

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
Faculdade de Educação (FACED)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)

Dissertação de Mestrado

EZEQUIAS CARDOZO DA CUNHA JÚNIOR

**VIOLÊNCIA ESCOLAR, DESINFORMAÇÃO E AS *FAKENEWS* SOBRE CORPOS,
GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS MÍDIAS E REDES SOCIAIS**

UBERLÂNDIA

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
Faculdade de Educação (FACED)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)

Dissertação de Mestrado

EZEQUIAS CARDOZO DA CUNHA JÚNIOR

**VIOLÊNCIA ESCOLAR, DESINFORMAÇÃO E AS *FAKENEWS* SOBRE CORPO,
GÊNERO E SEXUALIDADES NAS MÍDIAS E REDES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Leandro de Oliveira Souza.

UBERLÂNDIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C972v 2023	<p>Cunha Júnior, Ezequias Cardozo da, 1991-</p> <p>Violência escolar, desinformação e as <i>fakenews</i> sobre corpos, gêneros e sexualidades nas mídias e redes sociais [recurso eletrônico] / Ezequias Cardozo da Cunha Júnior. - 2023.</p> <p>Orientador: Leandro de Oliveira Souza. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8099 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Souza, Leandro de Oliveira, 1980-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
---------------	--

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 12/2023/834, PPGED				
Data:	Oito de março de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:30
Matrícula do Discente:	12012EDU017				
Nome do Discente:	EZEQUIAS CARDOZO DA CUNHA JÚNIOR				
Título do Trabalho:	"VIOLÊNCIA ESCOLAR, DESINFORMAÇÃO E AS FAKENEWS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES NAS MÍDIAS E REDES SOCIAIS"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Educação em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Mídias, mitos e fakenews: uma perspectiva de Educação Matemática Crítica a serviço do empoderamento político"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Vanessa Franco Neto - UFMS; Fabiana Fiorezi de Marco Matos - UFU e Leandro de Oliveira Souza - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Leandro de Oliveira Souza, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Leandro de Oliveira Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/03/2023, às 16:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana Fioresi de Marco Matos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/03/2023, às 17:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Franco Neto, Usuário Externo**, em 10/03/2023, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4318786** e o código CRC **0CBCAEFA**.

RESUMO

Nos últimos anos, o fenômeno de difusão de *fakenews* via mídias e redes sociais desinformou a população e prejudicou diversos setores da sociedade, como a saúde, o meio-ambiente, a ciência e a educação. No Brasil, a desinformação reproduzida por *fakenews* que envolvem questões de gêneros e de sexualidades ocupa uma posição de destaque, impactando inclusive os esforços de enfrentamento à violência escolar. Diante dessa problemática, este estudo parte da linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFU) para questionar como a desinformação reproduzida pelas *fakenews* ressoa das mídias e redes sociais em direção à manutenção da violência homotransfóbica nas escolas? Com esse questionamento, a pesquisa investigou como a desinformação reproduzida pelo fenômeno de difusão de *fakenews* sobre gêneros, sexualidades e educação, via mídias e redes sociais, amplificou ressonâncias da cisheteronormatividade e ecos que refletiram na manutenção da violência escolar homotransfóbica. Para atingir o objetivo adotou-se uma abordagem qualitativa e exploratória-descritiva por meio de procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. A investigação decorreu pela coleta e classificação de *fakenews* que veicularam discursos envolvendo corpos, gêneros e sexualidades nos últimos três anos. O substrato sociocultural da desinformação foi coletado em oito agências de verificação de notícias: Agência Lupa, Aos Fatos, Boatos.org, E-farsas, Estadão Verifica, G1, Monitor R7 e Projeto Comprova. A partir da análise documental verificou-se o formato da desinformação (boato ou notícia), o principal meio de sua circulação e se as histórias falsas mencionavam a fonte de suas informações. Em seguida, a análise dos conteúdos das *fakenews* permitiu classificá-las em seis categorias temáticas: religião, pedofilia, política, mídias, ciência e educação. A partir dessa etapa, o corpus de análise da pesquisa foi delimitado sobre a desinformação das *fakenews* categorizadas na temática “educação” para descrever como suas ressonâncias pautam normas de gêneros e sexualidades nas escolas, reforçando violências. Por fim, com a análise do conteúdo de notícias divulgadas em jornais e noticiários digitais entre os anos de 2021 e 2022, o estudo rastreou os ecos das ressonâncias das *fakenews* no universo escolar. Como resultado da pesquisa destaca-se que entre as *fakenews* coletadas predominaram boatos difundidos principalmente pelo Facebook e WhatsApp. A maioria das histórias falsas apresentava a fonte de suas informações, que também encontravam correspondências em diferentes páginas da internet. Em particular, as ressonâncias das *fakenews* vibram na frequência de três pânicos morais associados à educação: a desinformação do kit gay, da ideologia de gênero e do banheiro unissex nas escolas. Esses pânicos morais derivam do dispositivo da sexualidade associado à política da cisheteronormatividade e têm em comum o medo evocado: a ameaça à criança. A desinformação das *fakenews* foi reproduzida por discursos políticos, porém, deslocada pelas histórias falsas para dentro das escolas e do universo escolar, reforçando a manutenção da violência homotransfóbica por meio da vigilância e coerção da formação e prática docente. Por outro lado, as notícias digitais revelaram que as ressonâncias desses pânicos morais ecoaram nas escolas por meio de ações de disciplina e de controle sobre o trabalho docente, o corpo discente e a gestão escolar. Esses ecos assumem a forma de demissão, exoneração, intimação, perseguição e ameaça à prática de professores(as) e da gestão escolar, além de punições, como suspensão e advertência contra o grupo discente. Pode-se afirmar que diante da cisheteronormatividade reproduzida pela difusão de *fakenews* via mídias e redes sociais, a educação em ciências e biologia reivindica a superação do binarismo que separa “natureza e cultura” para desconstruir os medos e pânicos morais reproduzidos pela desinformação sobre as dimensões de gêneros e de sexualidades na sociedade e nas escolas.

Palavras-chave: Educação, Desinformação, Ciências, Biologia, Pânicos morais.

SCHOOL VIOLENCE, MISINFORMATION AND FAKE NEWS ABOUT BODIES, GENDERS AND SEXUALITIES IN SOCIAL MEDIA AND NETWORKS

EZEQUIAS CARDOZO DA CUNHA JÚNIOR

ABSTRACT

In the contemporary post-truth, the phenomenon of *fakenews* via media and social networks has misinformed the population through false stories that ratify moral panics derived from fears produced by cisheteronormativity. These panics echoed from the digital media and reflected in the school as actions that sought to punish, discipline and control education to ensure the reproduction of gender and sexuality norms in society, even manipulating efforts to overcome school violence. Faced with this problem, this study developed within the scope of the research line of Education in Science and Mathematics of the Graduate Program in Education (PPGED/UFU) to question what relationships emerge between the dissemination of *fakenews* and the of homotransphobic violence in schools? With this questioning, the research sought to investigate how the phenomenon of *fakenews* (re)produced resonances and echoes that ratify the cisheteronormativity and homotransphobia violence in schools. A qualitative and exploratory-descriptive approach was adopted through bibliographical and documentary research. To achieve the objective, the investigation involved the collection and classification of *fakenews* that conveyed discourses involving bodies, genders, sexualities and education in the media and social networks. Then, the analysis of the contents allowed demonstrating the resonances that guide gender and sexual norms in schools, reinforcing violence. In addition, the analysis of the content of news published by digital newspapers between 2021 and 2022 allowed tracking the echoes of moral panics from *fakenews* in control actions transmitted over teaching work and the school universe. Three moral panics mobilized by *fakenews* were labeled disinformation about the gay kit, gender ideology and the unisex bathroom in schools. As a result of the research, it can be stated that *fakenews* produce sensations of moral panic that misinform society and echo in schools as control actions over teaching work, the student body and school management. The control actions take the form of dismissal, subpoena, persecution and threat to the practice of teachers and to suspension against the student group. The control actions and *fakenews* have in common the fear evoked: the threat to the child. This threat is produced by political discourses, however, displaced by the false stories of *fakenews* into schools and the school universe, reinforcing the homotransphobia violence through the coercion of teaching training and practice. Faced with cisheteronormative misinformation (re)produced by fake news via media and social networks, the science and biology education can move beyond limited traditional approaches to the study of human anatomy and physiology to also deconstruct fears and moral panics associated with the gender and sexuality in the society.

Keywords: Education, Moral panics, Misinformation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. UM PERCURSO DE FORMAÇÃO ATÉ ESTA PESQUISA	13
2.1 Por que escolhi me formar professor-pesquisador?.....	13
2.2 O Platô Escolar: marcas da homotransfobia no corpo de estudante-criança.....	22
2.3 O Platô Docente: marcas da homotransfobia no corpo de professor-pesquisador	34
3. CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E A VIOLÊNCIA	42
3.1 Corpo, gênero, sexualidade e verdade: entre poder, saber e representar.....	52
3.2 Violência, educação e homotransfobia nas escolas.....	63
4. METODOLOGIA.....	42
5. MÍDIAS DIGITAIS, REDES SOCIAIS E <i>FAKENEWS</i>	79
5.1 Mídias digitais e redes sociais	81
5.2 Mídias e <i>fakenews</i> na educação em ciências e biologia	88
5.3 O fenômeno de difusão de <i>fakenews</i>	95
5.4 <i>Fakenews</i> e a violência: colonização, modernidade, pânico e educação.....	100
5.4.1 A colonização da mente, o gozo do colonizador e suas máscaras coloniais	105
5.4.2 A modernidade com sua banalidade do mal: entre o ódio e a paranoia	108
5.4.3 Movimento antigênero, moral brasileira, infância, pânico moral e docência....	114
6. <i>FAKENEWS</i> ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES	121
6.1 Panorama geral das <i>fakenews</i> coletadas	121
6.2. Pânico moral do kit gay, da ideologia de gênero e do banheiro unissex nas escolas	129
6.2.1 Pânico moral das <i>fakenews</i> do kit gay.....	129
6.2.2 Pânico moral das <i>fakenews</i> da ideologia de gênero na educação	143
6.2.3 Pânico moral do banheiro unissex nas escolas.....	155
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	168

1. INTRODUÇÃO

A persistência da violência reproduzida pela homotransfobia nas escolas brasileiras é um fenômeno insidioso que transcende as categorias de orientação sexual e identidade de gênero (JESUS, 2019; DINIS, 2011). Isso porque, tal violência afeta profundamente a vida de todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar, sejam estudantes, familiares, professores/as ou demais profissionais da educação. Esse tipo de violência também não atua de forma isolada, mas está relacionado a outros desafios igualmente complexos que permeiam a sociedade contemporânea. Diante desse contexto, pode-se afirmar que uma das estratégias mais promissoras para desconstruir a violência escolar derivada da homotransfobia corresponde à implementação de abordagens multidimensionais e abrangentes da educação sobre corpos, gêneros e sexualidades (FERNANDES, 2011; JUNQUEIRA, 2013a; MISKOLCI, 2007).

Contudo, nos últimos anos, os estudos derivados dessas abordagens tornaram-se um terreno de intensas disputas morais e políticas que impactaram o universo escolar (RODRIGUES; MONZELI; FERREIRA, 2016). As implicações dessas disputas recaíram também sobre a educação em Ciências e Biologia, cujo currículo escolar engloba diversos aspectos relacionados aos corpos humanos e não humanos, seus gêneros e suas sexualidades. Nessas disputas, grupos organizados reproduzem discursos, práticas e representações que enquadram a educação em uma perspectiva contrária às suas crenças religiosas e culturais (MATOS-LINS; CABELLO; MIRANDA-JÚNIOR, 2021). Esse debate vem realçando certa polarização entre categorias identitárias, posicionando parte da população em lados opostos de diferentes narrativas, para dificultar o diálogo pautado em evidências científicas e orientado pela construção de um modo coletivo de vida ética, democrática, inclusiva, solidária e justa.

No atual cenário da sociedade da punição, da disciplina e do controle, mediados por uma modernidade liquefeita em redes digitais, o debate sobre a violência escolar reproduzida pela homotransfobia foi colado à educação sobre corpos, gêneros e sexualidades (TEIXEIRA; COUTO-JÚNIOR, 2021). Essa correlação é sustentada, em parte, pela disseminação de *fakenews* que veiculam informações falsas envolvendo a educação (GONÇALVES-SEGUNDO, 2020; AUAD; SILVA; ROSENO, 2019). Afinal, a propagação de informações falsas sobre os corpos, gêneros e as sexualidades nas mídias sociais intensificou uma atmosfera de desinformação que ultrapassou o virtual em direção aos muros e chão das escolas (TEIXEIRA; COUTO-JÚNIOR, 2021). É diante desse engodo que se torna indispensável

reconhecer a interconexão entre a violência escolar de caráter homotransfóbico, a controvérsia em torno da educação sobre corpos, gêneros e sexualidades e a disseminação de *fakenews* nas mídias sociais, uma intrincada rede de desafios que afetam profundamente a população e a educação em Ciências e Biologia.

No Brasil, muitos estudos já constataram os impactos das *fakenews* em diferentes esferas da sociedade, na política (eleições), na saúde (pandemias, etc.), no negacionismo científico (teorias da evolução, forma da Terra, vacinas), entre muitos outros (DI-FÁTIMA, 2019; DA EMPOLI, 2019; SANTAELLA, 2020). No campo da pesquisa em educação, Silva-Júnior e Silva (2020), Mota, Silva e Gasparetto-Neto (2021) e Silva-Júnior (2020) revelam que o fenômeno de difusão de *fakenews* está associado à disputa empreendida para gerir a educação pública, especialmente, a respeito da abordagem de temas e questões relacionadas às normas impostas pela política da cisheteronormatividade a todas as pessoas, a partir da categoria de gênero e do dispositivo da sexualidade.

Por conseguinte, a presente dissertação, vinculada à linha de pesquisa “Educação em Ciências e Matemática” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), procurou investigar as interrelações que emergem entre a violência homotransfóbica nas escolas, a educação em Ciências e Biologia e a difusão de *fakenews* sobre corpos, gêneros e sexualidades nas mídias e redes sociais. Frente ao contexto de ameaça que a educação se encontra nos últimos anos, essa dissertação foi orientada por uma pergunta que conecta diferentes pontos da rede entre a difusão de *fakenews*, a desinformação, a cisheteronormatividade, a educação e a violência escolar. Esses pontos levam a diversos questionamentos, inclusive: quais relações emergem entre a difusão de *fakenews* e a manutenção da violência homotransfóbica nas escolas? O que a literatura científica revela sobre esse fenômeno em relação à violência? Como as histórias falsas ressoam e ecoam na estrutura escolar, na gestão, no corpo docente, discente e na comunidade escolar? Como esse fenômeno relaciona-se com a educação em Ciências e Biologia?

A partir desses questionamentos, a investigação foi orientada pela seguinte pergunta: como a desinformação reproduzida pelas *fakenews* ressoa das mídias e redes sociais em direção à manutenção da violência homotransfóbica nas escolas? Perseguindo essa questão, este estudo teve o objetivo de investigar como a desinformação reproduzida pelo fenômeno de difusão de *fakenews* sobre gêneros, sexualidades e educação, via mídias e redes sociais, amplificou

ressonâncias da cisheteronormatividade e ecos que refletiram na manutenção da violência escolar homotransfóbica. Para atingir esse objetivo, o estudo procurou classificar *fakenews* checadas por agências de verificação de notícias, a partir de sua fonte de divulgação, da data de publicação, do formato adotado, do tipo de mídia digital utilizada, além de identificar a temática principal das histórias falsas. Ainda, o estudo propôs o objetivo específico de analisar os conteúdos das *fakenews* que veiculam discursos envolvendo corpos, gêneros, sexualidades e a educação nas mídias e redes sociais, verificadas durante os últimos dois anos, em busca das ressonâncias que emergem pelas histórias falsas utilizadas para fixar crenças no público. Para mais, a investigação pretendeu verificar os ecos das histórias falsas veiculadas por *fakenews* em ações de controle exercidas sobre a escola e o universo escolar, divulgadas por mídias digitais como jornais e noticiários digitais entre o ano de 2021 e 2022.

Adotando uma abordagem qualitativa e exploratória-descritiva, o estudo envolveu procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental para proporcionar oportunidades de aproximação com o problema de pesquisa, a difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais. Escolhemos esse tipo de pesquisa para resultar em maiores informações ou enfoques sobre o problema estudado, contribuindo para minha formação de pesquisador. Além disso, com uma revisão narrativa procuramos forjar alianças com outras pesquisas que investigaram o fenômeno de difusão de *fakenews* por lentes associadas à manutenção da violência homotransfóbica nas escolas. Em outra direção, a análise documental das *fakenews* divulgadas e verificadas por agências de checagem de notícias nos últimos dois anos decorreu pela análise dos conteúdos veiculados nas histórias falsas. A análise procurou acompanhar as ressonâncias que emergiam das informações falsas e afetavam nossos corpos durante a leitura. Em seguida, a análise de conteúdo das notícias divulgadas por jornais e noticiários digitais permitiu verificar os ecos das ressonâncias das *fakenews* no ambiente escolar.

Essa metodologia está incluída na análise de conteúdos manifestos na leitura, interpretação e representação das práticas sociais inseridas pelo contexto do avanço tecnológico nos meios digitais. A apropriação desses dispositivos legais, políticos e educacionais podem proporcionar o enfrentamento desta problemática inculcada na educação. A metodologia foi selecionada com base em outras pesquisas científicas que investigaram as narrativas das *fakenews* pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) (VIEIRA, 2019; ALVES; MEDEIROS; CORREO, 2020; GALHARDI et al., 2020; PAGANOTTI, 2021), especificamente aquelas relacionadas à análise das *fakenews* que envolviam pessoas Lésbicas,

Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e mais (LGBTQIAPN+) (SAMPAIO; LIMA; OLIVEIRA, 2018; VICENTE, 2020; SILVA; SILVA, 2021).

Sob esse prisma, essa dissertação dialogou com estudos que adotam diferentes abordagens teóricas para conhecer a dinâmica da difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais em consonância com sua conjuntura política, social, econômica e cultural contemporânea. Nesse movimento foi imprescindível construir alianças com autores/as que já se debruçaram sobre essas problemáticas, a fim de analisar e buscar caminhos para compreender os ecos das ressonâncias das histórias falsas (re)produzidas pelas *fakenews* que distorcem questões de gênero e sexualidade em associação com a educação. Com os pensamentos foucaultianos (1979, 1988, 2004, 2005, 2008), as alianças teóricas permitiram pensar nas ressonâncias e nos ecos das *fakenews*, a partir do conceito de pânico moral, descrito por Gayle Rubin (2003) e Stanley Cohen (2011), ambos destacam o papel que as dissidências de gênero e de sexualidade oferecem às mídias para a produção de pânicos morais.

Além disso, Lelo e Caminhas (2021) constataram que as narrativas construídas por *fakenews* sobre corpo, gênero e sexualidades, divulgadas nas mídias digitais brasileiras durante o ano de 2019, estavam relacionadas com a própria moral da sociedade. Por conseguinte, a comparação entre as principais narrativas das *fakenews* circulantes em alguns países reafirmou o caráter social dos conteúdos veiculados em cada território. Os estudos sobre corpo, gênero e sexualidades ocupam uma posição relevante na produção de *fakenews* no Brasil, semelhante aos temas mais disputados pelas *fakenews* que circulam em outros países, como a imigração e a elite política.

Com essas alianças teóricas, como resultado da investigação, os objetivos foram alcançados por meio de uma metodologia exploratória, bibliográfica e documental, cuja coleta de dados reuniu *fakenews* e notícias sobre questões envolvendo estudos de gêneros e sexualidades. Atravessando diversos dispositivos da sociedade, pode-se afirmar que as *fakenews* (re)produzem ressonâncias de pânicos morais que ecoam nas escolas como ações de controle sobre o trabalho docente, o corpo discente e a gestão escolar. Esses pânicos têm em comum o medo evocado: a ameaça à criança. Essa ameaça é produzida por discursos de esferas políticas, porém, deslocados pelas histórias falsas das *fakenews* para dentro das escolas e do universo escolar, por meio da pedagogização do sexo da criança.

Com a análise do conteúdo das histórias falsas, três pânicos morais mobilizados pelas *fakenews* foram rotulados como desinformação do kit gay, da ideologia de gênero e do banheiro unissex nas escolas. Por meio desses pânicos, ações de controle vêm punindo, disciplinando e controlando o trabalho docente e escolar diante das desigualdades e injustiças produzidas com base nas normas de gênero e de sexualidade. Os ecos das *fakenews* refletem como ações de controle nas escolas, narradas pelas mídias digitais como jornais e noticiários. Se de um lado, as *fakenews* (re)produzem pânicos morais, nos quais, as crianças estão em risco pela ameaça docente e escolar. Do outro lado, as mídias digitais, como jornais e noticiários, narram as ações de controle, mas não desconstróem esses pânicos em suas narrativas, e ainda reforçam um outro pânico moral direcionado ao próprio trabalho docente que se vê como alvo de uma ameaça proveniente das famílias e da própria sociedade.

Portanto, estudar a dinâmica desse fenômeno, pensando que o processo educacional é importante e necessário para o fortalecimento dos direitos humanos, abriu caminhos para compreender a amplitude da educação em Ciências e Biologia reivindicada pela sociedade contemporânea, que precisa enfrentar um fenômeno de difusão de informações falsas, produzido para despertar pânicos morais sobre a própria sexualidade e o gênero da população, a fim de atender a interesses escusos.

Face ao exposto, este trabalho foi organizado nas seguintes seções: o percurso do pesquisador, a metodologia, as alianças teóricas, as *fakenews* como práticas e representações, as considerações finais e referências. O percurso do pesquisador descreve suas relações com este estudo. A metodologia descreve nossas escolhas e caminhos para produzir movimentos de investigação, englobando a revisão da literatura e a pesquisa documental. As alianças teóricas forjadas com os pensamentos foucaultianos sobre a sexualidade proporcionaram reflexões em direção à compreensão dessa rede complexa que se conecta em relações de poder e saber. Nessa rede situamos o currículo da educação em ciências e biologia diante dos pontos da rede investigada nessa dissertação. Ainda, as alianças permitiram compreender a dinâmica de produção dos pânicos morais, para pensar em seu funcionamento nos ambientes das mídias, redes sociais e *fakenews*. Em seguida, aproximando as teorias das práticas e representações (re)produzidas pelas *fakenews*, a próxima seção reflete sobre as fases dos pânicos morais encontrados nas *fakenews* relacionadas à educação, destacando especialmente a fase de produção, de ressonância e de ecos dos pânicos morais. Por fim, o texto apresenta as considerações finais.

2. UM PERCURSO DE FORMAÇÃO ATÉ ESTA PESQUISA

Iniciar este texto narrando meu percurso de formação é de extrema importância para expor a não neutralidade desta pesquisa, além disso, permitirá aos/às leitores/as compreender de qual prisma as reflexões, as leituras, as análises e as inferências emergiram. Para revelar os bastidores da pesquisa, a seguir explicito meu caminhar de formação até o Mestrado. Em seguida, descrevo as marcas da homotransfobia cravadas em meu corpo de estudante durante o percurso de formação da Educação Básica, fixadas pela pedagogia do insulto e do armário numa matriz cisheteronormativa. O dispositivo da sexualidade e do gênero não produziu marcas apenas em minha infância, pois meu corpo de professor-pesquisador também foi atravessado por ações de disciplina e controle, derivadas da cisheteronormatividade, durante meu percurso de formação docente. Esse longo esforço intro/retro/extrospectivo foi essencial para a construção da pergunta orientadora dessa pesquisa. Descrivê-lo, portanto, é crucial para a construção dessa dissertação.

2.1 Por que escolhi me formar professor-pesquisador?

No ano de 2023 completo onze anos no processo de estar debruçado sobre meu próprio percurso da escolarização à formação docente: por que escolhi me formar professor? Foi com essa pergunta que me deparei já no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). No primeiro semestre de 2012, a disciplina *Projeto Integrado de Práticas Educativas I* (Pipe 1) convidou-me para uma aventura pelas memórias do processo de escolarização que vivenciei como estudante da rede pública de ensino. Em busca de sentidos para minha trajetória compreendi que minha bagagem escolar é repleta de experiências, aprendizagens e sentimentos que me constituíram como estudante, professor, pesquisador e ser humano.

Rememorando essa bagagem escolar, convém destacar algumas lembranças: o cheiro do lanche que perpassava pelos corredores e se instalava nas salas de aula; o entusiasmo que ecoava da multidão ao chegar e ir embora da escola; o estrondoso sinal de intervalo que animava o alvoroço das saídas das salas até o pátio escolar; as alegrias provocadas apenas pelo esforço de brincar; os afetos escolares que também constituíram minha subjetividade. Tudo isso formou marcas que ainda falam por mim. Há dez anos, no fim da disciplina, os motivos que justificavam

minhas escolhas até a docência recaíram, principalmente, sobre as relações de admiração que consegui desenvolver com algumas professoras de Ciências e Biologia na época escolar.

Durante o curso de Licenciatura continuei à espreita desses motivos e diante do desafio de produzir um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), minha compreensão já não era mais a mesma. Atento à minha subjetividade reconheci uma das memórias mais incríveis de meu processo de escolarização: “[...] no oitavo ano do Ensino Fundamental participei de uma feira científica, denominada Feira Ciência Viva (UFU). Na qual, experimentei junto a um grupo de estudantes, uma investigação científica que pretendia promover ações de conscientização ambiental sobre a importância do Cerrado” (CUNHA JÚNIOR, 2019, p. 6, grifo nosso). Essa experiência modificou minha trajetória escolar e proporcionou uma nova forma de ver, interpretar, representar e (trans)formar o mundo, além de permitir-me estabelecer laços de amizade na escola e de admiração na minha família. Por conseguinte, reviver esse antigo desejo pela ciência impulsionou meu interesse de investigação de TCC em direção à formação científica proporcionada a estudantes participantes dessa mesma feira de ciências, palco de minha história.

Por um lado, sentia que meu percurso em direção à graduação em Ciências Biológicas partiu de seu compromisso ético e político estabelecido com a preservação e conservação do meio ambiente. Por outro lado, entendia que participar de uma investigação científica durante a infância foi uma experiência capaz de apresentar uma perspectiva de ciência também comprometida com aspectos éticos e políticos. Por isso, na pesquisa de TCC não me interessei por conhecer apenas os termos, conceitos e conhecimentos científicos aprendidos pelos/as estudantes por meio do desenvolvimento de uma investigação científica. De fato, o que mais chamava a atenção era entender se essa formação promovia a compreensão dos/as estudantes sobre a natureza da ciência, incluindo os fatores éticos e políticos que circundam sua prática.

Como resultado, posso afirmar que a participação dos/as estudantes na feira acarretou diversas aprendizagens. Por meio da pesquisa alcancei certa compreensão sobre a relevância de minha subjetividade para o processo de produção da pesquisa em educação, impulsionando a continuidade de minha formação em direção à Pós-graduação. Vindo desse percurso, no movimento de encontrar mais motivos para minha formação docente, cursei o Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFU). Ingressei no ano de 2020 e confesso ter saboreado a composição de um sonho que germinou em mim desde aquela investigação científica da infância: formar-me professor-pesquisador (FAGUNDES, 2016).

Viver provocado pela educação me mostrou que sonhos são projetos pelos quais convém lutar. É por sonhos que insisto no desafio de esperar em busca de uma libertação pela própria educação (FREIRE, 2006), caminhando com criticidade e certa indignação por onde resiste “[...] a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta.” (FREIRE, 2001, p. 22). Esse sonho de esperança que venho saboreando está comprometido com sérias responsabilidades, que transbordam por estas escritas, derivadas de alianças vitais que pulsam pela incompletude humana cintilante por meio do encontro com o/a outro/a (FREIRE, 1996).

Essa incompletude requer uma entrega responsável, por isso, antes de continuar compartilhando minha história preciso ressaltar que a pandemia de Covid-19 quase arruinou meu sonho durante o Mestrado. No início do curso, o mês de março também inaugurou os primeiros casos de internação na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) na minha família, devido às complicações causadas pela Covid-19. Ao longo de todo o ano de 2020, o vírus SARS-COV-2 continuou atacando meus/minhas familiares. A situação se agravou no ano de 2021 quando não conseguimos mais fugir dos casos fatais.

Em meio ao caos pandêmico, esse sonho de infância cintilava na minha imaginação e fortalecia meu caminhar pelo curso de Mestrado, vivenciado de forma remota e emergencial. Nesse sonho fui tocado por afetos proporcionados pela disciplina de Educação, Multiculturalismo e Práticas Educativas (PPGED/UFU), no ano de 2020. Na disciplina, refletindo sobre as marcas cravadas neste corpo de estudante-professor-pesquisador, minha própria identidade provisória, circunstancial e cindida foi confrontada no âmago de sua fixação obsoleta por um sujeito moderno (HALL, 2021). Por essa herança moderna empreendi esforços para esconder diferenças dentro da minha própria formação e prática docente, mas agora elas latejam em busca de brechas, frestas, para extravasar.

Orientadas pelas vias do multiculturalismo crítico, minhas diferenças encontraram linhas de fuga para escorrer de suas fronteiras até a hibridização de minha identidade docente (MCLAREN, 1997). Essa hibridização não é simplesmente uma doutrina de identidade baseada numa bricolagem cultural, a hibridização corresponde à “[...] uma prática crítica de negociação e tradução cultural que busca transcender as contradições do pensamento dualista ocidental.” (MCLAREN, 1997). O pensamento ocidental fragmentava minha identidade em uma esfera pessoal e outra profissional, silenciando aquilo de mim mesmo, do meu corpo e da minha docência que é considerado pela sociedade como diferente, anormal e abjeto. A hibridização entre esses fragmentos criou um movimento, pelo qual, lancei um olhar problematizador sobre

meus processos de diferenciação e identificação. Esse movimento principiou-se pelo convite da disciplina às aventuras de reconstrução de elementos contingentes da minha prática docente. Refletindo nessas margens acabei defrontando-me com outros elementos enraizados em meu processo de identificação e diferenciação. A fim de negar a gestação de qualquer soberania e desmistificar a lógica da divisão e autoridade, com a pedagogia perturbadora comecei a interrogar, perturbar e descentrar criticamente os sistemas de inteligibilidade que sustentavam os sentidos disciplinares e controladores da minha docência.

Por conseguinte, (re)alinhei minhas pedagogias contra a injustiça e a favor das pessoas pobres, despossuídas e oprimidas. Afinal, podemos “[...] ver as pessoas subalternas como contra-representações para articulações contra-hegemônicas, articulações de novas epistemologias, novas epistemes de resistência tanto na prática da teoria quanto na teoria da prática.” (MCLAREN, 1997, p. 52). Em estado de hibridização, nas órbitas das negociações de minha identificação docente, a subalternidade permitiu-me refletir sobre mim mesmo e nem os processos de diferenciação conseguiram continuar sustentando suas supostas fronteiras. Em um território irrestrito comecei a escavar brechas e encontrei condições disponíveis para estudantes subalternos/as poderem falar, atuar e transformar “[...] os preceitos ideológicos que informam a imponderabilidade da vida cotidiana e que naturalizam as relações sociais de poder e privilégio” (MCLAREN, 1997, p. 52).

De fato, a fixação de minha identidade docente sucumbiu pela crítica aos “[...] eixos de diferenciação social que – historicamente – constituíram formas de desigualdade como o sexismo, o racismo e o heterossexismo.” (MISKOLCI, 2014, p. 2). Com os saberes subalternos, no contexto pandêmico retornei ao questionamento sobre “por que escolhi me formar professor-pesquisador?”, e meus motivos entraram em mutação. Precisei debruçar-me novamente sobre a (des)construção inacabada de minha própria (inter)subjetividade, mas desta vez, orientado pela busca do que vinha me causando mal-estar, distanciando de uma possível identidade para tentar encontrar na diferença justamente o que nos arranca de nós mesmos e nos faz devir outro (ROLNIK, 1995). Nesse processo, devires me arrastaram para um entre onde nunca estive. O mal-estar que envolvia meu corpo clamava por minha atenção, pois construí uma história escolar como estudante e professor, mas ainda não conseguia compartilhar uma grande diferença dela.

Na filosofia da diferença que emana dos pensamentos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), minha rudimentar leitura permitiu compreender que os pressupostos aristotélicos são

responsáveis por submeter a diferença à diversidade, pela concepção de que a diferença constitui um atributo do corpo, tornando-se um conceito preciso e universal. Essa perspectiva sobre a diferença suscita a racionalidade baseada na ação de classificar e categorizar os seres, desconsiderando as diferenças internas de cada corpo em detrimento de uma diferença externa que provoca comparações, a partir da estereotipação/delimitação dos seres. Contudo, a diferença corresponde à expressão singular de cada ser. “A diferença é esse estado de determinação como distinção unilateral. Da diferença, portanto, é preciso dizer que ela é estabelecida ou que ela se estabelece, como na expressão "estabelecer a diferença" (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 36). Em outras palavras, a diferença é algo mais profundo do que uma simples variação ou diferenciação entre seres.

Se Aristóteles concebe a diferença como um atributo externo de um corpo, que pode ser categorizado e comparado, Deleuze e Guattari (1992) vê a diferença como uma expressão única e interna de cada ser, mais do que a negação do idêntico, a diferença é algo que escapa da representação e afirma a diferença interna ao ser, o "puro devir". Com a filosofia da diferença, a identidade perde seu parâmetro filosófico em detrimento da importância da diferença como estatuto ontológico. Nessa perspectiva, a importância da diferença corresponde a um princípio vital para a produção de novas formas de vida e corpo, pensamento e existência. Diferença como motor de criação e desenvolvimento, não como algo secundário ou subordinado à identidade.

Sob esse prisma, a diferença é a base da multiplicidade e da complexidade da própria vida, por isso, a tentativa de controlar, civilizar ou domar a diferença resulta em padrões de comportamentos e pensamentos repetitivos e limitantes. Em vez disso, uma abordagem nômade da diferença valoriza a fluidez, a incerteza e a multiplicidade como principais forças na produção de novos conceitos e formas de vida. Por conseguinte, a filosofia da diferença é uma abordagem revolucionária que ainda questiona as tradicionais noções de identidade, unidade e estabilidade, apontando para a importância da criatividade e da mudança como constantes na produção de outros mundos e outras formas de vida.

Enquanto mergulhava nos afetos que tomavam meu corpo durante as leituras da filosofia da diferença, me perdi de mim mesmo. Laudos médicos não faltaram. Medicamentos, intervenções, práticas discursivas e interdiscursivas. Interdições. A ficção é uma sensação de infância, um corpo criativo, outros mundos e relações, lá no mais profundo, onde encontro a superfície (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Uma potência que nem a suposta liberdade pode

pensar em me tomar, pelo menos não em absoluto. Tecnologias do corpo. Até no caos, repetições. Pandemias e vírus, vidas virais. Outros mundos, novas semelhanças. Estruturas, hierarquias e talvez o mais doloroso: a forma de produzir conhecimento. Silêncio. Teclas que não se apertam mais. Não quero, não posso, eu vou. Sem rumo. Fumo o destino enquanto trago o passado, rasgado. Escorrego de volta para o Mestrado. Normas, livros, leituras imensas, meu Deus! Bolsas, mas encontros e sonhos! Sonhos até o fim, sonhar até começar. Prazeres intensos até a dor, no meio, carregando apenas, os pesos de não poder ser. Caminhando, veio rupturas e mais rupturas. Minha condução, para que rumo eu vou? Eu tenho rumo? Aberturas, linhas de fuga. Armadilhas de volta ao território. Em partes, uma volta intermitente, incontrolável! Sensível. Silenciosa! Quieta.

Entre distintas dimensões de realidade, durante o curso de Mestrado ingressei no Grupo de Pesquisa Equidade na Educação Matemática, Estatística e Científica (Gemec), um grupo de multiplicidades que caminha pelas fronteiras da educação em busca da equidade nas interfaces da matemática com a estatística e as ciências. O Gemec é liderado pelo Prof. Dr. Leandro de Oliveira Souza e seus estudos são fundamentados nas pedagogias críticas e pós-críticas que procuram a emancipação e (trans)formação da realidade pelo exercício pleno da cidadania em direção à uma sociedade justa e democrática. Por meio de encontros semanais com o grupo voltei a compartilhar a realidade ainda em coexistência e coprodução. Uma realidade intermitente, mas intensa e acolhedora. Deliciosa e transbordante. O grupo significou um (re)encontro com os pensamentos de Paulo Freire. Sentimentos intensos provocados pela crítica. A política, a esperança, a indignação, a coragem, o amor... foi irresistível (FREIRE, 2006). Caí na entrega. Uma entrega bagunçada que jamais será a mesma, sem certa linearidade, racionalidade ou pura lógica. Também não entrega afeto, nem sentimento, muito menos arte ou filosofia. A maior parte é delirante entre dimensões críticas, pós-críticas e outras que nem pela linguagem consigo falar, mas que meu corpo consegue sentir e estranhar. Por isso, reafirmo a intermitência desse texto. Às vezes faltam começos, em outros faltam o fim. Os meios ficaram para mim.

Nessa direção, assumindo as consequências de ser, permanentemente, atravessado pelo/a outro/a, com valentia assumi meu papel nesta história como professor-pesquisador e mergulhei na busca da compreensão de algumas experiências (des)educativas que (de)marcaram meu percurso de formação desde o processo de escolarização, em consonância com a interculturalidade e pluralidade da própria sociedade (FAGUNDES, 2016). Olhando para

o passado, com a perspectiva de Larrosa (2014, p. 181), não procurei o elo dessas experiências externamente, mas em mim mesmo, pois “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca.”. Rupturas superadas me permitiram vislumbrar as redes da tessitura do espaço-tempo que costurou as trajetórias tortuosas de meu percurso de escolarização até o atual sonho de cursar o Mestrado.

Encantado com esse vislumbre explorei o interior e exterior de algumas experiências da minha história, em um exercício de atenção ao mundo com sua realidade comum e compartilhada. Tal exercício resultou na produção de dezenas de narrativas sobre as memórias de minha trajetória escolar e universitária, protagonizadas ora como estudante, ora como professor em formação inicial. Nesse ínterim, ao defrontar-me com as experiências reveladas pelas narrativas fiquei atônito. Precisei reconhecer que venho encobrendo marcas da homofobia em minha trajetória de formação, impedindo sua visibilidade. Essas marcas de diferenciação social não são lidas como anormalidades, mas como estigmas que sinalizam o desvio (GOFFMAN, 1988). As marcas são formadas por estados inéditos que emergem das composições que vamos vivendo. “Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir.” (ROLNIK, 1993, p. 242). Pensar em minha história, construída como estudante e professor em formação inicial, incitou uma deriva por dores, temores e perdas, mas também abriu linhas de fuga por onde escorreguei tão rápido, que nem o caos pandêmico foi capaz de drenar minha potência de criação, em direção à conclusão do curso de Mestrado.

Nesse estado de criação esbarrei na impossibilidade de continuar sonhando com essa pesquisa de Dissertação, sem que esse sonho refletisse as cores da homotransfobia cravada em minha história escolar. Desse modo, aproveitei este espaço destinado ao meu percurso de Dissertação para me apropriar de suas condições de possibilidades e revelar essas marcas. O encontro com estas experiências ocorreu em tempos distintos, embora sua continuidade seja histórica. A partir da filosofia de John Dewey, compreendi que minhas experiências formativas são coladas pelo contínuo das interações dialógicas entre seus agentes e contextos, permitindo a reconstrução e reorganização da experiência de humanização em direção à transformação da sociedade pelo ideal democrático da própria educação (BRANCO, 2010). Branco (2010) destaca que a educação é uma ferramenta importante para desenvolver a democracia, pois permite aos indivíduos participar e transformar a sociedade. A autora ressalta que na filosofia de Dewey, a educação deve ser centrada nos/as estudantes, permitindo-lhes experimentar,

investigar e resolver problemas, e não apenas transmitir informações de forma passiva. Além disso, ele acreditava que a educação deve ser inclusiva e acessível a todos/as, independentemente de sua classe social ou raça. De acordo com Dewey, o ideal democrático da educação é formar estudantes para cidadania ativa e crítica pensando na participação conscientemente na sociedade e tomando decisões informadas.

Face ao exposto, essa narrativa autobiográfica do meu percurso de formação foi dividida em dois platôs. Com a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari (1992) podemos pensar que os conceitos correspondem aos determinantes das circunstâncias das coisas, não de suas essências. Nessa perspectiva, a filosofia da diferença pensa no platô como constituinte de um rizoma: “[...] uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 33). Abandonar a busca pela essência em sintonia com alguma finalidade permitiu-me olhar para minha própria história sem nenhum objetivo prévio, porém, em um estado de uma sensível esquisitice provocada pelo caos pandêmico e de indignação alimentada pelo multiculturalismo crítico.

Por conseguinte, essa Dissertação faz uma bricolagem das migalhas de teorias que recolhi por esse caminho, logo compartilhar essa história requisitou um conceito próprio para os platôs, emergentes como conjuntos de experiências que resistiram ao tempo e transbordaram por memórias evocadas na escrita desta narrativa. Olhar para o passado encoberto por novas experiências foi um exercício que me trouxe em mim mesmo, pois a bagagem que carregamos das estações passadas se perderam com o tempo, do qual, escapa apenas os picos mais altos das experiências vivenciadas. Por esta perspectiva, olhar para minhas experiências passadas no percurso de formação revelou um conjunto de memórias dispersas, mas entrelaçadas sobre dois platôs distintos desse relevo. Tais platôs carregam a intensidade dos sentimentos derivados de suas experiências firmadas no palco dos estados que emanam por meio do verbo estar vivo. Localizada a 887 metros de altitude, a história desta narrativa percorre o planalto da cidade de Uberlândia, no estado de Minas Gerais (MG), onde as experiências constituem uma superfície elevada e plana, separada por vales. Entre os vales, encontramos os dois platôs.

Cronologicamente, o primeiro platô que descrevo foi intitulado como platô escolar por se referir a meu processo de escolarização. Este platô revela as marcas do excesso de violência escolar que enfrentei no processo de escolarização formal. Preciso ressaltar que fui mais castigado fisicamente nas escolas e em seus entornos do que em casa, por minha família. Nunca

contei o quanto já sofri nas escolas, violentam-nos e nos obrigam a admitir culpas, indefesos, somos obrigados a sorrir. Este platô reúne marcas da violência homotransfóbica cravada em meu corpo de estudante desde o ingresso no Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio. Não refletir sobre essa violência que ainda ecoa no ambiente escolar me coloca na possibilidade de assumir papéis convenientes à estabilização da cisheteronormatividade baseada em interrelações hegemônicas inscritas nos corpos por meio do pré-alinhamento entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais (BUTLER, 2018).

O segundo platô deste percurso foi intitulado como platô docente por reunir experiências que vivenciei durante a formação inicial. Minha formação decorreu principalmente no *campus* da UFU, por isso, nesse segundo platô quero compartilhar alguns acontecimentos que ocorreram no próprio *campus* em seus anfiteatros, salas e laboratórios. Todavia, este platô atravessa o espaço universitário em direção ao chão da rede pública de ensino da Educação Básica para incluir experiências da prática docente que vivenciei durante a formação inicial. As experiências compartilhadas neste platô também são marcadas pela homotransfobia, que atravessa os muros institucionais e recai inclusive sobre o corpo de estudantes universitários/as e professores/as em formação inicial, tanto nas universidades quanto nas escolas de educação básica.

Este platô é o mais jovem de minha história, pois suas experiências correspondem à etapa final do curso de Licenciatura, quando comecei a lecionar aulas na rede pública de ensino ou a atuar nas escolas pelas oportunidades de formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), os estágios supervisionados, o Programa de Residência Pedagógica (RP), as monitorias e atividades de extensão. Na fronteira deste platô ainda emergem as marcas da “homotransfobia antigênero”, enquanto desenvolvia minha primeira investigação científica no processo de TCC da Licenciatura. Esse platô destaca como as marcas da violência escolar vêm ecoando como práticas de intimidação, censura e perseguição sobre a construção do meu corpo de professor-pesquisador, mas também de outros/as corpos/as docentes.

As narrativas autobiográficas dos dois platôs inspiram essa pesquisa de Dissertação como um instrumento de criação, reflexão e compreensão sobre o próprio acontecimento, por meio da escrita-evento (SERODIO; PRADO, 2017). Neste evento, orientei-me pelo horizonte de possibilidades que emerge das relações humanas e promove a materialização da escrita-evento por meio da linguagem. Esse saber-poder reflexivo reivindicou o encontro com outras

vozes e permitiu o desenvolvimento desta narrativa em coprodução, incorporando incompletudes humanas que somam seus excessos de visão em diálogo. Essa coprodução decorreu pelos encontros semanais que construímos no grupo Gemec. Compreendendo a vida como evento (SAMPAIO, 2009), admitimos uma posição não neutra e não indiferente dentro da pesquisa, que requer atenção à importância do contexto social e à valorização da formação proporcionada pelo acontecimento vivenciado. Por conseguinte, ora os verbos desse texto decorrem de minha perspectiva e assumem a primeira pessoa do singular, ora emergem pelo coletivo e se apresentam na terceira pessoa do plural.

Percorrer estes platôs da minha formação pode contribuir para a reflexão docente a respeito de sua atuação defronte à violência, que assola a comunidade escolar em diferentes contextos da educação brasileira. Meu desejo poderia assumir uma vertente esquisita e transbordar essa dissertação com as coalizões que me nutriram, bem como, minhas estratégias e resistências diante da política cisheteronormativa (BUTLER, 2018). No entanto, as tentativas de me estranhar esbarravam em tantas identidades, que me perdia na própria multidão. Ainda assim, comprometido com o estudo de Dissertação do curso de Mestrado, posso afirmar que a reflexão sobre as marcas da homotransfobia foi o caminho trilhado para delimitar o problema dessa investigação.

2.2 O Platô Escolar: marcas da homotransfobia no corpo de estudante-criança

Este é o platô de minha escolarização, seu início remete ao final do século XX, o ano de 1998. Nele vamos transcorrer dois territórios, o primeiro tem as cores de duas escolas municipais, localizadas no bairro Dom Almir e no bairro Morumbi, onde forjei minha formação do Ensino Fundamental I e II. Ambas são localizadas na periferia da cidade Uberlândia em Minas Gerais. O segundo território corresponde a uma escola referência da cidade, localizada na região central; nela, consegui cursar apenas um ano do Ensino Médio até abandonar os estudos. Experiências de violências psicológicas, físicas e verbais emergiram pelas marcas da homotransfobia coloridas em meu corpo de estudante-criança em cada território deste platô. O espaço escolar pode se consolidar como um ambiente acolhedor, mas em minha história também constituiu “[...] um ambiente onde se reproduzem preconceitos, silêncios e formas de discriminação” (PADILHA; FACIOLI, 2015, p. 45).

Este platô revela as marcas da homotransfobia em meu corpo de estudante, marcas da intimidação, agressão e exclusão. Ele evidencia as alavancas da pedagogia do insulto e da pedagogia do armário na delimitação das experiências de minha formação escolar, marcada pela pedagogia da violência em meu corpo (JUNQUEIRA, 2013b). Por um lado, a escola era o insulto. Do outro, seus corredores estavam cheios de medo. No entre, as salas funcionam na dinâmica de visibilidade do armário. Durante minha infância, no ambiente escolar, fui insistentemente reconhecido como uma criança gay. É engraçado falar isso, porque, de fato, eu não havia me relacionado afetiva ou sexualmente com ninguém, mas algo em mim, que eu ainda não entendia, diferenciava-me. Fonseca (2016) reconhece que desde muito cedo entendeu que era diferente dos demais meninos de sua escola, pois em suas mais remotas lembranças de infância era invocado pelos “codinomes: ‘viado’ e ‘bicha’” (p. 15).

Ora, somente uma fúria disciplinar heterorreguladora pode fazer alguém identificar/antecipar e atribuir (como em uma sentença condenatória) homossexualidade a uma criança e não se inquietar diante da violência a que é submetida, coletiva e institucionalmente. (JUNQUEIRA, 2012, p. 76).

Com Louro (2003), na obra “Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas”, podemos pensar na fronteira entre o binarismo que sustenta o processo heteronormativo sobre os corpos que coabitam a escola. Pensar na fronteira do que está imposto significa negar as forças da homofobia sobre as alavancas da pedagogia da violência. À vista de tal preceito, podemos deslocar a homofobia desse cenário para pelo menos perturbar o polo binário. Pesar nesse corpo-menino-estudante que deseja, discursa, sabe e pratica a sexualidade e performatiza o gênero, impede a fixação de uma identidade prévia, que justifique seu desejo e sua prática sexual pulsante, transbordante e mutante, mas sempre anormal e antinatural. De acordo com Berenice Bento (2011), os processos de imposição de normas de gênero pela heteronormatividade decorrem também no ambiente, mas não só nele, pois “[...] há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola” (BENTO, 2011 p. 556).

Na escola diziam-me para engrossar a voz, falar menos, não me expressar intensamente pelo afeto de alguma emoção, pois, dessa forma, eu passaria despercebido. Isso era mentira, eu tentei insistentemente. Ressalto que os exercícios para engrossar minha voz não foram funcionais, treinava sozinho no quarto, no banheiro, de frente ao espelho, todo esforço em vão (FONSECA, 2016). Acho que as pessoas pensavam que eu escolhia ser assim, como se nosso jeito fosse um amontoado de roupas que acabamos trocando diariamente mediante alguma

punição ou disciplina. Quais marcas eu já possuía em meu próprio corpo de estudante-criança que permitiam a tais pessoas me diferenciar? Questiono se eram marcas que ecoavam em minha voz? Era minha forma infantil de pensar ou de me expressar? Durante minha escolarização, muitas foram as vezes em que as pessoas tentaram me ofender se referenciando ao timbre de minha voz, a meu jeito de falar e de gesticular.

[...] a escola tenta, pelos mais diversos meios pedagógicos, criar meninos masculinos e meninas femininas. Portanto, o ensino escolar participa e é um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar “normais”, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer. Em outras palavras, a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam ao controle, marca-os como estranhos, “anormais”, indesejados (MISKOLCI, 2016, p.18-9).

Com os pensamentos de Louro (2009) podemos pensar que nas escolas, essas práticas de violência decorriam das normas que estabelecem uma heterossexualização do desejo em um alinhamento com os marcadores de gênero, contrapostos entre dois polos que determinam o que/quem pode adotar a posição de “feminino” e de “masculino”. Tal alinhamento estabelece os atributos de “macho” e “fêmea”, a partir do corpo, especialmente sobre um conjunto bem restrito de partes dos corpos, compreendidas pelo dimorfismo sexual fundamentado no essencialismo e determinismo biológico. Se há marcadores sociais atribuídos de forma social, política, histórica, religiosa, econômica, entre muitas outras à constituição de um polo da feminilidade. Contraposto, haveria outro da masculinidade. A heteronormatividade (re)produz “[...] um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle para naturalizar a heterossexualidade e diferenciar tudo o que não se encaixa nela.” (MISKOLCI, 2009, p. 156). Essa ordem social atual influencia todos os corpos, independentemente de sua prática e orientação sexual ou performatividade de gênero, pois corresponde ao que Michael Warner denominou, em 1991, de heteronormatividade:

A heteronormatividade seria a ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha a se relacionar com pessoas do sexo oposto – para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida. Gays e lésbicas normalizados, que aderem a um padrão heterossexual, também, podem ser agentes da heteronormatividade. Não por acaso, violências atualmente chamadas de homofobia não dirigem igualmente a todos/as os/as homossexuais, mas, antes, muito mais frequentemente a quem não segue esse padrão (MISKOLCI, 2016, p.14).

A partir dessa perspectiva, podemos afirmar que esse corpo desvia das normas de gênero impostas aos/às estudantes nas escolas. Louro (1997) ressalta que a escola também atua na produção de diferenças, inclusive por meio da distinção entre gêneros masculinos e femininos.

A partir do dispositivo da sexualidade e de gênero, como escreve Judith Butler (2018), a sociedade decorre por uma matriz heterossexual, que determina o alinhamento entre o sexo, gênero, desejo e prática sexual no polo binário que contrapõe hetero/homossexualidades. Esse alinhamento reproduz modos de produzir e organizar as vidas, influenciando inclusive nas vidas marcadas por dissidências de gêneros e de sexualidades, atravessando todas as relações sexuais para seguirem um tipo de reprografia da matriz heterossexual (BUTLER, 2014).

Gonçalves, Pinto e Borges (2013), assim como muitos outros estudos, já constataram que os dispositivos educacionais, como os livros didáticos ainda reforçam marcas da homofobia nos corpos dos estudantes. Nessa mesma perspectiva, Junqueira (2013a) chama a atenção para a necessária desconstrução das lógicas, pressupostos, normas, valores e práticas que (re)produzem a escola como um ambiente normalizador, capaz de criar e estabelecer hierarquias entre corpos, vidas e identidades, baseadas em normas heteronormativas e homofóbicas. É nesse contexto que as escolas não herdam apenas o heterossexismo e a homofobia da sociedade hegemônica, pois esses elementos são fundamentais na constituição da vida cotidiana nas escolas e seu currículo escolar. Diante desse panorama, os esforços escolares precisam ultrapassar a abordagem da homotransfobia baseada apenas em pressupostos essencialistas, pois essa perspectiva acaba mantendo intocados os saberes e poderes da normatividade que a origina e sustenta. Não obstante, o trabalho escolar e docente pode defender a necessidade de uma educação capaz de reconhecer a diversidade sexual e de gênero, a partir de pedagogias mais abertas, orientadas pela ética democrática e pelos direitos humanos (JUNQUEIRA, 2013a).

O contínuo de minha história surge agora no presente encontrando meu futuro neste ato. Esta história não é só minha, mas também de algumas escolas, pessoas e crianças, muitas das quais não terão a oportunidade de entender como as identidades são construídas a partir das diferenças, inclusive nas escolas. Esta é uma divisão de outras histórias, mas também uma multiplicação, que ganha novos elos pelos próximos encontros com esta narração. Devido à forte tradição religiosa de minha família, aprendi a ler enquanto fazia uso das Sagradas Escrituras. Ensinaaram-me que, na história de Adão e Eva, o casal desobedeceu a Deus e comeu uma maçã, ou seja, praticou sexo. O sexo representava a culpa, o erro, a traição e o pecado que todos/as nós carregamos, apenas por ser humanos/as. Mesmo com minha crença cristã fui acusado de libertinagem constantemente, e isso me acompanhou desde o primeiro ano de escolarização, vivido no bairro Dom Almir.

Fonseca (2016) afirma que não entendia a conotação sexual ligada às injúrias que recebia, mas sabia que sua performatividade de gênero poderia ser mais facilmente reconhecida no campo feminino que no masculino. O autor ressalta que era esse desvio à norma que incomodava os outros até começar a lhe incomodar também, ao ponto de não querer ser como pensava ser visto pelo mundo: “Não queria ser diferente! Não queria agir com "trejeitos femininos"! Era por esses trejeitos que eu sofria” (FONSECA, 2016, p.15). Em minha experiência parece que na percepção de muitas pessoas esse corpo transitava no entre mundos femininos e masculinos. Parecia que minha performatividade de gênero fluía entre o imaginário de dois polos opostos. Todavia preciso ressaltar que a performatividade de todos/as os/as outros/as meninos/as fluía também. Em minha performatividade eu não requebrava as mãos e nem rebolava, mas não gostava de futebol e nem de violência. Outros meninos ecoavam vozes até mais estridentes que a minha. Outros podiam rebolar, dançar, brincar, falar... muitos nem gostavam de futebol, outros conseguiam fingir gostar. Isto é, no meio de tanta diversidade eu não reconhecia meu desvio. Na tribo evangélica de minha família, a dinâmica cristã permitia aos homens sentarem com as pernas cruzadas, se saudarem com beijos em suas bochechas (chamado de ósculo santo) e terem a “fala mansa como um cordeiro”. Eu era bem parecido com isso. Ainda assim, em algum momento entendi que fora daquela cultura havia algum problema com minha voz, meu jeito de gesticular e de falar.

Aprendi a negociar. Quando era criança, pensava que o problema de minha voz um dia seria solucionado, pois também possuía dislalia, não conseguia pronunciar o som da letra *r* no meio das palavras, assim como o personagem Cebolinha da Turma da Mônica, e isso eu consegui resolver. Em algum momento, precisei perceber que não era uma perseguição apenas a minha voz, mas também ao meu modo de falar, de gesticular, de me sentar e inclusive de ficar em pé. Isso mesmo, diziam que meninos em pé não colocam as mãos na cintura. Meninos sentados não cruzam as pernas. Meninos não gesticulam tanto ao falar. Meninos não são desse jeito, meninos não são daquele jeito. Só consegui concluir que ser homem não poderia ser um corpo bom. Essa certeza ficou mais forte quando entendi que realmente existia um mundo onde homens não podiam chorar (GROSSI; HEILBORN; MACHADO, 2006). Isso ressoava tão estranho, era um discurso que surgia exatamente nos momentos em que o choro era uma expressão de alívio para a dor. Essas injúrias se constituíram como “[...] traumatismos sentidos de modo mais ou menos violento no instante, mas que se inscrevem na memória e no corpo” (ERIBON, 2008, p.27).

Com esse dilema, confesso sentir um amargor na garganta todas as vezes que ainda insisto em falar. Meus ouvidos são tão próximos de minhas cordas vocais que já se cansaram desse som tão estridente que me impuseram detestar. Essa voz é cheia de memórias amargas entre minha família, amigos e não amigos. Se eu não pudesse falar? (SPIVAK, 2010). É tão difícil não gostar da própria voz e precisar utilizá-la todos os dias de minha vida, em suas diferentes escalas pessoais, afetivas, familiares, institucionais, religiosas etc. É mais difícil porque, quando eu penso, é ela mesma que escuto dentro de minha cabeça. Quantos pensamentos disfuncionais foram gerados por esse enredo, a vontade de me harmonizar só para engrossar esta voz, muitas vezes, fez-se presente.

Com Preciado e Nogueira (2013) posso questionar: “Quem defende a criança queer?”. De onde emana o pensamento de que a voz de um menino pode ser estridente, mas ela passa por mudanças pela atuação de hormônios masculinos durante a puberdade? Quem produz o corpo do menino como um futuro-homem? Um vir a ser? Um futuro (im)possível? Com meu conhecimento científico e biológico sempre culpei esse corpo. Afinal é culpa dos órgãos, dos sistemas, seus tecidos e células incompetentes que não produzem essa transformação sexual secundária. Atrasados? Incapazes? Até quando? As comparações produzidas para subjugar minha voz decorriam pela afirmativa de serem brincadeiras, mas “[...] ironias, piadas, injúrias e ameaças costumam preceder tapas, socos e surras. A recusa violenta de formas de expressão de gênero ou sexualidade em desacordo como padrão é antecedida e até apoiada por um processo educativo heterossexista” (MISKOLCI, 2016, p. 35).

Cada pessoa dizia algo diferente, acreditavam que sua fala poderia me ajudar com a situação. Colegas da escola afirmavam que eu precisava me impor. Colegas da igreja, que eu precisava orar. Eu não me impunha da maneira como desejavam (não acreditava na violência como um caminho para minha sobrevivência). Para falar a verdade, eu não encontrava interesse em viver em um mundo assim, que reivindicava minha selvageria animalesca numa competição intraespecífica com meus semelhantes por um embate que, no final, não daria em nada. Eu preferia orar para encontrar algum alento na escola bem como para sentir paz para estudar. Na época de escola, as mais corretas teorias da evolução da vida eram interpretadas por colegas que, de forma indevida, reafirmaram que aqui: “o mais forte sobrevive”. Garantiam que a competição intraespecífica era natural e necessária para a dinâmica das populações, suas comunidades e guerras. “Como profissionais da educação costumam testemunhar, são meninos femininos e meninas masculinas, pessoas andrógenas ou que adotam um gênero distinto do

esperado socialmente, que costumam sofrer injúrias e outras formas de violência no ambiente escolar” (MISKOLCI, 2016, p. 33).

Entre toda a violência interpessoal praticada por aquelas crianças que comigo estudavam, confesso que a pior era a do isolamento social e a psicológica. Por um lado, a violência física, frequentemente, ocorria em lugares menos acessíveis, onde a vergonha era menor. A verbal também possuía uma duração bastante aguda, como um pavio, acendia e apagava. Deixava apenas marcas, muitas vezes, invisíveis. Por outro lado, a violência do isolamento social e a psicológica causavam um dano maior. Não eram ruins por me deixarem entediado; na verdade, caminhando sozinho, eu encontrava muito mais tempo para estudar os conteúdos escolares, eu me escondia ali. Preferia pensar que um dia isso me beneficiaria. Dentre as violências, a exclusão social era a mais duradoura e envolvia muitas pessoas. Todas as pessoas? Para mim, parecia que sim (MISKOLCI, 2009). Durante minha escolarização, a violência física e verbal foi praticada por uma minoria de colegas. Por outro lado, a exclusão sempre foi coisa da maioria. O pior da exclusão é que, durante tanto tempo, eu não conseguia entender o motivo de ser tão indigno, indesejado e repulsado. Como aponta Richard Miskolci (2016): “[...] tolerar é muito diferente de reconhecer o outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la” (p.50).

Lembro-me de que, quando algum novato começava a estudar com minha turma, desinformado, ele poderia se aproximar de mim, mas a turma rapidamente forçava a manutenção da estabilidade que me mantinha sozinho, era incrível, parecia que eu não podia ter amigos. Era muito difícil olhar para o mundo e ter um retorno saboroso. Colocava-me a pensar sobre o porquê de eu causar tanto incômodo. As injúrias praticadas me sujeitam a poluição, “[...] como alguém de quem você quer distância por temer ser contaminado” (MISKOLCI, 2016, p.43).

Minha serenidade escolar era facilmente corrompida, pois entre mais de 30 pessoas na turma, 2 ou 3 colegas eram suficientes para estragar o que eu poderia expressar ali, deixando-me amedrontado. Eu era intimidado no intervalo, nos corredores, no pátio, no banheiro, na quadra, no quiosque, no entorno da escola e, inclusive, no percurso dela até minha casa. Quantas vezes precisei ficar além do horário apenas para os agressores irem embora sem terem o doce sabor de minha dor... É engraçado, porque professores/as são os primeiros a irem embora da escola. O sinal toca, e os carros começam a sumir. Eu não entendia por que tais docentes vinham lecionar de outros bairros, eles jamais entenderiam nossa realidade. Talvez não houvesse

professores/as morando no bairro Morumbi, onde predominava uma população de alta vulnerabilidade socioeconômica, conhecida por seus pés marrons, vermelhos, descalços ou sujos; pés manchados pelas ruas de terra, que nos impediam de chegar “limpos” a qualquer lugar.

Frequentemente, nos fins das tardes escolares, restávamos apenas eu e uma funcionária que residia ali. Tornou-se “minha amiga”, e juntos trancamos a escola algumas vezes. Mal sabia ela que seu filho era um dos agressores que me fazia correr; ao menos perto dela eu me sentia seguro. Agradeço profundamente por toda a companhia, inclusive por todo o alimento que me deu, nutriu meu corpo e coração. Mas confesso que até ali ainda era difícil, porque, de fato, as poucas pessoas que ainda se relacionavam comigo ofereciam a companhia como uma espécie de favor. Havia aquele olhar de pena, que até nela eu encontrava. Poucos são capazes de perceber o que realmente acontece. Enquanto o professor escrevia no quadro, eu levava beliscões, tapas na cabeça, jogavam meus materiais no chão e até os tomavam. O autor Didier Eribon pensa no insulto não apenas como uma violência, mas também como um veredito:

É uma sentença quase definitiva, uma condenação perpétua, e com a qual vai ser preciso viver. Um gay aprende a sua diferença sob o choque da injúria e seus efeitos, dos quais o principal é seguramente a conscientização dessa dissimetria fundamental instaurada pelo ato da linguagem: descubro que sou alguém de quem se pode dizer isso ou aquilo, alguém a quem se pode dizer isso ou aquilo, alguém que é objeto dos olhares, dos discursos e que é estigmatizado por esses olhares e esses discursos (ERIBON, 2008, p.28)

Nas escolas meu corpo era educado pela pedagogia do insulto e do armário (JUNQUEIRA, 2013b). Diante de tamanha violência, eu não conseguia escapar nem nas aulas das avaliações, as famosas provas. Dia de prova era dia de ficar atento, principalmente em meu caso, que obtinha notas altas. Antes do horário de prova já vinha a intimidação, não poderia esquecer meu papel. Durante as provas, eu não poderia ficar com medo, precisava compartilhar respostas, “passar a cola”, sabe? Meu medo não me permitia ser pego, por isso preferia deixar que se resolvessem para acessar minhas respostas! Às vezes, diante do aperto, eu compartilhava apenas parte da prova. O resto, eu pagava com alguma dor no fim do horário da aula. Alguns erros paguei só porque pensavam que eu sabotava as respostas de propósito. Na classificação dessas pessoas, minha performatividade transgredia a normalidade, e como descreve Michel Foucault, sujeitos considerados anormais “[...] receberá este status e deverá pagar as sanções.” (FOUCAULT, 1988, p. 10). Diniz (2011) ressalta que nas escolas:

[...] o *bullying* homofóbico tem resultado na evasão escolar de estudantes que expressam identidades sexuais e de gênero diferentes da norma heterossexual, e mesmo nas tentativas de suicídio de adolescentes em conflito com sua identidade sexual e de gênero, devido aos preconceitos e a discriminação sofrida no espaço escolar (DINIS, 2011, p.42-3).

As relações conflituosas entre agressores e professores, por vezes, também recaíam sobre mim, principalmente quando docentes faziam comparações com meu desempenho. Nas salas de aula, muitas vezes, esquentava a relação entre eles. Irritados, pareciam uma locomotiva à procura dos trilhos de algum rendimento. Quanto mais os/as professores/as apertavam essas pessoas, mais desorientadas ficavam. Encurraladas, depois de a escola convocar seus responsáveis, precisavam alcançar boas notas. Sem nenhum auxílio docente, só podiam recorrer ao que sabiam ser funcional, sua violência sobre minha intelectualidade. Eu tentava explicar que, durante a vida, aqueles conhecimentos faltariam, esse era meu discurso naquela época.

Convém destacar que, nessas situações, o restante da turma apenas se calava diante do que presenciava, alguns recomendavam que eu me defendesse. Poucas intervenções ocorreram, mas sem o engajamento necessário para se efetivar uma mudança. Esse era um problema agudo, duradouro e anual. Concluí a escolarização sem nenhuma defesa digna de minha gratidão. O pior dos momentos, o mais difícil, não era passar por eles, mas ver as pessoas decidindo como se colocar (ou não se colocar) no meio deles. A cada vez que as pessoas da turma possuíam uma chance de intervir e escolhiam não se intrometer, esse comportamento se somava ao do infrator. Não são pesos iguais, mas assumo que conseguia me colocar no lugar dos que se omitiam. O papel do agressor se combinava ao receio deles. Eram violentos com todo mundo.

Eu entendia o medo das pessoas. Nas escolas, fui defendido mais por meninas do que meninos, elas mostravam sua coragem, apesar de não termos conseguido acabar com tamanha violência. Nem sempre as pessoas mais violentas são as mais fortes fisicamente. Isso quer dizer que, no gradiente do poder de força biológica, alguns colegas da turma poderiam intervir nesses conflitos sem medo, até porque não seria necessário para eles entrar em um embate, numa disputa de forças, alguns simples movimentos sobre a situação já demarcariam territórios. Além disso, percebia que a maioria não se opunha a tais situações, poderíamos nos reunir em torno de uma causa? Infelizmente, não. Às vezes, parecia que tudo passaria e finalmente estaria em paz. Nas vezes em que pessoas específicas faltavam, as mais violentas, a aula era uma glória. Intermitente. Inesperado. Imprevisível.

Na ausência dos estudantes mais violentos, outros da turma que passivamente assistiam a suas ações, facilmente, movimentavam-se para os postos de controle e marcavam os mesmos tons sobre essas marcas. De toda a forma, esses interinos eram mais brandos do que aqueles permanentes. Por isso, eu não conseguia viver o presente descolado do passado. Como querer me relacionar com essas mesmas pessoas amanhã ou depois de amanhã? O que posso querer aprender com elas? Entre tanto silêncio, o Ensino Fundamental se encerrou no ano de 2005. Seguem reverberando em mim os conhecimentos, os sentimentos, os encontros e as marcas.

Durante toda essa minha escolarização, muitos/as professores/as me consolaram com um pensamento que convém compartilhar. Diziam para eu não me preocupar com meus agressores, pois, em uma questão de tempo, aquilo passaria, aqueles que agiram de violência seriam prejudicados por não terem visto na escola a chance que desperdiçavam. Confesso que, de alguma forma, isso me acalmava. No entanto, durante a formação inicial na graduação, tive uma experiência controversa. Uma noite, saí de casa para me divertir no centro da cidade e encontrei um de meus agressores que na infância havia estudado comigo. Ele se encontrava em condições de vulnerabilidade, vivia em situação de rua. Ele me abordou pedindo alguma ajuda, dei-lhe a ajuda que pediu, mas fiquei muito incomodado.

Encontrar essa pessoa nessa situação não me proporcionou nenhum prazer ou alívio. Assim que ele saiu, no meio de amigos, lágrimas rolaram por meu rosto por não acreditar que aquilo estava acontecendo. Na fase escolar, eu até queria que pagassem o mal cometido, mas jamais pensei que seria dessa forma. Eu preferiria contar um caso de sucesso escolar, mas esse homem que encontrei na rua foi um dos meninos que mais me molestaram fisicamente e, mesmo numa situação de vítima, precisei reconhecer a coleção de privilégios que recolhi em minha caminhada. Com o peso deles, não consegui mais me manter no centro de minha própria experiência. Precisei incluir o excesso de visão dessa pessoa em minha própria formação e aceitar que toda a violência atravessada pela boca, mãos e pés dele até mim, eram extensões de violências maiores que o próprio mundo infligiu sobre o corpo daquela vida. Ambos éramos vítimas do excesso de violência que recaí diferentemente sobre a juventude e marca todas as vidas.

Diziam-me que no Ensino Médio seria diferente. Talvez, mas não no primeiro ano. Ali não parecia que alguém havia crescido. Digo isso porque, com a adolescência concebi uma identidade, a partir de uma suposta fixação de meu desejo sexual. Depois de cursar todo o primeiro ano tolerando variados tipos de agressão, durante as férias escolares, com 15 anos,

conheci meninos gays. Não foi na escola, mas no *shopping* da cidade. Foi incrível ver alguém como eu, em bando, eram vários. Fiquei estarecido. Só aí pude entender o que as pessoas tanto me diziam na escola. Eu era igual aos gays, meu jeito arrastado de falar e meio cantado. Sorrisos demasiados. Toques em excesso. Gesticulava como uma dança. Uma alegria que se expressava facilmente e era compreendida como expressão de forma escandalosa.

Aquela noite mudou minha vida. Até então eu não conhecia alguém como eu, vivi protegido por muros invisíveis, dentro dos quais a homossexualidade não encontrava nenhum espaço. Nas escolas até via outros meninos viados e bixas, mas não me identificava com eles por não reconhecer em mim qualquer diferença, embora sabia que sobre algo de diferente repousava a justificativa para a violência. Quando me envolvi com o grupo, não me sentia mais violentado; fora dele, percebia que minha diferença era o que incomodava. O encontro foi tão intenso que precisei de mais, e mais, e mais. Nunca fui de mentiras, aguentei saber que era gay sem poder falar sobre isso por pouco tempo. Logo me assumi. Quando retornei para as aulas no início do novo ano letivo, em fevereiro, eu era gay. Isto é, só no segundo ano do Ensino Médio consegui me entender como um adolescente gay. Retornar à escola foi fenomenal. A mudança de visual também me deixou mais seguro. Minha vida na escola mudou. Deixei de sofrer exclusão social. Entendi que, para a turma, dentre tudo o que eu era, o pior era a contradição que enxergavam em mim: ser gay por dentro e religioso protestante por fora. Como um fiel dedicado, comecei a vestir bermudas e camisas regatas apenas a partir disso. Até então, a vaidade era um terrível pecado. Abandonar minhas crenças e expressar ser exatamente o que as pessoas diziam que eu era me deixou repleto de amigos e amigas. Eu ainda sofria intimidação, mas em uma intensidade ínfima, pois agora, pelo menos, eu contava com uma rede de apoio que também sofria; juntos/as éramos mais fortes. Como diria Fonseca (2016) e Giancarlo Cornejo (2011), o compartilhamento do segredo da homossexualidade nem sempre corresponde à desconstrução do armário, mas à inclusão das pessoas neles conosco.

Tudo isso mudou quando um grande amigo foi transferido para essa escola. Mais um gay, e pior, visto como mais fraco. Essa amizade começou naquela noite no *shopping*. Ressalto que, por mim mesmo, aguentei anos de dor e experiências sem nenhum esplendor. Na escola, depois de alguns meses consolando esse amigo com seus choros infundáveis durante o intervalo do recreio, devido ao excesso de violência escolar que ele precisava encarar, decidi intervir. Fui até os agressores, afrontei o mais desaforado. Ele se amedrontou. Precisou reconhecer que, no quesito da violência, superamo-lo. Foi uma lição mal planejada, que não funcionou. Uma

desconhecida professora, que havia ingressado na escola há pouco tempo, assistiu a uma pequena fração do conflito, passou mal e foi até a direção escolar, que acionou a polícia. Foi essa a resposta da escola. Na única vez, depois de 10 anos vivenciando a violência nas escolas, quando me impus como me aconselhavam, a situação foi completamente transformada em uma história na qual assumi o papel de vilão. Com a pedagogia do armário, a comunidade escolar só conseguia enxergar meu corpo como uma ameaça que merecia ser insultada (JUNQUEIRA, 2013b).

Fui preso, um adolescente de 15 anos, algemado, humilhado e silenciado. Precisei aguentar as pessoas me agredirem mais e mais, mesmo diante dos policiais. Expliquei inúmeras vezes, com a convicção de que enfim esse problema seria resolvido. Os policiais estavam lá! Foi o maior escândalo da escola. Minha mãe foi acionada e comigo encaminhada para a delegacia. Ficamos na mesma cela, pelo amor dela. Preso, expliquei o ocorrido e encontrei algum refúgio no testemunho ao delegado, que não acreditava no que eu passara, mas, mesmo assim, saí de lá com uma audiência judicial agendada. Fonseca (2016) também tentou fugir de seus alcoses, mas quando tentou enfrentar as injúrias e violência até que precisou ser “[...] contido pelo professor e colegas para não agredi-lo, e justo neste dia, neste momento, minha mãe observou a cena, pois teria ido ao colégio me buscar mais cedo para uma viagem. No final das contas, fui repreendido por me defender aos ataques.” (p. 17).

O pior de tudo não foi a desmoralização, que marcou minha vida. Posso afirmar que o pior foi retornar à escola depois do período de suspensão e, ainda assim, precisar lidar com agressões verbais diariamente, sobre mim e esse amigo. Isso me mostrou do que o mundo é capaz. É óbvio que abandonei os estudos. Adorava estudar, detestava ir para a escola. Larguei os estudos em meados de 2007 para poder trabalhar, mas isso é uma meia verdade. Hoje preciso reconhecer que, diante do enredo que vivi no Ensino Médio, eu não conseguiria retornar para a escola e encarar minha própria formação naquele lugar, depois daquela experiência não conseguiria desejar ser como alguém de lá. Agradeço à Educação de Jovens e Adultos (EJA) por me receber, anos mais tarde, e me permitir a conclusão do Ensino Médio. Na EJA, as pessoas adultas nunca me violentaram fisicamente, sua maturidade foi o suficiente para me permitir estudar. Suas agressões verbais eram mais estruturais que intencionais, principalmente, pelo choque geracional que nos distanciava.

2.3 O Platô Docente: marcas da homotransfobia no corpo de professor-pesquisador

Por essa trajetória escolar, jamais imaginei alcançar alguma aprovação nos processos seletivos para ingressar no Ensino Superior. Por sorte, no último ano da EJA um professor me disse para fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), apenas para me preparar para um dia, de fato, poder ingressar na universidade. No primeiro dia de aplicação da prova, já cheguei atrasado, o portão foi fechado diante de mim. Envergonhado, precisei aguardar mais um ano para conhecer as provas do Enem. Na segunda tentativa, mesmo com o caderno de questões e gabaritos oficiais, não entendia se aquela nota servia para alguma coisa. Precisei aguardar alguns meses até o lançamento dos resultados do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para conseguir entender que minha nota do Enem significava inúmeras opções de cursos de graduação. Por isso, reafirmo ter vivenciado esse platô como um evento inédito.

Embora a universidade seja um lugar privilegiado, durante minha formação inicial no curso de graduação, precisei permanecer atento às interferências de minha performatividade de gênero em minhas experiências de formação docente. Esse segundo platô nos transporta para o chão do *campus* universitários da UFU, onde fui agredido verbalmente algumas vezes apenas por caminhar de mãos dadas com alguém. Nós vivemos assim, testando os lugares possíveis para dar as mãos. É tão difícil se (re)construir dessa forma, precisando se esconder diariamente por quase uma vida só para ter alguma segurança. Nossa própria construção requer entrega, troca e exposição. Fazem com que escondamos aquilo que temos de mais valor: o amor. Esse é um dos sentimentos que mais nos dá vigor durante o longo movimento formativo de uma graduação. Amor pelo conhecimento, pelo saber, pelo/a outro/a e por nós mesmos também. A maioria dessas agressões ocorreu fora dos muros, apenas na nossa presença e na do agressor. Uma vez, cuspiram em nós publicamente em um ponto de parada de ônibus *intercampi*. Isso diz muito das marcas da homofobia universitária, suas formas são mais veladas.

Protegido pelos muros institucionais, vivenciei um mundo mais libertador, que funcionou como um escudo, impedindo agressões físicas mais intensas. Em meu percurso pelo *campus*, a homofobia ultrapassou os lugares menos povoados e se instaurou em programas de formação docente. Participando de um desses programas, desenvolvido em parceria com instituições escolares, acompanhei a expulsão de um discente universitário bolsista apenas por sua expressão de gênero refutar a heteronormatividade. Outras pessoas que também atuavam como discentes bolsistas do programa afirmavam que nossa atuação institucional no espaço escolar exigia certa normalização de nosso jeito de ser. Diziam que a expressão de gênero dele

não cabia dentro da escola. Diante de tanta opressão, esse bolsista não conseguia se integrar ao programa, participava das reuniões semanais, mas não via meios de se incluir nas atividades dentro da escola, mesmo com meu esforço de tentar auxiliá-lo de alguma forma.

Minha performatividade não permitia a tais pessoas compreenderem o quão sufocante era me prender em uma sala com elas por mais de uma hora, enquanto interpretavam nosso mundo com uma lente tão normativa e normalizadora. Falavam especificamente da expressão de gênero dele e o comparavam comigo. Confesso ter ficado acuado, amedrontado e sem chão. Esse era mais um chão inseguro de minha formação. Entendi que os privilégios universitários não nos poupam das dores desse preconceito e entrei no modo de segurança: com muito silêncio, pouco sorriso e sem coragem para pronunciar a palavra *gay*. Vivi com esse grupo por dois anos, e é incrível o quanto as experiências que construí nele são ínfimas comparadas às que consegui edificar em outros grupos e lugares. Minha maior sorte foi que eu já havia participado por dois anos de outro grupo nesse mesmo programa; por isso, conseguia sentir as inúmeras diferenças. Esse cenário de violência homotransfóbica na formação docente indica a precariedade produzida no ensino superior, “[...] pois tanto os cursos de pedagogia quanto as diferentes licenciaturas carecem de formação teórica na área de gênero e sexualidades” (NOVO, 2015, p. 71).

Retornar para as escolas vindo desse percurso de escolarização me mostrou o quanto à docência é admirada pela sociedade. Contudo, existem poucos lugares de minha vida que não conseguiram alcançar redenção, mesmo com a profissionalização docente, um deles é minha expressão de gênero. Minha trajetória profissional me colocou em inúmeras escolas que ainda reproduzem a homofobia. Não estou me referindo apenas à invisibilidade da violência homofóbica perpetuada pela sociedade nas instituições escolares, como a diminuta presença desse problema nos documentos orientadores das próprias instituições. Nem estou aludindo às “caras fechadas” de colegas de trabalho quando nos esforçamos para discutir tal problemática pedagogicamente. As experiências deste território evidenciam o quanto o som de minha voz, o jeito de me expressar e de gesticular influenciaram minhas vivências de formação e prática docente.

De fato, atuando em escolas públicas, posso narrar algumas experiências de escolas encaminhando meninos embora, de volta para suas famílias, apenas por usarem saia ou outras construções socioculturais provisoriamente entendidas como femininas. Também tive que presenciar violências institucionais que penalizavam meninos por sua voz ser estridente e

falarem alto, inclusive no intervalo do recreio escolar ou na porta da escola. Ainda, precisei testemunhar muitos discursos docentes que legitimavam algumas práticas de violência escolar, afirmando que tal menino sofreria violência mesmo, já que ele quis escolher ser daquele jeito ou usar determinadas roupas. Para que quer aparecer tanto? Fonseca (2016) também ressalta que ainda percebe os ecos do discurso cisheteronormativo no ambiente escolar.

A homossexualidade por inúmeros professores é ainda considerada um desvio, uma anormalidade, uma aberração. O que já escutei desses profissionais? Os maiores absurdos do tipo: “Aquele afetadinho só atrapalha a aula”, “Se eu tivesse um filho assim, mandava um psiquiatra dar jeito”, “Não tenho preconceito, mas dois caras andar de mãos dadas não dá”. (FONSECA, 2016, p. 25).

Assim como o autor, quando vivencio esses discursos percebo as mesmas escolas que estudei, onde fui violentado durante minha infância e adolescência por tantos anos. Todavia, a implicância com nosso jeito de ser não parece estar relacionada, a princípio, com nossa orientação sexual, que não é fácil de ser constatada, ela precisa ser confessada; por isso, o que incomoda mesmo é a expressão de gênero. Os profissionais dessas escolas não questionavam a ocorrência de beijos ou abraços, nem de atos obscenos ou sexuais. Antes de tudo, o que oprimiam mesmo era o jeito de a pessoa ser e se comportar, como uma espécie de adestramento em contraposição a alguma selvageria. Controle, disciplina e punição? Frequentemente, a justificativa desse posicionamento na escola é recheada de construções homofóbicas relacionadas de modo errôneo à identidade/expressão de gênero, constituindo uma hibridização com a transfobia. A fim de enfatizar que, em meu percurso, as marcas da homofobia escolar se relacionam mais com minha identidade/expressão de gênero do que com minha orientação sexual, compartilho a seguir algumas experiências que me passaram na atuação docente. Sob esse prisma, podemos considerar essa violência como homotransfóbica por presumir minha orientação sexual, a partir de minha expressão de gênero.

Nos últimos anos, após ser contratado algumas vezes para atuar como professor temporário na rede estadual de ensino, notei que a discussão sobre gênero entrou comigo para o interior da escola. Nesse percurso, mais de uma vez, alguém da gestão escolar me acompanhou até a primeira aula e entrou na sala antes de mim, pedindo-me para esperar do lado de fora no corredor diante da porta da sala. Nessas ocasiões, nunca fecharam a porta. Eu ouvia nitidamente o que falavam: abordavam com a turma a importância do respeito à diferença e aos professores/as. Após alguns minutos, convidaram-me para adentrar a sala e me apresentaram. Logo em seguida, saíam da sala para eu começar meu solitário propósito de ensinar. Nessas

ocasiões, fiquei feliz com tais intervenções, pois, com elas, sentia-me mais seguro para encarar alguma opressão, uma vez que percebia, nos esforços da gestão escolar, seu comprometimento com o enfrentamento dessa injustiça. Mas confesso também sentir certo constrangimento quando falavam de mim como se eu não estivesse ali. Sinto que seria mais cordial me convidarem para a discussão, deixarem pelo menos eu me apresentar, pois também tenho formação e posso agregar posicionamentos à conversa. Depois desse discurso, quando a gestão saía da sala, sozinho, o interrogatório que ascenderam na turma a respeito da minha sexualidade era quase inevitável.

Por outro lado, em certas ocasiões que fui contratado em escolas públicas, mas não ocorreu nenhuma intervenção da gestão escolar no primeiro dia de aula, questões de gênero e sexualidade também atravessaram a porta da sala de aula comigo. É incrível quando entro na sala de aula pela primeira vez e falo um simples “bom dia”, a turma fica perplexa. Entre o caminhar da porta até a mesa onde disponho meus materiais pedagógicos, começa um burburinho no qual predomina a questão: “Ele é gay?!”; “Gente, ele é gay!”; “Meu Deus, ele é gay mesmo!” Minha voz, meu jeito de falar e de me expressar ainda são marcados. Marcas de curiosidade? Essas turmas identificavam minha orientação sexual, a partir do que interpretavam sobre minha performatividade de gênero. Essa interpretação parecia decorrer pela expectativa de alinhamento entre sexo, gênero, desejo e prática sexual (BUTLER, 2003). Com minha performatividade de gênero presumiam certa coerência com um provável desejo homossexual. Tudo isso é uma grande confusão, mas precisamos compreender esse problema profissionalmente, em nosso cotidiano, a partir de seu arcabouço epistemológico, ontológico, axiológico e, inclusive, metodológico.

Precisei assumir ser gay para minha família e minha comunidade religiosa. Fui expulso de ambas. Contudo, não consegui assumir minha orientação sexual atuando como docente em escolas. Conscientemente, a justificativa para não assumir nenhuma orientação sexual apresentava certo sentido: queria desfazer o estereótipo de que pessoas como eu são gays. Uma única vez eu assumi. Não foi tão ruim, mas percebi mudanças nas turmas que doeram muito. Estudantes meninos, jovens e homens retraíam seus corpos quando eu precisava me aproximar para registrar o visto da atividade no caderno. Alguns se levantavam da cadeira e simulavam que iam jogar algo no lixo, todas às vezes, inclusive quando me aproximava duas vezes para conferir se era realmente o caso. Como destaca Fonseca (2016): “Novamente, ali no ambiente

escolar, nos primeiros instantes da profissão, os velhos tormentos voltavam à minha vida (p. 35).

Dependendo da forma como me dirigia a algum deles, da forma como me aproximava ou encostava em seus ombros, ainda se acontecer de nossos corpos se esbarrarem enquanto estou ensinando algo no caderno, facilmente a turma começava a oprimir essa pessoa dizendo que formamos um casal. Frequentemente, tais meninos sentavam-se nos fundos da sala, e esse foi o território mais escorregadio para minha expressão de gênero. Novo (2015) ressalta que a relação de docentes dissidentes com as/os estudantes/os decorre de outra forma. Um segredo é quase unânime, sentir não ser necessário falar sobre seus desejos e práticas, sobre sua própria orientação sexual, sua afetividade e relação amorosa. A violência homofóbica disfarçada nas relações entre estudantes percorre toda a sala e recai também sobre as primeiras fileiras de mesas e cadeiras — entre aquele grupinho que constituía uma espécie de “aluno ideal” no imaginário docente. Esse grupo de estudantes é reconhecido por concluir todas as atividades e ter envolvimento, mas também por reproduzir homofobia, embora exista um gradiente. Caminhando do fundo da sala para o quadro, parece que a violência é mais mascarada com brincadeiras que empregam tons sarcásticos e irônicos.

Confesso que não gostava de lecionar para turmas assim, porque minha sexualidade era banalizada nas relações entre as pessoas da turma. Mesmo diante de meu esforço docente, entendia que sozinho seria impossível transformar um hábito tão enraizado e difundido pela sociedade, como o de reproduzir certos preconceitos. Deparava-me com a ocorrência dessas falsas brincadeiras em variados espaços e momentos do dia escolar, ultrapassando os limites de minha aula e se revelando em aulas ministradas por outras pessoas também, em uma repetição de identidade diária e intensa. Esse preconceito não gerava apenas violência entre estudantes, mas também interferia em meus processos de ensino e, por conseguinte, na construção de minha identificação docente.

Não me esqueço de uma marca durante um dia em que estava bastante cansado, lecionando aulas durante o período noturno por meio do Estágio Supervisionado da Licenciatura e participando das disciplinas do curso no período diurno. Era quase o fim do ano letivo de 2017 na Escola Estadual vinculada ao Estágio; nesse dia, um estudante que participava muito de minha aula de Biologia parecia querer me alegrar com a afirmação de que eu era o melhor professor que ele tinha. Ele falou isso em voz alta e em um tom sério, toda a turma ouviu. Já era o fim do horário, agradei e saí rapidamente porque me emocionei, essa era a

primeira vez desse registro em minha prática docente. Esse episódio do estudante representava todos aqueles que, um dia na escola, já me machucaram.

Do lado de fora, dei a volta na sala e fiquei atrás da janela, queria ver se aquela expressão não era apenas uma brincadeira. No escuro da noite, torcia para não ser avistado. Eu poderia ter ido para casa apenas com aquela alegria. A curiosidade me colocou entre uma parede grossa de tijolinhos marrons e um conjunto de vozes, que eu conseguia reconhecer especificamente. Na discussão, predominava um deboche dizendo que agora entendiam porque aquele menino participava tanto de minhas aulas; segundo a turma, ele estava apaixonado. Isso me incomodou muito. Abruptamente, precisei olhar pela janela da sala para entender o que ocorria lá dentro e, do lado de fora, enxerguei o rosto dele por uma janela embaçada, corado de vergonha, percebendo que expressou algo polêmico. Como se percebe, a homotransfobia escolar de meu passado continua marcando os corpos estudantes nas escolas e também os corpos dos/as professores/as.

Em outra direção, nesses anos lecionando Ciências e Biologia, depois das aulas, frequentemente, recebi visitas de responsáveis dos/as estudantes na escola, pessoas preocupadas com o que estava sendo ensinado e quem estava ensinando/aprendendo. Essas visitas buscavam lançar no armário qualquer questionamento sobre a política da cisheteronormatividade, mesmo quando a temática ensinada na aula não era relacionada à sexualidade humana, mas sim à reprodução sexuada e assexuada, um conteúdo do currículo do sexto ano do Ensino Fundamental. Em um dos casos, era minha primeira aula substituindo o professor de Ciências de uma Escola Municipal pelo Programa de Residência Pedagógica, no ano de 2019. O planejamento da disciplina que prescrevia a temática estava pronto e o conteúdo determinado, eu apenas lecionei o que estava no plano, mas, no outro dia, uma dessas visitas me acusou de libertinagem, mais uma vez. Esse controle sobre minha prática docente parecia estar associado à circulação de medos que assustavam a sociedade inclusive quando a temática da aula de ciências correspondia à reprodução sexuada e assexuada de bactérias.

Essa experiência decorreu já no último ano do curso de Licenciatura. Vindo desse percurso, no TCC minha intenção era fugir de qualquer temática relacionada à sexualidade e logo orientei meu desejo de investigação em direção à minha experiência mais saborosa nas escolas: minha participação como estudante na Feira Ciência Viva. Por conseguinte, no TCC procurei conhecer as contribuições dessa experiência para a alfabetização científica dos/das estudantes que participavam do evento e apresentavam seus trabalhos científicos. Na

investigação fui para o evento e questionei os grupos participantes sobre as relações políticas que circundam a produção da ciência. Mesmo fugindo da possibilidade de estudar questões relacionadas à sexualidade e ao gênero, no TCC descobri que durante o ano de 2018, a Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) censurou inúmeros trabalhos que veiculavam a palavra “gênero” nos títulos ou nos resumos enviados pelos grupos de estudantes da Educação Básica à mesma feira que participei durante a infância (CUNHA JÚNIOR, 2019). A censura foi tamanha que até os trabalhos cujo título apresentava a palavra “gênero”, em relação à nomenclatura botânica, foram vetados.

Caminhando por este percurso entre a escolarização até o sonho de me formar para a docência, as marcas da homofobia foram intensas em minha história. Os afetos de reviver este passado me inquietaram por conseguir delimitá-lo sobre o meu próprio sonho de formação nas esferas da educação (escolas, campus universitário, projetos de formação docente e TCC). Angustiado, com Foucault (2006) comecei a suscitar uma problematização moral que questionava: “[...] por que e sob que forma a atividade sexual foi constituída como domínio moral? Por que esse cuidado ético tão insistente, apesar de variável em suas formas e em sua intensidade?” (FOUCAULT, 2006, p. 198). A partir dessas experiências começamos a questionar se essas ações de controle que marcaram meu percurso de formação docente poderiam estar relacionadas à manutenção da cisheteronormatividade, e conseqüentemente, ao reforço da violência homotransfóbica nas escolas. Em meu percurso, esse controle ficou mais evidente contra as propostas de educação que adotavam uma perspectiva queer de estranhamento da política da cisheteronormatividade.

Por conseguinte, coadunamos com a perspectiva de Miskolci (2007) de que os pânicos morais constituem um “[...] mecanismo de resistência e controle da transformação societária” (p. 103). Esse mecanismo está ancorado no medo social que emerge entre a população diante de possíveis mudanças, compreendidas como ameaçadoras, principalmente quando são percebidas como transformações repentinas. Na mesma direção, Cohen (2011) compreende que o pânico moral corresponde às condições sociopolíticas em que uma pessoa ou coletividade é entendida como ameaça moral para uma determinada sociedade, ameaçando os valores que o grupo tem como estabelecidos (COHEN, 2011). Esses autores destacam que as mídias assumem um papel de destaque na produção de pânicos morais. Com o conceito de pânico moral começamos a imaginar as relações entre a produção de medos e ameaças nas mídias e redes

sociais com a manutenção da violência homotransfóbica nas escolas, por meio de ações de disciplina e de controle sobre a formação e prática docente.

Nessa perspectiva, relembrar esses fatos, durante a construção do problema de pesquisa de minha dissertação de Mestrado, chamou a nossa atenção para os fenômenos contemporâneos que criaram as condições necessárias para que empreendedores morais possam executar ações de controle sobre a prática docente que estranha as normas de gênero e sexualidade. De acordo com Becker (2008), o empreendedorismo moral é praticado por um indivíduo ou grupo de indivíduos que impõem sua visão de mundo aos/às outros/as pela crença de que tal disputa corresponde a uma cruzada moral capaz de melhorar suas vidas, extirpando um mal que ameaça sua comunidade e coloca a sociedade em perigo. O empreendedor identifica esse mal pela violação e desvio das normas morais demonstradas à opinião pública. Para pensar o contexto do presente, questionamos se a desinformação reproduzida pelo fenômeno de difusão de *fakenews* via mídias e redes sociais poderia impactar a sociedade com a produção de pânico morais que criaram um cenário propício ao empreendedorismo sobre os esforços docentes voltados à superação da violência homotransfóbica.

Sob esse prisma, a partir daqui início minha pesquisa que teve por objeto de estudo a desinformação sobre as questões relacionadas a gênero, corpo e sexualidade nos ambientes de comunicação. Entendemos que estudar notícias e boatos falsos sobre essa temática é de extrema importância para consolidação de uma educação mais igualitária. Notícias e boatos falsos minuciosamente construídos com finalidades políticas parecem ser responsáveis por determinar estereótipos que equivocadamente buscam normatizar um padrão de sociedade. Uma sociedade construída assim acaba acometida por violências de todos os tipos, e isso vai na contramão de todos os princípios éticos e democráticos que regem a educação brasileira. Portanto, enquanto as marcas da homofobia ressoam por muitos caminhos da sociedade, outros carregam inovação. Por meio de conexões digitais, as informações falsas veiculadas pelas *fakenews* sobre corpos, gêneros e sexualidades nas mídias e redes sociais podem impulsionar a polarização da sociedade e dificultar o enfrentamento ao contexto violento produzido pela homotransfobia nas escolas brasileiras.

Face ao exposto, a próxima seção apresenta a metodologia construída na pesquisa para investigar as relações entre a violência escolar de caráter homotransfóbico, a educação sobre corpos, gêneros e sexualidades em relação à difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais.

3. METODOLOGIA

Esta seção tem a intenção de apresentar o percurso metodológico trilhado na pesquisa realizada para investigar como a difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais (re)produz discursos sobre corpos, gêneros e sexualidades em histórias falsas que ecoam na manutenção da violência homotransfóbica nas escolas. O princípio da metodologia desta investigação remete à compreensão de que a pesquisa científica em educação é um cerco em torno de um problema, no qual faz-se necessário criar armadilhas para capturar respostas significativas, vislumbrando trilhas e modos de percorrê-las com determinados instrumentos, não sobre o comando da cognição, mas pela imaginação investigativa e intuição do pesquisador (GATTI, 2007). À luz da perspectiva crítica de Paulo Freire, essa pesquisa se orientará pelo compromisso da educação com a manutenção da democracia e a promoção da justiça social (SKOVSMOSE; VALERO, 2005).

Face ao exposto, com o propósito de cercar as relações entre a violência escolar e as *fakenews* sobre corpos, gêneros e sexualidades divulgadas em mídias e redes sociais, o método desta pesquisa foi compreendido como ato vivo e concreto que se revela nas nossas ações, na organização do nosso trabalho investigativo e na maneira como olhamos o mundo. Foi nesse contexto que vislumbramos trilhas de pesquisa por um estudo exploratório, a fim de “[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27). Esse estudo adotou uma busca exploratória-descritiva para proporcionar oportunidades de aproximação com o problema de pesquisa: a difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais. Silva (2001) ressalta que esse tipo de pesquisa pode resultar em maiores informações ou enfoques para o problema estudado, indicando suas potencialidades para a formação do/a pesquisador/a.

Essa pesquisa é um movimento para conhecer o fenômeno de difusão de *fakenews* e suas relações com a violência homotransfóbica nas escolas. Uma finalidade que relaciona inúmeros pontos de uma rede difusa e complexa. Por um lado, a disputa pela definição de uma verdade tornou essa pesquisa quase impossível. Por outro lado, os estudos sobre os corpos, gêneros e sexualidades, suas teorias e questões, demandariam de mim anos de pesquisa, tornando a pesquisa inviável. É nesse contexto que propus essa pesquisa com caráter exploratório, e nas possibilidades, descritivo. Poderia ter escolhido uma pesquisa de caráter descritiva-interpretativa. Conforme Gil (2008, p. 28), esse tipo de pesquisa tem como objetivo principal “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o

estabelecimento de relações entre variáveis.”. Mas, as escolhas de pesquisa não derivam apenas de alguma possível essência do objeto de estudo, pois incluem entre as prioridades, as possibilidades do pesquisador para tal determinação. Por conseguinte, a investigação exploratória pode inaugurar minha aproximação com a problemática dessa pesquisa.

Em outra vertente, esta pesquisa empregou uma abordagem de natureza qualitativa para se aprofundar no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que se manifestam por discursos falsos corporificados nas mídias e redes sociais, em um nível de realidade que não é visível, mas precisa ser exposto e interpretado (MINAYO, 2007). De acordo com o Minayo (2007), este conjunto de fenômenos humanos que constituem o estudo da pesquisa qualitativa “[...] é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (p. 21).

A justificativa da escolha da abordagem qualitativa para estudar a realidade social delimitada por esta investigação remete ao entendimento de que “[...] para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais” (ANDRÉ, GATTI, 2011, p. 9). Como se percebe, o problema desta pesquisa relaciona distintas áreas do saber: as Ciências Biológicas, as Ciências Humanas e Sociais, além da área de Comunicação, Linguística, Letras e Artes. Tais áreas estão envolvidas nesta pesquisa por também estudarem o fenômeno de difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais, evidenciando a importância da natureza qualitativa em sua abordagem.

O estudo foi desenvolvido em consonância com os pressupostos teóricos e filosóficos destacados por Creswell (2014) para a construção de uma investigação qualitativa. Tais pressupostos orientam a investigação em Ciências Sociais, no sentido de compreender a natureza múltipla da realidade vista por diversas perspectivas e reconhecer que a investigação é carregada de valores e vieses, adotando uma lógica indutiva para estudar um tópico dentro do seu contexto, por meio de questionamentos emergentes. A abordagem qualitativa dispõe de “[...] um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida” (ANDRÉ, 2001, p. 4). Nessa direção, o estudo de André e Gatti (2011) ressalta que as abordagens qualitativas requerem

consistência porque identificar padrões, dimensões e relações “[...] ou mesmo a construção de modelos explicativos, além de não serem incompatíveis com o estudo dos fenômenos microssociais, constitui etapa essencial à construção/reconstrução de teorias e à aplicação a outros contextos” (p. 11).

Com essa abordagem, o percurso metodológico da pesquisa foi trilhado sobre dois caminhos principais: por um lado, a revisão bibliográfica e narrativa, por outro lado, a análise de conteúdo das *fakenews* e de notícias publicadas por jornais e noticiários digitais. Nessa perspectiva, a primeira etapa da investigação seguiu por uma pesquisa bibliográfica e documental com ênfase na delimitação de um quadro teórico e levantamento de cenários comunicativos que utilizam a categoria de gênero e o dispositivo da sexualidade para produzir suas narrativas. Por meio da leitura crítica e interpretativa de artigos científicos, dissertações, teses e livros (LIMA; MIOTO, 2007), a revisão da literatura permitiu conhecer o fenômeno de difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais, algumas de suas consequências, possíveis causas e fatores associados com a violência.

Em seguida, a revisão narrativa da literatura teve um caráter descritivo e exploratório, um método amplamente utilizado na pesquisa em educação (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Em termos conceituais, esse tipo de revisão bibliográfica se preocupa em compartilhar uma história para apresentar o estado atual do conhecimento sobre uma temática específica, ao invés de se concentrar apenas em resumir e quantificar os estudos existentes, sua finalidade é delimitar e caracterizar o problema de estudo. Os resultados da revisão narrativa permitiram pensar sobre as relações entre a difusão de *fakenews* engendradas na violência homotransfóbica no íterim escolar, a partir da disseminação de questões falsas sobre corpos, gêneros e sexualidades nas mídias e redes sociais.

A fim de relacionar os discursos das *fakenews* com os discursos das notícias de jornais e noticiários digitais, adotamos o conceito de pânico moral descrito por Cohen (2011). O conceito será explicado em um tópico a seguir, mas basicamente, com ele podemos entender que as mídias participam da produção de pânico morais que influenciam a sociedade e propiciam a intensificação de ações de controle sobre os alvos dos pânico. O ciclo de um pânico moral pode ser esquematizado por três fases: sua produção, ressonâncias e ecos. A partir de pânico produzidos, imaginamos que a difusão de *fakenews* poderia atuar na fase de ressonância, fazendo circular os medos e ameaças do pânico moral na discussão pública. Em seguida, na próxima fase, entendemos que essas ressonâncias reverberam pela sociedade e

ecoam nas escolas, por meio de ações de controle exercidas com base nas ameaças e medos (re)produzidos pela difusão de *fakenews*. Essas ações correspondem à terceira fase do pânico moral e podem atualizar as escolas, o trabalho docente e a formação educativa, inclusive suprimindo os esforços de enfrentamento à manutenção da violência escolar, por meio de seu apagamento, silenciamento, deturpação ou estereotipação.

A circulação dos discursos falsos em diferentes mídias e redes sociais opera por uma dinâmica transmídia, “[...] na interseção dos meios, configurando teia textual que se expande em ações de compartilhamento que envolvem o entrelaçamento de mentes humana e algorítmicas em torno de uma crença comum” (ALZAMORA; ANDRADE, 2019, p. 116). Por isso, este trabalho também considerou a importância do levantamento de tais discursos dispersos em diferentes meios de comunicação informação. A circulação transmidiática desses discursos produz documentos diversos, moldados pela adaptação ao próprio meio de comunicação, que fabrica documentos em formatos diferentes como notícias, boatos e postagens em redes sociais. Por outro lado, os discursos publicados em notícias divulgadas por jornais e noticiários digitais, de acordo com Gil (2008), são documentos que tem sua fonte na comunicação de massa e provém de jornais, revistas, fitas de cinema, programas de rádio, televisão, entre outros. O autor destaca que estes documentos são úteis para compreender certos aspectos da vida cultural de algum grupo. Estes tipos de documentos foram selecionados para compor o corpus desta pesquisa porque possuem acesso público e aberto, além de representar uma versão específica de realidades delimitadas para os objetivos específicos desta pesquisa (FLICK, 2009).

A fim de cumprir a consistência desta investigação, pelas trilhas qualitativas encontramos caminhos por meio da pesquisa documental, pois recorreremos à “[...] busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outros” (CELLARD, 2008, p. 69). De acordo com Cellard (2008), a categoria dos documentos engloba tudo o que é vestígio do passado e serve de testemunho, incluindo textos escritos e também “[...] documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.” (p. 297). É nesse contexto que o estudo de Kripka, Scheller e Bonotto (2015) nos permitiu definir esta pesquisa documental como um “[...] intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram

nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares” (p. 244).

Nessa perspectiva, compreendemos que tanto os discursos falsos divulgados nas *fakenews*, quanto os discursos construídos na sombra da verdade por mídias digitais, como jornais e noticiários, produzem documentos que podem ser considerados como fontes primárias que apresentam dados originais, pelos quais podemos estabelecer uma relação direta com os fatos analisados pela pesquisa (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). A escolha pela pesquisa documental foi amparada na possibilidade que encontramos de “[...] organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56). Todavia, Oliveira (2007) aponta que “[...] na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (p. 70). Por isso, além de compreender, identificar e classificar os tipos de documentos, a pesquisa documental requer cuidado com o processo de seleção e coleta de dados.

A partir desta etapa, nos orientamos conforme a recomendação de Cellard (2008) a respeito da realização de uma avaliação preliminar dos documentos incluídos na pesquisa documental. O autor considera importante efetuar a análise do contexto de produção do documento, de sua autoria, da autenticidade e confiabilidade, da natureza do texto, além dos conceitos-chave e da lógica interna do texto. É importante ressaltar que na pesquisa documental, esta é “[...] a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo” (KRIPKA, SCHELLER, BONOTTO, 2015, p. 244). O estudo destas autoras destaca que os documentos selecionados para a pesquisa dependem “[...] do objeto de estudo, do problema a que se busca uma resposta. Neste sentido, ao pesquisador cabe a tarefa de encontrar, selecionar e analisar os documentos que servirão de base aos seus estudos” (KRIPKA, SCHELLER, BONOTTO, 2015, p. 243).

Considerando estes aspectos, o processo de seleção e coleta dos documentos desta pesquisa partiu de fontes utilizadas em outras pesquisas científicas que perseguiram os rastros deixados pelas *fakenews* a partir do seu substrato sociocultural, as notícias e os boatos distorcidos que foram divulgados nas mídias e redes sociais, posteriormente, verificados por agências de checagem (LELO; CAMINHAS, 2021; SILVA-JÚNIOR; SILVA, 2020; ERICSON; RIBEIRO, 2021; CASTILHO, 2020). Tais estudos vêm recorrendo às agências de checagem de notícias como fontes de documentos. Na mesma direção, oito agências de

checagem foram selecionadas como fontes dos discursos distorcidos a respeito do corpo, do gênero e das sexualidades: Aos Fatos, Boatos.org, E-farsas, Estadão Verifica, G1, Monitor R7, Lupa e Comprova. Nessas agências haviam fakenews sobre as problemáticas dessa investigação, por isso, foram incluídas na pesquisa. Não foram encontradas *fakenews* nas páginas de outras agências de checagem, por isso, elas não foram excluídas da pesquisa, resultando na seleção descrita anteriormente. A seleção dessas agências como fontes de documentos também é justificada pelo amplo banco de dados de notícias distorcidas que elas outorgam. As notícias distorcidas checadas por cada agência são disponibilizadas em seus canais de divulgação e formam um banco de dados para acesso gratuito. Alzamora e Andrade (2019, p. 115) ressaltam a relevância dessas agências na verificação dos conteúdos que circulam amplamente na internet e defendem que “[...] os procedimentos de checagem são adequados para a verificação s3gnica indicial, mas limitados para outras construções s3gnicas”.

Para procurar o objeto de estudo nas publica33es das ag3ncias, o acesso aos arquivos disponibilizados pelas ag3ncias decorreu por vias espec3ficas. Nas ag3ncias Aos Fatos, Boatos.org, E-farsas e Estad3o Verifica encontramos mecanismos de busca a partir de palavras-chave. Nesses casos, a busca pelas not3cias distorcidas em cada Ag3ncia foi realizada com os seguintes descritores: g3nero, LGBT e gay¹. Incluindo todas as not3cias dispon3veis, independente do ano de sua divulga33o. O acesso aos arquivos disponibilizados pela Ag3ncia Lupa ainda n3o oferece mecanismos de busca por palavras-chave. No site da Lupa podemos encontrar as not3cias distorcidas checadas em cada m3s de cada ano, desde o m3s de outubro de 2015 at3 o per3odo vigente². Optamos por incluir na coleta todos os meses e anos dispon3veis, ou seja, at3 o m3s de novembro de 2022. A Ag3ncia Projeto Comprova n3o possui mecanismos de busca por palavras-chave, mas separa suas checagens por filtros tem3ticos: pol3ticas p3blicas, elei33es, pandemia, comunicados e urgente. A se33o de comunicados apresentava as

¹ Aos Fatos: <https://www.aosfatos.org/search/?q=g%C3%AAnero>, <https://www.aosfatos.org/search/?q=gay> e <https://www.aosfatos.org/search/?q=lgbt>. Boatos.org: <https://www.boatos.org/?s=g%C3%AAnero>, <https://www.boatos.org/?s=gay> e <https://www.boatos.org/?s=lgbt>. E-farsas: <https://www.e-farsas.com/?s=g%C3%AAnero>, <https://www.e-farsas.com/page/3?s=lgbt> e <https://www.e-farsas.com/?s=gay>. Estad3o Verifica: https://busca.estadao.com.br/?tipo_conteudo=Todos&quando=&q=gay&assunto%5B%5D=fake%20news%20%5Bnot%C3%ADcia%20falsa%5D&assunto%5B%5D=fake%20news&assunto%5B%5D=estad%C3%A3o%20verifica, https://busca.estadao.com.br/?tipo_conteudo=Todos&quando=&q=lgbt&assunto%5B%5D=fake%20news%20%5Bnot%C3%ADcia%20falsa%5D&assunto%5B%5D=fake%20news e https://busca.estadao.com.br/?tipo_conteudo=Todos&quando=&q=g%C3%AAnero&assunto%5B%5D=fake%20news%20%5Bnot%C3%ADcia%20falsa%5D&assunto%5B%5D=fake%20news.

² Ag3ncia Lupa: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2015/10/> at3 <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2021/11/>.

ações da agência, enquanto a seção urgente só possuía duas notícias checadas, por isso, nossas fontes restringiram-se às seções de políticas públicas e eleições³.

A coleta das notícias em jornais e noticiários digitais também decorreu pela busca nos mecanismos de pesquisa, como o google, a partir das categorias temáticas encontradas na análise dos conteúdos das *fakenews*. A procura do corpo, do gênero e das sexualidades nas publicações de *fakenews* e de notícias decorreu pela leitura do título, do subtítulo e do conteúdo de cada publicação. Alzamora (2021), estudou o funcionamento das conexões sociais online e constatou que: “As pessoas compartilham títulos, elas nem entram nas matérias que estão compartilhando. Compartilham um título que referenciam as suas crenças” (p. 16). Sob tal ótica, a publicação das agências se referia à checagem de notícias e boatos que abordavam a temática desta pesquisa. Tais publicações foram armazenadas⁴ para posteriores consultas, totalizando 250 documentos. Após a coleta das publicações nos sites das agências removemos os documentos que não se referiam a notícias ou boatos distorcidos, como as publicações que foram classificadas como equívocos pelas próprias agências. Os equívocos correspondem a publicações que veiculam narrativas retificadas por seus/suas autores/as.

Por outro lado, ampliamos a fonte de dados desta pesquisa incluindo as próprias notícias e boatos distorcidos que veicularam discursos sobre corpo, gênero e sexualidade e foram verificados pelas agências de checagem. A inclusão destes documentos foi realizada por sua disponibilização na própria página da agência consultada. No entanto, muitas páginas não disponibilizavam o acesso à notícia ou boato distorcido que foi verificado, apresentando links inválidos. Diante desses casos, a busca por mecanismos de pesquisa reversa propiciou o acesso aos documentos originais, a partir da pesquisa pelos títulos enunciados, suas datas de publicação e a temática veiculada.

A pesquisa reversa foi uma técnica apreendida com a leitura do trabalho de Lelo e Caminhas (2021), que encontraram dezenas de *fakenews* por meio de motores de busca, como o serviço ofertado de pesquisa do Google. A pesquisa reversa corresponde a ação de procurar a publicação da *fakenews* verificada pela agência de checagem, a partir das informações veiculadas na checagem, como o tema da publicação, a história narrada, a data de publicação,

³ Projeto Comprova: <https://projetocomprova.com.br/?filter=politicass-pubblicas> e <https://projetocomprova.com.br/?filter=eleicoes>.

⁴ Publicação das agências: <https://drive.google.com/drive/folders/1QR-ZS7WM-issMHa5E17IIHQ8LSvOld0ya?usp=sharing>.

os locais de circulação da *fakenews* indicados pela agência, entre outros critérios. Com a ideia da pesquisa reversa entramos nas esferas digitais para perseguir os rastros das *fakenews*, explorando diversos tipos de mídias e redes sociais, desde os jornais e noticiários digitais até às publicações de redes sociais e nos blogs pessoais.

Esse movimento demandou alguns procedimentos da etnografia digital pensada por Ferraz (2019), um tipo de estudo que requer uma imersão profunda do investigador para coletar dados em portais digitais onde é possível observar o fenômeno, incluindo desde os jornais aos blogs e redes sociais que permitem comentários do público para a posterior produção textual. Foi nesse contexto que a pesquisa reversa permitiu resgatar 237 *fakenews* nos formatos originais, ou seja, os arquivos que realmente foram publicados como *fakenews* nas mídias e redes sociais. Estas *fakenews* foram armazenadas⁵ para posterior acesso. Desse total, removemos 23 arquivos que não correspondiam a notícias ou boatos, mas se referiam a imagens ou vídeos distorcidos divulgados nas mídias e redes sociais. Os portais digitais utilizados na coleta das *fakenews* correspondiam a jornais e noticiários digitais, blogs e publicações em redes sociais. Durante a coleta das *fakenews*, as interações do público com a desinformação veiculada na história falsa era encontrada nos comentários das publicações. Alguns foram registrados para posterior discussão.

Em seguida, os documentos da coleção de *fakenews* foram organizados pela classificação da temática principal veiculada em cada uma, da identificação da agência de checagem que verificou a *fakenews* e sua data de publicação, além dos tipos de mídias digitais utilizadas para compartilhar a publicação original. Esta organização permitiu conhecer um panorama geral da nossa coleção, a próxima seção deste texto apresenta sua descrição como resultados iniciais. Embora os discursos das *fakenews* se apresentem com temáticas principais, documentos que entrelaçam as temáticas gerais predominaram na coleção. A coleção foi organizada por temáticas, a partir de *fakenews* que abordavam questões envolvendo corpo, gênero e sexualidade. A diversidade temática da coleção indica a amplitude do trabalho necessário para o desenvolvimento de uma análise.

Coadunamos com o Flick (2009) para compreender os documentos desta pesquisa como meios de comunicação que são elaborados por um propósito e para uma determinada finalidade.

⁵ *Fakenews* originais:

<https://drive.google.com/drive/folders/1P2OSSMjeT0iwK1JeGbRow11ValfMMYEy?usp=sharing>

Desse modo, foi imprescindível à investigação pensar nas condições de produção dos documentos selecionados, procurando os meios pelos quais foram direcionadas e locais de circulação. Foi nesse contexto que selecionamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) para produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva (BAUER; GASKELL, 2017). Bardin define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Segundo o autor, a análise de conteúdo envolve três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com suas inferências e interpretação. A primeira etapa é constituída por três fases: a leitura flutuante dos documentos (correspondente ao primeiro contato com o material), a escolha dos documentos (formação do corpus de análise) e a determinação de objetivos e indicadores para a interpretação do material. A escolha dos documentos incluídos na pesquisa seguiu as orientações de exaustividade (incluir todos os elementos constitutivos do corpus de análise), representatividade, homogeneidade (seleção criteriosa dos documentos) e pertinência (adequação dos documentos aos objetivos da pesquisa) (BARDIN, 2011).

Na análise documental desta pesquisa, a exaustividade se refere à inclusão de todos os documentos sobre corpo, gênero e sexualidade disponíveis nas agências de checagem. Pela representatividade procuramos incluir documentos das maiores agências de checagem do país. No interior da homogeneidade dos documentos incluídos na pesquisa encontramos dois tipos principais: notícias ou boatos falsos. Foi nesse contexto que os documentos resultantes da busca em cada agência foram avaliados preliminarmente para identificar sua pertinência à pesquisa (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Nessa etapa, ignoramos as notícias falsas que não se relacionavam à temática corpo, gênero e sexualidade, a partir da leitura do título e do conteúdo de cada notícia resultante da busca.

Na segunda etapa da análise documental, a exploração do material permitiu-nos codificar os documentos e definir as categorias de análise a posteriori. Inicialmente, o recorte de conteúdos, temas, frases ou palavras dos documentos gerou as unidades de registros e permitiu selecionar as regras de contagem. Em associação, as categorias de contextos foram determinadas para permitir a compreensão da codificação das unidades de registro com seu

segmento correspondente nos documentos analisados. Nesse movimento indutivo, os documentos foram classificados e as informações agregadas em categorias iniciais de acordo com suas temáticas.

A formação das categorias seguiu os requisitos propostos por Bardin (2011) que prescreve os princípios de exclusão mútua (cada elemento precisa estar incluído em apenas uma categoria), de homogeneidade (uma única dimensão analítica para cada categoria), pertinência aos objetivos da pesquisa e às características dos documentos, objetividade e fidelidade (pelo tema e indicadores das categorias), e de produtividade (as categorias precisam permitir inferências, hipóteses novas e dados exatos. Em seguida, as categorias iniciais também foram agrupadas tematicamente, produzindo categorias intermediárias que foram novamente aglutinadas pela temática a fim de resultar nas categorias finais que permitem realizar inferências.

Na terceira e última etapa da análise documental, os resultados das etapas anteriores permitiram a busca dos conteúdos manifestos e latentes contidos no material coletado. Câmara (2013) salienta que as interpretações da análise documental propiciam as inferências para “[...] buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais (p. 189). Nesta etapa, o tratamento dos resultados gerou condições para a inferência e interpretação dos discursos falsos pela análise comparativa das diferentes categorias encontradas em cada análise. A partir das compreensões teóricas desse estudo foi possível comparar os aspectos semelhantes e diferentes dos documentos analisados. Em seguida, os resultados foram condensados e as informações de análise foram destacadas.

Analisar os dados consiste num processo de organização sistemática das informações obtidas ao longo da investigação, com registro de observações, fichamentos, a análise documental e de conteúdo, além de outras informações e resultados encontrados no percurso da pesquisa. Sob esse prisma, a construção dessa dissertação correspondeu à uma bricolagem dos registros produzidos no percurso de investigação. A partir desse percurso metodológico retomamos a abertura às alianças teóricas para coproduzir compreensões que conectam a difusão de *fakenews* com a violência homotransfóbica nas escolas. Inicialmente, questionamos sobre a violência e homotransfobia na sociedade e nas escolas. Em seguida perguntamos o que pode ser a história da sexualidade? Como a sexualidade da criança pode ser utilizada pelo fenômeno de difusão de *fakenews* para produzir pânicos morais nas mídias e redes sociais?

Quais relações emergem entre a difusão de *fakenews*, a educação em sexualidade e o currículo de ciências e biologia? Para refletir sobre essas questões, a próxima também seção apresenta as alianças teóricas forjadas no percurso de investigação das relações entre o fenômeno de difusão de *fakenews* e a violência homotransfóbica nas escolas.

4. CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E A VIOLÊNCIA

Essa seção apresenta as noções sobre sexualidade como um dispositivo que organiza e controla a vida das pessoas em sociedade. Esse dispositivo está ancorado, principalmente, em duas estratégias utilizadas pelo fenômeno de desinformação via mídias e redes sociais: a pedagogização do sexo da criança e a psiquiatrização do prazer perverso, por isso, convém descrevê-las. Com essas estratégias, a difusão de *fakenews* vem (re)produzindo verdades e determinando regimes de verdade, inclusive com o apoio do discurso científico e biológico. Nesse contexto, disputas sobre a educação em sexualidades e gêneros intensificaram-se para coagir o trabalho docente diante da política da cisheteronormatividade. Em contraste, a violência homotransfóbica nas escolas ainda é uma problemática que marca os corpos de estudantes e professores/as. Esses elementos são discutidos nessa seção que ultrapassa os limites teóricos para experimentar algumas análises realizadas sobre *fakenews* que veicularam narrativas envolvendo questões sobre corpos, gêneros e sexualidades.

4.1 Corpo, gênero, sexualidade e verdade: entre poder, saber e representar

Como aliança teórica, esse trabalho coaduna com César (2009), Freitas (2012), Freitas (2013) e Moruzzi (2017) que explicam os pensamentos foucaultianos sobre o conceito de dispositivo de sexualidade, constituído pelo filósofo francês, Michel Foucault (1979). Esse dispositivo pode ser entendido como uma estratégia de sexualidade que atua na disciplinarização de corpos para torná-los dóceis e produtivos, constituindo as populações em sociedade, por meio da circulação de discursos sobre o sexo, os quais, inicialmente derivam de questões religiosas, mas posteriormente, são vinculados a perspectivas biológicas. Face ao exposto, nessa pesquisa entendemos que a sexualidade não é um dado natural e biológico, mas uma construção social, histórica e política que organiza a sociedade ocidental, pois:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com

dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1988, p. 100)

O dispositivo de sexualidade, conceito formulado por Foucault (1988), demonstra como a sexualidade funciona politicamente na sociedade moderna, a partir do século XVIII, por meio de quatro grandes conjuntos estratégicos fundamentais. A histerização do corpo da mulher, a socialização das condutas de procriação, bem como, a pedagogização do sexo da criança e a psiquiatrização do prazer perverso. A primeira pode ser compreendida como um processo de análise, qualificação e desqualificação do corpo feminino, integrando-o ao campo da medicina, a partir de discursos biológicos que serviram para relacionar esse corpo orgânico com o meio social, especialmente, com a família e a vida das crianças. A socialização das condutas de procriação embargava a ordem econômica que poderia instigar ou interditar a fecundidade dos casais, a política que circunscreve a responsabilidade para estes a responsabilidade sobre a procriação, como causa social. Nossos esforços nessa dissertação procuraram compreender principalmente, a terceira e quarta estratégia apresenta: a pedagogização do sexo da criança e a psiquiatrização do prazer perverso. Nas palavras de Foucault (1979), o dispositivo da sexualidade corresponde a:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Face ao exposto, Foucault (1979) traz para as possibilidades analíticas o conceito de dispositivo de sexualidade que nos permite observar um momento histórico em que existe uma ciência do sexo, ou seja, em relação ao período anterior da história ocidental, é possível se pensar que tal dispositivo reduziu a importância do dispositivo de aliança. O dispositivo da sexualidade permitiu a investigação compreender a sexualidade humana como uma construção social, histórica e política que usurpa as Ciências Biológicas, seus termos, conceitos e conhecimentos para naturalizar suas premissas. Historicamente, foi em torno e a partir deste (dispositivo de aliança) que aquele (dispositivo de sexualidade) se instalou. Enquanto o dispositivo de aliança funcionava como um sistema de regras, no sentido de definir o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito, com a finalidade de reproduzir uma trama que embarcavam

as relações e garantia o processo de continuidade da lei que as regiam, aquele funcionava em harmonia com as técnicas móveis, polimorfos e conjunturais do poder, uma vez que ampliava os domínios e as formas de controle.

A partir do século XVIII, a família conjugal passou a ser entendida como modelo que devia ser seguido. Vale destacar que as sexualidades periféricas são circunscritas na dinâmica da aliança, configurada pelo casal “legítimo e procriador”. No entanto, aquilo que não é reescrito deve ser retirado da visibilidade. Para o filósofo, é “[...] expulso, negado e reduzido ao silêncio” (FOUCAULT, 1988, p. 9). O autor afirma que “[...] por volta do século XVIII nasce uma incitação política, econômica, técnica, a falar do sexo” (FOUCAULT, 1988, p. 25). O sexo passou a ser administrado, policiado, regulado por meio de discursos úteis e públicos, distinto da proibição. A conduta sexual é tomada como objeto de análise e alvo de intervenção. Essa dinâmica em torno do sexo não pode ser pensada como continuidades, mas ruptura. No sentido que foi organizado um novo projeto que articula a política, a economia, a religião, a medicina e a polícia. Foi transformada a maneira pela qual a sociedade lia, interpretava e representava o mundo que vivia.

Através de tais discursos multiplicaram-se as condenações judiciais das perversões menores, anexou-se a irregularidade sexual à doença mental; da infância à velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos. (FOUCAULT, 1988, p. 36).

De acordo com Foucault (1988), a análise sobre a busca da verdade acerca do sexo e a formação de um conhecimento específico sobre o assunto deve ser realizada com base no poder. Ele afirma que esse poder não é controlado por leis ou castigos, mas pela normalização e controle técnico. O poder é onipresente porque é produzido constantemente em todas as relações e pontos, sendo que não engloba tudo, mas é originado de todos os lugares. Essa nova tecnologia do sexo oriunda do século XIX, ultrapassa a instituição religiosa/eclesiástica para se apropriar de três elementos fundamentais: a pedagogia, a biomedicina e a demografia. É nesse movimento que o sexo deixa de ser considerado um pecado e passa a ser um tipo de negócio de Estado que deve ser administrado em prol da sociedade, acionando todo o corpo social e convocando seus indivíduos para se posicionarem em vigilância. Nesse contexto, o poder se difere do “poder lei”, pois o poder é primeiro:

[...] a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou

sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1988, p. 87).

As práticas de modo geral, consideradas mais ou menos normais ou desviantes da norma, devem ser analisadas e pensadas nessa dinâmica do poder que se organiza historicamente, isto é, conforme valores, normas, padrões de comportamento e sociabilidades de um determinado tempo e lugar. No caso da sociedade forjada na modernidade ocidental e capitalista, do padrão burguês de família, o casamento é entendido e difundido como instituição social que funciona sob as regras da cisheteronormatividade, inclusive a monogamia. Assim, é possível observar, sob as lentes de Foucault, as práticas consideradas fora da norma, uma vez que: “Romper as leis do casamento ou procurar prazeres estranhos mereciam de qualquer modo, condenação.” (FOUCAULT, 1988, p. 37).

A finalidade do dispositivo da sexualidade não é apenas reproduzir as relações e manter as leis, “[...], mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 1988, p. 101). No sistema que priorizava a aliança legítima, o aumento da colocação do sexo no discurso nos séculos XVIII e XIX provocou duas modificações. A primeira caracterizava um movimento centrífugo em relação dual e heterossexual e funcionava como regra interna. A segunda, impulsionada pelas estratégias, passou a interrogar a sexualidade dos grupos temáticos, o questionamento dessas anomalias é transformado em discursos pelas técnicas do poder, não para serem libertadas, como por exemplo, na confissão. Mas para serem (re)orientadas pela lógica da aliança. A sexualidade surgia das técnicas do poder que estavam centradas e apoiadas na aliança, mas assumiam outras funções. Foucault destaca que:

Desde então não parou de funcionar em atinência a um sistema de aliança e apoiando-se nele. [...] A família é o permutador da sexualidade com a aliança. Para o autor, esse inculcar do dispositivo de aliança e do dispositivo de sexualidade pode nos ajudar a compreender o processo das representações e das práticas do corpo, do sexo, do gênero, da família e das sexualidades periféricas. (1988, p. 10).

No dispositivo da sexualidade, a pedagogização do sexo da criança questionava a relação dela com seu sexo e os perigos que ele poderia impulsionar. Segundo o filósofo, a sexualidade da criança é um germe do qual “[...] todos devem se encarregar [...] desse germe sexual [...] perigoso e em perigo” (FOUCAULT, 1988, p. 99). De acordo com Foucault, a pedagogização do sexo da criança destaca a importância da educação no controle do

comportamento sexual da população. A partir do século XIX, ocorreu uma mudança na maneira como o sexo foi compreendido e abordado na sociedade ocidental, com a pedagogização do sexo da criança se tornando um aspecto fundamental do controle social. Essa pedagogização do sexo das infâncias decorreu por uma dupla afirmação: “[...] de que quase todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual; e de que tal atividade sexual, sendo indevida, ao mesmo tempo ‘natural’ e ‘contra a natureza’, traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais” (p. 99).

De acordo com Foucault (1979), a pedagogização do sexo da criança foi concebida como uma forma de instruir as crianças sobre as normas sexuais da sociedade, e de formá-las para comportamentos heterossexuais corretos e normais. A ideia era que a educação sexual da criança decorresse em casa ou na escola, com o objetivo de prevenir a "perversão sexual". Além disso, a pedagogização do sexo também visava a inculcar valores morais e sociais nas crianças, a fim de formá-las como indivíduos responsáveis e cidadãos/ãs exemplares. Nessa perspectiva, a pedagogização do sexo da criança foi uma forma de exercício de poder por parte dos agentes sociais, uma vez que permitiu a regulamentação e controle dos comportamentos sexuais da população. Além disso, a pedagogização do sexo da criança também contribuiu para a constituição do indivíduo como sujeito sexual, tornando-o objeto de regulamentação e controle por parte do poder. Por conseguinte, a pedagogização do sexo da criança é apresentada como um exemplo do modo como o poder se efetiva na sociedade, por meio da regulamentação e do controle dos comportamentos sexuais. É importante destacar que a pedagogização do sexo da criança foi concebida como uma forma de garantir a estabilidade da sociedade, ao regular as práticas sexuais da população.

Por outro lado, Foucault (1979) destaca a psiquiatrização do prazer perverso como a forma que a sociedade prevê para que sejam reguladas e analisadas todas as formas de anomalias sexuais com a finalidade de desenvolver uma tecnologia corretiva, que exerce poder e produz saber. Entre a perversão encontrava-se a homotranssexualidade. Podemos compreender, portanto, que as práticas abusivas da sexualidade estariam atravessadas entre os elementos do dispositivo em operação, que pressupõem a organização sexual e política dos indivíduos, da família e da sociedade, desde a modernidade até a contemporaneidade. É nesse contexto que a repressão da homossexualidade pelo poder político-jurídico foi o resultado de uma mudança nas formas de controle da sociedade sobre as práticas sexuais. Foucault (1988) argumenta que, no século XIX, o poder político-jurídico mudou de uma forma de repressão

direta, através da perseguição e punição, para uma forma mais sutil de controle através da criação de categorias médicas e psicológicas para a homossexualidade. Por conseguinte, Foucault (1988) destaca que a sexualidade é uma construção social e histórica, e não uma entidade biológica ou natural.

Em seus estudos sobre a história da homossexualidade, Foucault (1988) desafiou a noção tradicional de que a homossexualidade é uma condição universal e constante ao longo da história. Nessa perspectiva, a noção moderna de homossexualidade como uma identidade sexual fixa e distinta não existia até o século XIX. Antes disso, as práticas homossexuais eram vistas como uma questão de conduta sexual, relacionada à sodomia, mas não como uma identidade (FOUCAULT, 1988). De acordo com Foucault, foi somente a partir da criação de categorias biomédicas e psicológicas para a homossexualidade que essa condição passou a ser vista como uma identidade inerente à pessoa. Nessas categorias, a perversão precisaria ser medicada, disciplinada, interdita. Essas práticas sexuais começam a ingressar na construção da identidade, embora constituam uma parte integrante da forma como as pessoas entendem e experimentam sua sexualidade, e não são simplesmente o resultado de uma identidade sexual preexistente.

Tal mudança na percepção da homossexualidade, de uma prática condenada à uma identidade sexual distinta, foi resultado de uma transformação nas formas de controle da sociedade sobre as práticas sexuais. Se antes a homossexualidade era vista como uma forma de conduta imoral, chamada de "sodomia", que era condenada pelo poder político-jurídico através da perseguição e punição (1988), no século XIX, a forma de controle da sociedade sobre as práticas sexuais mudou. A homossexualidade passou a ser vista como uma condição médica e psicológica, e não mais como uma questão de conduta. A criação de categorias médicas e psicológicas para a homossexualidade permitiu ao poder político-jurídico controlar as práticas homossexuais de uma forma mais sutil, através da medicalização e patologização da homossexualidade, ancorada nos discursos biomédicos que passaram a enxergar a homossexualidade como uma doença ou desordem a ser tratada e corrigida pelos profissionais da saúde. Nesse contexto, a homossexualidade passou a ser considerada uma anomalia biológica ou psicológica, que precisava ser curada ou corrigida através de tratamentos médicos e terapias. O discurso biomédico também estabeleceu uma relação entre a homossexualidade e a degeneração moral e física da sociedade, reforçando a ideia de que a homossexualidade era uma ameaça à saúde e à moralidade da sociedade. A noção moderna de homossexualidade como

uma identidade sexual distinta e fixa é, de acordo com Foucault (1988), uma construção social e histórica, e não uma realidade biológica ou natural.

Portanto, para Foucault a sexualidade foi e ainda é central na organização social, logo a heteronormatividade não é uma orientação sexual, mas uma política que organiza as vidas, os corpos, seus desejos, saberes, práticas e poderes, pois esse dispositivo é “[...] utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de apoio, de articulação às mais variadas estratégias” (1988, p. 97). Para resolver as problemáticas levantadas nessa pesquisa é necessário compreender a onipresença do poder como um reelaborar constantemente em toda relação, este está em toda a parte, pois provém de todos os lugares. Para o Foucault (1988), o poder: “[...] é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (p. 88). O silêncio e o segredo dão guarida ao poder, os dois quesitos que mascaram o poder, sua produção e reprodução, inclusive a violência contra os grupos temáticos. Por isso, a dificuldade de penetrar e desvelar esse poder, os obstáculos enfrentados na contemporaneidade para eliminarem essa forma de violência que organiza a sociedade desde a modernidade. O dispositivo da sexualidade está estranhado em saberes e poderes que emanam por práticas e discursos, englobando o discurso biológico e científico que produz verdades. Abordando o que pode ser a verdade, Foucault (2008), ressalta que:

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir. (FOUCAULT, 2008, p. 10)

O personagem dessa história é um sujeito construído nos moldes tradicionais do Ocidente. No entanto, para o autor devemos nos focar na ruptura, naquilo que aparece nos discursos como uma mudança na realidade, e que passa a ser representado nas práticas sociais. A ruptura transforma o cotidiano, promovendo uma nova forma de ler, sentir e interpretar o mundo. Sob esse prisma, é inegável que o cenário contemporâneo da violência foi intensificado e é dinamizado como um ciclo vicioso (re)produzido pelos dispositivos da sociedade, incluindo a sexualidade, o gênero e a verdade. As imagens e as identidades são uma representação, observa-se que uma prática cotidiana passou a ser designada e colocada no discurso com mecanismos de poder que sustentam o preconceito, foram criados mecanismos pelas instituições que engendraram formas de poder para vigiar, punir e controlar a sociedade em

geral, mas principalmente os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem pela pedagogização do sexo da criança.

Diante dessa parte da história da sexualidade, as verdades modernas não podem corresponder a ideias absolutas e universais, pois são produzidas e mantidas por meio de práticas sociais e discursos. Foucault (2008) argumenta que a verdade é usada como uma forma de controle social. As verdades estabelecidas são usadas como normas que definem o que é considerado aceitável ou inaceitável em uma sociedade. Além disso, as verdades estabelecidas são usadas historicamente para justificar a opressão e a exclusão de determinados grupos sociais.

Sob esse prisma, a verdade é uma construção social produzida, a partir da interação entre sujeitos/as e instituições sociais, ela não é algo que simplesmente existe e possui uma essência, pois ela é construída por uma série de discursos e práticas socialmente aceitos como verdadeiros e normais em detrimento de outros ditos como falsos e anormais (FOUCAULT, 1988, 2008). A verdade é produzida e mantida por instituições modernas, como a ciência, a medicina e a justiça. No contexto atual, mediado pelas mídias e redes sociais, a verdade é compartilhada, manipulada e difundida por diversos mecanismos de mensagens instantâneas à divulgação de notícias, criando vontades de verdades cada vez mais polarizadas de acordo com as crenças e a moral de cada grupo digital. Essas instituições são responsáveis por produzir discursos, saberes e práticas socialmente aceitos como verdadeiros, influenciando na organização da sociedade. Além disso, essas instituições são responsáveis por produzir as verdades que são usadas como normas para governar a população. É nesse contexto que ao entender a verdade como uma construção social torna-se possível compreender como ela é produzida e mantida, e como pode ser questionada e transformada.

Por conseguinte, essa dissertação não se orientou pela busca de uma verdade, mas em outra direção procurou conhecer as condições de construção das verdades veiculadas em mídias e redes sociais, por *fakenews* que discursam sobre corpos, gêneros e sexualidades em relação com a educação. Essa busca foi orientada pela compreensão sobre os regimes de verdade (FOUCAULT, 1988), que se refere ao que é possível e aceitável falar, a partir da interação com as histórias falsas veiculadas pelas *fakenews*. Esses regimes constituem inúmeras enunciações que encontram as condições necessárias para entrar na ordem do discurso ou que enfrentam a possibilidade de ultrapassar ou mesmo de serem impedidas pelas leis de interdição que

delimitam e definem os limites do discurso, do saber e do poder. Esses regimes estão estreitamente ligados à busca da verdade e é a partir deles que a sociedade é organizada.

Atentos à produção de verdades sobre a sexualidade, o diálogo com Foucault nos permitirá pensar na construção de verdades científicas e biológicas que ainda (re)produzem a homossexualidade como anormal. Nucci e Russo (2009) investigaram como as verdades científicas sobre a homossexualidade continuaram ecoando fundamentos biologicista nas pesquisas desenvolvidas até o ano 2006, por meio de ressonâncias produzidas pela teoria do "terceiro sexo", uma das primeiras ideias científicas sobre a homossexualidade, desenvolvida no século XIX, que compreende homens homossexuais como pessoas que possuem uma alma feminina em um corpo masculino. Para investigar como as teorias contemporâneas sobre a homossexualidade se relacionam com a ideia do "terceiro sexo", o estudo analisou centenas de artigos publicados sobre homossexualidade e encontrou cinco categorias principais de estudos: psicológicos, biomédicos, sociológicos/culturais, HIV e outros. Na categoria biomédica, o primeiro grupo de artigos procurava estabelecer uma ligação entre o comportamento compreendido como atípico na infância (como por exemplo: meninas preferindo brinquedos que são compreendidos como masculinos e vice-versa) e a homossexualidade na vida adulta. O segundo grupo de estudos buscava identificar nas diferenças anatômicas e fisiológicas entre homossexuais e heterossexuais, as causas da determinação de sua orientação sexual (como por exemplo: a proporção de comprimento de dedos, o tamanho do pênis, os níveis de hormônios pré-natais, responsáveis pela lateralização cerebral, entre outros).

Diante desses resultados, Nucci e Russo (2009) concluem que ambos os grupos de artigos estão baseados na visão da heterossexualidade como uma característica distintiva de gênero, permitindo a associação de homens homossexuais com mulheres heterossexuais e das mulheres homossexuais com homens heterossexuais. Tal raciocínio é semelhante à teoria do "terceiro sexo", mas com o a apropriação do discurso científico e biológico enquanto produtor de verdades, as noções de "alma" e "mente" que justificavam essa teoria puderam ser substituídas pela materialidade física dos corpos. Como se percebe, discursos científicos também (re)produziram a homossexualidade, a partir de verdades biológicas. Esse fator é importante porque Polino e Castelfranchi (2019) destacam que a sociedade brasileira confia na ciência e nos/as cientistas, apresentando uma alta taxa de confiança em comparação com as populações de outros países.

Foi nesse contexto que começamos a pensar no fenômeno de difusão de *fakenews* como uma força que se apropria dos discursos científicos e biológicos para (re)construir verdades distorcidas sobre corpos, gêneros e sexualidades. Essa conexão derivou do estudo de Souza, Araújo e Pinto (2022) que investigaram o papel dos números na comunicação produzida pelo fenômeno de desinformação. Os autores investigaram as concepções de professores/as de Matemática e de licenciandos/as de cursos de Matemática sobre o papel dos números em um vídeo, produzido em formato jornalístico, porém, com informações falsas. Entre os resultados, o estudo concluiu que nas concepções do grupo, os números podem ser utilizados para manipular opiniões e convencer a opinião pública sobre pontos de vista sustentados por informações falsas. Face a isso, em outra direção, as verdades científicas impostas como absolutas e universais, construídas com os discursos, saberes e práticas das Ciências Biológicas chamaram nossa atenção.

Esses resultados são relevantes porque a desinformação produzida pela difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais, envolvendo a categoria de gênero e o dispositivo da sexualidade humana, por meio do uso do discurso biológico, já conseguiu penetrar nas instituições educacionais, inclusive nas universidades, evidenciando a relevância da educação em ciências e biologia para o enfrentamento da desinformação. Embora essa seção da dissertação esteja mais relacionada com a construção de alianças teóricas, seria impossível continuar refletindo sobre as *fakenews* científicas sem descrever um importante achado que encontramos por meio da revisão bibliográfica: Silva (2015) investigou a influência dos alimentos à base de soja na sexualidade humana, por meio de seu Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. O estudo consistiu em rever a literatura científica sobre a temática. A revisão encontrou pesquisas publicadas em periódicos científicos que associavam o consumo de soja à produção de mudanças anatômicas e fisiológicas nos corpos de meninos, causando também sua homossexualidade. No estudo a autora conclui que: “[...] as alterações causadas pela produção de alimentos geneticamente modificado no corpo humano como a soja, promovem condutas homossexuais e causam infertilidade, pois reduzem a produção de espermatozoides e testosterona” (p. 35).

Para chegar à conclusão do trabalho, o estudo reuniu fontes antigas publicadas em periódicos científicos relevantes. No entanto, dentre suas fontes, o estudo também se fundamentou em uma *fakenews* divulgada sobre o consumo de soja para poder compreender como ela causaria a homossexualidade. A *fakenews* intitulada “Soja está criando geração de

meninos gays” foi verificada⁶ pela agência Boatos.org no ano de 2014 (MATSUKI, 2022). Essa *fakenews* foi produzida em 2006 pelo pastor americano James Rutz, que aponta o uso de alimentos com soja na infância como um risco fatal para o desenvolvimento sexual dos meninos. Em seu estudo, a autora concluiu que:

Todos nós temos o direito de evoluir naturalmente conforme o efeito natural do nosso corpo, porém estamos deixando que um alimento nos modifique, transformando-nos, acabando com o desenvolvimento natural da raça humana, bem como sendo uma ameaça para a continuidade da espécie (p. 33).

Em contraste, Messina et al. (2017) revisaram as consequências do consumo de soja na infância e na adolescência, considerando os efeitos de curto e longo prazo para a saúde. Os autores analisaram os impactos do consumo de soja nos níveis hormonais, na puberdade, na ocorrência de câncer de mama, nos níveis de colesterol, no desenvolvimento da Doença de Kawasaki (vasculite aguda limitada a vasos sanguíneos de pequeno e médio porte, que pode derivar em complicações cardíacas graves) e na prevalência de alergia à soja entre a população. O estudo concluiu que, excluindo os casos em que há alergia à soja, “[...] os alimentos à base de soja podem ser incorporados com segurança à dieta de crianças e adolescentes. Há poucas evidências de que a soja exerça efeitos hormonais adversos em crianças, mas os dados são muito limitados” (MEDINA, et al., 2017, p. 511, tradução nossa). Portanto, diante da apropriação do discurso biológico pelo fenômeno de difusão de *fakenews*, a educação em ciências e biologia precisa evidenciar as verdades sobre os fatores éticos e políticos que circundam a natureza da própria ciência.

De acordo com Foucault (2004), a transformação da verdade em verdades pode recorrer à representação, uma forma de construir a realidade, uma vez que a representação não constitui uma cópia da realidade. A representação é uma construção social que produz e molda a nossa percepção da realidade, portanto, a representação corresponde à uma forma de construir a realidade. Tal construção decorre por meio da produção de relações de verdade para serem internalizadas nas práticas institucionais e nas formas simbólicas (FOUCAULT, 2004, 2008). Isso significa que a representação não é apenas uma imagem da realidade, mas é uma forma de poder usada para estabelecer as normas que regulam a sociedade. Por conseguinte, a representação configura um dispositivo de poder que produz verdade e, ao mesmo tempo,

⁶ Disponível em: <https://www.boatos.org/saude/informacao-falsa-soja-esta-criando-geracao-de-meninos-gays.html>.

regula o comportamento dos sujeitos na sociedade (FOUCAULT, 2005). Dessa forma, a representação é empenhada para controlar e regular a sociedade, produzindo verdades que são usadas como normas para governar o comportamento dos indivíduos (OLIVEIRA, 2019). Todavia, é importante ressaltar que Foucault (2008, 2004) também pensa na representação como uma forma de resistência, uma vez que representar permite aos sujeitos questionarem injustiças, mesmo que seja necessário desafiar as verdades estabelecidas pelo poder.

A leitura das obras de Foucault (1979, 1988, 2004, 2005, 2008) proporcionou condições para podermos observar como o discurso social é construído em torno da hierarquia dos sexos. Portanto, não foi difícil entender como as questões que envolvem o corpo, o gênero e a sexualidade se relacionam de forma direta com as representações sociais e vice-versa. Nas fontes utilizadas, foi possível perceber que a sociedade se apropria e representa suas práticas sociais constantemente e os poderes se distribuem nos discursos, que disseminam a violência. Observei a articulação de saberes e de poderes que se organizam na sociedade moderna e parece desenhar regras, estabelecer parâmetros de sociabilidade e punir culpados seguindo a lógica de uma sociedade que produz e se subordina às normas e à proibição de tudo que coloca em risco a família cisgênera, monogâmica e heterossexual. Nessa perspectiva, as proibições e regulamentações dos comportamentos sexuais devem ser pensadas como estratégias de poder que não as fazem com a finalidade real de interditar, mas de produzir as sexualidades, e, portanto, as relações sociais. Os discursos inculcam as proibições, mas também táticas e as estratégias que driblam essas interdições, permitindo resistências outras possibilidades dentro das normas. Face ao exposto, é necessário considerar o poder como uma prática social constituída historicamente. Afinal, precisamos desconstruir a desigualdade de gênero, de idade, de preconceito e de violência com suas diversas facetas. É nessa direção que a próxima seção discute o cenário da violência e homotransfobia nas escolas, bem como, as disputas sobre a inclusão da educação em sexualidade nos currículos escolares.

4.2 Violência, educação e homotransfobia nas escolas

Embora a violência seja um problema interseccional, para a população LGBTQIAPN+, “[...] a juventude é o período de maior vulnerabilidade à violência. [...] havendo inclusive concentração muito maior de violências contra jovens homossexuais e bissexuais, do que contra heterossexuais” (CERQUEIRA et al., 2021, p. 65). Uma pesquisa nas notícias brasileiras

divulgadas em 2020 identificou reportagens de 237 casos diferentes de mortes violentas entre “[...] travestis e trans (70%), gays (22%), lésbicas (5%), homens trans (1%), bissexuais (1%) e heterossexuais confundidos com gays (0,4%)” (GASTALDI et al., 2021, p. 26). Apesar de haver uma subnotificação de casos de violência contra a população LGBTQIAPN+, a comparação dos resultados durante o interstício de 1980 até 2020 revela que o ano de 2017 foi o mais violento, com 445 registros de mortes violentas causadas pela homotransfobia. Nessa direção, o Relatório de Violência contra LGBTQIAPN+ nos contextos eleitoral e pós-eleitoral do Brasil indicou a percepção de um agravamento após as eleições de 2018 (BULGARELLI; FONTGALAND; MARTINS, 2019). Por isso, convém destacar que a origem dos esforços governamentais implementados pelo Brasil para enfrentar a violência contra a população LGBTQIAPN+ não se refere a uma questão político partidária, mas remete à própria Constituição Federal de 1988, enquanto há registros dessas iniciativas inclusive no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, responsável pela criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação em 2001 (FERNANDES, 2011).

Na perspectiva da autora Jesus (2019), a homotransfobia constitui um dispositivo de vigilância que atinge todas as pessoas da sociedade, porém, cujo alvo recai sobre as vidas dissidentes, ou seja, das pessoas apontadas hegemonicamente como transgressoras das normas sociais, históricas e políticas impostas pela categoria de gênero e de sexualidade. Tal dispositivo é responsável por naturalizar as normas da cisheteronormatividade em uma visão hierárquica das sexualidades e performatividades de gênero, (re)produzindo medo e repulsa às pessoas identificadas como LGBTQIAPN+. Esse dispositivo atualiza o imaginário da população e repercute como ações de violência e exclusão, inclusive nas escolas. Por conseguinte, pode-se afirmar que a homotransfobia decorre por um mecanismo complexo que envolve a (re)produção das normas de gênero e de sexualidade por diferentes atores da sociedade, constituindo uma rede que conecta suas instituições, a política, a legislação, a religião, a ciência, as mídias e redes digitais, a cultura e a educação. Nessa perspectiva, a homotransfobia pode ser descrita como um fenômeno social que ultrapassa a dimensão pessoal e individual de qualquer pessoa, reivindicando a compreensão das dinâmicas, estratégias e representações hegemônicas que a sustentam.

A violência contra a população LGBTQIAPN+ consegue atravessar a sociedade e alcançar a juventude dentro dos muros da escola. A última pesquisa nacional sobre o ambiente educacional brasileiro foi realizada em 2015 e constatou que 60% do público de estudantes

LGBTQIAPN+ não sentiam segurança na escola devido à sua orientação sexual e 43% por causa de sua identidade ou expressão de gênero (REIS; HARRAD, 2016). Esta insegurança é justificada porque no âmbito escolar 73% do grupo LGBTQIAPN+ relatam ter sofrido agressões verbais, 56% já sofreram assédio sexual e 27% descreveram ter sofrido agressões físicas. Frente a esse problema, apenas 8,3% reconheceram alguma disposição sobre orientação sexual, identidade ou expressão de gênero no regulamento de sua instituição escolar (REIS; HARRAD, 2016). Na perspectiva da Organização Mundial da Saúde (*World Health Organization – WHO*), a violência escolar é compreendida como uma forma de expressão da violência interpessoal, especificamente, do tipo comunitária. Esta categoria engloba a violência juvenil, os atos aleatórios de violência, as práticas de estupro e de ataque sexual sem vínculo familiar, a violência em grupos institucionais como as escolas, os locais de trabalho, as prisões e os asilos (WHO, 2014). Tal categoria indica a violência mais recorrente entre a juventude brasileira e pode ser descrita como:

Violência interpessoal é uso intencional de força física ou poder, real ou mediante ameaça, contra um indivíduo ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande probabilidade de resultar em ferimentos, morte, danos psicológicos, prejuízo ao desenvolvimento ou privação (WHO, 2014, p. 84).

É nesse contexto que o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) foi instituído pela Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015, com o objetivo de prevenir e combater a prática da intimidação em toda a sociedade (BRASIL, 2015). No Brasil, a violência escolar, conhecida popularmente também como *bullying*, é compreendida formalmente pelo conceito de intimidação sistemática e caracteriza-se pela prática de violência física ou psicológica, humilhação, discriminação, entre outras, apresentando-se pela via verbal, moral, sexual, social, psicológica, física, material e/ou virtual (BRASIL, 2015). A estratégia proposta pelo País é investir na busca por mecanismos e instrumentos que promovam a efetiva responsabilização do ato, pois só assim, pode ocorrer a mudança do comportamento hostil. O enfrentamento da intimidação sistemática reivindica um papel de destaque para as escolas, que precisam promover a capacitação de docentes e equipes pedagógicas a fim de implementar as ações de discussão, prevenção, orientação e solução desta problemática no âmbito das próprias comunidades escolares (BRASIL, 2015). A vista deste preceito, a legislação recomendou a inclusão de conteúdo específico sobre o respeito à diversidade sexual nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores(as). Nesse sentido, também prescreveu a importância da criação de canais por meio dos quais estudantes possam denunciar a ocorrência

de discriminação e violência LGBTQIAPN+fóbica⁷, com mecanismos assegurados de seguimento para garantir que tais problemas sejam enfrentados ágil e efetivamente (BRASIL, 2015).

Além disso, no dia 7 de abril comemora-se anualmente o “Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola”⁸. Este esforço simboliza um tributo às vítimas do massacre da escola do bairro Realengo, na cidade do Rio de Janeiro (RJ) (VEJA, 2011). Esta tragédia ocorreu em 2011 e foi causada, principalmente, pela violência que constituiu a sociedade contemporânea e constrói o ambiente escolar. Afinal, o estudante que protagonizou o massacre, possivelmente, foi exposto a uma série de violências em toda sua vivência. É importante destacar que este tipo de violência não acomete apenas estudantes, mas toda a comunidade escolar, inclusive docentes. Sob esse prisma, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado no Brasil em 2018, apontaram que 29% dos(as) estudantes sofrem *bullying* pelo menos algumas vezes por mês em suas escolas (OECD, 2019, p. 18). Em relação a violência contra professores(as), a análise dos resultados do PISA de 2013 indica que o Brasil lidera as taxas de violência contra professores(as) entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD)⁹. Os estudos do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 2019) também vêm relatando o crescimento da ocorrência de agressões contra professores(as). Os dados da APEOESP (2014) indicavam que 44% do grupo de professores(as) da rede de ensino estadual já havia sofrido agressões, mas no ano de 2017 a taxa aumentou para 51%.

Atenta à tal violência, Melo (2019) investigou a incidência de preconceito entre estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de três escolas públicas das redes estadual e municipal do município de Uberlândia (MG). De acordo com os resultados da pesquisa, quase 2/3 dos participantes já presenciaram preconceito dentro da escola, principalmente, referente ao racismo, à gordofobia e ao preconceito de cunho sexual. Além disso, quase 1/3 do grupo de estudantes admitiu ter praticado preconceito. O grupo de estudantes reconheceu que a maior incidência de preconceito ocorre no intervalo das aulas, na sala de aula (mesmo com a presença

⁷ A etimologia da expressão fobia indica seu significado como medo exagerado, falta de tolerância e aversão a algo ou alguém.

⁸ Conforme a Lei n.º 13.277, de 29 de abril de 2016.

⁹ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/brasil-lidera-ranking-da-ocde-de-violencia-contraprofessores.shtml?origin=folha>; <http://www.apoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/dia-dos-professores-brasil-e-o-1-no-ranking-global-de-agressao-a-educadores-e-educadores/>:

docente) e no momento da saída da escola. Além disso, o Instituto Brasileiro Trans de Educação em parceria com o Coletivo Marsha P. Johnson e o Projeto Somos coletou 781 respostas da população LGBTQIAPN+ de Uberlândia (MG) em um estudo mais recente desenvolvido por Paiva, Nogueira e Amaral (2021, no prelo¹⁰). Todas as pessoas responderam que já sofreram algum tipo de violência devido a sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. Dentre as ações mais reivindicadas pela amostra do estudo, a primeira se refere ao combate da discriminação de LGBTQIAPN+ no ambiente de trabalho e escolar.

Diante desse panorama, a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada para o Ensino Fundamental em 2017 (BRASIL, 2017), evidencia a ênfase dada ao desenvolvimento da competência humana de constituir populações capazes de coexistir em relações de sociedade, conforme a educação democrática de John Dewey (BRANCO, 2010). Dentre as dez competências gerais prescritas pela BNCC para a Educação Básica, pelo menos sete são especialmente imbricadas com este tema, conforme o Quadro 01:

Quadro 01: Análise da ênfase dada à coexistência humana nas competências gerais estipuladas pela BNCC para a Educação Básica:

Competência 01	(...) colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Competência 04	(...) produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Competência 06	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais (...).
Competência 07	(...) defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos (...), com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Competência 08	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Competência 09	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Competência 10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

*Nota: Apenas as competências 2 e 3 não se relacionaram com o estímulo à coexistência humana.

Fonte: Adaptado da BNCC (2017, p. 9-10). Autorial, 2021.

¹⁰ Confira a reportagem das autoras sobre a pesquisa em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2022/12/20/quase-metade-da-populacao-lgbtqiap-de-uberlandia-diz-ter-sido-alvo-de-violencia-familia-e-principal-ambiente-de-agressoes.ghtml>.

Em relação à homotransfobia, uma grande aposta do enfrentamento a esse tipo de violência aponta para a promoção da educação em sexualidades e gêneros (JESUS, 2019; FERNANDES, 2011; JUNQUEIRA, 2013a; MISKOLCI, 2007). Na perspectiva dos autores, a homotransfobia é um problema social que reproduz discriminação e violência inclusive nas escolas, afetando diretamente a vida de muitas crianças e jovens identificados/s como LGBTQIAPN+. Esse fenômeno é responsável por provocar *bullying* e exclusão social nas escolas, causando baixa autoestima e até mesmo suicídio entre os/as estudantes. Por isso, incluir a educação em sexualidades e gêneros nas escolas é uma prioridade que pode ajudar a prevenir a homotransfobia e a promover a inclusão. É importante que os/as estudantes sejam ensinados/as sobre diversidade sexual e de gênero, além de compreenderem que todas as formas de diferença são válidas e dignas de respeito.

Quando os/as estudantes têm acesso a conhecimentos e informações precisas e corretas sobre orientação sexual e identidade de gênero, eles/elas são mais propensos/as a desenvolver atitudes de aceitação e tolerância em relação a pessoas que são consideradas diferentes deles/as (PALMA et al., 2015; DINIS, 2011). Além disso, a educação em sexualidade pode ajudar a combater estereótipos e preconceitos. Muitas vezes, a homotransfobia é alimentada por ideias equivocadas e representações negativas sobre as dissidências de gênero e sexualidade. Por isso, a educação em sexualidade pode ajudar a criar um ambiente escolar mais seguro e inclusivo, (re)construindo um mundo que valoriza a variabilidade da performatividade de gênero e a multiplicidade de orientações sexuais, características da espécie humana.

Todavia, no Brasil, a educação em sexualidade foi construída historicamente sobre intensos debates. Ribeiro (2004) descreveu a história brasileira da educação sexual, a partir de seis momentos históricos que demarcaram intensas transformações nesse campo. O primeiro desses momentos remete ao Brasil colônia, mas a incorporação de temas relacionados à sexualidade no ensino formal brasileiro reporta ao início do século XX, devido às influências das concepções médico-higienistas do século XIX, fator que intensificou a discussão sobre a inclusão da sexualidade no currículo escolar. A inclusão da educação sexual nas escolas foi resultado de uma mudança no discurso sobre a sexualidade de crianças e adolescentes. Na década de 20 e 30, questões relacionadas a "desvios sexuais" passaram a ser vistos como uma doença, ao invés de um crime. Neste contexto, a escola foi percebida como um espaço para a intervenção preventiva da medicina higiênica, cuidando da sexualidade de crianças e adolescentes com o objetivo de produzir comportamentos considerados normais e saudáveis.

Por conseguinte, essa inclusão nas escolas decorreu pela ênfase sobre o controle da masturbação e a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis. Nessa mesma perspectiva havia uma preocupação com a formação das mulheres para o matrimônio e a maternidade, enquanto a elite brasileira construía uma nova "ordem médica e familiar" que conectava os discursos biomédicos higienistas ao interior das famílias. Bueno e Ribeiro (2018) também traçaram o panorama da história da educação sexual no Brasil, apontando uma história complexa e, muitas vezes, controversa. Como consenso pode-se afirmar que a educação sexual formal começou a ser implementada no País ainda no início do século XX, mas somente foi incorporada de forma ampla e sistemática nas escolas, a partir dos anos 1960. Na década de 1970, o governo federal passou a incluir a educação sexual como parte do currículo escolar em todo o País, mas a qualidade e a abrangência deste tipo de ensino variavam amplamente de região para região. Na década de 1980, a discussão sobre a educação sexual e a sua importância para a saúde e o desenvolvimento pessoal dos/as jovens começou a ganhar mais espaço na sociedade. Novas políticas foram implementadas e a educação sexual passou a ser compreendida como um meio de prevenir doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez na adolescência. No entanto, ainda havia resistência por parte de setores conservadores da sociedade, que se viam a educação sexual como uma ameaça à moral e aos valores tradicionais. Essa disputa ficou menos evidente na década de 1990, quando a epidemia de AIDS começou a se espalhar rapidamente pelo País e a educação sexual passou a ser vista como uma questão de saúde pública. A partir daí, a educação sexual começou a ser compreendida como uma necessidade urgente para proteger a saúde da juventude brasileira.

Vindo desse contexto, na educação contemporânea há vários dispositivos que abordam a sexualidade no currículo escolar, nos livros didáticos, nas práticas docentes e nos processos de ensino e aprendizagem. Na década de 1990 ficou evidente a necessidade de unificar o saber disciplinar com o saber escolar, configurando um ponto de partida para a discussão sobre educação na área da sexualidade. Nessa direção foram implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) para oferecer aos sistemas de ensino e professores/as em atuação, a disponibilidade de recursos capazes de desenvolver e atualizar o currículo, com base na perspectiva de uma formação cidadã. Em 1996, os PCN foram criados pelo Ministério da Educação, com a colaboração de vários especialistas, e foram amplamente difundidos como ferramentas valiosas não apenas para a inclusão de temas relacionados à Sexualidade e Saúde Reprodutiva, mas também para a promoção dos princípios democráticos,

como a dignidade humana, a igualdade e garantia de direitos, como também, a participação cidadã a responsabilidade social.

O objetivo dos PCN foi intensificar o diálogo entre os educadores sobre questões relevantes, como educação, economia, política e sociedade. Eles são uma ferramenta importante para promover mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, e o papel do/a professor/a é destacado no documento como o principal agente desta mudança. A intenção é que, com a discussão intensificada, possam ser implementadas transformações profundas e necessárias na educação do País. Nesse contexto, os PCN incluíram diretamente a temática orientação sexual no currículo escolar (BRASIL, 1998), pois estabeleceram a orientação sexual como um dos temas transversais, que por sua complexidade, contempla as mais diversas áreas de conhecimento, embora comumente seja associada à reprodução humana abordada na disciplina de ciências e biologia do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. De acordo com os PCN:

[...] a sexualidade se impõe, na sociedade contemporânea, como um dos maiores interesses dos adolescentes, exigindo posicionamentos e atitudes cotidianas. Temáticas como a gravidez na adolescência, masturbação, homossexualidade, iniciação sexual, pornografia e erotismo, aborto, violência sexual e outras, são exemplos de questões que extrapolam a possibilidade da transversalização pelas disciplinas e demandam espaço próprio para serem refletidas e discutidas. São temas polêmicos, que envolvem questões complexas e demandam tempo para serem aprofundadas, com ampla participação dos alunos, além de exigirem maior preparo do educador (BRASIL, 1998, p. 331).

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998) foi a partir da década de 1980 que o interesse pela educação sexual nas escolas cresceu, devido à preocupação com a alta taxa de gravidez não planejada entre adolescentes e o risco de infecção pelo HIV. Entretanto, a abordagem da reprodução humana nas escolas é limitada e não atende às mais amplas que configuram a sexualidade humana. Portanto, os PCN de orientação sexual visam aprimorar a prática pedagógica, ampliando o entendimento da sexualidade e estabelecendo o papel do/a professor/a. É nesse contexto que o/a professor/a precisa abordar as temáticas relacionadas à sexualidade de forma ampla e complexa, contribuindo de maneira efetiva com o processo de aprendizagem dos/as estudantes sobre sua própria sexualidade. Basicamente, é preciso alcançar uma abordagem mais completa do assunto, ao invés de ficar restrito às informações físicas,

anatômicas, fisiológicas e bioquímicas do corpo sexuado. Nessa perspectiva, os PCN ressaltam que:

Praticamente todas as escolas trabalham o aparelho reprodutivo em Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, nem o interesse dos adolescentes, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui a dimensão da sexualidade. Sabe-se que as curiosidades das crianças a respeito da sexualidade são questões muito significativas para a subjetividade, na medida em que se relacionam com o conhecimento das origens de cada um e com o desejo de saber. A satisfação dessas curiosidades contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não-satisfação gera ansiedade, tensão e, eventualmente, inibição da capacidade investigativa. A oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões, contribui para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares (BRASIL, 1998, p. 292).

Por conseguinte, a educação em sexualidade humana deve ultrapassar as questões puramente biológicas do corpo humano, associando as múltiplas dimensões que constituem a sexualidade para além da reprodução e o temor relativo às infecções transmissíveis. É nessa direção que a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada para o Ensino Fundamental em 2017 (BRASIL, 2017), revela que a formação sobre corpo, gênero e sexualidades também aparece discretamente embutida nas competências gerais designadas para as disciplinas de todos os campos dos saberes que constituem a educação básica. Ainda assim, a BNCC proposta ao ensino fundamental (1º ao 9º ano) prescreve a responsabilidade do desenvolvimento dos estudos sobre corpo, gênero e sexualidades principalmente ao ensino da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (ciências e biologia). Na seção desta área do saber, a BNCC explicita que a educação infantil tem a finalidade de proporcionar oportunidades às crianças de explorarem “[...] ambientes e fenômenos e também a relação com seu próprio corpo e bem-estar, em todos os campos de experiências” (BRASIL, 2017, p. 331).

Sob esse prisma, a BNCC recomenda à educação em ciências: a abordagem dos temas relacionados à sexualidade humana com os anos finais do ensino fundamental, destacando que estes assuntos são de grande interesse e relevância social nessa faixa etária. A abordagem da temática sexual pelo ensino de ciências envolve um conjunto de conhecimentos interdisciplinares que juntos conseguem fundamentar a aprendizagem sobre a compreensão

científica a respeito do corpo, dos gêneros e das sexualidades. Restringir a sexualidade humana no ensino de ciências à apenas alguns aspectos anatômicos de seus corpos representa uma visão simplista da temática, já superada inclusive pela própria BNCC, que propõe o desenvolvimento da habilidade (EF08CI11) no oitavo ano: “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2017, p. 349).

É importante ressaltar que a formação proporcionada pelo ensino de ciências no nível fundamental, de acordo com a BNCC, pretende ofertar aos grupos de estudantes a criticidade necessária à compreensão de seus próprios corpos, gêneros e sexualidades. Esta compreensão envolve o desenvolvimento de posicionamentos que representem a sensibilidade ao cuidado da saúde individual e coletiva, em uma vertente integral. Essa compreensão pode ultrapassar os dispositivos educacionais em busca de outros caminhos possíveis à desestabilização das normas de gêneros e de sexualidades. Além disso, na contemporaneidade, o cuidado à saúde das populações está vinculado a governos e instituições, que organizam políticas de promoção à saúde em uma escala individual e coletiva, configurando, portanto, uma importante fonte de aprendizagem na temática sexual.

Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde (BRASIL, 2017, p. 327).

Embora a BNCC direcione a educação para o desenvolvimento de uma sociedade democrática calcada pela coexistência da multiplicidade de gêneros e sexualidades, nos últimos anos, a educação no Brasil continua constituindo um alvo de debates intensos, principalmente em relação à educação em sexualidade, disputada por muitos grupos lutando por sua inclusão obrigatória e de qualidade no currículo escolar em contraste a outros grupos religiosos e políticos, que se afirmam como conservadores, ainda resistindo à sua implementação. Dentro desse contexto, é importante ressaltar, a maioria da sociedade reconhece a importância da educação em sexualidade para a formação da juventude brasileira. Retomando a exemplo, a

“Pesquisa Educação, Valores e Direitos”, coordenada pela Ação Educativa (CENPEC, 2022) revela que 82% do público brasileiro entendem que a escola deve promover o direito de as pessoas viverem livremente sua sexualidade, sejam elas heterossexuais ou LGBTQIAPN+. Todavia, a educação brasileira continua em disputa (RODRIGUES; MONZELI; FERREIRA, 2016).

Montagnoli e Vizzotto (2021) analisaram a perseguição aos estudos de gênero e constataram que quinze ações tramitavam no Supremo Tribunal Federal (STF), entre o período de 2016 a 2019, para julgar a constitucionalidade de tais leis normatizadas nas cinco Regiões brasileiras¹¹. Este tipo de proibição municipal foi julgado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF, 2020), pois compete privativamente à União Federal legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, o STF considerou que este tipo de proibição contraria os dispositivos previstos na Constituição Federal, como: o direito à igualdade, a laicidade do Estado, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O parecer do STF destacou o papel da educação na proteção legal dos direitos e liberdades fundamentais da população em virtude de sua orientação sexual e identidade de gênero.

Auad, Silva e Roseno (2019) entenderam que os projetos inconstitucionais de proibição da educação sobre o ensino a respeito das relações de gênero, da diversidade sexual e das relações raciais se levantaram contra a força afirmativa da própria educação. Além disso, nas escolas repousa um valor de reparação que é evocado por meio da abordagem dessas temáticas. Por isso, discursos proibitivos foram produzidos e reproduzidos entre variados grupos que basearam suas crenças no estabelecimento de proibições que apresentam associações preconceituosas e discriminatórias, além de relações entre a homotranssexualidade com práticas criminosas. Segundo tais discursos, orientada pelo movimento feminista, a homotranssexualidade teria o objetivo de destruir as famílias brasileiras, consideradas por esses discursos, como tradicionais.

Frente aos posicionamentos proibitivos, o Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas foi lançado em 2018 para contrapor a gama de ataques dos movimentos reacionários à liberdade de ensino e ao pluralismo de concepções pedagógicas, princípios previstos na

¹¹ Região Sul: Paranaguá (PR), Foz do Iguaçu (PR), Cascavel (PR), Santa Cruz de Monte Castelo (PR), Londrina (PR), Tubarão (SC) e Blumenau (SC); Região Sudeste: Ipatinga (MG); Região Norte Palmas (TO); Região Centro-Oeste: Novo Gama (GO); Região Nordeste: Estado de Alagoas, Garanhuns (PE) e Petrolina (PE) (MONTAGNOLI; VIZZOTTO, 2021).

Constituição Federal (BRASIL, 1988). O documento foi assinado por sessenta instituições de educação e direitos humanos, como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O desenvolvimento do Manual recebeu o apoio da Procuradoria Federal do Cidadão/Ministério Público (PFDC/MP) e do Fundo Malala a fim de estabelecer estratégias para as escolas e seus(as) profissionais contraporem as proibições impostas contra a educação (MANUAL DE DEFESA DAS ESCOLAS, 2018).

O Manual aconselha a inclusão da problematização das ameaças de cerceamento da liberdade nas escolas e da violência presente na vida de muitas crianças, jovens e adultos(as) pobres no Brasil nas propostas político-pedagógicas. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica são indicadas para fundamentar as relações de confiança entre escolas, profissionais, estudantes e suas famílias em relação aos marcos da valorização da diversidade e da diferença e do combate a todas as formas de violência e discriminação. Em um âmbito internacional três documentos principais destacam as bases legais da importância da educação escolar para a superação da violência contra as mulheres, da LGBTQIAPN+fobia e do racismo: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Mulher (1979), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965) e os Princípios de Yogyakarta (2006). De acordo com as entidades que assinaram o documento:

Entendemos que a explosão destes conflitos contra professoras e professores não é voluntária, mas deliberadamente provocada por movimentos que se alimentam da desinformação geral, dos preconceitos e, de forma leviana, mobilizam o sentimento das famílias sobre temas naturalmente inquietantes do ensino (política, desigualdades, gênero, sexualidade, racismo etc.) (MANUAL DE DEFESA DAS ESCOLAS, 2018, p. 4).

Diante das desigualdades (re)produzidas pela cisheteronormatividade, a abordagem das questões sobre corpo, gênero e sexualidade no Brasil caiu em uma disputa fundamentalista que almeja alcançar a educação por suas políticas nacionais (LIONÇO, 2016). A autora constatou uma disputa política entre parlamentares evangélicos que vêm buscando estratégias para impor maioria no parlamento do País por meio de uma agenda de não enfrentamento da homofobia, lesbofobia, transfobia e sexismo. Dentro desta estratégia, a atuação para retroceder a agenda política propôs alterações na legislação para normatizar a educação básica, regulando o ensino e a aprendizagem sobre corpo, gênero e sexualidade.

Santos e Tanscheit (2019) constatou uma nova ascensão política no Brasil e suas implicações deletérias para a democracia no país. Segundo a autora, a emergência do novo grupo político radicalizado no cenário brasileiro foi um efeito inesperado e indesejado pela ala moderada. Cunha e Lopes (2012) já haviam elucidado que o crescimento político dos grupos religiosos nos últimos anos foi orientado sobre a ideia de que há uma cosmologia cristã que domina o Brasil criando as condições necessárias para o fortalecimento desses grupos políticos contra a manutenção de direitos das mulheres e da população LGBTQIAPN+. Nessa direção, Vicente (2021) analisou os avanços e retrocessos sobre as pautas de gênero e sexualidades na conjuntura nacional após o ano de 2016. A autora registrou as perdas e os impactos nas formulações sobre políticas dos Direitos Humanos e sua relação com a educação. A estratégia empregada na conjuntura nacional buscava o apoio de uma parcela da população para manipular os dispositivos ideológicos da sociedade e promover a manutenção da marginalidade dos corpos e expressões homoafetivas e sexuais.

O relatório da organização não governamental (ONG) Human Rights Watch (HRW), intitulado como: “Tenho medo, esse era o objetivo deles: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil” (2022), destaca a dinâmica da relação de poder que busca gerir a produção de abordagens multidimensionais e abrangentes da educação sobre gênero e sexualidade nas escolas públicas do Brasil. A HRW (2022) analisou centenas de projetos de lei apresentados e aprovadas, como também, entrevistou professores/as, especialistas em educação, representantes de secretarias de educação, sindicatos e organizações da sociedade civil para evidenciar que existe “[...] uma campanha (por vezes coordenada, por vezes difusa) para desacreditar e banir a educação sobre gênero e sexualidade” (p. 3).

A HRW (2022) destaca que: “Os projetos de lei que proíbem a educação sobre gênero e sexualidade, combinados com a retórica política que a desacredita desde os mais altos níveis de governo, têm consequências práticas.” (p. 51). O relatório também analisa as consequências dessa campanha na prática docente e de demais profissionais da educação, por meio de estudo de casos em seis estados brasileiros. Tais consequências podem ser resumidas no rótulo do assédio descrito pelo grupo entrevistado, professores/as ameaçados/as e acusados/as por membros/as de sua comunidade. É importante ressaltar que em nenhum caso houve punição institucional ao/à profissional, mas o grupo relatou impactos significativos causados pela ocorrência. O relatório não dedica muita atenção ao papel do fenômeno de difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais, embora apresente algumas pontuações. Da mesma forma, há poucas

relações com pânicos morais descritos no documento. Ainda assim, o relatório afetou essa pesquisa como uma inspiração, pensando em investigar as relações das *fakenews* com essa dinâmica, e seu papel nessa rede.

Na mesma direção, o relatório “Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de estado, legislação, mobilização social” (ABIA, 2021), chama a atenção para a atuação desses grupos na educação. Nessa direção, a pesquisa de Fernanda Moura e Renata Aquino (2018) identificou dezenas de projetos de lei exclusivamente antigênero promovidas em parceria com o movimento Escola sem Partido (ESP) até o final do ano de 2020. O relatório descreve o ESP como uma iniciativa que começou em 2003, mas foi fortalecido por conexões com grupos políticos considerados fundamentalistas religiosos no ano de 2014, levando à exclusão dos termos gênero e sexualidade das diretrizes políticas do Plano Nacional de Educação, mas mantendo a recomendação da inclusão nos níveis estaduais e municipais da educação pública. O relatório ressalta que:

Apostando na desinformação, ignorância e pânico moral, os movimentos antigênero e o Escola sem Partido propagam, irresponsavelmente, informações falsas de que as escolas estão “proibidas” de abordar questões de gênero e sexualidade. Também estimulam ataques nas redes sociais e a perseguição individual a professoras e professores de “gênero” alimentando uma atmosfera que favorece a censura e a autocensura nas instituições educacionais. (p. 32).

Assis-César e Duarte (2017) interrogaram as disputas contemporâneas em torno da sexualidade e do gênero nas discussões dos planos de educação nacional, estadual e municipal. O artigo destaca que as batalhas narrativas em torno da presença dos conteúdos da igualdade de gênero e da diversidade sexual na educação brasileira constituem o centro de uma disputa pelo estabelecimento de novas formas de governo dos corpos e dos desejos. Com os pensamentos foucaultianos sobre noções de governo e governamentalidade, o artigo descreve a genealogia da causa dessas disputas, a partir do conceito de pânico moral. Esse pânico foi instaurado com o programa “escola sem homofobia” e suas repercussões no debate para a formulação dos planos de educação. Souza-Júnior (2018) também apresentam uma construção histórica dos reflexos sociais que desencadearam o pânico moral associado à abordagem de gênero nas escolas brasileiras, em consonância com os resultados do estudo de César e Duarte (2017).

Como se percebe, a educação é fonte de vigor aos estudos sobre corpo, gênero e sexualidade, mas pânicos morais vêm repercutindo na prática docente e nos processos

educacionais. Com essas alianças podemos afirmar que o dispositivo da sexualidade e a categoria de gênero são utilizados na produção de pânico morais que ecoam até às escolas. A partir dessas provocações começamos a pensar nas relações entre a difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais com a violência homotransfóbica nas escolas, considerando sua participação na (re)produção de pânico morais sobre a participação das escolas na (re)produção das normas do dispositivo da sexualidade e de gênero. Por conseguinte, foi imprescindível entender a participação das mídias na produção de pânico morais relacionados às dissidências de gênero e de sexualidade.

Gayle Rubin (2003) é uma antropóloga e ativista feminista americana conhecida por sua teoria dos pânico morais. De acordo com Rubin (2003), no artigo “Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade”, os pânico morais são períodos históricos em que a sociedade experimenta um aumento na repressão sexual e nas restrições aos comportamentos sexuais considerados "não convencionais". Esses pânico morais são alimentados por mídia sensacionalista, religião e política, e têm como objetivo controlar o comportamento sexual das pessoas e impor valores sexuais tradicionais. Rubin (2003) argumenta que os pânico morais são uma forma de opressão que afeta principalmente as pessoas que não se encaixam na matriz heterossexual, como as pessoas LGBTQIPN+ ou que se relacionam sexualmente fora da instituição do casamento. Durante os pânico morais, essas pessoas enfrentam discriminação, perseguição, estigma e até mesmo a criminalização de suas práticas sexuais.

A teoria de Rubin (2003) destaca que os pânico morais são uma forma de controle social que visa manter a ordem e a estabilidade da sociedade ao reprimir comportamentos que são vistos como ameaçadores à norma sexual dominante. Esses fenômenos são periódicos e surgem como resposta à mudança social compreendida como ameaça à ordem estabelecida. Sob esse prisma, a autora argumenta que a repressão sexual é uma forma de controle social que tem como objetivo manter a ordem e a estabilidade da sociedade, mas que tem um impacto negativo nas pessoas que não se encaixam nas normas sexuais dominantes.

Rubin (2003) descreve cinco medos que constituem a ideologia norte-americana sobre o sexo daquela época. A autora aponta que o pensamento mais atuante na mentalidade ocidental é a negatividade sexual. Associada a ela há uma falácia da escala mal posicionada, pela qual, tudo pertencente ao sexo é um caso especial. Entre esses medos, há uma valoração hierárquica dos atos sexuais medidos em uma matriz cisheteronormativa que torna aceitável apenas a

prática sexual entre pessoas de sexo e gênero opostos, definidos no nascimento, casados legalmente e praticantes do sexo apenas para reproduzir a espécie humana. Além disso, o medo que emana da teoria dominó do perigo sexual assusta o imaginário com a fusão de diferentes práticas sexuais, imaginando que a aceitação de algumas dissidências pode levar a aceitação de outras, destruindo a fronteira entre o bem e o mal. Por fim, ainda há a falta do conceito de variação sexual benigna, uma característica da própria vida, porém, lida apenas como negativa.

O estudo de pânicos morais permite compreender como preocupações e temores de um dado momento histórico expressam lutas de poder entre grupos sociais, valores e normas, pois pânicos morais nunca são espontâneos. Eles são produto da catalisação de temores já existentes na coletividade. O pesquisador deve descobrir quem foi o agente no processo e como agiu de forma a transformar um temor existente em pânico. Dessa forma, será possível determinar quais valores e normas sociais estão em disputa no realinhamento do que a coletividade considera aceitável ou não em termos de comportamento e estilo de vida. (MISKOLCI, 2007, p. 114-15).

Na perspectiva de Cohen (2011), o pânico moral pode ser compreendido como as condições sociopolíticas em que uma pessoa ou coletividade é entendida como ameaça moral para uma determinada sociedade, ameaçando os valores que o grupo tem como estabelecidos (COHEN, 2011). Nessa pesquisa, decidimos estudar os pânicos morais, (re)produzidos pelas *fakenews*, a partir de suas três fases principais, o arcabouço, a cristalização e a ação/remediação. Na fase de arcabouço ocorre a organização de um conjunto de rumores e percepções públicas desorganizadas para formar um corpus interpretativo do problema por meio de processos de predição (ocorrência futura), simbolização (representação estereotipada, dramatizada e exagerada) e identificação de um acontecimento como problema social, permitindo a fixação de uma grelha interpretativa que estabelece o seu significado primário e seus parâmetros de interpretação. Em seguida, a fase de cristalização do pânico moral requer a mobilização de opiniões e atitudes para dar significado ao problema elencado, inclusive deslocando sua compreensão do domínio factível para o interpretativo ou do problema para suas possíveis implicações e consequências. Nessa fase, o posicionamento emocional e intelectual começa a se organizar pela identificação de danos para além dos imediatos (valores ameaçados), pela conexão dos fatos com outros problemas sociais e pela identificação de problemas sociais subjacentes (crise da família, da autoridade, etc.). A fase de cristalização permite a definição de quais respostas devem ser efetivadas contra a ameaça, identificada pela construção de um núcleo duro de atributos baseados em estereótipos prévios que recorrem à demonização de grupos socialmente mais vulneráveis por sua associação com imagens pré-existentes do mal. Esse cenário emocional de expectativa e sensibilização às pistas do problema permite uma

supervalorização de rumores e de comportamentos isolados ou irrelevantes, desencadeando respostas alarmistas.

É nesse contexto que ocorre a terceira fase do pânico moral, relativo à ação/remediação, inicialmente por meio da sensibilização e em seguida pela mobilização da cultura de controle social. Na sensibilização ocorre uma focalização da atenção das mídias e do público sobre eventuais pistas do ressurgimento do problema, amplificando a desviância e identificando comportamentos irrelevantes como suspeitos. Esse pano de fundo permite a mobilização da cultura de controle social, por meio de uma rede conceitual ou institucional que explica e/ou controla/gestiona o desvio, representada por agências (in)formais de controle e empreendedores morais interessados em reorganizar a estrutura normativa por interesses escusos. Como resposta ao pânico, é nessa terceira fase de ação/remediação que se articulam as mídias e redes sociais, o público, os agentes de controle social, os aplicadores da legislação e os grupos (in)formais de ação. Estes últimos agem na forma de empreendedores morais, responsáveis por conservar a moral ameaçada, tomando para si a tarefa de conter a ameaça e o problema social (BECKER, 2009).

A partir desse conceito de pânicos morais e suas fases de produção começamos a pensar nas *fakenews* como uma fonte que alimenta a sociedade com pânicos morais relacionados à educação em gêneros e sexualidades. Foi nesse contexto que começamos a perseguir as relações entre a (re)produção de pânicos morais e o fenômeno de difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais, considerando que esses pânicos ecoam até as escolas e refletem como ações de controle sobre o trabalho escolar e a prática docente voltada a superação da violência homotransfóbica na sociedade e nas escolas. Para entender como as *fakenews* e as mídias digitais (jornais e noticiários) participam da (re)produção de pânicos morais que coagem o enfrentamento da violência homotransfóbica nas escolas, a próxima seção deste texto discute o cenário que proporcionou a emergência do fenômeno de difusão de *fakenews*, bem com algumas de suas consequências e relações com a educação em ciências e biologia.

5. MÍDIAS DIGITAIS, REDES SOCIAIS E *FAKENEWS*

A fim de atingir o objetivo proposto por essa pesquisa, essa seção procurou elucidar as condições de produção que permitiram a emergência do fenômeno de difusão de *fakenews* via mídias e redes sociais. Com as alianças apresentadas nesta seção pode-se afirmar que o contexto

desse fenômeno é preenchido por um cenário de pós-verdade, no qual, a sociedade em rede está desmembrada em bolhas de informação e desinformação, organizadas por algoritmos digitais (SANTELLA, 2020; DELMAZO; VALENTE, 2018). Nessas bolhas digitais, as relações são produzidas por uma teia de crenças e opiniões, exterior a elas, os estilos de vida produzem apenas relações líquidas (BAUMANN, 2001). Nesse cenário, a educação de modo geral, como também as ciências e a biologia caíram em disputas por forças mobilizadas pelas *fakenews* nas mídias e redes sociais. Mídias e educação, educação midiática, a mídia é educação. Afinal, a própria ciência vem enfrentando os ecos do negacionismo científico que recusa fatos, evidências e teorias científicas sobre as vacinas, o aquecimento global, a forma da Terra, os gêneros e as sexualidades.

Sob tal ótica, a difusão de *fakenews* se apresenta como um novo desafio à educação, por conseguinte, esse capítulo descreve as relações entre as tecnologias digitais, as mídias, redes sociais e o currículo da educação em ciências e biologia. A partir desse movimento de pensar o fenômeno de difusão de *fakenews* como uma rede de atores que participam de ações coletivas que transformam a sociedade, começamos a nos aproximar da questão principal dessa dissertação: “como a difusão de *fakenews* vem impulsionar, reforçar e manter a violência transhomofóbica na sociedade e nas escolas?”. Para analisar essa rede foi realizada uma revisão narrativa da literatura em busca de estudos e pesquisas que permitiram compreender as *fakenews* não apenas como uma informação distorcida nas mídias e redes sociais, mas como dispositivos de poderes que dinamizam a forma como a sociedade faz essa leitura, interpreta e as representa o mundo contemporâneo. A revisão narrativa da literatura teve um caráter descritivo e exploratório, um método amplamente utilizado na pesquisa em educação (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Em termos conceituais, esse tipo de revisão bibliográfica se preocupa em compartilhar uma história para apresentar o estado atual do conhecimento sobre uma temática específica, ao invés de se concentrar apenas em resumir e quantificar os estudos existentes, sua finalidade é delimitar e caracterizar o problema de estudo.

Os resultados da revisão narrativa permitiram pensar sobre as relações entre a difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais engendradas na violência homotransfóbica no íterim escolar. A internalização de preceitos fundamentos na colonialidade da mente do público, mobilizado pelo desejo do colonizador alimentado pela exploração violenta, as *fakenews* (re)produzem máscaras coloniais que violentam e silenciam as ditas minorias sociais, por meio da difusão de discursos de ódio que colonizam o imaginário social, desfragmentado entre

continuidades e descontinuidades da modernidade e que mantém a lógica binária que insiste na manutenção da história marcada pela banalidade do mal, construída por estratégias e horrores do grande massacre. Sob esse prisma o período da infância é o cenário perfeito para a produção de pânico morais que ressoam em toda sociedade, as *fakenews* brasileiras se associam à extrema-direita política e aos movimentos antigênero que servem de sustentáculo da moral tradicional brasileira, e assim, ecoam sentimentos assustadores na sociedade com a sexualização infantil pela associação com a população LGBTQIAPN+. O bode expiatório não são apenas os grupos temáticos, mas a trama de coerção, supervisão e proibições que dinamizam essas problemáticas de formas intensificadas, inclusive nas escolas e nas práticas docentes. Gênero e sexualidade, escola, educação e docência, normas inseridas em uma teia de poderes de disputas ideológicas e que produzem dispositivos coercitivos, que objetivam a disciplinarização e o controle social. Produção de vidas e subjetividades, (re)produção de violência. Escolas e professores, famílias e comunidade.

Nesse movimento de investigação, a próxima seção discute as transformações proporcionadas pela adesão da sociedade às mídias e redes sociais. Com esse panorama, as relações entre o fenômeno de difusão de *fakenews* e a educação em ciências e biologia são apresentadas por meio de suas interfaces curriculares. Esse fenômeno decorre em um contexto já descrito por outros, por isso, a próxima seção foi dividida para inicialmente discutir as mídias e redes sociais, pensando em suas influências sobre o fenômeno de difusão de *fakenews*. Em seguida, esse fenômeno é contextualizado e a revisão narrativa da literatura manifesta outros olhares para suas relações com a violência.

5.1 Mídias digitais e redes sociais

Embora o contexto brasileiro seja marcado pela desigualdade de acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação, especificamente as mídias e as redes sociais digitais transformaram significativamente a sociedade contemporânea de várias maneiras. Uma das principais transformações é a forma como as pessoas se comunicam e compartilham informações. Nas mídias, redes sociais e outras plataformas digitais, as pessoas se conectam e compartilham informações instantaneamente, borrando as fronteiras do espaço e do tempo. Essa transformação acelerou impactos significativos que emergem na forma como as pessoas se relacionam, colaboram e se engajam com o mundo ao seu redor. Por um lado, a aceleração do

modo como as pessoas acessam e consomem informações também permitiu o acesso a uma variedade de fontes de informação, incluindo notícias, entretenimento e conteúdos educacionais. Por outro lado, novos desafios emergiram.

As tecnologias digitais de informação e comunicação, como as mídias e redes sociais, tornaram-se fundamentais na sociedade contemporânea. Conceitos como cyber, bits e cibercultura tornaram-se parte do cotidiano da sociedade. A disseminação dessas tecnologias ocorreu em um curto período de tempo, a partir dos anos 1970, e sua estrutura tecnológica permitiu uma rápida adesão pela sociedade. Na medida em que aumentou o número de pesquisas e estudos sobre o assunto, e teorias foram elaboradas para entender a relação entre a sociedade e os indivíduos, mediada por essas tecnologias. Afinal, foi nesse contexto que houve uma reorganização das relações entre o poder soberano e o disciplinar (FOUCAULT, 2008), como também, do controle descrito por Gilles Deleuze, um contexto baseado nas tecnologias eletrônicas e digitais que produzem “[...] uma organização social capaz de fertilizar o capitalismo mais ágil e voraz da atualidade.” (SIBILIA, 2016, p. 28). Por conseguinte, o estudo das mídias e redes sociais pode contribuir para repensar as dinâmicas sociais, de modo que, “[...] pensar a tecnologia, nesta era do pós-digital, significa implicá-la nas táticas e estratégias do poder”. (SANTAELLA, 2016, p. 11).

À vista de tal preceito, é importante destacar que o domínio das mídias e redes sociais digitais nas sociedades produziu uma nova forma de subjetividade inculcada na cibercultura (LÉVY, 2010). A cibercultura, segundo Lévy (2010), é um conjunto de técnicas, práticas e valores desenvolvidos a partir da vivência social e cultural no ambiente virtual conhecido como "ciberespaço", que é caracterizado pela comunicação hipertextual, conexões em rede e movimentos constantes. Tal conjunto se desenvolve a partir da utilização de tecnologias digitais e de comunicação interativa, incluindo a internet, os computadores e os dispositivos móveis. Ele argumenta que a cibercultura tem o potencial de transformar a sociedade e a cultura, criando novas formas de comunicação, colaboração e conhecimento. Por isso, a cibercultura transformou a forma como as pessoas se apresentam no mundo e alterou as relações de poder estabelecidas pela sociedade ocidental. A autora Santaella (2003) discute como as mudanças tecnológicas estão afetando a sociedade e a cultura humana. A autora apresenta a ideia de que estamos entrando em uma nova era, a cibercultura, onde as tecnologias digitais estão se tornando cada vez mais presentes em nossas vidas e estão mudando a forma como pensamos, sentimos e nos relacionamos uns com os outros. Santaella argumenta que essas mudanças estão

levando à criação de um "pós-humano", uma nova forma de ser humano que é capaz de superar as limitações biológicas e incorporar as novas tecnologias em sua existência, afetando nossa compreensão sobre a cultura e a sociedade.

Cibercultura e cultura das mídias são conceitos relacionados, mas com algumas diferenças importantes. Esta cultura das mídias se refere ao conjunto de práticas e representações sociais produzidas pelos meios de comunicação, como televisão, rádio, jornais e revistas, caracterizada pela passividade do receptor, compreendido como consumidor de conteúdo produzido por outros. Aquela, por outro lado, é caracterizada pela atividade do receptor, que pode ser tanto um produtor quanto um consumidor de conteúdo. A cibercultura se desenvolve em torno da internet e da computação, e é caracterizada pela conectividade e pela descentralização da informação. Portanto, a cibercultura representa um passo além da cultura das mídias, no sentido de permitir aos indivíduos acesso à informação e comunicação de forma mais democrática e colaborativa, como também, a criação de comunidades virtuais e a colaboração em projetos em escala global, possibilitando novos modelos de organização social.

Nessa direção, a obra de Martino (2014) oferece uma visão geral da teoria das mídias digitais e seus efeitos na sociedade contemporânea. Distinguindo as mídias digitais das mídias de massa (analógica), como a televisão o rádio, o cinema, os jornais, as revistas, entre outros, Martino discute as linguagens que as mídias adquirem no mundo digital, incluindo a representação de imagens, som e texto, bem como a interação e a navegação. Segundo o autor, as mídias de massa se tornaram mídias digitais: meios de comunicação e expressão que utilizam tecnologias digitais para produzir, distribuir e consumir conteúdo. Essas mídias incluem, mas não se limitam a televisão digital, rádio digital, jornalismo digital, revistas digitais, música digital, vídeo digital, jogos digitais, redes sociais, entre outros. Martino (2014) destaca que as mídias digitais diferem das mídias tradicionais em vários aspectos, incluindo a capacidade de serem interativas, a possibilidade de serem manipuladas e modificadas pelo usuário, a facilidade de serem distribuídas e compartilhadas globalmente e a capacidade de armazenar e acessar grandes quantidades de informação. Ele também argumenta que as mídias digitais têm um impacto significativo na sociedade, com efeitos na forma como as pessoas se relacionam entre si, com o mundo ao seu redor e com os/as outros/as. Elas têm suas próprias características únicas e recursos que devem ser compreendidos, pois podem ser utilizadas para criar novas formas de expressão e relação social. Seus impactos já afetaram as redes de relacionamento dos/as usuários/as, inclusive sua relação com a educação, a arte e a cultura.

Sob tal ótica, as mídias digitais produzem comunidades virtuais, como uma teia de relações presentes no ciberespaço, eliminam os espaços físicos e abrem possibilidades para a (re)construção das identidades, característica das comunidades virtuais. Nas mídias digitais, as fronteiras identitárias que fixam os/as usuários/as são dissolvidas e a identidade é transformada em “[...] algo múltiplo e fluido, no qual verdadeiro e falso são difíceis de estabelecer por completo” (RHEINGOLD, 1997 apud MARTINO, 2014, p. 46). Nas sociedades organizadas por redes globais, a reafirmação de marcadores da identidade e de fronteiras baseadas na diferença tornam-se cada vez mais importantes à medida que elementos fundamentais foram integrados às perspectivas globais, como cultura, arte e práticas sociais, entre outras. Ainda assim, é importante destacar que as mídias digitais oferecem, por meio das redes sociais, maior possibilidade de conexão e colaboração entre as pessoas de maneiras nunca antes possíveis, abrindo novas possibilidades de sociabilidade e comunidade com implicações sociais e políticas que ainda requerem compreensão.

Nessa perspectiva, a cibercultura é marcada pela ubiquidade das mídias e redes sociais digitais nas sociedades. Santaella (2016) compreende que as redes sociais digitais são um tipo de ferramenta que tem o poder de descentralizar a informação e romper com os padrões tradicionais da cultura de massa, proporcionando mais diversidade e liberdade de escolha. Isso representa uma transformação significativa, na qual o/a usuário/a da internet também é criador/a, leitor/a e espectador/a de todo tipo de conteúdo. Nesse sentido, a Internet não constitui apenas uma tecnologia, mas o meio de comunicação que organiza nossas sociedades, equivalente ao que foi a fábrica na era industrial. Nessa direção, Araújo e Leffa (2016) destacam que as redes sociais criam uma virtualidade que têm uma natureza única e criativa, sem um ponto claro de entrada ou saída. Elas abrangem todas as áreas da atividade humana, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, invadindo o espaço e o tempo. Enquanto as redes parecem reproduzir algo já existente, elas também criam uma realidade diferente, transformando o que pensamos que conhecemos. O compartilhamento de informações nas redes rompeu com a centralidade da mídia de massa e permitiu aos/às internautas serem mais do que consumidores de informação, passando a ser produtores.

A sociedade em rede foi explicada por Latour (2012), por meio da teoria ator-rede, que enfatiza a importância dos atores humanos e não-humanos e suas interações no mundo social. Essa teoria destaca que os atores humanos e não-humanos são igualmente importantes na produção do mundo social, incluindo objetos, tecnologias, instituições, etc. Nesse cenário, as

interações e conexões entre os atores humanos e não-humanos são vistas como o mecanismo através do qual o mundo social é produzido. Tal produção não deve ser compreendida por uma perspectiva binária porque decorre por interações e conexões de interdependência entre os atores humanos e não-humanos. Por conseguinte, as ações de um ator em rede têm importância coletiva, pois afetam e são afetadas por outros atores da rede, constituindo uma ação coletiva. Nessa perspectiva, o mundo social é heterogêneo, logo não há uma única causa ou fator que possa explicar todas as interações e conexões entre os atores. Latour embasa essa teoria na crítica à ilusão da modernidade ocidental (LATOURE, 1994), responsável por separar o mundo natural do social e cindir as pessoas das coisas, por meio da separação entre o pensamento humano e todo o resto do universo.

Na perspectiva de Baumann (2001), nessa sociedade, as relações sociais e políticas acompanham a era pós-moderna, pois a promessa de estabilidade e certeza da Modernidade nunca foi cumprida. Para se adaptar ao mundo, um estilo de vida se desenvolve na sociedade líquida, onde as pessoas não estabelecem relações duradouras e não se comprometem com quaisquer metas a longo prazo. Esse contexto é marcado pela exclusão social produzida pela globalização e a economia neoliberal, responsáveis por excluir pessoas não apenas do âmbito econômico, mas também da sociedade e da política. Diante desse contexto, a responsabilidade é individualizada, pois as pessoas são responsabilizadas pela desigualdade social enquanto incorporam seus próprios sucessos, em vez de colocar a culpa em fatores sociais ou estruturais. Portanto, Baumann (2001) considera que não há uma pós-modernidade que tenha rompido ou superado com a Modernidade, uma vez que este tempo é uma continuação daquele, porém, com uma lógica distinta que substituiu a fixidez pela volatilidade, marcada pela urgência do imediatismo, individualismo e consumismo.

Nessa lógica, por um lado, as mídias e redes sociais criam uma pressão sobre os indivíduos para se manterem sempre conectados e atualizados. Mas, por outro lado, Baumann (2016) argumenta que elas ainda podem distorcer a construção coletiva da realidade, limitando o acesso dos/as internautas apenas a janelas que confirmam suas crenças e opiniões. O autor descreve dois tipos de bolhas produzidas nas redes sociais. As "bolhas individuais" permitem às pessoas que se isolem em mundos virtuais, desconectando-se da realidade e da vida social. Ele também argumenta que essas bolhas levam a uma sensação de solidão e desespero. As bolhas individuais referem-se à tendência das pessoas de selecionar e consumir apenas informações que confirmam suas crenças existentes. Isso também pode ocorrer nas redes

sociais, onde as pessoas tendem a ver conteúdo que concorda com suas opiniões e evitam conteúdo que as desafie. Essas bolhas individuais podem levar a um aumento da seleção de informações que apresentam uma única perspectiva e a uma diminuição da exposição às opiniões divergentes.

Em outra direção, Baumann (2016) ressalta que as bolhas sociais se referem às tendências das pessoas em se agrupar em grupos com crenças e opiniões semelhantes. Isso também pode ocorrer nas redes sociais digitais, onde as pessoas tendem a seguir e interagir com aqueles que compartilham suas opiniões. Essas bolhas sociais podem levar a um aumento da polarização política e a uma diminuição da exposição às opiniões divergentes. Enquanto as bolhas sociais e individuais podem ter algumas semelhanças, elas também têm diferenças importantes. As bolhas sociais são geralmente vistas como um fenômeno coletivo, enquanto as bolhas individuais são vistas como um fenômeno individual. Além disso, as bolhas sociais podem ser mais propensas a levar a comportamentos extremistas, enquanto as bolhas individuais estão mais associadas aos comportamentos que evitam opiniões divergentes.

Santaella (2020) compreende as bolhas sociais como bolhas ideológicas, mediadas pelos mecanismos digitais de filtros de informação que têm a função de reduzir a quantidade de informação disponível aos usuários(as), de acordo com seus rastros digitais produzidos na utilização das mídias e redes sociais, como o histórico de busca, os resultados de escolhas, a interação com outros servidores digitais, os interesses exibidos por produtos ou serviços e inclusive as publicações pessoais de cada usuário/a. As bolhas de filtro comprometem a privacidade e estreitam a interpretação do mundo pelos usuários(às), limitando seus horizontes. Da Empoli (2019) chama a atenção para o fato de que: “Todos os estudos mostram que as redes sociais tendem a exacerbar conflitos, ao radicalizar os tons até se tornar, em alguns casos, um real vetor de violência física” (DA EMPOLI, 2019, p.80). Essas plataformas oferecem uma ferramenta poderosa para aqueles que buscam manipular a opinião pública.

Na obra intitulada "Vertigem Digital: por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando?", o autor Keen (2012) apresenta uma crítica às consequências da era digital sobre a sociedade, a cultura e a economia. Ele argumenta que, em vez de criar uma sociedade mais conectada, democrática e igualitária, as tecnologias digitais estão criando uma sociedade cada vez mais fragmentada, polarizada e desigual. Nessa perspectiva, as redes sociais, a inteligência artificial e a automação estão criando uma "vertigem digital" na sociedade, impactando em diferentes esferas, desde a economia, a cultura e a política, até a

educação. De um lado, as grandes empresas de tecnologia estão acumulando poder e riqueza em um ritmo acelerado, enquanto as pequenas empresas, trabalhadores e demais usuários são intimamente explorados. Em outra vertente, as redes sociais criaram "bolhas de opinião" que polarizam a sociedade para tornar a democracia cada vez mais difícil. Na contemporaneidade, essa sociedade é marcada pela hipervisibilidade, na qual, a irrealidade absoluta é a presença real, pois “[...] o totalmente falso corresponde também ao totalmente real” (KEEN, 2012, p. 22-3).

Na perspectiva norte-americana, o prefixo pós indica a perda da relevância da verdade que vem ocorrendo nessa sociedade há alguns anos. McIntyre (2018) considera que a pós-verdade é derivada de cinco fatores principais: o negacionismo científico, os vieses cognitivos, o descrédito da mídia tradicional, o surgimento das mídias sociais com suas bolhas de informação e o pós-modernismo. O negacionismo científico é apresentado como uma estratégia antiga marcada pela negação do conhecimento científico em prol dos interesses da indústria do tabaco, há algumas décadas, e contra a concepção de que o aquecimento global é um efeito antropológico. Os vieses cognitivos são mecanismos elucidados pela psicologia cognitiva, que também auxiliam seres humanos a selecionarem informações que favorecem suas crenças pessoais. Naturalmente propensa a tais vieses, a humanidade estaria mais distante entre si pela diminuição das relações sociais diretas, um efeito atribuído às mídias digitais, que criaram bolhas e limitaram as interações, polarizando os conteúdos. Além disso, o enviesamento das empresas midiáticas em detrimento de seus interesses políticos derivou em um descrédito na mídia tradicional pela população que começou a percebê-la como inimiga.

No Brasil, Santaella (2020) destacou que a sociedade vem discutindo a pós-verdade a partir de duas vertentes. Por um lado, o prefixo pós remete a um acontecimento posterior a um evento ou situação específica, como o período pós-guerra, significando um período pós conhecimento da verdade. Por outro lado, o termo pós representa algo sem valor ou justificação como ocorre com os conceitos de pós-moderno, este é o emprego mais frequente da pós-verdade (SANTAELLA, 2020). A autora considera que a verdade é reconhecida como racional e factual, a interpretação factual da verdade corresponde a uma tarefa do jornalismo que deve buscar a verdade dos fatos, contudo “[...] a verdade dos fatos pode ser tripudiada, vilipendiada, manipulada até se converter em mentira deslavada” (SANTAELLA, 2018, p.54). Embora a pós-verdade seja um fenômeno contemporâneo, a autora ressalta que a desinformação é uma ferramenta antiga empregada para modelar a opinião pública. Ainda assim, é indubitável que a

adesão às mídias e redes sociais transformou a sociedade e as relações sociais. Nesse cenário contemporâneo, a difusão de *fakenews* se apresenta como um novo desafio, por conseguinte, a próxima seção descreve as relações entre as tecnologias digitais, mídias, redes sociais e o currículo da educação em ciências e biologia.

5.2 Mídias e *fakenews* na educação em ciências e biologia

A educação em ciências e biologia está cada vez mais implicada nas tecnologias digitais de informação e comunicação e no mundo digital. Isso pode ser observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) das Ciências da Natureza, que destacam a importância da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como ferramentas para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes (BRASIL, 1998). Essas tecnologias podem ser utilizadas para acesso a recursos educacionais, pesquisa e comunicação, bem como para o desenvolvimento de atividades práticas e experimentais. Os PCN apontam para a importância de se trabalhar com o mundo digital, onde os estudantes podem encontrar informações científicas e tecnológicas, bem como desenvolver habilidades para selecionar, avaliar e utilizar essas informações de forma crítica. Isso também inclui o desenvolvimento de habilidades para lidar com as notícias falsas e desenvolver uma cidadania crítica. Nessa perspectiva, a educação em ciências e biologia deve ser capaz de formar estudantes para lidar com o arsenal de informações atualmente disponíveis, o que depende de habilidades para obter, sistematizar, produzir e mesmo difundir informações. Essas habilidades também precisam incluir o uso de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1998).

De acordo com os PCN, a escola tem a responsabilidade de desenvolver uma formação que englobe conhecimentos e capacidades que propiciem aos estudantes discriminar informações, identificar valores agregados a essas informações e realizar escolhas. Pois, frequentemente, as informações difundidas pelos meios de comunicação são superficiais, errôneas ou exageradamente técnicas. Dessa forma, as informações recebidas podem levar a uma compreensão unilateral da realidade e do papel do conhecimento no mundo contemporâneo. Diante desse contexto, é necessário favorecer o desenvolvimento de postura reflexiva e investigativa, de não-aceitação, a priori, de ideias e informações. Portanto, a

educação científica é imprescindível para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao mundo digital, incluindo a formação cidadã.

Mais do que fornecer informações, é fundamental que o ensino de Biologia se volte ao desenvolvimento de competências que permitam ao aluno lidar com as informações, compreendê-las, elaborá-las, refutá-las, quando for o caso, enfim compreender o mundo e nele agir com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos da Biologia e da tecnologia. (BRASIL, 1998, p. 19)

Na mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e Médio estabelece os objetivos, conteúdos e habilidades da educação formal e destaca que uma das competências gerais da Educação Básica é o desenvolvimento da capacidade de “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...] para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos [...] e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 9). No campo das Ciências da Natureza, a BNCC ressalta que as disciplinas de ciências e biologia requerem formação interdisciplinar, levando em conta as relações entre as diferentes áreas do conhecimento. Isso inclui a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, como computadores, tablets e dispositivos móveis, para acessar e produzir informações científicas. A BNCC destaca a importância de se trabalhar com dados e informações digitais na educação de ciências e biologia, incluindo a capacidade de buscar, selecionar e avaliar informações científicas disponíveis na internet, além de produzir, analisar e interpretar dados digitais (BRASIL, 2017).

Uma das competências específicas das Ciências da Natureza é a capacidade de “Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas [...] de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (BRASIL, 2017, p. 324). O diálogo é fundamental para a ampliação da percepção crítica dos estudantes em relação à produção científica e às informações que circulam nas mídias e redes sociais. De acordo com a BNCC, a dúvida sistemática é um elemento crucial para o desenvolvimento da conduta humana e deve ser cultivada desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. É importante que a formação educacional capacite os/as estudantes a utilizar de forma crítica os diversos meios de comunicação e não aceitar como verdade absoluta as informações veiculadas em mídias e redes sociais. Por conseguinte, a educação científica também tem como tarefa básica desvendar e reconhecer os sujeitos, os sentidos obscuros e silenciados, as razões da construção de uma

determinada informação e os meios utilizados para a sua difusão. Essa é uma habilidade essencial para a formação da Educação Básica.

Embora o currículo esteja prescrito, o estudo de Parchen, Freitas e Cavalli (2020) chama a atenção para a necessidade de adoção de políticas públicas governamentais capazes de conectar a educação com o uso das tecnologias digitais. Os autores destacam que na ausência de educação para as mídias e redes sociais, a difusão de *fakenews* encontra um cenário ideal para se propagar. Diante dessa lacuna, Cardoso e Gurgel (2019) discutem a importância de incluir no ensino de ciências a questão da mídia e sua influência no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com os autores, é fundamental que os estudantes sejam preparados para identificar e questionar as informações científicas que chegam através da mídia, bem como para selecionar e avaliar a qualidade das fontes de informação. Os autores argumentam que a mídia tem um papel importante na forma como as pessoas compreendem e se relacionam com a ciência. No entanto, muitas vezes, a mídia apresenta informações científicas de forma simplista e sensacionalista, o que pode levar a concepções equivocadas e aumentar a desconfiança em relação à ciência. Para superar esses desafios, os autores propõem a incorporação de uma educação científica que problematize a mídia. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades críticas para avaliar a qualidade e a confiabilidade das informações científicas apresentadas pela mídia, bem como a compreensão das relações entre ciência, mídia e sociedade. Além disso, os autores destacam a importância de se trabalhar com exemplos concretos de como a mídia apresenta informações científicas e como essas informações podem ser questionadas e analisadas criticamente. Portanto, uma educação científica que problematize a mídia é fundamental para formar indivíduos críticos e capazes de tomar decisões informadas sobre questões científicas e tecnológicas (CARDOSO; GURGEL, 2019).

Além disso, nos últimos anos houve crescente preocupação dos impactos da propagação de *fakenews* via mídias e redes sociais, especialmente na educação em ciências e biologia, como mostram os trabalhos de Prado (2018), Santos (2018), Santos e Vieira-Júnior (2019) e Silva, Pinto e Morado (2021). A importância de discutir os efeitos das notícias falsas na educação científica e biológica tem sido cada vez mais reconhecida por escolas e professores/as. Bicudo e Teixeira (2022) destacam que a difusão de *fakenews* sustenta o movimento antivacina, que vem construindo uma séria ameaça crescente à saúde global. A difusão de *fakenews* sobre as mudanças climáticas alcançou destaque nas últimas duas décadas por produzir discursos

contrários aos dados científicos que indicavam as ações antropológicas como a principal causa do aquecimento global (MCCRIGHT et al., 2016). A pesquisa de McCright et al. (2016), realizada com 1.591 trabalhadores, apontou que a exposição do público a informações falsas que reproduziam a inexistência da mudança climática reduziu significativamente a confiança dos entrevistados na ciência produzida sobre o clima, a conscientização sobre as consequências de suas ações e as tentativas de reduzir as emissões de gases no futuro.

Nessa direção, o estudo Pinheiro et al (2022) procurou compreender de que forma as *fakenews*, ao negarem as interferências humanas no meio ambiente, têm contribuído para o aceleramento desse processo. Analisando o conteúdo do discurso presidencial proferido entre os anos de 2018 a 2021, os autores apontaram que as mensagens anticiência e negacionistas do presidente se apresentam como *fakenews* que procuram esvaziar o monitoramento e a fiscalização da preservação e conservação ambiental, além de incitar sucessivos aumentos das queimadas e desmatamentos dos ecossistemas naturais. Por conseguinte, as *fakenews* desinformam o público e prejudicam a possibilidade de construção de consensos sociais construídos, a partir de evidências científicas. Por um lado, na academia científica há 97% de consenso de que as ações antropológicas vêm causando o aquecimento global, uma aceitação quase unânime. Todavia, pouco mais da metade do público em geral (57%) acredita que há um consenso científico sobre essa problemática. Essa lacuna na percepção do público sobre o nível de acordo científico demonstra os limites da comunicação científica, principalmente frente aos movimentos negacionistas dos últimos anos. Tais limites reivindicam uma perspectiva de educação científica que transcenda as atuais agências de checagem, pois as opiniões expostas sobre determinadas crenças derivam mais de compromissos com grupos sociais, do que maior escolaridade e/ou nível de alfabetização científica.

Lima et al (2019) consideram que tanto o discurso oficial da ciência, representado por um discurso modernista, bem como, algumas de suas principais críticas (por exemplo: o pós-modernismo) parecem propor ideias que influenciam no atual cenário de produção e proliferação da desinformação. Os autores destacam dois mecanismos envolvidos na formação das condições que produzem a pós-verdade, um mecanismo corresponde à apresentação da natureza da ciência por uma visão reduzida, o outro mecanismo apaga o conjunto de pressupostos científicos responsáveis pela construção de conhecimentos. Diante desse contexto, o estudo ressalta a relevância da educação em ciências evocar uma base metafísica alternativa, derivada das teorias de Latour (1994, 2012) para contribuir com o desenvolvimento de uma

formação cidadã capaz de proporcionar aos/às estudantes se posicionarem criticamente nas questões sociocientíficas contemporâneas. Cerigatto (2022) sugere que a educação midiática precisa ultrapassar a adoção de abordagens educativas para não se limitar a perspectivas instrumentalistas. Em contraste, a autora aposta que a análise da linguagem, das narrativas, audiências e do contexto social de produção de *fakenews* pode ser um caminho proveitoso para se refletir sobre as relações de poder entre as mídias e a sociedade.

Nessa perspectiva, Santo et al (2022) discutem a importância de incluir o ensino de habilidades digitais no ensino de ciências para combater a disseminação de notícias falsas. No estudo foi realizada uma revisão narrativa das pesquisas já desenvolvidas sobre essa temática. A revisão encontrou quatro eixos principais das investigações que relacionam a educação em ciências e biologia com as *fakenews*: 1) Educação Científica e Visões de Ciência, (2) Educação Científica e Contexto Político, (3) Educação Científica e Cultura Digital, e (4) Educação Científica e Desenvolvimento de Estratégias Pedagógicas. Santos et al (2022) destacam que o primeiro eixo se refere à relação entre a educação científica e as diferentes visões de ciência, incluindo a ciência tradicional, ciência crítica e ciência para cidadãos, apontando a importância de compreender essas visões de ciência para desenvolver uma educação científica que seja capaz de lidar com a cultura digital e as notícias falsas. O segundo eixo aborda a relação entre a educação científica e o contexto político, destacando a importância de compreender como as políticas públicas afetam a educação científica e como a educação científica pode contribuir para a construção de uma cidadania crítica. O terceiro eixo pensa nas relações entre a educação científica e o universo digital, pois a cultura digital afeta a educação científica. O quarto chama a atenção para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no ensino de ciências e biologia, capazes de desconstruir as histórias falsas veiculadas pelas *fakenews*.

Os estudos analisados por Santos et al (2022) revelam a importância de a educação científica adotar uma abordagem interdisciplinar para englobar o ensino de habilidades críticas e digitais para lidar com as notícias falsas, bem como, para promover a cidadania crítica na cultura digital. Os autores propõem o ensino de tópicos como verificação de fontes, análise crítica e interpretação de dados, além de trabalhar com as tecnologias digitais para identificar e lidar com as notícias falsas. O artigo enfatiza a importância de se combinar o ensino de habilidades digitais e de ciências para formar cidadãos críticos e capazes de lidar com as *fakenews* e a cultura digital. No entanto, aponta que são necessárias mais pesquisas para

entender como a educação em ciências pode desenvolver habilidades críticas e digitais para contestar notícias falsas.

Na mesma direção, Pinto, Silva e Medeiros (2022) discutem a importância da educação sobre mídia e cidadania crítica para combater a disseminação de notícias falsas e promover a aprendizagem eficaz de ciências. Analisando a percepção de professores/as de biologia sobre a relação das *fakenews* com as disciplinas de ciências e biologia, o estudo revelou que há um elevado grau de vivência dos professores/as com as *fakenews*, em sala de aula, e a grande maioria afirma ser um tema de interesse e que precisa ser combatido. Os autores argumentam que as *fakenews* podem causar uma série de problemas no ensino e aprendizagem dessa disciplina, pois podem afetar a compreensão dos estudantes sobre temáticas científicas e socialmente relevantes, causando prejuízos para a aprendizagem e a formação crítica dos estudantes (PINTO; SILVA; MEDEIROS, 2022). A difusão de *fakenews* pode causar uma série de problemas, como o fortalecimento de ideias equivocadas a respeito de temas como a evolução, a ciência climática e a biotecnologia, entre outros. Tal cenário revela desafios para a formação inicial e continuada de professores/as, bem como, indica a necessária atualização do currículo escolar (PINTO; SILVA; MEDEIROS, 2022). Para combater esses problemas, os autores sugerem que os/as professores/as de ciências e biologia devem ser formados/as para identificar e refutar as notícias falsas. Além disso, o estudo argumenta que é importante incluir a educação sobre mídia e cidadania crítica como parte do ensino de ciências e biologia, desenvolvendo as habilidades necessárias para avaliar a veracidade das informações disponíveis na internet.

Isso requer a criação de estratégias para o ensino de ciências e biologia que incluam a discussão de notícias e boatos falsos, além da reflexão sobre a sua relevância para os assuntos científicos, contribuindo com a capacidade de pensar criticamente e entender a importância da verdade e precisão das informações para a aprendizagem e a formação cidadã. Diante desses resultados, o estudo considera que as notícias falsas relacionadas à ciência têm várias motivações, incluindo a intenção de desacreditar o conhecimento científico e manter as pessoas na ignorância, facilitando a manipulação da sociedade por setores com interesses ideológicos, políticos, religiosos, econômicos, entre outros.

Santos et al. (2021) elaboraram uma revisão narrativa sobre as pesquisas científicas desenvolvidas a respeito das *fakenews* na educação em ciências. Os resultados permitiram identificar nas pesquisas a ocorrência de duas visões de ciência. Por um lado, a ciência é

reduzida e estéril, por outro lado ela se apresenta ampliada pelas intrínsecas relações com a política, a economia, a saúde e o meio ambiente. O estudo conclui que as *fakenews* requerem a promoção da visão ampliada sobre a ciência, incluindo a reflexão em suas múltiplas dimensões. A emergência das *fakenews* na nova dinâmica da cultura digital destacou a relevância da reflexão crítica que considere a formação das mídias digitais na própria educação em ciências, integrando outros campos dos saberes. A revisão elucidou que o desenvolvimento da autoria, bem como a problematização e discussão das *fakenews* são caminhos para a promoção da educação científica.

Além disso, a educação em ciências e biologia precisa englobar a alfabetização midiática para a sexualidade em seu repertório, conforme as orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade, que seguem uma abordagem baseada em evidências (UNESCO, 2019). A Unesco recomenda aos/às professores/as que iniciem a alfabetização midiática em sexualidade com as crianças desde os 5 anos para proporcionar o desenvolvimento das capacidades de:

[...] discutir exemplos de informações verdadeiras ou falsas disponibilizadas pela mídia (conhecimento); reconhecer que nem todas as informações disponibilizadas pela mídia são verdadeiras (atitude); demonstrar senso crítico em relação a informações disponibilizadas por diversos meios de comunicação (habilidade). (UNESCO, 2019, p. 65).

Na concepção da Unesco (2019), a alfabetização midiática em sexualidade segue uma classificação etária que designa aos/às estudantes de 12 a 15 anos: o desenvolvimento da capacidade de “[...] identificar e avaliar criticamente imagens manipuladas na mídia acerca de sexualidade e relacionamentos sexuais” (p. 65). Nessa direção, a alfabetização midiática em sexualidade recomenda que o grupo de estudantes da faixa etária de 15 a 18 anos precisa conseguir “[...] demonstrar formas de questionar estereótipos de gênero e retratos distorcidos de sexualidade e relacionamentos sexuais na mídia”. (p. 65).

No contexto brasileiro, a Unesco (2014) destaca que a educação precisa proporcionar aos/às estudantes experiências de análise crítica das mensagens sobre corpo, sexualidade e relacionamentos, veiculadas nas mídias e redes sociais, para não reproduzi-las sem reflexão. O relatório ressalta que ainda há circulação de conteúdos que ridicularizam as dissidências de gênero e de sexualidade nas mídias e redes sociais. Diante desse contexto, as famílias e escolas são instituições relevantes para desmistificar, junto aos grupos de adolescentes, ideias fantasiosas veiculadas nos ambientes digitais, pois as mídias e redes sociais têm “[...] o poder

de influenciar o comportamento e de promover relações de gênero igualitárias ou não” (UNESCO, 2014, p. 31).

Por meio desse panorama podemos afirmar que a educação em ciências e biologia ocupa um papel de destaque no enfrentamento da desinformação que ecoa na sociedade. Face a isso, a próxima seção discute algumas características do fenômeno de difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais para poder pensar em suas relações com a manutenção da violência homotransfóbica.

5.3 O fenômeno de difusão de *fakenews*

Nessa perspectiva, outro estudo de Santaella (2020) ressalta que há um entrelaçamento entre as bolhas de informação, a pós-verdade e a difusão de *fakenews* nas mídias e redes digitais, reconhecendo que tais fatores acentuaram a vulnerabilidade da população à desinformação e promoveram a segregação ideológica. Santaella (2020, p. 29) afirma que as *fakenews* são notícias, histórias, boatos, fofocas e rumores criados deliberadamente para ludibriar ou enganar o público, pois “[...] visam influenciar as crenças das pessoas, manipulá-las politicamente ou causar confusões em prol de interesses escusos”. A tradução de *fakenews* como notícias falsas danifica a credibilidade das informações verificáveis que são de interesse público, chamadas de notícias reais. Para ser notícia precisa ser fato, por isso, não é possível associar a falsidade às notícias. Além disso, a propagação de *fakenews* configura uma fonte de ganhos financeiros. A preocupação com notícias falsas, também conhecidas como desinformação ou *fakenews*, tem aumentado em todo o mundo, incluindo no Brasil.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha no ano de 2018, cerca de 66% dos brasileiros se preocupam com a disseminação de notícias falsas nas redes sociais. A pesquisa também apontou que 59% dos entrevistados já viram notícias falsas em suas redes sociais e que 42% já compartilharam alguma notícia falsa sem verificar a veracidade dela. A preocupação com as notícias falsas tem crescido cada vez mais, pois elas podem causar sérios problemas sociais, políticos e econômicos. Um estudo do Ipespe (2020) sugeriu que houve maior conscientização dos internautas a respeito desse problema, pois 86% dos/as entrevistados/as manifestaram preocupação com *fakenews*, em maior ou menor intensidade e a preocupação com notícias falsas cresce entre os que têm filhos entre 12 e 18 anos (92%). Apenas 7% dos brasileiros afirmam nunca checar notícias ou conteúdos que leem, recebem ou

compartilham para se prevenir de *fakenews*. A presença desse tipo de cuidado se amplia nos estratos mais altos de escolaridade e renda; e diminui entre os de idade mais avançada.

Vosoughi, Roy e Aral (2018) analisaram a circulação de notícias verdadeiras e notícias falsas no Twitter entre o ano de 2006 até 2017, incluindo mais de 120 mil histórias tuitadas milhões de vezes na plataforma. De acordo com os resultados, que as mentiras se espalham mais rápido do que a verdade em todas as categorias analisadas, não pelos robôs e algoritmos, mas sim porque as pessoas são mais propensas a espalhar notícias falsas que apresentam novas informações e fortalecem suas crenças. Garrett e Bond (2021) debruçaram sobre o engajamento da população norte-americana na mídia social com as notícias divulgadas ao longo de 6 meses e concluíram que as pessoas consideradas radicais apresentaram menor desempenho na distinção de notícias falsas. Uma das justificativas para a menor sensibilidade às informações falsas que foram mais amplamente compartilhadas é que seus conteúdos impulsionam posições conservadoras, enquanto suas verdades contrárias favoreciam posições liberais. Além disso, as pessoas liberais apresentavam maior sensibilidade aos conteúdos falsos pela proporção de notícias partidárias contrárias divulgadas pelas *fakenews*.

O estudo de Shao et al (2017) mostrou que as notícias falsas se espalham mais rapidamente, profundamente e amplamente do que as verdadeiras. Enquanto uma notícia falsa pode alcançar 1.500 usuários no Twitter em cerca de 10 horas, uma verdadeira precisa de 60 horas para atingir o mesmo alcance (SHAO et al, 2017). Além disso, Araújo e Leffa (2016) destacam que essas informações compartilhadas nem sempre são precisas ou éticas. A função das notícias, por sua vez, passa a confundir, iludir e manipular. As redes digitais, a comunicação em rede e a proliferação de notícias falsas afetam a vida de todos nós em vários aspectos e trazem desafios e possibilidades. Com o surgimento das mídias e redes sociais houve uma disseminação massiva de desinformação, com conteúdo tendenciosos e falsos sendo compartilhados e difundidos rapidamente e globalmente.

Delmazo e Valente (2018) analisaram a disseminação de *fakenews* nas redes sociais e concluíram que as notícias falsas, as histórias fabricadas, os boatos e as manchetes não são novidade, mas o atual contexto apresentou um amplo potencial de circulação desses tipos de comunicação no ambiente online, sobretudo em virtude do uso das redes sociais digitais, influenciando a opinião pública na tomada de decisões. As notícias fabricadas são um fenômeno antigo, mas sua disseminação pelas mídias digitais alcançou um novo patamar com a “[...] capacidade de influenciar os sistemas políticos, especialmente processos eleitorais, e acentuar

a polarização política” (p. 166). Nesta direção, Ferreira-Filho (2018) ressalta que as *fakenews* sempre existiram, mas atualmente existe um instrumento capaz de reproduzir e disseminar *fakenews* com amplitude e velocidade inéditas. O autor separa as *fakenews* em duas vertentes, em uma há as notícias verdadeiras que são acusadas de serem falsas, em outra vertente encontramos as notícias falsas que são fabricadas intencionalmente. Estas últimas são sempre produzidas por alguma motivação política. O autor diferencia as *fakenews* por sua forma:

Fakenews são afirmações que têm a forma de notícia, mas de conteúdo completa ou parcialmente falso, outrora irresistíveis à evidência, orientadas por motivação política e intencionalmente fabricadas para desinformar ou enganar a fim de manipular a opinião pública (FERREIRA-FILHO, 2018, p. 79).

Lazer et al (2018, p. 1094) define as *fakenews* como “[...] informações fabricadas que imitam o conteúdo da mídia de notícias na forma, mas não no processo organizacional ou na intenção” (tradução nossa). O autor aponta que o enfrentamento às *fakenews* envolve a educação da população, a detecção e a intervenção de *fakenews* pelas próprias plataformas midiáticas que utilizam algoritmos, além do desenvolvimento de pesquisas científicas interdisciplinares para abordar as problemáticas subjacente à difusão das *fakenews*. Dentro desta temática, adotamos como tradução das *fakenews*, o conceito proposto por Meneses (2018, p. 48), que define *fakenews* como “[...] um documento (texto, foto e/ou vídeo, com a possibilidade de usar vários recursos, em simultâneo), deliberadamente falso (parcial ou totalmente), publicado online e espalhado pelas redes sociais, com o objetivo claro de manipular os consumidores”. O autor ainda apresenta um apelo para que o termo *fakenews* não seja traduzido como notícias falsas a fim de preservar a identidade do conceito. Nessa perspectiva, a disseminação de *fakenews* foi facilitada pela internet, que possibilitou o acesso à publicação para qualquer pessoa, sem regulação, em um ambiente onde há abundância de informações, facilmente manipuláveis e que geram retorno financeiro.

Nessa mesma perspectiva, Prior (2019) destaca que o fenômeno de difusão de *fakenews*, associado à pós-verdade impactou a política, mas também a própria sociedade contemporânea. A proliferação de visões distorcidas sobre a realidade está associada ao excesso de informação que circula nas mídias e redes sociais. Nos ambiente digitais, não há apenas a circulação de informações imprecisas, mas muitas vezes, esses ambientes são dominados por informações falsas difundidas com a intenção de enganar ou confundir as mentes do público. A desinformação constitui uma preocupação de muitos estudos. Matos-Lins, Cabello e Miranda-Júnior (2021) revelou um contexto de ataque à democratização da América Latina. No contexto

brasileiro, o ataque à democracia foi iniciado no ano de 2013 com o fortalecimento de grupos radicais que almejavam promover a manutenção de privilégios e hegemonias interseccionais no Brasil, estabelecidos principalmente por parâmetros de classe, raça e etnia, gênero e sexualidades. O ataque à democracia brasileira utilizou uma estratégia de governamentalidade que se apresentou como uma trama para impedir a existência de possibilidades distanciadas do projeto neoliberal, ultraconservador, moralista e reacionário. Tal estratégia apaga a dimensão política do debate, a partir de fundamentos construídos sobre informações falsas que não encontram correspondências na realidade, mas são difundidas via mídias e redes sociais. De acordo com os autores:

Um dos principais aliados desse bloco de poder são justamente as *fakenews*, como forma de aumentar a ignorância e a violência (e também seu discurso ou dimensão simbólica), como mecanismo político, como também comenta Mello (2020) - que aqui poderíamos chamar de neocolonial, neoobscurantista, o “novo irracionalismo brasileiro” (MATOS-LINS; CABELLO; MIRANDA-JÚNIOR, 2021, p. 119, tradução nossa).

O estudo de Gomes e Dourado (2019) destaca que as *fakenews* são um fenômeno da comunicação política situada entre o jornalismo, a política e a democracia. As autoras analisaram as *fakenews* verificadas por Agências de Checagem durante as campanhas da eleição de 2018, a partir de quatro elementos principais: o contexto da guerrilha informativa, os meios e os modos de sua propagação, a mimetização jornalística e o teor da história. O estudo concluiu que a difusão de *fakenews* é um sintoma de um problema na política democrática associado a um fenômeno de ascensão mundial do movimento conservador, que não deve ser interpretado como problema da área de Jornalismo, pois existe uma:

“[...] guerrilha de desinformação em curso [...] que mantém a temperatura política em alta, a atenção coletiva sobre o tema concentrada e os nervos à flor da pele e suscetíveis a qualquer novo estímulo, que são as condições fundamentais para a propagação viral em larga escala de qualquer narrativa falsa sobre qualquer assunto (GOMES; DOURADO, 2019, p. 38).

Esta estratégia impactou a democracia das sociedades por interferir em dimensões eleitorais, difundindo desinformação sobre um grupo eleitoral que se demonstrava midiaticamente suscetível a tais narrativas, definindo o rumo das eleições desses países. É nesse contexto que Ferreira (2018) encontrou uma rede de mentiras na pré-campanha presidencial brasileira de 2018. O autor comparou a circulação de conteúdos falsos ou fora de contexto e constatou que o engajamento do público com conteúdo falso foi três vezes superior ao engajamento com os veículos de comunicação tradicionais. Rosa, De-Ângelo e Braga (2021) também afirmam que novas alas políticas usufruíram de conteúdos falsos para difundir seus

discursos pelas mídias digitais brasileiras. Analisando o discurso do presidente eleito para representar os retrocessos nas pautas de gênero e sexualidade, Silva (2020) evidenciou a construção de discursos de ódio e informações falsas formuladas como regimes de verdade, a partir de enunciados contraditórios e autoritários que buscavam reativar sentidos para fragilizar a democracia.

Na obra de Di-Fátima (2019), o autor considera que a ala radical alcançou a notoriedade nacional por empregar estratégias de difusão de conteúdos falsos que manipularam a opinião pública. O estudo de Maranhão-Filho, Coelho e Dias (2018) evidenciou que a difusão de *fakenews* interferiu nas eleições brasileiras e criou um cenário de disputa pela defesa da “família tradicional brasileira” por meio da oposição ao “kit gay” e à “ideologia de gênero”. Os autores consideraram que a preocupação excêntrica de lideranças-políticas religiosas com a educação do País indicia sua potencialidade para a promoção do respeito à diversidade e aos princípios democráticos. Esses resultados são importantes para pensar nas relações entre o fenômeno de difusão de *fakenews* com a manutenção da cisheteronormatividade e sua influência consequente sobre a homotransfobia nas escolas.

Diante do fenômeno de difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais, Genesini (2018) que as escolhas da população não são baseadas apenas em pensamentos lógicos e informações exatas, mas antes disso, se constituem por razões sensíveis e emocionais que são acionadas pela moral veiculada pelas *fakenews* sobre corpo, gênero e sexualidade. Nessa direção, Batista (2020), procurou desvelar a rede de interesses que sustentam a disseminação de conteúdos distorcidos a respeito de políticas culturais no Brasil e mostrou que esta polarização extrema ultrapassa os limites da democracia e amplifica a intolerância, a discriminação e a violência na sociedade. Orso (2020) apontou que a pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-COV-2, estimulou a crise econômica, política e social que o país já vinha enfrentando. Essa combinação de crises impulsionou o negacionismo científico, derivando em ataques à ciência e à educação, a partir de uma pandemia de desinformação, “[...] que diz respeito às notícias falsas ou pouco confiáveis, espalhadas em torno da pandemia gerada pelo coronavírus, e das *fakenews* que se disseminam pelo Brasil e pelo mundo, espalhando desinformação, fomentando preconceitos e violência” (ORSO, 2020, p.39). Em outra vertente, uma cascata de reduções nos recursos para educação, saúde, ciência e tecnologia procuram atuar na manutenção da crise e na desinformação entre a sociedade. Nas mídias e redes sociais, a infodemia produziu um excesso de informações, algumas precisas e outras não, que torna difícil encontrar fontes

idôneas e orientações confiáveis quando se precisa. Nesse contexto, a desinformação gerada pela infodemia pode alimentar e amplificar a polarização de opiniões na sociedade, o que é considerado ainda mais perigoso, pois a polarização pode ser vista como uma "infecção" e a desinformação como uma de suas consequências (RAIS, 2018).

Esse panorama levou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a elaborar um manual sobre as informações distorcidas para o jornalismo. De acordo com a UNESCO, as informações distorcidas podem ser classificadas como desinformação (informações falsas e criadas deliberadamente para prejudicar uma pessoa, grupo social, organização ou país), “*misinformation*” (informações falsas, mas não criadas com a intenção de causar danos) e má-informação (informações baseadas na realidade, usadas para infligir danos a uma pessoa, grupo social, organização ou país) (IRETON; POSETT, 2018). Em seu sentido etimológico, a palavra desinformação remete aos dicionários russos do ano de 1949. O sentido desta palavra remetia à ação dos países Ocidentais de enganar a opinião pública por meio do controle e difusão de informações distorcidas sobre a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (ROMERO-RODRIGUÉZ et al., 2014).

A desinformação geral mencionada pelo Manual da UNESCO se refere à (i) *misinformation* como informação imprecisa, aberta a múltiplas compreensões e usos, sendo o prefixo *mis-*, um indicativo de erro ou algo errado; (ii) *disinformation* como informação deliberadamente enganosa, com a intenção de enganar; e (iii) *malinformation* como a informação sensível que é usada estrategicamente para causar vantagem, seja pessoal ou institucional. Para a UNESCO, o que caracteriza o tipo de informação é principalmente a intenção de sua criação e divulgação na sociedade. Nesta pesquisa, nos delimitamos sobre a circulação da desinformação, isto é, informações falsas criadas deliberadamente para enganar e manipular a opinião pública. A desinformação constitui um novo desafio e pode estar relacionada com a manutenção da violência na sociedade e nas escolas. É nesse contexto que a próxima seção narra a revisão de alguns estudos que relacionam as *fakenews* com a violência de diferentes formas, desde a colonização até a (re)produção de pânico morais.

5.4 *Fakenews* e a violência: colonização, modernidade, pânico e educação

A partir desse movimento de pensar o fenômeno de difusão de *fakenews* como uma rede de atores que participam de ações coletivas e (trans)formam a sociedade, começamos a nos

aproximar da questão principal dessa dissertação: “como a difusão de *fakenews* vem reforçando a manutenção da violência transhomofóbica na sociedade e nas escolas?”. Para distinguir essa rede, realizamos uma revisão narrativa da literatura em busca de estudos e pesquisas que permitissem compreender as *fakenews* não apenas como uma mentira difundida nas mídias e redes sociais, mas como dispositivos que (re)produzem o mundo contemporâneo.

Sob esse prisma, Bittencourt e Santos (2019) investigou o conceito de *fakenews* e sua tipologia de violência na contemporaneidade. A partir de uma revisão bibliográfica nas bases de dados Lilacs, Pepsic, Scielo e Medline, os autores apontaram que *fakenews* podem ser compreendidas como violência social, quando a agressão provocada ao público decorre de forma inconsciente, pois não tem uma intencionalidade de causar o fim último de prejudicar seu alvo; e como violência interpessoal, quando ela se apresenta não apenas como integrante da sua verdade, mas propagadora e determinadora da realidade de outras pessoas. Segundo os autores, o conjunto de mídias digitais e outros serviços que constituem a internet provocou a radicalização entre as pessoas pela atuação de algoritmos que acarretaram na polarização da população em microesferas antagônicas. Este fenômeno que inflamou a sociedade é semelhante a regimes autoritários já estudados, pois a história da violência se revela entrelaçada à história da comunicação e da tecnologia.

Nessa perspectiva, Ramos (2017) explorou a dimensão da violência nos algoritmos baseados em dados numéricos, semelhante ao algoritmo empregado pelas empresas Google e Facebook. O autor compreendeu os algoritmos como instituições ativas na sociedade contemporânea, que modelam a percepção da cultura. Outras pesquisas como o estudo de Ali et al. (2019) e Verma (2019) destacam que os algoritmos reproduzem discriminação e preconceitos de raça, classe e gênero. A partir da modelação da comunicação digital, os autores destacam que a atuação dos algoritmos pode ampliar a concentração de visões similares de mundo e dificultar a interação com a alteridade, além de facilitar a propagação de *fakenews*. Portanto, as mídias digitais e a internet constituem um ambiente numérico propício à modelização da violência, uma vez que as funções dos algoritmos utilizados não são inerentemente julgadas como boas ou ruins, mas a apropriação cultural sobre elas é um fator culturalmente imprevisível, e é nesta imprevisibilidade que o fenômeno da violência se instala.

No estudo sobre as marcas da violência verbal, mobilizadas por *fakenews* sobre a vereadora carioca Marielle Franco nas redes sociais, Guaranha (2018) destaca os aspectos que constituem um *ethos* coletivo no País, fundado sobre o choque identitário latente na sociedade

brasileira. O autor destaca que a difusão de *fakenews* é uma face visível da violência, materializada pelo racismo que constitui a realidade brasileira. Na mesma direção, Nunes-Júnior (2021) investigou a relação entre a difusão de *fakenews* no Brasil e o racismo institucionalizado. O estudo revelou que nas mídias e redes sociais, a desinformação constrói uma imagem de ‘bandido’ associada às pessoas negras para destruir sua memória, buscando legitimar as ações violentas efetivas para reestabelecer a ordem hegemônica da sociedade. Isto é, a difusão de notícias e boatos falsos procura justificar as violências contra pessoas negras no país de forma sistematizada via mídias e redes sociais.

Com essas provocações iniciamos a revisão narrativa da literatura por diferentes lentes teóricas. Podemos adiantar à/o leitor(a) que a difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais reforça a violência nas escolas por meio da colonialidade da mente da população pela ausência de pensamento crítico. Essa violência epistêmica transmite e modifica os sistemas sociais e de hábitos de pensamentos, compartilhados pela sociedade que se orienta por uma homogeneidade de informações. A colonialidade da mente é mobilizada pela falta, isto é, o gozo do colonizador, um sujeito que explora e violenta o corpo escravizado, que agride e produz uma bela ficção de retorno ao paraíso perdido numa tentativa de amenizar seu medo culpado pela possível revolta. Uma das práticas do colonizador contemporâneo é a atualização das máscaras coloniais que serviam para silenciar as mulheres negras escravizadas. A difusão de *fakenews* manipula a opinião pública em detrimento do silenciamento de fatos e vozes historicamente subalternizados. Margens distanciadas de qualquer centro pela ressonância de discursos de ódio que colonizam o imaginário social contra as ditas minorias sociais. Discursos que procuram a manutenção de uma ficção identitária moderna e desfragmentada entre continuidades e descontinuidades da lógica binária. Uma lógica assentada sobre a banalidade do mal, revigorada na atualidade por meio da propaganda fascista. A ameaça? As infâncias em risco. Judeus, ciganos, homossexuais e pânico morais que ressoam em toda a América Latina. Assentada sobre uma possível moral tradicional brasileira que se assusta com a sexualização infantil pela associação com a população LGBTQIAPN+. Pela ação dos movimentos antigênero, o bode expiatório não são apenas as ditas minorias, são inclusive as escolas e suas docências. Gêneros e sexualidades, escolas, educação e docência, normas em disputa. Dispositivos de punição, disciplina e controle. Produção de vidas e subjetividades, (re)produção de violência. Escolas e professores, famílias e comunidade. Polar e binária, com medo e terror. As obras revisadas são apresentadas no quadro 1, que descreve os dados dos estudos e o alcance de seus objetivos.

Conforme o quadro, a revisão narrativa da literatura resultou em treze trabalhos desenvolvidos como artigos e livros sobre as *fakenews*.

Quadro 1: Artigos e livros selecionados para compor a revisão narrativa.

Título	Autores/as	Tipo	Alcance do trabalho
<i>Fakenews</i> e colonialidade de mentes: considerações via paradigma da complexidade	Moroni (2021)	Artigo	O estudo busca compreender como a disseminação de <i>fakenews</i> , através do uso de tecnologias digitais, tornou-se uma ferramenta poderosa na manipulação da opinião pública, contribuindo para o processo de colonialidade de mentes.
Movimentos de extrema-direita e violência contra as minorias no contexto do Brasil discursos de ódio e colonização do imaginário	Severo, Hoefel e Silva (2022)	Artigo	O artigo analisa as relações entre a ascensão política da extrema-direita no Brasil e a violência contra as ditas minorias sociais.
<i>Fakenews</i> em tempos de COVID-19: discursos de ódio nas redes sociais como ressonância da desinformação.	Rocha et al (2020)	Artigo	A pesquisa investiga de que forma as <i>fakenews</i> possibilitam os discursos de ódio em redes sociais, potencializando a desinformação e constituindo um cenário antidemocrático no Brasil.
<i>Fakenews</i> e a mobilização da paranoia: Colapso da individualidade e da democracia	Maia e Ura (2022)	Artigo	O estudo discute a relação entre <i>fakenews</i> e o colapso das democracias, a partir da reflexão acerca do modo como as <i>fakenews</i> mobilizam os afetos e atenção, especialmente a paranoia.
Nada mais que a verdade: <i>fakenews</i> , ficção e a ontologia política do gozo	Nunes (2020)	Livro	A pesquisa busca mostrar que as <i>fakenews</i> constituem um acontecimento de uma verdade discursiva.
A máscara e o que pode ser dito: mecanismos de silenciamento ontem e hoje e as <i>fakenews</i> .	Queiroz (2021)	Artigo	O artigo analisa o fundamento das máscaras coloniais como forma de silenciamento de sujeitos negros escravizados no período colonial e, na perspectiva da colonialidade, analisar como essa prática colonial se atualizou em novos mecanismos tais como a <i>fakenews</i> .
Um ensaio sobre cinema, afeto e a tal da <i>fakenews</i> .	Eiras (2020)	Livro	O artigo apresenta uma abordagem que promove compreender as <i>Fakenews</i> como continuidades e, ao mesmo tempo, descontinuidades dos clichês cinematográficos que geram fórmulas repetidas exaustivamente pelo mercado

			audiovisual mundial como forma de disciplinar um olhar inserido numa perspectiva moderna, da lógica binária, do bem e do mal, do certo e do errado.
Revisão sistemática de literatura: o fenômeno das <i>fakenews</i> sob a ótica da banalidade do mal	Martins (2021)	Artigo	O estudo verifica, com a utilização de revisão sistemática de literatura (RSL), possíveis conexões entre <i>fakenews</i> e o conceito banalidade do mal enunciado por Hannah Arendt.
Desinformações sobre gênero e sexualidade e as disputas pelos limites da moralidade <i>Matrizes</i>	Lelo e Caminhas (2021)	Artigo	A pesquisa analisa a circulação da desinformação nas mídias brasileiras, a partir de seu substrato sociocultural, as histórias falsas sobre gênero e sexualidade compartilhadas em 2019 por agências de fact-checking.
<i>Fakenews</i> e pós-verdade na era da comunicação móvel e ubíqua: analisando as dinâmicas dos movimentos antigênero no Brasil	Teixeira e Couto-Júnior (2021)	Artigo	O artigo cartografou a emergência e os efeitos de <i>fakenews</i> veiculadas nas mídias e redes sociais pelos movimentos antigênero no Brasil.
Infância, <i>fakenews</i> e (des)democratização na América Latina: como estabelecer outros começos pela Educação	Matos-Lins, Cabello e Miranda-Júnior (2021)	Artigo	O estudo propõe uma reflexão sobre os artifícios da chamada Pós-verdade através do fenômeno das <i>fakenews</i> /mentiras como formas obscurantistas e/ou fascistas de poder discursivo e político - como mecanismo estratégico para borrar as fronteiras entre o real e o forjado, com impactos nas políticas públicas e práticas pedagógicas na Educação Infantil.
<i>Fakenews</i> , desordem informacional e pânico moral.	Gonçalves-Segundo (2020)	Artigo	A pesquisa discute o funcionamento sociosemiótico de <i>fakenews</i> que reproduzem pânicos morais, considerando o contexto de polarização sociopolítica vigente no Brasil contemporâneo.
Ser docente em tempos de <i>fakenews</i> : a representação de professores de inglês em uma postagem no Instagram do Escola Sem Partido e as dinâmicas dos movimentos anti-LGBTQIAP+	Mota e Andrade (2022)	Artigo	O artigo analisa como a representação de professores/as de inglês é veiculada em uma postagem do Movimento Escola sem Partido (MEP) no Instagram.

Fonte: Autoral, 2022.

Com essas provocações, as seções a seguir descrevem as perspectivas que escolhemos para pensar nas *fakenews* e suas relações com a violência na sociedade contemporânea. As obras do quadro foram agrupadas na revisão narrativa em três blocos. O primeiro decorre pela perspectiva da colonialidade, o segundo tonaliza as relações com a modernidade e o terceiro aproxima esse exercício de dissertação com a produção de pânico morais relacionados à manutenção da cisheteronormatividade na sociedade e da violência homotransfóbica nas escolas.

5.4.1 A colonização da mente, o gozo do colonizador e suas máscaras coloniais

Com os pensamentos de Moroni (2021) podemos entender que a colonialidade da mente é um conceito que se refere à maneira como a colonização e a opressão continuam a influenciar as formas de pensar e de perceber o mundo dos colonizados e dos descendentes de colonizados. Essa colonialidade se manifesta em todas as esferas da vida, incluindo as ciências, as artes, a religião e a política. O gozo do colonizador é outro conceito relacionado à colonialidade da mente, que se refere à alegria e à sensação de poder que os colonizadores sentem ao dominar e oprimir os colonizados (NUNES, 2020). Esse gozo é uma forma de violência psicológica que perpetua a opressão e a desigualdade. As máscaras coloniais são outro conceito relacionado à colonialidade da mente (QUEIROZ, 2021). Essas máscaras se referem às ideias e representações que os colonizadores impõem sobre os colonizados e que reforçam a opressão e a desigualdade. Essas máscaras podem ser encontradas em todas as esferas da vida, incluindo a história, a literatura, a arte e a ciência. Ao compreender a colonialidade da mente, o gozo do colonizador e as máscaras coloniais, é possível desafiar e superar essas formas de opressão e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Colonialidade da mente, uma opressão silenciosa, que se perpetua na nossa mente, enquanto o gozo do colonizador, é sentido em sua violência. Máscaras coloniais, que escondem a verdade, enquanto a desigualdade, é reforçada com liberdade.

Moroni (2021) relacionou as *fakenews* com um tipo de violência epistêmica, por servirem como ferramentas para colonizar as mentes das pessoas por meio da ausência do pensamento crítico e da homogeneidade de informações difundidas em grupos delimitados por relações digitais. Segundo a autora, as *fakenews* são responsáveis por provocar a desconfiança na população para instigar conflitos entre grupos socioculturais e impulsionar a violência em

defesa de nacionalismos, de preconceitos étnicos, religiosos, raciais, e inclusive de orientação sexual e de gênero. “A intervenção do colonializador afeta aspectos centrais do conteúdo, modo de funcionamento e estrutura da mente dos colonizados. Os efeitos da colonialidade de mentes são duradouros e não são facilmente removíveis” (MORONI, 2021, p. 387).

A colonialidade da mente é uma intervenção do colonializador no âmbito mental de um indivíduo ou grupos de indivíduos definidos como colonizados, afetando os conteúdos, o modo e estrutura da mente colonizada, com efeitos duradouros e dificilmente removíveis. A colonização da mente é marcada por uma assimetria de poder entre colonializador e colonizados, que atuam de forma consciente ou inconsciente, voluntariamente ou involuntariamente na relação colonizadora. A colonialidade da mente da população decorre pela ausência de pensamento crítico. Essa violência epistêmica se associa à homogeneidade de informações disponíveis aos/às colonizados/as para efetivar seus efeitos.

Nunes (2020) considera que o fenômeno de difusão de *fakenews* faz circular narrativas que atuam na constituição da subjetividade dos indivíduos, pois nas mídias e redes sociais, o sujeito se constitui e se perfaz enquanto interage e enuncia as informações falsas acessadas. Nessa perspectiva, as *fakenews* demonstram um saber sobre o Real, uma verdade sobre o processo de subjetivação, o fato de que o sujeito se engendra na própria ficção que produz. Isto é, a verdade sobre o Real é seu próprio caráter ficcional. Sob esse prisma, Nunes (2020) delimita a política do gozo, a partir da semiótica da história do Brasil que revela um conjunto de narrativas que retrata o País, desde o primeiro período colonial, como o novo Éden, ou seja, a terra prometida, enfim o paraíso perdido. Por um lado, nesse paraíso qualquer satisfação (gozo) é neutralizada no próprio instinto (desejo), um fator intrínseco a essa concepção de paraíso. Por outro lado, no paraíso, a possibilidade de dizer não ao outro, de negar-lhe satisfação ou mais desejo, encontra-se apenas do lado externo, proibido e indesejado. A partir dessa imagem, colonizadores e colonos invadiram o Brasil em busca de uma exploração ilimitada do outro, guiada pela falta e ausência de sentido que corresponde à busca pelo próprio gozo. Nesse paraíso, o autor ressalta que a exploração do colonizador e colonizado foi marcada por um tipo de violência destrutiva, tanto com a Terra Brasilis quanto com os corpos das pessoas indígenas, africanas e negras, escravizadas pela justificativa da disposição corporal, afinal o corpo está aí para gozar. No Brasil, essa é uma violência culpada, não por princípios éticos, mas pelo medo da revolta das pessoas escravizadas. Frente a esses posicionamentos, Nunes (2020) salienta que:

Se o gozo ao qual temos acesso é herdeiro do gozo sonhado pelo colonizador, é difícil esquecer que ele se sustenta em uma exploração sem limite do outro. A culpabilidade se expressa na necessidade de temer: se gozamos, o nosso medo - por estarmos expostos à vingança direta do explorado - nos desculpa (p. 32).

Nessa direção, Nunes (2020) compreende que o gozo das *fakenews* corresponde ao gozo do colonizador, um sujeito que explora e violenta o corpo escravizado, que agride e produz uma bela ficção de retorno ao paraíso perdido numa tentativa de amenizar seu medo culpado mobilizado pela possível revolta. Em outra direção, o saber também tem um gozo que emana pelo esclarecimento, esse é o gozo do colono, cujo método para gozar não é a violência, mas o trabalho. No gozo do saber, o que importa é a produção, o resultado, o produzido pelo trabalho. Na contemporaneidade, a civilização brasileira ainda continua repetindo o retorno ao gozo do colonizador e do colono. Por conseguinte, ao questionar se podemos querer não gozar é possível “[...] descobrir o sem sentido da política, reconhecer o quanto sua narrativa é ficcional, e perceber que longe de isso ser algo ruim é a possibilidade de uma ética, de uma prática discursiva livre” (NUNES, 2020, p. 37).

A partir dos pensamentos de Agamben e Lacan, Nunes (2020) propõe a ruptura com a repetição ao gozo, por meio da superação dos binômios da modernidade ocidental que funcionam como máquinas bipolares marcadas por contradições internas incoerentes. Tal superação deriva de uma força que não existe no paraíso, pois deriva de uma ontologia da negação, uma produção que não funciona, um discurso desarticulado, mas ainda assim operante no pensamento. Numa ética dos discursos, talvez não exista um saber desvinculado do poder, mas isso abre uma possibilidade para um discurso do não poder, vinculado a um saber que nada pode fazer, um saber-fazer inoperante e impotente, baseado na recusa proibida.

Nessa direção, a partir das máscaras coloniais que serviam para impor o silenciamento nos sujeitos negros escravizados, principalmente, nas mulheres negras, Queiroz (2021) compreende que a difusão de *fakenews* constitui uma estratégia política que dissemina informações falsas via mídias sociais para manipular a opinião pública em detrimento do silenciamento de fatos e vozes historicamente apagadas por grupos que se mantiveram no poder. Considerando que a modernidade e a concepção de democracia ocidental continuam sustentadas na atualização do racismo (MBEMBE, 2018), é possível afirmar que as práticas racistas e coloniais se adaptaram aos novos cenários para fazer viver alguns grupos e fazer morrer outros, por meio de novas tecnologias de poder. Nessa perspectiva, o mecanismo de silenciamento operado pelas máscaras coloniais foi atualizado na forma de *fakenews* e

desinformação, mas persistiram os rastros das estratégias da colonialidade e do racismo marcados pela morte, necropolítica, empobrecimento, controle, violência e tirania. É nesse contexto que as *fakenews* funcionam simbolicamente como uma máscara moderna, impulsionando a visibilidade da versão histórica comum contada pelo ponto de vista do colonizador, embasada em discursos de ódio, racistas e patriarcais, suficientemente poderosos para apagar ou silenciar outras versões que a contrapõe. Por conseguinte, trazer à superfície versões da história que foram ocultadas é uma aposta para provocar fissuras nas máscaras modernas (re)produzidas pelas *fakenews*.

Com essas contribuições podemos afirmar que a difusão de *fakenews* coloniza as mentes do público de forma violenta, orientada pelo gozo do colonizador que busca a exploração do/a outro/a. Nessa dinâmica, as *fakenews* também silenciam grupos historicamente perseguidos, funcionando com as máscaras coloniais. Como se percebe, a desinformação também é colonial. A partir dessas conexões, a próxima seção descreve como as *fakenews* reforçam a banalidade do mal e incitam discursos de ódio pela mobilização da paranoia no público.

5.4.2 A modernidade com sua banalidade do mal: entre discursos de ódio e a paranoia

A modernidade é caracterizada por mudanças sociais, artísticas, filosóficas, políticas e tecnológicas que aconteceram na Europa e se espalharam pelo mundo a partir do século XVIII. Com a ascensão da indústria e da ciência, houve uma mudança de valores e uma crença na razão e no progresso. No entanto, a modernidade também trouxe consigo novos problemas e desafios, como o aumento da burocratização e da opressão estatal. A filósofa Hannah Arendt (1999) introduziu o conceito de "banalidade do mal" para descrever como a modernidade pode produzir um ambiente em que as pessoas sejam capazes de cometer atos terríveis sem sentir nenhum senso de responsabilidade ou culpa. O fascismo é uma ideologia política que busca um Estado autoritário e controla a sociedade através da força. O fascismo é frequentemente associado com regimes totalitários como o nazismo na Alemanha e o regime de Mussolini na Itália. O fascismo é uma ameaça à liberdade individual e à democracia, pois busca eliminar todas as formas de oposição política e impor sua visão da sociedade. A paranoia é uma condição psicológica caracterizada por uma sensação persistente de medo e suspeita. Na sociedade moderna, a paranoia pode ser alimentada pelos medos e incertezas produzidos pela globalização, as mudanças tecnológicas e as ameaças à segurança. A paranoia pode levar as pessoas a buscarem

soluções autoritárias e conservadoras, o que pode fortalecer o fascismo e minar a democracia. A Modernidade, com sua tecnologia avançada traz consigo a paranoia, a insanidade, o Fascismo, com sua força opressora e a banalização do mal, tão sombria. A paranoia aumenta, a sociedade se divide, o fascismo avança, a liberdade é suprimida e a banalização do mal se torna cada vez mais presente.

Eiras (2020) ensaia as relações entre o cinema, os afetos e as *fakenews*, a partir da filosofia de Gilles Deleuze e Guattari. Nessa perspectiva, o autor compreende as *fakenews* como continuidades e descontinuidades da repetição produzida pela modernidade ocidental que se baseia em uma lógica binária ao dividir bem e mal, certo e errado. Sob esse prisma, as *fakenews* corresponde a tentativas de disciplinar o mundo em lógicas da modernidade, (re)produzidas pela cultura de massa para garantir uma visão simplista do mundo. A manutenção do discurso hegemônico constrange os devires pós-modernos, as incertezas e outros afetos por meio da força e da violência. Nessa direção, o autor destaca que a difusão de *fakenews* “[...] tenta escapar do caos, tenta construir um guarda-chuva que para barrar as forças caóticas, reorganizando através da força, da violência, uma modernidade que não pode ser mais reorganizada.” (p. 107-8). Por conseguinte, a superação dessa problemática também repousa sobre a educação, que precisa desconstruir a ideia de que o pós-modernismo é o fim da ciência, apresentando-o apenas como o fim de certezas únicas e estáveis.

Na pesquisa “*Fakenews: um outro giro nas relações saber/verdade*”, Costa e Pelet (2017) nos coloca a pensar em como as *fakenews* capturam, torcem e desarranjam a subjetividade moderna. Nas esferas da psicanálise, a autora destaca que a lógica universal vem orientando as sociedades ocidentais há alguns séculos. Contudo, os sucessivos fracassos dessa lógica resultam em formações sintomáticas que levam à radicalidade e produção exacerbada da violência. Nessa direção, o estudo diferencia duas lógicas distintas: da identificação e da segregação. Na identificação, um traço da diferença de outro provoca a agressividade. Esse mecanismo busca manter o ideal de coesão interna, colocada em risco pela interpelação do outro à ilusão da identidade sustentada pelo grupo, gerando a agressividade.

Por outro lado, na lógica da segregação não é comandada pela agressividade, mas pela violência dirigida ao outro como suporte para mantê-lo estranho a seu eu. Na lógica da segregação, o traço apresenta o outro como objeto próximo e perigoso, marcado pelo risco de invasão que precisa ser eliminado e expulso, excluindo a mediação da relação com o outro como seu/sua semelhante, produzindo a violência. Na lógica da segregação, a subjetividade é marcada

pelo retorno do recalçado, um sintoma que traz o sujeito ao âmago de sua construção simbólica. A lógica que estabelece o comando do universal implica no surgimento de sua radicalidade, fortalecendo a lógica da segregação e da eliminação da contingência, causando a produção disseminada de violência. Num contexto em que as pessoas tendem a acreditar naquilo que confirma suas próprias opiniões, crenças e valores, as *fakenews* e campanhas ideológicas de ódio dominam a paisagem midiática e as redes sociais.

Martins (2021) coaduna com a filósofa Hannah Arendt (1999) para destacar que o fenômeno de difusão de *fakenews* possui características do conceito de banalidade do mal, pois representa a transmissão de grandes quantidades de informações que alcançam elevada circulação e são capazes de impossibilitar o raciocínio reflexivo do público. A banalidade do mal não se refere ao desejo ou à premeditação do mal que seriam personificados e alinhados a algum tipo de sujeito demente ou demoníaco. Antes disso, ela constitui a mediocridade do não pensar que se instala por encontrar espaço institucional na sociedade. Hannah criou esse conceito no julgamento de Adolf Eichmann (responsável pela deportação das pessoas judias durante o Holocausto), iniciado em Jerusalém, no ano de 1961. Diante do algoz, Arendt (1999) não via alguém perverso ou doentio, nem mesmo alguém antissemita, mas via apenas alguém que cumpria ordens, incapaz de pensar no que realmente fazia.

A partir de uma revisão sistemática da literatura, abrangendo 145 artigos publicados entre o ano de 2017 a 2021, Martins (2021) destacou que a difusão de *fakenews* produz intolerância, radicalismo, oposição à diversidade, falta de discernimento racional e de empatia, funcionando como uma ferramenta de propaganda e terror. Além disso, as *fakenews* se relacionam com a banalidade do mal por produzir um cenário político de intolerância, marcado pela propagação de discursos de ódio via redes sociais de forma ampla. Por conseguinte, as *fakenews* estão relacionadas com a produção de uma incapacidade de reflexão que permita a distinção entre fato e ficção, mas também, com a produção de uma capacidade de executar ordens por obediência à autoridade, preconceito, indiferença ao sofrimento e angústia alheia. Face ao exposto, o ciclo (re)produzido pelas *fakenews* envolve o público com a banalidade do mal, sem evocar a percepção do que ocorrerá com as instituições e indivíduos alvejados.

Por outro lado, a pesquisa de Rocha et al (2020), intitulada como “*Fakenews* em tempos de Covid-19: discursos de ódio nas redes sociais como ressonância da desinformação”, investigou de que forma as *fakenews* possibilitam os discursos de ódio em redes sociais, potencializando a desinformação e constituindo um cenário antidemocrático no Brasil. Durante

a pandemia de Covid-19, a difusão de *fakenews* alcançou patamares alarmantes e acarretou numa infodemia de informações, tornando difícil encontrar fontes e orientações confiáveis. O contexto pandêmico foi marcado pela expressão de movimentos anticiência e de teorias da conspiração. Nesse cenário, por um lado, a desinformação provocada pela difusão de *fakenews* despreza evidências científicas, ataca a credibilidade das pesquisas e induz ao negacionismo científico. Por outro lado, a desinformação também ressoa discursos de ódio que atravessam as fronteiras do mundo digital para influenciar na vida social das coletividades que constituem a sociedade. Os discursos de ódio são condutas violentas que utilizam uma linguagem opressora para desconstruir a humanidade de grupos vulneráveis, assujeitando e inserindo-os em contextos onde são compreendidos como uma ameaça violenta que precisa ser combatida. Por conseguinte, as *fakenews* causam consequências variadas que refletem nos aspectos sociais, econômicos e sanitários, científicos e democráticos.

Alves (2018) destaca que a difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais vem produzindo discursos de ódio, orientados pelo fascismo para ameaçar as minorias sociais. Diante desse contexto, a autora procurou compreender como a pós-verdade se instaurou nas redes sociais guiadas pela empatia e governamentalidade algorítmica. A empatia algorítmica fortalece a relação entre grupos ideológicos, restringindo-os a bolhas de informações que impedem o contato com visões diferentes. Já a governamentalidade dos algoritmos elimina a subjetivação dos indivíduos reduzindo-os a um tipo de perfil mercadológico, marcado pela barreira entre o sujeito e a alteridade, além da indiferença com o outro. Na pós-verdade, a indiferença se expressa por discursos de ódio pautados em convicções morais, no preconceito e na violência. Essa estratégia deriva do discurso fascista construído pela pós-verdade, responsável por suscitar a violência contra grupos considerados externos, a partir de um consenso de aniquilação das minorias.

No estudo, Alves (2018) ressalta que a consciência de que as informações são falsas e correspondem a um tipo de *fakenews*, não é suficiente para neutralizar os efeitos da desinformação, uma vez que esta já cumpriu seu objetivo, disseminou o ódio e criou perspectivas fascistas. Por conseguinte, a difusão de *fakenews* possui um efeito amplificador da indiferença, que pode ser superada pelo diálogo. Contudo, nos últimos anos, os espaços de compartilhamento e convívio com o outro foram esvaziados, tanto nas redes e mídias sociais, quanto na própria sociedade. Esse esvaziamento também se apossou do diálogo político, pois “Para destruir o outro é preciso destruir a política. Para destruir a política é preciso destruir o

outro [...], o diálogo é uma prática de não violência. A violência surge quando o não diálogo entra em cena” (TIBURI, 2016, p.23). Por conseguinte, a pós-verdade e a governamentalidade algorítmica requerem a abertura do diálogo com a mesma energia que se instigou o ódio, para que seja possível abrir brechas de conscientização de democracia, respeito mútuo e humano.

Severo, Hoefel e Silva (2022) analisaram as relações entre a ascensão política da extrema-direita no Brasil e a violência contra as ditas minorias sociais. O estudo destacou que no cenário contemporâneo, as ditas minorias sociais constituem a diferença e a diversidade política, epistemológica, sexual, cultural e artística, compreendidas como uma zona imprecisa, quase um “não-lugar”, que se corporifica na figura de povos indígenas, da comunidade LGBTQIAPN+, das mulheres, das pessoas migrantes, camponeses, quilombolas, negros e outros grupos que acabam constituindo maiorias. A investigação das autoras decorreu pela revisão integrativa das pesquisas publicadas entre o ano de 2015 a 2020 nas plataformas: Sage, Scopus e Wiley Online Library. Por meio da análise de conteúdo, os resultados indicaram que os discursos de ódio, a colonização do imaginário e a normalização da violência constituem o fundamento intrínseco da atuação da extrema-direita política no Brasil e no mundo.

Na pesquisa, as autoras ressaltam que com a emergência da extrema-direita na política, o arrefecimento da democracia brasileira ficou evidente pela atmosfera tóxica, constituída pela circulação de discursos de ódio e a promoção da violência que se expande sobretudo por meio da difusão de *fakenews*. Essa estratégia tem se apresentado ancorada na rejeição dos direitos humanos, na apologia à ditadura, ao golpe militar, à tortura e à violência, bem como na militarização da sociedade. A atuação da extrema-direita aciona as *fakenews* via mídias e redes sociais com o objetivo de distorcer informações, ferir a liberdade de expressão e atacar os direitos humanos. Essa desinformação produzida pelas *fakenews* é uma expressão da violência, pois impede o acesso da sociedade aos dados e fatos, dificultando o discernimento entre a verdade e a mentira. Ao borrar as fronteiras entre a mentira e a verdade, as *fakenews* também tornam os referenciais nebulosos e os parâmetros éticos que balizam a vida em sociedade se dissipam.

Embora o discurso e as linguagens assumam papéis importantes no processo de repetição da violência, a mesma não está limitada à retórica, pois é visível na materialidade dos corpos que vivem em sociedade, corpos marcados tanto por meio da gestão política como das violências simbólicas que impregnam o imaginário social. Nessa perspectiva, coadunando com Pascale (2019), Severo, Hoefel e Silva (2022) destacam que a forma de atuação da extrema-

direita emprega estratégias de violência simbólica e material, aparentes pelo uso sistemático de uma linguagem armada, que se apresenta de forma agressiva e se ancora em narrativas que moldam o pensamento da população e possibilitam violências sistemáticas.

O estudo de Maia e Ura (2022) sobre a relação entre o fenômeno de difusão de *fakenews* e o colapso das democracias contemporâneas destaca que as informações falsas mobilizam os afetos e a atenção do público, especialmente a paranoia, em uma lógica semelhante à propaganda fascista. De acordo com a autora, a crise do ideal iluminista em associação com o neoliberalismo e o colapso da individualidade do sujeito moderno abriu brechas para a prevalência da paranoia, do medo e do ódio. Esses sentimentos são mobilizados por materiais de propaganda que apresentam um esquema pronto e acabado para explicar os dilemas políticos da sociedade, a partir de uma realidade ameaçadora marcada pela “luta do bem contra o mal”. Atualmente, esse mecanismo encontra mais eficiência que a propaganda fascista do século passado, uma vez que os algoritmos das mídias e redes sociais permitem a identificação precisa de indivíduos predispostos à adesão desse tipo de propaganda.

Há um traço fundamental na paranoia que consiste na relação prejudicada das pessoas com a realidade, orientando-as por necessidades e conteúdos inconscientes, às vezes destoantes do real compartilhado. Embora a paranoia apresente um fator subjetivo, Maia e Ura (2022) ressaltam que ainda assim deve haver algo na realidade que apoie o delírio até que ele se torne hegemônico como força política. Portanto, torna-se necessário identificar o que em suas mediações fundamentais sustenta e reflete esse tipo de relação paranoica, cuja lógica inclui a predisposição à violência em relação aos grupos considerados externos ao eu, ou seja, grupos abjetos. Considerando o papel das mídias e redes sociais como peça fundamental na configuração da realidade compartilhada pode-se afirmar que as *fakenews* desviam a frustração e o ódio resultantes da sensação de impotência diante de inimigos imaginários e/ou politicamente indesejáveis. Tal estratégia é responsável por contaminar a esfera de discussão pública e ameaça a convivência democrática.

Essa estratégia percorre dois caminhos para mobilizar os afetos e a atenção do público. Por um lado, nas esferas da subjetividade, as *fakenews* borram as fronteiras entre o eu e o outro, até então considerado um elemento anormal e rechaçado pelo aparelho psíquico. Ao desfazer esse lugar de corpo abjeto, as *fakenews* impossibilitam a formação da ficção chamada identidade individual e permitem que eventos externos ao aparelho psíquico adentrem no sujeito por meio de conhecimentos inconscientes (CALAZANS; REIS. 2014). Por outro lado, na

vertente da objetividade, a polarização binária da sociedade entre o bem e o mal é um elemento característico da propaganda fascista que vem circulando via mídias e redes sociais. Esse cenário de exploração tecnológica dos/as usuários/as também é marcado pelo desmonte das políticas públicas de assistência social e por um afastamento das formas tradicionais de solidariedade e comunidade. Esse conjunto leva a uma sensação de impotência objetiva que sustenta ressentimentos, medo e insegurança de forma radical na sociedade. Tal impotência gera ressentimento, medo e ódio entre a população, cujos sentimentos são direcionados pela propaganda fascista para sujeitos sociais específicos, considerados externos ou o/a outro/a. Ainda assim, a autora aponta que a crise das democracias não pode ser simplesmente atribuída a um declínio da veracidade das informações circulantes, pois se trata de entender a justa frustração da população como um fato político mobilizado contra ela mesma.

Coadunando com os/as autores/as, o fenômeno de difusão de *fakenews* corrobora a lógica moderna e ocidental, acentuando o binarismo que produz o/a outro/a, como também, fortalecendo a banalidade do mal e sua indiferença, mesmo diante da injustiça. Nas mídias e redes sociais, além de desinformar, as *fakenews* provocam discursos de ódio contra grupos considerados minorias sociais. Essa mobilização também aciona a paranoia do público para deixá-lo vulnerável diante da desinformação. Posto isso, a próxima seção retorna em direção à problemática dessa dissertação para pensar nas relações entre a difusão de *fakenews* e a manutenção da violência homotransfóbica na sociedade e nas escolas, por meio da (re)produção de pânico morais.

5.4.3 Movimento antigênero, moral brasileira, infância, pânico moral e docência

O movimento antigênero questiona a noção de gênero como categoria social e política, com base na ideia de que a identidade de gênero é uma construção natural e fixa. A fluidez e pluralidade de gêneros, por sua vez, são vistas como uma ameaça à moral brasileira, que ainda é fortemente influenciada por valores tradicionais e conservadores (TEIXEIRA; COUTO-JÚNIOR, 2021). Nesse cenário, a infância tem constituído um ponto de tensão, gerando argumentos de que a educação sobre gênero e sexualidade deve ser proibida nas escolas porque corrompe a moral das crianças e jovens (MATOS-LINS; CABELLO; MIRANDA-JÚNIOR, 2021). Isso leva ao pânico moral, com grupos que se apresentam como conservadores lutando contra o que eles veem como uma ameaça à ordem social. Por outro lado, existe uma crescente

preocupação com a docência inclusiva, que busca preparar as crianças para um mundo mais diversificado e tolerante. Dessa forma, a educação sobre gênero e sexualidade pode ser vista como uma ferramenta importante na luta contra a cisheteronormatividade, ajudando a construir uma sociedade mais justa e igualitária. Todavia, não é só na infância que o medo se instaura, mas sim na moral brasileira. E no movimento antigênero, o pânico moral é um laço que prende a docência em uma ideia equivocada.

Nessa direção, a pesquisa de Teixeira e Couto-Júnior (2021) cartografou a emergência e os efeitos de *fakenews* veiculadas nas mídias e redes sociais pelos movimentos antigênero no Brasil. A cartografia, orientada pelos conceitos de *fakenews*, pós-verdade e heteronorma acompanhou alguns fluxos de informação compartilhados em redes que envolviam a temática gênero e sexualidade. Os movimentos antigênero também operam via mídias e redes sociais, organizados contra a garantia e ampliação de “[...] direitos humanos de mulheres, pessoas não heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero” (JUNQUEIRA, 2017, p. 26). Compreendendo que os discursos têm poder para configurar regimes de verdade revelados pela força dos enunciados expressados na interação com o outro, o estudo destaca que a circulação de *fakenews* nas mídias e redes sociais produz um “efeito” de verdade ampliado pelo engajamento do público, orientado pela confirmação de suas crenças.

A pesquisa ressalta que as *fakenews* são responsáveis pelo cenário de reiteração de discursos heteronormativos, pautados em normas regulatórias que colocam em funcionamento quais corpos, gêneros e sexualidades são considerados normais. Nessa perspectiva, as *fakenews* acionam as normas regulatórias de gênero para sustentar a produção do ódio contra grupos que constituem assembleias de minorias sexuais marcadas pela dissidência das normas. Pela cartografia, a autora e o autor consideram as potencialidades da comunicação móvel e ubíqua para a superação do próprio fenômeno de difusão de *fakenews*. Tal enfrentamento, ainda porvir e colaborativo, precisa recorrer ao movimento feminista para ocupar as mídias e redes sociais com o intuito de desconstruir os discursos veiculados por *fakenews* que envolvem questões de gêneros e sexualidades na reiteração das heteronormas. Essa estratégia precisa problematizar os discursos normativos que circulam via mídias e redes sociais, confrontando a fixação de posições subalternizadas entre os padrões heteronormativos. Num movimento de estranhamento, característico da pesquisa em Educação, a autora e o autor se abrem ao inesperado e incognoscível para estranhar os marcadores sociais de gênero e sexualidade, com

o intuito de desarticular as premissas fundantes dos movimentos antigênero, disseminados pelo fenômeno de difusão de *fakenews*.

Lelo e Caminhas (2021) compreendem a desinformação como um tipo de informação conectada ao contexto da vida do seu público, representando o mundo deliberadamente distorcido a partir de valores compartilhados por grupos ou populações. Este fenômeno se manifesta nas mídias digitais pela fabricação de notícias à manipulação de imagens. Portanto, o termo desinformação é compreendido como um conceito amplo que engloba ramificações para a pesquisa empírica, a partir de sua materialidade constatada como *fakenews*. Sob esse prisma, o estudo de Lelo e Caminhas (2021) analisou a circulação da desinformação nas mídias brasileiras, a partir de seu substrato sociocultural, as histórias falsas sobre gênero e sexualidade compartilhadas em 2019 por agências de fact-checking. A pesquisa resultou em 65 *fakenews* sobre o tema pautadas na agenda pública, inscritas principalmente no terreno de disputas morais. A desinformação que constitui as *fakenews* sobre corpo, gênero e sexualidade apresenta diferentes facetas. A revisão da literatura dos autores indicou que o Brasil foi fortemente impactado por histórias falsas e rumores, que produzem um substrato sociocultural por meio de sua circulação nas mídias digitais. Em paralelo, constatou-se a emergência de uma perspectiva liberal-conservadora entre os países da América Latina.

Sob esse prisma, a análise das *fakenews* revelou que as moralidades vigentes em cada sociedade foram determinantes para profusão de desinformações, pois a circulação da desinformação se diferencia entre países. As principais fontes de desinformação na Áustria e na Alemanha são sites anônimos, relacionados com grupos fascistas que produzem conteúdos contra cidadãos imigrantes. Nos Estados Unidos e no Reino Unido as temáticas das histórias falsas e dos rumores se referem às elites políticas. Enquanto a desinformação nas Filipinas ressoa com uma retórica populista derivada do presidente eleito (LELO; CAMINHAS, 2021).

Fundamentamos a nossa pesquisa no trabalho dos autores para delimitá-la sobre a desinformação materializada na forma de *fakenews* (notícias e boatos) verificadas por Agências de checagem (LELO; CAMINHAS, 2021). O estudo dos autores permitiu identificar que as *fakenews* atuam menos como vetores de conversão ideológica, pois assumem a função de rememorar o fundamento de uma moral heteronormativa para um público digital que já está inclinado a ela. Portanto, concordamos com Genesini (2018) que as escolhas da população não são baseadas apenas em pensamentos lógicos e informações exatas, mas antes disso, se constituem por razões sensíveis e emocionais que são acionadas pela moral veiculada pelas

fakenews sobre corpo, gênero e sexualidade. Lelo e Caminhas (2021) diferenciam os boatos por seu formato que não emula o modelo jornalístico, mas aproveita da arquitetura disponível em cada tipo de mídia social para atingir seu objetivo de comunicação, apresentando-se como um “[...] componente central do ecossistema de desinformação brasileiro devido à sua capilaridade” (p. 184), especialmente, nos casos verificados por Agências de Checagem de Fatos ou Notícias. Em contrapartida, as *fakenews* são identificadas por seu:

[...] conteúdo deliberadamente falso ou enganoso que de fato mimetiza a linguagem jornalística – com os seus componentes típicos, incluindo título, lide e fotografias –, são veiculadas predominantemente em ambiente digital e produzidas para enganar diferentes públicos, seja com finalidades comerciais – como no caso dos *click-baits* –, seja por interesses ideológicos – como nas páginas de grupos hiperpartidários que pretendem converter ou reforçar as crenças de sua audiência por meio de desinformações (LELO; CAMINHAS, 2021, p. 185). Mentiras se espalham mais rápido do que a verdade

Também empregamos esta distinção entre boatos e notícias distorcidas para investigar a circulação da desinformação sobre corpo, gênero e sexualidade nas mídias digitais brasileiras por esta pesquisa. A próxima seção procura apresentar um panorama das relações que emergem entre o estudo das *fakenews* no âmbito da educação.

O artigo "Infância, *fakenews* e (des)democratização na América Latina: como estabelecer outros começos pela Educação", escrito por Matos-Lins, Cabello e Miranda-Júnior (2021), chama a atenção para o fato de que a disseminação de *fakenews* e a falta de educação crítica estão afetando a democracia na América Latina, especificamente com relação à infância. Os autores argumentam que a educação é crucial para combater a disseminação de notícias falsas e promover a democracia. No entanto, a educação está em disputa por um discurso embasado na proteção moral e religiosa das crianças. Diante desse contexto, uma educação “[...] comprometida com a liberdade e a pluralidade de existências, portanto, não pode ignorar esses aspectos em seu currículo e não permitir a censura prévia aos bens culturais destinados às crianças” (MATOS-LINS; CABELLO; MIRANDA-JÚNIOR, 2021, p. 128, tradução nossa).

Além disso, o artigo destaca que a educação deve ser reformulada para incluir ensinamentos sobre mídia e cidadania crítica desde uma idade precoce, para que as crianças e os jovens possam desenvolver habilidades para identificar e desafiar as notícias e os boatos falsos. No contexto brasileiro, o estudo chama a atenção para as *fakenews* do (anti)movimento escola sem partido em associação com as mentiras do kit gay e da ideologia de gênero. Os

autores também destacam a importância de estabelecer outros começos pela educação, incluindo o aumento do investimento em educação e a promoção de uma educação inclusiva e equitativa para todos os jovens. Os autores também discutem a importância de se envolver com as comunidades locais e incluir a perspectiva das crianças e jovens na elaboração de políticas educacionais. Eles argumentam que é fundamental incluir crianças e jovens no processo de tomada de decisão, garantindo que suas necessidades, direitos e desejos sejam levados em conta na sociedade e nas escolas (MATOS-LINS; CABELLO; MIRANDA-JÚNIOR, 2021).

Gonçalves-Segundo (2020) discute o funcionamento sociossemiótico de *fakenews* que reproduzem pânico morais, considerando o contexto de polarização sociopolítica vigente no Brasil contemporâneo. A partir da noção de desordem informacional, caracterizada pelo nível de facticidade, intenção de prejudicar e consciência sobre a falsidade da informação compartilhada, o autor analisa uma *fakenews* que veiculou uma denúncia sobre uma apostila supostamente elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, que objetivaria naturalizar a pedofilia e incentivar a masturbação infantil. Essa modalidade de *fakenews* utiliza o ponto de tensão entre o absurdo e o evidente, compreendidos dessa forma dicotômica por diferentes grupos. Essa modalidade de *fakenews* constitui uma estratégia discursiva que adiciona propósitos imorais e/ou criminosos para produzir um cenário marcado pela ubiquidade de um grupo externo considerado inimigo do endogrupo. O autor ressalta que essa estratégia contrai o espaço dialético e constitui uma guerrilha opinativa que tem o dissenso da sociedade como alvo, suprimindo a complexidade dos discursos e contradiscursos, simplificando, reduzindo ou estereotipando-os com base em uma oposição que se diz real e radical, mobilizada por pânico morais (re)produzidos pelas *fakenews*.

Nessa perspectiva, Gonçalves-Segundo (2020) coaduna com Critcher (2017) para compreender que as *fakenews* produzem pânico morais que despertam uma reação intensificada a comportamentos e formas de pensamento descritos como anormais porque constituem uma ameaça à ordem moral hegemônica da sociedade. Pânico morais parecem ser específicos das sociedades capitalistas e muitas vezes são produzidos por grupos de que se apresentam conservadores no que se refere à manutenção de valores morais hegemônicos. Certas estratégias discursivas parecem estar relacionadas a atitudes em relação a grupos cujo comportamento é percebido como ameaçador: exagerar e distorcer declarações do outro; elaborar conteúdos que subjagam a imagem desse mal; antecipar consequências negativas catastróficas associadas ao grupo; e enquadrar o outro como um inimigo cujos valores são

concebidos de forma dicotômica em relação aos valores do grupo de referência (CRITCHER, 2017). Face ao exposto, Gonçalves-Segundo (2020) compreende que a *fakenews* analisada corresponde a uma estratégia de perpetuação do pânico moral associado à "sexualização infantil", “[...] uma dimensão que se sobrepõe em certa medida aos pânicos de ‘intervenção da sexualidade e da identidade de gênero na criança e na adolescência’” (p. 14).

O discurso da *fakenews* analisada pelo autor se baseia em um evento que de fato ocorreu, no entanto, há uma reconfiguração do contexto situacional e uma alteração do público-alvo do evento. Além disso, a história falsa amplia o espaço-tempo do evento, bem como transfere a responsabilidade enunciativa do conteúdo enquanto reconstitui seus objetivos, de forma a configurar sua imoralidade, mantendo os medos dos pânicos morais relativos à sexualidade infantil. Essa estratégia pode despertar emoções no público como indignação e atitudes como antagonismo, além de atuar como mecanismo de coesão do endogrupo. Gonçalves-Segundo (2020) pondera que essa modalidade de *fakenews* alcança engajamento no endogrupo pela conformação com suas crenças. Em outra vertente, as reações do endogrupo à história falsa produz um sentido de coesão para o exogrupo, reforçando a polarização da população e enfraquecendo o debate público real. Esse contexto atenua a coexistência de dissenso ponderado e as possibilidades de negociação democrática embasada nos direitos humanos. “Nesse processo, quem perde são os subalternos e os marginalizados. Em que medida conseguiremos recuperar o diálogo democrático real [...] quando o absurdo e o evidente colidem frontalmente?” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2020, p. 23).

Na pesquisa “Ser docente em tempos de *fakenews*: a representação de professores de inglês em uma postagem no Instagram do Escola Sem Partido e as dinâmicas dos movimentos anti-LGBTQIAP+”, Mota e Andrade (2022) analisaram como a representação de professores/as de inglês é veiculada em uma postagem do Movimento Escola sem Partido (MEP) no Instagram. A partir da relação entre os elementos visuais da postagem e os comentários do público, a investigação explorou as consequências das notícias falsas na formação cidadã e no aumento de casos de violência contra a população LGBTQIAPN+. No estudo, os autores apontam que a difusão de *fakenews* produziu uma “sensação” de verdade que condena as diferentes identidades de gênero e de orientação sexual, reforçando os discursos anti-LGBTQIAPN+. Por um lado, esse tipo de desinformação está ancorado em discursos essencialistas e normativos, que utilizam a produção e repressão da sexualidade e do gênero para criar inteligibilidade sobre a representação de professores/as de inglês nas mídias e redes sociais. Mota e Andrade (2022)

apontam que nessa inteligibilidade: “[...] a perseguição e as violências físicas e verbais contra os/as professores/as são impulsionadas e compartilhadas em diferentes mídias sociais, além de serem, por vezes, baseadas em *fakenews* contra o trabalho docente.” (p. 100”). Por outro lado, é importante destacar que tais discursos invisibilizam e inferiorizam todos os corpos ditos anormais por desviarem dos padrões cisheteronormativos.

A desinformação produzida por esse fenômeno produz efeitos de verdade que reforçam a deslegitimação de identidades destoantes do modelo binário da cisheteronormatividade e ratificam os casos de violência contra a população LGBTQIAP+. Essa estratégia revela um esforço que busca a manutenção e reiteração da cisheteronorma, por meio da relação e combinação das mais variadas competências sociais e culturais relacionadas à repetição da norma, embora fissuras e brechas se abram em cada ato. Nesse esforço, o discurso opera em uma concepção reducionista a respeito dos próprios sujeitos, reforçando o preconceito e incentivando práticas e ações socioculturais que subjuguem corpos, sexualidades e gêneros a partir de uma norma embasada no outro. Face ao exposto, os autores apostam na desconstrução das histórias falsas produzidas pelas *fakenews*, um ato político que precisa ecoar por diferentes mídias e redes sociais. Além disso, a desconstrução das histórias falsas veiculadas pelas *fakenews* requer a participação das escolas na busca pelo desenvolvimento do letramento crítico e de multiletramentos dos/as estudantes para a construção de uma sociedade mais justa. Essas questões de gêneros e sexualidades, difundidas pelas *fakenews*, precisam ser discutidas e problematizadas no trabalho docente, mas também por pesquisas científicas e nos âmbitos sociais. Dessa forma, os ataques violentos e a deslegitimação das identidades de pessoas LGBTQIAPN+, mobilizados pelas *fakenews*, podem ser desnaturalizados.

A partir desse panorama podemos pensar em como a difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais (re)produzem medos e ameaças que alimentam pânicos morais, responsáveis pelo estímulo à coerção da atuação de professores/as em direção ao reforço da manutenção da violência homotransfóbica nas escolas. Por conseguinte, a próxima seção desta dissertação experimenta confabulações sobre as *fakenews* coletadas, imaginando relações de suas existências com a violência transhomofóbica nas escolas. A experimentação que produzimos decorreu por uma tentativa de compreender a participação das *fakenews* na (re)produção desses pânicos morais, bem como, sua relação com a coerção imposta sobre a prática docente e o trabalho escolar.

6. *FAKENEWS* ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

Esta seção apresenta os resultados e as discussões da pesquisa desenvolvida para investigar como o fenômeno de difusão de *fakenews* via mídias e redes sociais utilizou os dispositivos da aliança e da sexualidade, como também de gênero para (re)produzir pânicos morais que ecoam na manutenção da violência escolar sobre a população LGBTQIAPN+. Desse modo, inicialmente essa seção discute o panorama geral da desinformação que circulou nas mídias e nas redes sociais. As peças de desinformação coletadas foram classificadas como *fakenews* por agências de *fact checking*. Nesse levantamento, as histórias falsas das narrativas foram analisadas em busca de seus temas centrais, principais agentes mencionados, formato de divulgação e espaços privilegiados de circulação. A partir desse mapeamento foi possível delimitar o corpus de análise dessa pesquisa sobre as narrativas das *fakenews* que evocavam questões de gênero e de sexualidade em associação com a educação. Tal delimitação permitiu o aprofundamento desse estudo em direção à descrição das ressonâncias que emergem das histórias falsas (re)produzidas para gerar pânicos morais e influenciar a opinião pública. Com esses resultados, o estudo procurou compreender como as ressonâncias dessas *fakenews* vêm ecoando na intensificação de medidas político-institucionais de controle sobre os estudos de gêneros e sexualidades nas escolas.

6.1 Panorama geral das *fakenews* coletadas

Nessa pesquisa, as *fakenews* selecionadas foram coletadas a partir de sua verificação realizada pelas seguintes agências de checagem: Boatos.org, E-farsas, Agência Lupa, Estadão Verifica e Projeto Comprova. Na coleção predominaram *fakenews* divulgadas na modalidade dos boatos, ou seja, sem os elementos característicos do jornalismo como: título, subtítulo, lide, texto e imagens com legenda (DELMAZO; VALENTE, 2018). A modalidade das notícias apresentava tais elementos (GOMES; DOURADO, 2019). Em relação ao tipo de mídia digital que veiculou as *fakenews* checadas pelas agências, há uma discrepância entre as publicações classificadas como notícias e como boatos. A maioria dos boatos foram divulgados pelo Facebook e WhatsApp enquanto as notícias circulavam principalmente por sites e blogs camuflados como jornais tradicionais.

Esses resultados destacam a importância que repousa na integração da educação formal com o desenvolvimento de habilidades para a checagem de notícias distorcidas. O estudo de

Silva e Carvalho (2020) também ressalta a urgência de impulsionar o diálogo sobre a desinformação na educação, a partir de uma permanente alfabetização crítica para as mídias, com as mídias e pelas mídias. Essa função da educação deriva da importância conferida à formação ativa, ética e consciente da cidadania no uso das mídias e das redes sociais digitais (SILVA; CARVALHO, 2020).

Sob tal ótica, na cibercultura as redes sociais digitais descentralizaram a produção de informação e romperam com os padrões tradicionais da cultura de massa, proporcionando mais diversidade e liberdade de escolha. Nessa direção, Araújo e Leffa (2016) destacam que as redes sociais criam uma virtualidade tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, borrando as fronteiras entre o espaço e o tempo. Por conseguinte, coadunamos com Grossi, Leal e Silva (2021), pois a educação escolar está inserida na cultura digital e deve despertar o senso crítico dos/as estudantes em relação às informações veiculadas nas redes sociais. Afinal, a escola é um ambiente de formação de cidadania, por isso, cabe à educação orientar seus esforços de formação para proporcionar o discernimento entre desinformação e informação no mundo digital. Na sociedade em rede, a educação pode promover oportunidades de participação cidadã nas redes sociais, especialmente no que diz respeito às notícias falsas e boatos.

Na mesma direção, é importante destacar que muitas *fakenews* analisadas, tanto boatos quanto notícias, apresentavam fonte e/ou identificação autoral. Além disso, muitas narrativas encontravam correspondências em outras fontes de informação, como a publicação repetida de uma história falsa em diferentes mídias e redes sociais, além de adaptações dessas narrativas para diferentes públicos. Os resultados indicam um desafio para a mídia-educação (BELLONI, 2022). Embora a avaliação da fonte, autoria e correspondência constituam elementos importantes para o enfrentamento da desinformação, essas habilidades podem ser insuficientes para a checagem de notícias falsas e boatos veiculados nas mídias e redes sociais. Por conseguinte, coadunamos com Leite (2019) que aponta a importância da alfabetização sobre os discursos que circulam nas mídias e redes sociais, a partir do legado de Paulo Freire, que sugere uma relação com o mundo munida de questionamentos específicos, como: “Por quê? A favor de quê? Para quem? A favor de quem? Contra o quê? Contra quem servem estas mentiras que estão sendo criadas e reproduzidas?” (p. 14).

Em outra direção, a análise dos temas centrais e principais agentes mencionados pelas narrativas das *fakenews* coletadas nesta pesquisa resultou em seis categorias temáticas: religião, ciência, política, pedofilia, mídias e educação. As categorias temáticas foram determinadas

posteriormente à coleta, de acordo com a classificação dos temas e a frequência de narrativas similares. Esse exercício permitiu destacar a diversidade temática alcançada pela distorção sobre gêneros e sexualidades produzida pelas narrativas das *fakenews*. Essa amplitude remete à uma tentativa de manipular diferentes esferas da sociedade contemporânea em um entrelaçamento de suas principais instituições, representadas pela religião, ciência, política, desejos sexuais, mídias e educação.

No estudo de Lelo e Caminhas (2021), a respeito das desinformações sobre gêneros e sexualidade veiculadas nas mídias e redes sociais em 2019, os autores encontraram outras categorias temáticas. Essa divergência entre as categorias temáticas das narrativas das *fakenews* pode estar relacionada à diferença no período de análise, pois os autores coletaram *fakenews* verificadas apenas durante o ano de 2019. Além disso, no estudo dos autores, a análise resultou em categorias derivadas principalmente dos agentes mencionados, descritas como: “políticos e partidos de esquerda”, “celebridades e pessoas públicas”, “políticos de direita”, “ativismo social”, “internacional”, “acontecimentos sociais relevantes”, “outras autoridades públicas” e “demais casos”. É nesse contexto que essa investigação amplia a compreensão sobre os principais assuntos das narrativas veiculadas pelas *fakenews* que utilizaram o dispositivo da sexualidade e a categoria de gênero na construção de suas narrativas, conforme o quadro 2.

Quadro 2: Categorias e Temas das *fakenews* coletadas.

Categoria Temática	Pânicos morais que ressoam pelas histórias falsas
<i>Religião</i>	Estímulo à rivalidade religiosa contra homossexuais;
<i>Pedofilia</i>	Associação da comunidade LGBTQIAPN+ com a descriminalização da pedofilia;
<i>Política</i>	Excesso de políticas públicas implementadas para a população homossexual;
<i>Mídias</i>	Perigo da representação das dissidências sexuais e de gênero nas mídias;
<i>Ciência</i>	Uso do discurso científico e biológico para (des)naturalizar a homossexualidade;
<i>Educação</i>	Pânico moral do kit gay, da ideologia de gênero e do banheiro unissex nas escolas.

Fonte: Autoral, 2022.

De forma geral, todas as categorias temáticas constroem suas narrativas, a partir do determinismo e fundamentalismo biológico, descrito por Nicholson (1995 apud MARIANO, 2005). Nessa perspectiva, as histórias falsas assentam sobre a ideia de que todos os atributos da pessoa humana derivam de sua constituição biológica, da qual, nem a imagem que cada pessoa tem de si, ou seja, sua suposta identidade, poderia desviar desse “determinismo biológico”. Por conseguinte, as *fakenews* apresentam a noção de gênero como corresponde de algum fator anatômico, bioquímico ou fisiológico do corpo humano, reforçando o alinhamento entre sexo, gênero, desejo e prática sexual. Sob tal ótica, a temática e narrativa da desinformação produzida pelas *fakenews* foram classificadas e apresentadas a seguir.

Estímulo à rivalidade religiosa contra a população LGBTQIAPN+

Na categoria temática da religião, as narrativas das *fakenews* estimulavam a rivalidade religiosa contra a população LGBTQIAPN+, principalmente, por meio de histórias falsas que (re)produzem ameaças à liberdade religiosa da comunidade católica e neopentecostal. Nas narrativas, essas ameaças são protagonizadas por autoridades religiosas que se apresentam como vítimas de restrições impostas por representantes do governo e da população LGBTQIAPN+. As ameaças também são propiciadas por outros agentes, acionados em uma contraposição às autoridades religiosas, criando um cenário de disputa sobre a liberdade religiosa e de polarização da sociedade. A ameaça à liberdade religiosa pode ser representada pelas seguintes histórias falsas: “Um padre maranhense foi preso por se recusar a realizar um casamento gay”, verificada pela agência E-farsas no ano de 2018¹²; e que “o Presidente Lula vai obrigar igrejas a casar homossexuais”, verificada pela agência Lupa no ano de 2022¹³.

Além das ameaças, as narrativas acionam as autoridades religiosas para reafirmar discursos de intolerância à diversidade de gêneros e de sexualidades. Por um lado, a representação das autoridades nessas narrativas distorcidas confere maior engajamento a elas. Por outro lado, a necessidade de produção dessas narrativas pelas *fakenews* indicam a ausência de correspondências entre o discurso das autoridades religiosas e os fundamentalismos ideológicos que sustentam tal intolerância. Nessa categoria, muitas *fakenews* procuram

¹² Disponível em: <https://www.e-farsas.com/um-padre-maranhense-foi-preso-por-se-recusar-realizar-um-casamento-gay.html>.

¹³ Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2022/02/09/verificamos-lula-igrejas-homossexuais>.

despertar a intolerância, a partir de histórias falsas que (re)produzem conflitos religiosos associados à diversidade sexual e de gênero.

Em outras palavras, Ericson e Ribeiro (2021) chamam a atenção para o fato de que a difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais tangencia identidades e subjetivações pelo discurso político-religioso capitalista, que impõe uma noção de gênero e a regulação da sexualidade. Como se percebe, as *fakenews* empreendem a manipulação dos sentidos virais que regulam o gênero do capital. Pereira e Sierra (2019) ressaltam que o fundamentalismo religioso vem se apropriando dos discursos e conhecimentos científicos para produzir ódio contra dissidências de gêneros e de sexualidades, afetando inclusive em políticas públicas e na educação. Mesquita (2016) chama a atenção para o fato de que os elementos da homotransfobia estão inculcados nos discursos religiosos católicos e evangélicos (pentecostal e neopentecostal). A análise desses discursos revelou um arsenal religioso difuso contra a homossexualidade, englobando inclusive saberes considerados científicos.

Associação da comunidade LGBTQIAPN+ com a descriminalização da pedofilia

Na categoria dos desejos sexuais, as narrativas das *fakenews* procuram associar a comunidade LGBTQIAPN+ com a descriminalização da pedofilia. Essa associação é evidenciada por notícias e boatos falsos verificados pelas agências de checagem, como a história falsa de que “Jean Wyllys e Maria do Rosário querem descriminalizar pedofilia”, verificada pela agência E-farsas no ano de 2017¹⁴, e no boato falso que afirmava que “Grupos querem inserir o P de pedossexual na sigla LGBT”, verificado pela mesma agência em 2018 e pelo Monitor R7 no ano de 2021¹⁵. Koerich (2022) destaca que a pedofilia é explicitada como um elemento frequente em discursos fraudulentos. Oliveira (2019) resalta que a pedofilia foi instituída no Brasil como um “problema de Estado”, mas que essa instituição decorre da difusão de um pânico moral/sexual erigido pela equivalência do termo com “violência sexual contra crianças e adolescentes”, “abuso sexual infantil” e “produção, uso e difusão de pornografia

¹⁴ Disponível em: <https://www.e-farsas.com/maria-do-rosario-e-jean-wyllys-querem-descriminalizar-pedofilia.html>.

¹⁵ Disponível em: <https://monitor7.r7.com/e-farsas/grupos-querem-inserir-o-p-de-pedossexual-na-sigla-lgbt-30072021-6>.

infantil". A autora destaca que a pedofilia é compreendida como um desvio moral que sucede a homossexualidade na condição histórica de crime.

Existência de falsas políticas públicas voltadas aos direitos da população LGBTQIAPN+

A categoria política reuniu *fakenews* construídas com narrativas que reafirmam a existência de falsas políticas públicas voltadas à população homossexual. Essas histórias distorcem a valorização da diversidade de gêneros e sexualidades, apresentando-a como um conjunto de benefícios ofertados pelo governo a homens e jovens que assumem a fixação da homossexualidade como orientação sexual. Esses benefícios são representados por histórias falsas que distorcem políticas públicas, como no boato de que a “Prefeitura de Recife exige que metade dos atletas juvenis em times da cidade sejam LGBT”, verificado pela agência Lupa no ano de 2021¹⁶, e a notícia falsa de que o “Projeto de lei 24692021, de João Flores (PT-BA), cria descontos para homens gays”, verificada pela agência Lupa no ano de 2021¹⁷. Nas *fakenews* ainda havia narrativa que associava a homossexualidade às políticas públicas implementadas para enfrentar a gravidade da situação epidemiológica causada pela pandemia de Covid-19, como o boato de um “Cartaz que anuncia vacinação prioritária de homossexuais contra a Covid-19 é real”, verificado pelo G1 no ano de 2021¹⁸.

Nesse contexto, Castro et al (2022) destacam que o fenômeno das *fakenews* demonstrou grandes impactos políticos que atravessaram as campanhas e processos eleitorais de diversos países. Almada (2021) destaca que na atual conjuntura política vivenciada pela comunidade global, as notícias falsas e os boatos alcançaram proeminência nas novas configurações das disputas políticas pelo poder. Afinal, a atual cultura política não só importou as *fakenews* para o seu fazer político, mas também potencializou a relativização da verdade inclusive em relação às políticas públicas. Diante desse contexto, Passos (2021) ressalta que as *fakenews* têm o objetivo de disseminar informações falsas sobre assuntos políticos para construir realidades paralelas. Wilke (2019) ressalta que, por outro lado, a educação midiática ainda requer a implantação de políticas públicas para contemplar de modo eficaz a educação de crianças e jovens para navegar nas mídias e redes sociais.

¹⁶ Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2021/10/08/verificamos-prefeitura-recife-lgbt>.

¹⁷ Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2021/11/04/verificamos-projeto-lei-descontos-gays>.

¹⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/coronavirus/noticia/2021/05/17/e-fake-cartaz-que-anuncia-vacinacao-prioritaria-de-homossexuais-contra-a-covid-19.ghtml>.

Uso do discurso científico e biológico para deslegitimar identidades e direitos da população LGBTQIAPN+

Na categoria temática da ciência foram incluídas as *fakenews* cujas narrativas evocam o discurso científico e biológico no centro de suas histórias falsas. As narrativas acionaram o discurso científico nos títulos, corpos textuais e imagens. Esse fator indicava a relevância da representação científica nos enredos das histórias. De forma geral, os enredos veiculados pelas *fakenews* utilizavam os discursos das ciências e da biologia para legitimar pânicos morais sobre a homossexualidade. Esses pânicos eram fundamentados em uma construção biologicista representada pelo emprego de termos, conceitos e conhecimentos científicos para (des)naturalizar a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero. Algumas narrativas associavam a religião e a ciência com a cura da homossexualidade, por meio de rituais religiosos embasados em descobertas científicas.

Essas histórias utilizam enunciados que se apropriaram da autoridade científica para legitimar suas narrativas com expressões como: “comprovado por pesquisas recentes e evidências científicas”. Outras histórias procuravam associar a causa da homossexualidade com questões como a alimentação, referindo-se à disponibilidade de fitoestrógeno na soja. Nessa direção, também se apresentam narrativas mais recentes que (re)produziram histórias que envolvem a homossexualidade com questões relacionadas à epidemiologia, derivadas da pandemia de Covid-19 e do surto do vírus da Varíola: “É melhor não tomar a vacina porque ela altera DNA e causa homossexualismo”, verificado pela agência Boatos.org no ano de 2020¹⁹, e a história falsa de que o “Diretor da OMS recomendou isolar homossexuais para evitar transmissão de varíola dos macacos”, checada pelo G1 no ano de 2022²⁰.

Pereira e Sierra (2020) discutem como os estudos científico-biológicos sobre experiências trans e manifestações do desejo não heterossexuais vem constituindo fontes de reverberação de discursos de ódio na atualidade, como mote para a assimetria de direitos, de proteção e exposição à violência. Sob esse prisma, a difusão de discursos de ódio e violência contra as experiências sexuais e de gêneros dissidentes vem se apropriando dos saberes

¹⁹ Disponível em: <https://www.boatos.org/saude/melhor-nao-tomar-vacina-altera-dna-causa-homossexualidade.html>.

²⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2022/08/11/e-fake-que-diretor-da-oms-recomendou-isolar-homossexuais-para-evitar-transmissao-de-variola-dos-macacos.ghtml>.

científico-biológicos e, especificamente, de seus determinismos. Esses dados apontam novos desafios para a educação em ciências e biologia, que precisa repensar a natureza da ciência para a compreensão de sua produção como aproximações da verdade em uma dimensão cultural, histórica, política, social e transitória. Esse tipo de história falsa procura apagar a dimensão dos prazeres, amarrando as normas que determinam a normalidade. Por conseguinte, a educação midiática precisa pensar em deslocamentos críticos em relação às perspectivas cisheteronormativas que vem organizando os modos de vida, inclusive, na escola.

Nessa mesma direção, Britto e Mello (2022) explicam que as *fakenews* empregam um discurso científico e biológico que geralmente flui sem dificuldades, construído a partir de convicções prévias do público, apresentando fontes familiares ou que aparentam confiabilidade. Portanto, o ensino de Ciências precisa explorar as evidências que sustentam determinado conhecimento ou teoria científica para verificar informações duvidosas difundidas nas mídias e redes sociais. Esse desafio na era da pós-verdade reivindica uma formação inicial e continuada adequada para professores/as e, como consequência, para estudantes do ensino básico.

Representação da cultura LGBTQIAPN+ nas mídias

As *fakenews* que narravam histórias falsas sobre as mídias foram agrupadas nesta categoria. As informações falsas evocavam programas de televisão, filmes, séries, novelas, desenhos e músicas como promotoras da cultura LGBTQIAPN+ entre o público infantil. As *fakenews* relacionavam produtos midiáticos nacionais e internacionais nas histórias falsas. Essas histórias constroem as mídias como inimigas das famílias, por colocarem as crianças e jovens sobre o risco da representação das dissidências sexuais e de gêneros. No corpo textual das narrativas, muitas histórias procuravam relacionar a representação das dissidências com um perigo para as infâncias. Essas notícias falsas e boatos também acionaram outros tipos de produções midiáticas para expressar o risco às crianças, como no boato de que um “Coral gay de San Francisco cria música que visa converter as crianças em gays”, verificado pela agência Boatos.org no ano de 2021²¹.

Batista (2020) aponta que a cultura alinhada a valores progressistas também é um dos principais alvos dessa indústria da mentira. A autora ressalta que esse tipo de *fakenews* está

²¹ Disponível em: <https://www.boatos.org/entretenimento/coral-gay-san-francisco-cria-musica-converter-criancas-gays.html>.

associada a duas formações discursivas: de que os valores progressistas representam um risco e o estímulo à intolerância, discriminação e violência pela perda do vínculo com o factual. Essas *fakenews* estabelecem um novo regime de verdade, na qual, as mídias e a cultura constituem um risco aos valores de grupos da sociedade. Mello (2020) considera que esse tipo de desinformação é produzido pela máquina do ódio que recai inclusive sobre o jornalismo e a navegação da população nas mídias e redes sociais. Essas histórias falsas acionam a sensibilidade do público para intensificar a ação de controle sobre a cultura, as mídias e o próprio jornalismo.

6.2. Pânico moral do kit gay, da ideologia de gênero e do banheiro unissex nas escolas

6.2.1 Pânico moral das *fakenews* do kit gay

Fase de produção do pânico moral: Kit gay

As ressonâncias do “kit gay” vibram no conteúdo das *fakenews* que divulgaram narrativas similares àquelas que constituíram o debate público sobre as ações do Programa Escola sem Homofobia (PEH), vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC). O PEH foi iniciado no ano de 2009 com a finalidade de ramificar a agenda anti-homofobia na educação dos estados e municípios brasileiros (INCLUSIVE, 2012; FERNANDES, 2011; GRESPAN; GOELLNER, 2011). Em parceria com Organizações Não Governamentais (ONG) que representam a população LGBTQIA+, o PEH foi concebido a partir de três eixos principais, derivando em uma série de medidas para combater a homofobia escolar, inclusive a previsão da distribuição de um material didático anti-homofobia nas escolas.

O material didático do PEH incluía um caderno, seis boletins (Boleshs), três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz e uma carta de apresentação para profissionais da educação (ECOS, 2013). A produção desses instrumentos se orientou para a desconstrução dos processos e das concepções didáticas, pedagógicas e curriculares que atuam na manutenção da dicotomia entre gêneros e sexualidades e ressoam na homofobia escolar (ECOS, 2013). No entanto, ainda no ano de 2010, o material didático anti-homofobia foi denominado de forma pejorativa por seus detratores como kit gay e suscitou polêmicas de ordem social, religiosa e política que alcançaram repercussão nacional (BRANDÃO; SANTANA, 2011; OLIVEIRA-JÚNIOR; MAIO, 2017).

Nesse cenário, as polêmicas do material didático anti-homofobia se apresentavam, a partir de informações distorcidas que caracterizavam sua distribuição como obrigatória para crianças de seis anos em todas as escolas do país (OLIVEIRA-JÚNIOR; MAIO, 2017). No cenário político, os materiais audiovisuais do PEH inauguraram o alvo do kit gay, a partir da ameaça de uma cena que representava um beijo homossexual (OLIVEIRA-JÚNIOR, 2017). Os ataques à distribuição do material consistiam em afirmar sua inadequação às crianças por estimular a homossexualidade e a promiscuidade (MARACCI, 2019). Foi nesse contexto que a distribuição do kit nas escolas foi apontada como um estímulo à homossexualidade e pedofilia, forjando um potencial ameaça à infância pelo contato com os materiais didáticos que veiculam conteúdos sobre a diversidade sexual e de gênero (BALIEIRO, 2018).

Essa inadequação foi divulgada pelos canais de comunicação tradicional e mídias sociais que difundiam representações sensacionalistas e legitimavam um discurso negativo recheado de entendimentos errôneos e, até mesmo, falsos sobre os objetivos do PEH (BERNI; GUERRA, 2019). Por conseguinte, a emergência da preocupação com o kit gay decorreu também por meio das mídias sociais, que desde o ano de 2010 discutiam o acontecimento como um problema social, fixando parâmetros para um significado primário do pânico moral (COHEN, 2011). Todavia, muitas pesquisas já se debruçaram sobre o material didático anti-homofobia produzido para o PEH e constataram sua pertinência, relevância e adequação ao enfrentamento da homofobia escolar. Nessa direção, Oliveira-Júnior (2017) analisou o Caderno Escola sem Homofobia, apontado como principal componente do kit gay, e consideraram que “[...] sua substância mostra um conteúdo simplista e necessário sobre a diversidade sexual na escola, evidenciando ainda mais o caráter homofóbico presente no diálogo de legisladores/as e civis do país.” (OLIVEIRA-JÚNIOR; MAIO, 2013, p. 223). O Caderno está disponível para acesso em uma publicação da Revista Nova Escola²².

Essa polêmica repercutiu em diversos setores da sociedade e derivou em manobras políticas que culminaram no veto presidencial de sua distribuição em 2011, logo o material não foi distribuído nas escolas (OLIVEIRA, 2014). Mesmo vetado, a adoção do kit gay continuou refletindo com grande intensidade no âmbito escolar de todo o território nacional, pois: “Mesmo com o veto ao programa, o kit anti-homofobia se tornou peça-chave no jogo político que se

22 O Caderno Escola sem Homofobia está disponível no site da Revista Nova Escola: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/e-scola-sem-homofobia-mec.pdf>

desenvolveria a partir de então.” (DIAS; MACHADO, 2022 p. 6). Esse jogo decorreu sobre a ideia, inaugurada com a discussão do kit gay, de que a escola é um potencial indutora da homossexualidade e sexualização precoce (BALIEIRO, 2018). O ataque ao kit gay recorria inicialmente às ameaças de exposição ao caderno e materiais audiovisuais produzidos pelo PEH, mas logo se expandiu para outras dimensões.

Nessa direção, Maracci (2019) investigou as redes performativas que construíram o kit gay durante os anos de 2011 a 2018 e identificou que esse objeto é facilmente separável de uma referência externa, pois revela inúmeras outras possibilidades de significação e articulação. De acordo com o autor, “[...] o Kit gay não se restringe aos cadernos Escola sem Homofobia, a que foi inicialmente relacionado, porém estabelece com esse material uma relação de contiguidade e contingência” (MARACCI, 2019, p. 154). Essa relação revela que a força retórica do Kit gay reside na eterna possibilidade de retorno para o fantasma do PEH. Por conseguinte, coadunamos com o autor para compreender que os materiais didáticos produzidos para o PEH foram alvo de um pânico moral que continuou se expandindo em torno da ameaça à criança. Por isso, o kit gay se demonstra como:

Um estranho objeto localizado no limite inclassificável entre a verdade e a mentira, que articula elementos factuais de ordens distintas coordenados em uma prática comum, mas que se transforma significativamente ao longo dos anos, repetindo em continuidade o seu caráter denunciativo para os perigos da homossexualidade e da diversidade. (MARACCI, 2019, p. 126)

Esse estranho objeto assume diferentes faces, pois no ano de 2010, o kit gay emergiu como um ataque ao material didático produzido pelo PEH (MARACCI, 2019). Contudo, no mesmo ano foi convertido em um alvo de outra natureza, a conferência LGBTQIA+ realizada em Brasília. Até o ano de 2018, o kit gay se apresentou com diferentes significados, como o Plano Nacional de Promoção e Cidadania LGBT, uma edição da Revista Nova Escola, um caderno do MEC publicado em 1998, um único livro apresentado em um programa de televisão, “um tipo” de livro de qualquer material que aborde o gênero e a sexualidade no campo escolar, entre outros. Essa rede discursiva revela pontos que reiteram sistematicamente os argumentos utilizados para fundamentar o pânico moral da ameaça do kit gay: o eterno retorno para o perigo da homossexualidade (MARACCI, 2019).

Nessa direção, o sentimento de medo que emerge pela possibilidade de um conjunto de materiais pedagógicos e didáticos determinarem a orientação sexual das crianças corresponde à ameaça à infância, mas também coloca em evidência alguma consciência das incoerências

que acompanham a interpretação cisheteronormativa da performatividade de gêneros e sexualidades. O medo do kit gay revela que a repetição cotidiana de performatividades cisgêneras e heterossexuais encontram-se frágeis, pois são sentidas e interpretadas pela população como um nó que pode facilmente ser desfeito pelo contato com algum material didático. É nesse contexto que convém chamar a atenção para a matéria prima da ameaça que ressoa pela distribuição do kit gay às crianças: evidências da fragilidade da cisheteronormatividade.

Esse medo parece estar associado à uma crença erigida inicialmente em outra direção, referente aos rituais popularmente destinados à cura gay, que experimentaram sem sucesso diversas estratégias para restaurar heteronormatividades compulsórias. Desse modo, a crença de que determinadas instituições possuem algum controle sobre a orientação do desejo sexual ressoava em uma parte do imaginário social, antes mesmo de tal controle poder ser direcionado ao estímulo da homossexualidade pelo contato com o kit gay. A interpretação de que determinadas instituições são capazes de curar o desvio do desejo sexual ou de provocá-lo, incluindo a escola, também deriva da percepção da atuação normatizadora dessas instituições na produção das identidades generificadas e sexualizadas. Afinal, se conseguem participar ativamente da produção de uma política que organiza a vida pela heterossexualidade em um padrão de cisgeneridade, por certo também podem curar homossexuais ou converter crianças. O PEH seria potente no combate à homofobia escolar, mas o poder de converter a orientação sexual de crianças, concedido ao kit gay no debate público, não encontra correspondências na literatura científica. Pelo contrário, pesquisas sobre a educação em sexualidade continuam destacando sua relevância para as diferentes esferas que constituem a infância.

Ressonâncias do Kit gay nas fakenews

A partir da multiplicidade que constrói a materialidade do pânico moral do kit gay, as ressonâncias das *fakenews* divulgadas nas mídias sociais puderam ser agrupadas em torno do argumento utilizado para fundamentar as ameaças narradas pelas histórias falsas. Seguindo essa trilha, um conjunto de *fakenews* reafirmam que diferentes materiais didáticos estimulariam a homotranssexualidade e promiscuidade das crianças, legitimando o argumento central da polêmica produzida em 2011 sobre a distribuição do material didático anti-homofobia nas escolas. Essas ressonâncias vibram em um conjunto de *fakenews*, formado por boatos e notícias

distorcidas, divulgadas amplamente em mídias e redes sociais, além de constituírem o repertório de conteúdos falsos verificados por agências de checagem de notícias. A fim de descrever as ressonâncias que atravessam os diferentes documentos, o conjunto de *fakenews* selecionado para essa seção da pesquisa ressoa o pânico moral do kit gay e foi (re)publicado no interstício de 2011 a 2022, indicando que a difusão de *fakenews* construídas sobre a égide do kit gay continua se ramificando atualmente pelas mídias e redes sociais.

Nas *fakenews* do kit gay, as ressonâncias do eterno perigo da homossexualidade e da diversidade vibram na direção da ameaça à infância pelo contato das crianças com diferentes materiais educativos e pedagógicos, como livros, cartilhas, brinquedos, ilustrações e seminários. Nesses casos, os conteúdos das *fakenews* relatam que tal contato seria promovido por diferentes atores políticos. No entanto, outro grupo de *fakenews* do kit gay deslocam esse pânico moral para o âmbito da educação, afirmando que não são apenas os atores políticos que estão distribuindo o kit às crianças, mas são as próprias escolas públicas e privadas, além de creches e professores/as. Isto é, a difusão de *fakenews* desloca o pânico moral erigido no âmbito político para dentro das escolas. Se antes a ameaça era algum político corrompido, as *fakenews* (re)afirmam que a ameaça é a própria docência. A natureza da materialidade do kit gay educativo se revela em materiais e recursos didáticos, mas também se expande para eventos e atividades educativas. Por conseguinte, as *fakenews* incluem dimensões ao kit, materializado em eventos LGBTQIA+ para crianças e também em mamadeiras eróticas distribuídas no âmbito das escolas públicas e creches. A ameaça da homossexualidade é convertida em inúmeras *fakenews* como ameaça da sexualização, da promiscuidade e da erotização das infâncias, pelo ataque ao enfrentamento da violência escolar que emana pela indiferença às dissidências de gêneros e sexualidades nas escolas. Além disso, no corpo textual das *fakenews* há elementos que associam o estímulo à homossexualidade com materiais didáticos que incentivam a pedofilia, zoofilia e masturbação infantil para acalmar crianças nas creches. O perigo dessas representações é constatado por sua presença em livros, cartilhas e demais materiais pedagógicos e didáticos.

A figura 1 representa uma *fakenews* verificada no ano de 2022 por diversas agências de checagem de notícias. A *fakenews* (re)produz o pânico moral do kit gay, ressoado pelas narrativas disseminadas nas mídias e redes sociais. Entre a rede de *fakenews* do kit gay, selecionamos a história falsa mais recente, considerando a atualidade da publicação. A *fakenews* selecionada foi intitulada como: “É falso que livro do 'kit gay' foi distribuído em escola

municipal na Bahia”, publicada no Facebook e checada pela agência Uol Confere. A *fakenews* narra que o kit gay foi distribuído em uma escola municipal da cidade de Camaçari, na Bahia. A publicação foi postada pelo pai de uma estudante, reclamando da entrega à filha do livro "Aparelho Sexual e Cia". A checagem afirma que o livro nunca fez parte de qualquer distribuição em ambiente público escolar e não faz parte do acervo do colégio.

Figura 1: Checagem da *fakenews* do kit gay de 2022.



Fonte: Uol Confere²³ e Pesquisa Reversa (2022).

Nas *fakenews* do kit gay, as histórias falsas usurpam os esforços de enfrentamento à violência escolar, por meio de sua representação estereotipada, associada às ameaças e perigos do kit gay. O pânico do kit gay marcou o aviso sobre um grupo social que desafia a ordem hegemônica por uma teia de histórias falsas relacionadas à educação. Nessa teia, a homossexualidade é utilizada como combustível para seu movimento, mas as *fakenews* relacionam diferentes dissidências sexuais e de gêneros na construção de suas narrativas. O kit pode ser gay, mas a ameaça do perigo da homossexualidade (MARACCI, 2019) também aciona o perigo da bissexualidade, da lesbianidade, da transgeneridade, entre outras. Esse perigo ressoa como o dominó do perigo sexual (RUBIN, 2003), pelo qual, a aceitação e valorização de uma dissidência (sexual ou de gênero) poderá acarretar na destruição do limite entre o bem e o mal, entre o que é aceitável daquilo que deve ser desprezível.

²³ Disponível em Uol Confere: <https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/2022/09/26/kit-gay-distribuido-escola-camacari.htm>.

O pivô desse pânico moral é a criança, cuja sexualidade ou a ausência dela, estaria ameaçada pelas escolas e seus/as professores/as. Essa ameaça é rastreada em materiais pedagógicos que constituem o universo escolar e também nos recursos didáticos empregados por professores/as nos processos de ensino e aprendizagem. A materialidade desses indícios, utilizados para representar a ameaça do kit gay, é relevante para o processo de verificação da ocorrência da ameaça, uma vez que esses materiais funcionam como correspondências do kit gay no ambiente escolar. Além disso, representar o material pedagógico e o recurso didático como as ameaças da narrativa, despersonaliza o alvo do pânico moral, que também recai sobre os/as professores/as. Embora as narrativas das *fakenews* acionem atores políticos na construção de suas histórias e o alvo do pânico moral se manifeste de forma despersonalizada, há um conjunto de sujeitos e atores nas histórias falsas, manifestados na representação do/a professor/a. Quem são os/as responsáveis pela distribuição do kit gay às crianças nas escolas?

As ressonâncias dessas *fakenews* pautam uma discussão pública em um cenário marcado pelo pânico moral do kit gay, produzido no contexto de uma disputa política, mas cujos medos e ameaças recaem na educação. É com essa estratégia que as *fakenews* continuam ressoando o pânico moral do kit gay, distorcendo materiais pedagógicos e recursos didáticos utilizados pelo trabalho docente em uma espécie de catequização religiosa que venera a homotranssexualidade. No lugar da bíblia, essa doutrina seria compartilhada por livros, cartilhas, apostilas e até folhas impressas nas escolas. A responsabilidade do trabalho docente seria despertar alguma dissidência sexual e de gênero nas crianças utilizando a representação da homotranssexualidade para revelar sua própria existência. Percebe-se uma disputa pela forma e (re)existência das dissidências sexuais e de gênero no imaginário infantil, também (re)construído pelos processos de aprendizagem escolar, mediados por materiais e recursos didáticos. O pânico moral do kit gay revela uma vontade de privar o segredo do sexo, que deve ser mantido exclusivamente no espaço adulto.

De toda forma, inicialmente, na fase de produção do pânico moral do kit gay, a disputa recaiu sobre uma política pública voltada principalmente para o enfrentamento da violência escolar, o Programa Escola sem Homofobia (PEH). Por uma estratégia discursiva, a produção do pânico moral do kit gay substituiu a expressão anti-homofobia do PEH pela representação da homossexualidade evocando a figura do gay. Utilizar a expressão “gay” para causar pânico na sociedade, por meio da educação, é uma violência à comunidade gay. Essa violência perpassa todo o cenário do pânico, marcado pelo bode expiatório, que não se limita aos gays, mas abraça

toda a comunidade LGBTQIAPN+ e também inclui o corpo docente e a gestão escolar. Desse modo, as *fakenews* distorceram um problema social, a violência escolar, a partir de histórias falsas que estereotipam os esforços docentes, escolares e governamentais de enfrentamento à violência no âmbito das escolas, a partir de sua (re)interpretação sobre o rótulo do kit gay, representante de uma das inúmeras políticas de direitos humanos conquistados pela sociedade e a própria educação.

Evitar a expressão anti-homofobia revela algumas intenções, fugir da problemática que ainda representa a violência escolar no contexto brasileiro pode ser uma delas (FERNANDES, 2011). Embora essa violência seja interseccional, as pesquisas recentes continuam destacando que estudantes LGBTQIAPN+ constituem um de seus principais alvos. Isso está associado com o fato de que a sexualidade humana ainda se apresenta marcada por inúmeros pânicos morais (re)produzidos na sociedade brasileira. Distorcer o enfrentamento à violência escolar por meio de sua associação estereotipada com questões relativas ao dispositivo da sexualidade, especificamente a pedagogização do sexo da criança, é uma das ressonâncias das *fakenews* do kit gay. Nessa mesma direção, a frequência das ressonâncias utiliza a categoria de gênero para pautar uma agenda de discussão sobre a fixação binária de marcadores sociais esperados de cada tipo de criança, especificamente daquilo que pode ser compreendido como criança feminina em oposição àquilo que é a criança masculina. A violência escolar é um problema interseccional que continua marcando a vida dos/as estudantes nas escolas brasileiras. O PEH é um esforço político e institucional de enfrentamento a essa violência escolar cujo alvo também recai sobre os corpos dos/as estudantes que não correspondem às performatividades de gêneros e sexualidades pré-determinadas de uma forma binária e heteronormativa.

As narrativas das *fakenews* evocam questões de gêneros e sexualidades devido a sua relevância na construção moral da sociedade brasileira, pois as temáticas distorcidas pelas *fakenews* variam de acordo com seu alvo, distinguindo-se entre grupos de países de todo o globo (LELO; CAMINHAS, 2021). Se em alguns países, as *fakenews* tem as pessoas imigrantes como alvo, no Brasil esse alvo é lançado pelo pânico moral da comunidade LGBTQIAPN+ em associação com as escolas e seus/suas profissionais. Todavia, embora pareça que as *fakenews* estejam narrando histórias falsas sobre a educação em sexualidade, isso é apenas a primeira impressão. Podemos afirmar que as *fakenews* de fato procuram pautar uma discussão de disputa para definir qual criança deve ter acesso à educação, um de seus direitos humanos que se encontra em risco pela própria violência escolar. Se essa violência tem um alvo e nas escolas

ela recai sobre as crianças compreendidas como LGBTQIAPN+, por conseguinte, as *fakenews* estão distorcendo os mecanismos engendrados para o acesso e a permanência dessas crianças nas escolas, ou seja, seu acesso à educação.

As histórias falsas fomentam a ameaça da homotranssexualização e a sexualização precoce das crianças, mas a agenda de discussão proposta é pautada na manutenção da violência escolar, a partir de narrativas construídas sobre a educação em sexualidades e (re)produzidas para atacar a educação democrática, plural e diversa. O papel de destaque dado aos/as professores/as nas histórias falsas busca amordçar seus esforços de (trans)formação voltados ao enfrentamento da repetição de performatividades que insistem em repetir essa violência. Esses esforços caminham em direção à educação que visa formar sujeitos para o protagonismo de suas histórias em (co)existência e (co)produção por meio da sociabilidade democrática e do pleno exercício de sua cidadania. Por um lado, as narrativas das *fakenews* apresentavam a escola e o corpo docente como vítimas de uma política mundial imposta pela comunidade LGBTQIAPN+ no Brasil, a fim de disseminar a homotranssexualidade entre as crianças pela educação. Nesse enredo, a comunidade LGBTQIAPN+ ameaçaria as infâncias por sua necessidade de converter crianças ao seu próprio movimento, uma vez que nas narrativas essa comunidade não descenderia a uma prole. Em outras narrativas, a escola e o professorado representavam a própria ameaça que precisava ser combatida.

Como se percebe, as *fakenews* brasileiras utilizam as marcas das desigualdades sociais, como a identidade e expressão de gênero ou a orientação sexual e o sexo, para ressoar pânico morais sobre a educação. Diante desse enredo, convém questionar: quem tem medo de novos olhares sobre a escola? (JUNQUEIRA, 2012). Todavia, o pânico moral do kit gay ressoado pelas *fakenews* não evoca apenas as instituições escolares, a gestão e o corpo docente. Esse pânico ataca o trabalho docente e escolar para repercutir no controle das ações de combate à violência escolar. Por conseguinte, a história falsa ultrapassa a comunidade LGBTQIAPN+ e os/as profissionais da educação para violentar quem for seduzido por elas, dificultando o acesso dessas pessoas ao seu direito humano, de conviver em sociedades democráticas e pacíficas, marcadas pela tolerância, valorização e acolhimento das diferenças, especialmente, entre as comunidades escolares. Nessa mesma direção, a violência do kit gay pauta uma discussão pública, a partir de histórias falsas e estereotipadas que funcionam como ressonância de seus medos e ameaças.

Atualmente, esse pânico percorre as mídias e redes sociais, por meio de histórias falsas (re)produzidas pelas *fakenews* e com isso adota novas ressonâncias. No entanto, sua frequência ainda busca preservar um sistema de violência que se fortalece com o silêncio, mas também se amplia pela insciência provocada pelo excesso de narrativas falsas que poluem as tomadas de decisões baseadas em interesses coletivos. Esse pânico não ataca apenas o estudante gay ou afeminado, mas ameaça também o grupo de professores/as para impedir seu envolvimento com ações que visam a resolução democrática e educativa da violência escolar. Esse pânico, veiculado pelas *fakenews*, (re)interpreta a violência escolar como um problema dos gays, afinal os materiais didáticos do PEH foram nomeados de kit gay, funcionando como determinante de sua produção e/ou de seu público. Essa ameaça faz sentido pela negatividade sexual que ressoa pelas narrativas que distorcem a sexualidade para (re)apresentá-la como um elemento punitivo, agressivo e de normalização. De forma geral, essas narrativas incitavam o público à discussão sobre as possíveis ações de controle social que poderiam ser aplicadas, como a perseguição a docentes, estudantes e gestores/as escolares envolvidos/as com o enfrentamento da problemática da violência escolar que recai sobre a comunidade LGBTQIAPN+ nas escolas e seus entornos.

Observação sobre o kit gay (educativo e cultural)

Por outro lado, a ameaça da homotranssexualidade à infância também é acionada em diferentes materiais culturais e midiáticos, como brinquedos, desenhos, filmes, livros, mamadeiras eróticas, músicas, novelas, programas de TV e vídeos que veiculem representações da comunidade LGBTQIAPN+. Sob esse prisma, as *fakenews* do kit gay ressoam em duas direções de acordo com a natureza de sua materialidade, delineando um conjunto de *fakenews* que anunciam a homotranssexualização da criança por meio do contato com materiais educativos, constituindo o conjunto de histórias falsas que ressoam um kit gay educativo; e outro conjunto que apresenta tal ameaça pelo contato com materiais culturais e midiáticos, configurando o conjunto de histórias falsas que ressoam um kit gay cultural. Nesses subgrupos, os perigos do kit gay evocam a diversidade sexual e de gêneros em conjunto com a sexualização das infâncias no âmbito da educação, cultura, mídias e redes sociais.

Face ao exposto, o conjunto de *fakenews* que ressoa como a ameaça à infância pelas mídias é representado por boatos e notícias que acionam a população LGBTQIA+ em conteúdos

culturais, produzidos especialmente para crianças, como filmes, animações, desenhos, novelas, programas de TV, histórias em quadrinhos e músicas. Esse conjunto foi identificado como kit gay cultural e seus documentos foram divulgados até o ano de 2021, indicando que o fenômeno de difusão de *fakenews* sobre o kit gay continua em andamento nas mídias e redes sociais. O conjunto de *fakenews* do kit gay cultural veiculam conteúdos que denunciam personagens, sujeitos e instituições culturais ligados à população LGBTQIA+, como a personagem Dory da companhia multinacional Disney, apontada como lésbica, a participação da artista Pabllo Vittar em um programa infantil da emissora Globo, séries infantis que abordam a diversidade de gênero e sexualidade na Netflix, desenhos da Turma da Mônica abordando questões de gênero, além de uma música produzida por um coral gay para converter crianças.

A combinação de materiais da educação e da cultura na constituição dos perigos derivados da diversidade sexual e de gêneros indica que as narrativas das *fakenews* procuram produzir uma fusão entre o kit gay educativo e o kit gay cultural. Essa fusão pode corresponder ao processo de significação do perigo, a segunda fase da produção do pânico moral (COHEN, 2012). Essa fase marca o significado do perigo e amplia sua fonte para envolver a população em uma preocupação social. Nas *fakenews*, a ampliação da educação para a cultura revela a significação do perigo do kit gay em direção à vida cotidiana da população e seu senso comum, envolvendo uma maior quantidade de pessoas e opiniões que não estavam incluídas nas esferas da educação. Além disso, o perigo do kit gay cultural aciona com maior intensidade o controle familiar em seu processo de significação. O acesso aos conteúdos culturais e midiáticos decorre na sociedade de acordo com a faixa etária indicada para cada tipo de conteúdo produzido. Esse filtro, exercido por adultos na proteção das crianças, é deslocado para o kit gay educativo, como se os processos formais de ensino e aprendizagem fossem semelhantes aos conteúdos culturais que precisam e podem ser filtrados por adultos, de acordo com os valores e a moral familiar. Essa combinação se alinha à perspectiva do (anti)movimento escola sem partido, de se esforçar para controlar a prática docente que aborda os estudos de gêneros e sexualidades nas escolas.

Ecossistemas das fakenews do Kit gay na educação

A finalidade da (re)produção de pânico moral é permitir a intensificação de medidas de controle social, institucional, etc. (COHEN, 2011). Nessa terceira fase do pânico moral são identificadas as ações de controle que vêm ecoando no ambiente escolar durante os últimos dois

anos, a partir de medos e ameaças encontradas no pânico moral (re)produzido pelas *fakenews* do kit gay na educação. Essas ações são justificadas pelos/as empreendedores morais com base em correspondências que emergem das *fakenews*, (re)produzindo ecos que recaem sobre a educação e também repercutem na violência escolar. Encontrar os ecos das ressonâncias das *fakenews* nas ações de controle educacional pode evidenciar as correspondências dos pânicos morais com a manutenção da violência escolar para além da censura de materiais e recursos didáticos específicos. A partir das ressonâncias das *fakenews* podemos compreender como as histórias falsas procuram efetivar a manutenção da violência escolar sobre os corpos dos/as estudantes, amordaçando os/as profissionais que estão ali para defendê-los/as, seus/as professores/as.

Nessa seção, os ecos das *fakenews* podem ser identificados nas ações de controle social que ocorreram sobre o trabalho docente entre os anos de 2021 e 2022. Embora haja uma subnotificação desses casos nas mídias, dezenas foram veiculados durante esse interstício. Por isso, essa seção apresenta e discute os ecos das *fakenews*, a partir de notícias veiculadas em mídias sociais tradicionais, como jornais e noticiários digitais, que revelam as ações de controle exercidas para conservar a manutenção da violência escolar, seus personagens principais e os pânicos mobilizados para justificar essas ações. As notícias selecionadas para compreender os ecos das *fakenews* na violência escolar narram casos de mobilização da cultura de controle político, institucional, policial e religioso sobre o trabalho docente. Especificamente, são os materiais pedagógicos e recursos didáticos que assumem a forma de ameaça da homotranssexualidade às crianças, adolescentes e jovens. Embora nas *fakenews* a criança ocupe uma posição de destaque, os ecos do pânico moral do kit gay revelam que o medo evocado pelas histórias falsas também engloba estudantes do ensino médio e profissionalizante. Isto é, o pânico moral do kit gay vem assombrando o trabalho docente em todas as etapas de ensino da Educação Básica, desde o Ensino Infantil e Fundamental até o Médio com base em uma suposta ameaça à criança.

Como eco do pânico moral que ressoa a partir da *fakenews* do kit gay, as notícias revelam casos de perseguição, assédio e censura sobre materiais e recursos didáticos distorcidos pelas *fakenews* do kit gay. Esses casos acometem toda a comunidade escolar, tornando estudantes, professores/as e gestores/as vítimas do pânico moral do kit gay, repercutindo em alguns casos inclusive como demissão e exoneração de professores/as e gestores/as. A figura 2 reúne os ecos do pânico moral do kit gay repercutindo na violência escolar. As imagens

compartilham casos de ação de controle sobre o trabalho docente, a partir desse pânico. Os ecos noticiados pelas mídias ocorreram entre o ano de 2021 e 2022 nas escolas municipais, estaduais, federais e particulares da Educação Básica, revelando a efetivação dos medos e das ameaças (re)produzidas pelas *fakenews*. Nos ecos é possível identificar os sujeitos (re)ativos que realizaram as ações de controle executadas, os alvos das ações e as justificativas apresentadas. Nessa rede de ecos, as ressonâncias do kit gay vibram na mesma frequência das narrativas utilizadas pelos/as empreendedores morais para justificar sua ação, o medo do eterno perigo da homossexualidade pela interação com recursos didáticos que representem a valorização da homotranssexualidade.

Figura 2: Ecos do pânico moral do kit gay nas escolas.



Fonte: Primeira página²⁴, Livre notícias²⁵, Diário do estado de Goiás²⁶, Rádio97web²⁷ e G1²⁸ (2022).

O conjunto de narrativas noticiosas que visibilizam os ecos do kit gay pode ser representado pela violência cometida por um prefeito que demitiu um “professor gay” devido à exibição de um clipe com a temática LGBTQIAPN+ em sala de aula. Esse clipe poderia constituir o kit gay ou seria um kit LGBTQIAPN+? Qual é a proporção do desafio enfrentado

²⁴ Disponível em: <https://primeirapagina.com.br/educacao/pais-barram-diretor-de-escola-reclamando-de-kit-gay-e-aliamento/>.

²⁵ Disponível em: <https://livrenoticias.com.br/pais-se-revoltam-com-servidora-que-levou-livro-do-kit-gay-para-a-escola/>.

²⁶ Disponível em: <https://diariodoestadogo.com.br/kit-gay-nas-escolas-de-senador-canedo-gera-polemica-96851/>.

²⁷ Disponível em: <https://radio97web.com.br/pai-pede-socorro-apos-filha-receber-licao-escolar-com-tematica-lgbt/>.

²⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2021/06/21/professora-e-intimidada-por-vereador-no-es-ao-passar-texto-sobre-mes-do-orgulho-lgbtqi-gh.html>.

por professores/as que insistem em resistir no enfrentamento da violência escolar? A justificativa para essa ação é a pornografia infantil, embora o recurso didático utilizado não revele pornografia. Esse caso não é único, de fato outra professora foi intimidada por um vereador apenas por ter utilizado um texto sobre o mês do orgulho LGBTQIAPN+ em sua aula. O pânico que justifica essas ações de controle é o mesmo pânico ressoado pelas narrativas das *fakenews*, a respeito das ameaças e dos medos relacionados ao contato das crianças com os materiais pedagógicos e recursos didáticos que representam a homotranssexualidade. Essas ressonâncias efetivam ecos nas disputas que vêm censurando violentamente a liberdade de cátedra da docência. Mas também, vêm repercutindo no acesso dos/as estudantes à uma educação em direitos humanos presumidos como condição universal e inalienável de todas as pessoas participantes das sociedades democráticas, plurais e diversas.

Os ecos do pânico moral do kit gay nas escolas revela ações de controle exercidas pelas famílias dos/as estudantes, mas também de atores políticos, religiosos, policiais e inclusive das próprias instituições escolares. A justificativa para as ações corresponde ao perigo do kit gay, o eterno perigo da homotranssexualidade. O que esses mesmos atributos continuam representando em minha prática docente, mesmo diante da minha recusa em assumi-los como fixação de uma orientação sexual? Como as ressonâncias e os ecos das *fakenews* vêm moldando as condições de produção da nossa “fala docente” produzida, a partir de materiais e recursos didáticos que representam as dissidências sexuais em uma perspectiva de educação em direitos humanos? As ressonâncias das *fakenews* do kit gay participaram de ações de controle sobre a prática docente que procura enfrentar a violência escolar direcionada principalmente aos grupos de estudantes entendidos/as como LGBTQIAPN+.

Essa violência institucional não recai apenas sobre professores/as LGBTQIAPN+ ela atravessa a dinâmica escolar para também marcar o corpo de estudantes. Um eco das ressonâncias das *fakenews* do kit gay é a coerção instaurada frequentemente sobre professores/as, mas também sobre as vítimas dessa violência escolar. Algumas notícias relatam casos de estudantes que foram rechaçados e repreendidos por suas escolas, apenas pela sugestão ou produção de um trabalho escolar que abordava as desigualdades sociais marcantes entre a população LGBTQIAPN+. Nas ressonâncias do pânico moral (re)produzido pelas *fakenews* há uma ameaça imposta às crianças atuando na mobilização de opiniões e reivindicando ações, principalmente, das famílias. Se por um lado ainda encontramos inúmeras famílias que (re)produzem violências contra as infâncias sobre sua tutela. Outras emergem nas narrativas

dos ecos pela defesa dos/as professores/as ameaçados e também dos/as estudantes repreendidos.

A limitação nas condições de produção da fala também acarreta numa menor coragem para expor esse problema, principalmente, quando o retorno do silêncio corresponde a uma menor dor. Ainda assim, podemos pensar em como a violência escolar busca coagir suas vítimas em um pacto com seus algozes, pois num mundo indeterminado, as negociações e disputas são construídas de modo provisório e circunstancial.

A partir desses ecos e sua semelhança com as ressonâncias do pânico moral do kit gay (re)produzido pelas histórias falsas em mídias e redes sociais, fica em evidência a ação resultante do pânico, seus sujeitos, disputas e a agenda de discussão pautada com ecos marcados pela ameaça do kit gay. Esse dispositivo se apresenta por um material pedagógico ou recurso didático que representa a homotranssexualidade. Sua associação, de forma pejorativa e estereotipada com o pânico moral do kit gay, não fica apenas nas entrelinhas das notícias e dos ecos, mas constituem seus títulos, suas chamadas principais, de forma evidente e escandalosa.

6.2.2 Pânico moral das *fakenews* da ideologia de gênero na educação

Fase de produção do pânico moral: Ideologia de gênero

De acordo com Miskolci e Campana (2017), a origem das ideias que sustentam a existência de uma ideologia de gênero pode ser localizada no seio da Igreja Católica. A partir de uma genealogia do termo, os autores destacam sua emergência em textos e documentos católicos, produzidos após a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada na China em 1995. O estudo dos autores encontrou a definição do conceito datado há mais de 20 anos, mapeou seu surgimento na América Latina e seu acionamento contra avanços sobre direitos humanos, sexuais e reprodutivos. De acordo com os autores, a ideologia de gênero corresponde a um fantasma utilizado por “[...] empreendedores morais [...] que buscam distanciar os movimentos feminista e LGBT, e mesmo seus simpatizantes, das definições de políticas públicas e tomar o controle sobre elas.” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 743). O fantasma da ideologia de gênero transforma as demandas de direitos humanos em ameaças à sociedade, engendrando, ao mesmo tempo, um pânico moral e um campo discursivo de ação.

Nessa mesma direção, o estudo de Junqueira (2018) encontrou uma rede na (re)produção da ideologia de gênero formada por movimentos eclesiais católicos, associações pró-família e pró-vida (contrárias ao aborto), associações de clínicas de conversão sexual (responsáveis pela cura gay), organizações formadas por juristas e médicos cristãos, movimentos e partidos políticos de extrema-direita (ou de uma direita moral), órgãos de imprensa, entre outros. Por conseguinte, coadunamos com o autor para compreender a ideologia de gênero como uma fabulação que constitui um dos elementos do projeto reacionário de poder, vigente na contemporaneidade. Essa fabulação funciona como “[...] um sintagma inventado, definido e abrigado em uma retórica elaborada pelo Vaticano e por setores ultraconservadores religiosos sob sua influência” (JUNQUEIRA, 2018, p. 486). Essa invenção vaticana procura reforçar uma controvérsia antifeminista, animando e orientando “[...] em termos discursivos e político-ideológicos uma reação ultraconservadora e antidemocrática, antagônica aos direitos humanos e, sobretudo, adversa aos direitos sexuais (JUNQUEIRA, 2018, p. 486). Face ao exposto, adotamos o posicionamento de confirmar a existência da ideologia de gênero para denunciar “[...] seus pressupostos ideológicos, sua elaboração fraudulenta, seu funcionamento retórico e seus fins políticos.” (JUNQUEIRA, 2018, p. 486).

A partir de ideias norte-americanas, a ideologia de gênero se expandiu para além da reação católica. No final do século passado começou a disseminação da narrativa de que a ideologia de gênero representava um perigo à sociedade por sua ameaça às famílias. Essa ameaça se relacionava a grupos de militantes feministas que dominavam as decisões da ONU em associação com representantes dos movimentos LGBTQIAPN+. Esses atores políticos buscavam controlar os governos de seus países signatários, a fim de destruir as famílias por meio da implantação da equidade de gênero e do reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos. Com essa ideia central, a ideologia de gênero na educação busca associar a comunidade escolar com a difusão dessa ideologia entre as crianças, por meio de políticas educacionais, do trabalho educativo e pedagógico do corpo docente e da gestão escolar. De acordo com a ideologia de gênero, as instituições educacionais estariam corrompidas pelo domínio das militantes feministas e da ditadura gayzista, cuja atuação decorre em prol do comunismo. O objetivo das feministas e do movimento LGBTQIAPN+ seria implantar suas ideologias na prática docente, no currículo escolar, no ambiente educativo, enfim materializá-lo nos dispositivos que constituem a educação.

Desse modo, o controle sobre a educação permitiria o acesso às crianças, principal alvo da ideologia de gênero. O acesso das crianças ao pensamento feminista e do movimento

LGBTQIAPN+ nas escolas constituiria uma ameaça aos direitos da criança por sua sexualização precoce, além de provocar sua homotranssexualização indesejada, corromper seus valores morais, deixando-a mais vulnerável à violência sexual. É nesse cenário que as escolas e suas equipes de professores/as e gestores/as coadunam com a ideologia de gênero para usurpar os direitos das famílias, referente ao protagonismo na educação moral e sexual de crianças e adolescentes, doutrinando-os “[...] conforme crenças e valores de um sistema de “pensamento único”, hermético, deliberadamente ambíguo, sedutor, enganoso, danoso e manipulador da natureza humana” (JUNQUEIRA, 2018, p. 453).

Não por acaso, na esteira da reorganização do discurso político e da reconfiguração dos cenários de disputa discursiva, a escola tende a ser colocada no centro de um debate público em que discussões de fundo sobre os problemas educacionais e os desafios relativos às garantias do direito à educação cedem lugar a tematizações voltadas a deslegitimar a liberdade docente e a desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica para a vida, aí compreendida a socialização para o convívio plural, cidadão e democrático (JUNQUEIRA, 2018, p. 456).

No contexto da educação brasileira, a ideologia de gênero deu continuidade à discussão pública provocada pelo pânico moral do kit gay em 2011 (LEITE, 2019). Em seguida ocorreu a consolidação do Movimento Escola Sem Partido em 2013, que atuou para a retirada das discussões de gênero na revisão dos planos municipais, estaduais e nacional de educação no ano de 2014, com base no pânico moral da ideologia de gênero (BALIEIRO, 2018). Um pouco mais adiante, a repercussão da ideologia de gênero também foi acentuada nas eleições brasileiras de 2018, utilizada como uma estratégia de disputa política sobre a educação em direitos humanos (NASCIMENTO, 2020). Essas disputas de gênero e sexualidade agendaram os debates políticos, definindo políticas públicas e mobilizando “[...] medos e temores sociais em relação a mudanças nos padrões morais da sociedade” (BALIEIRO; DUQUE, 2018, p. 280). Nesse conjunto de acontecimentos, a ideologia de gênero pode ser compreendida como um pânico moral contemporâneo que tem gerado uma cruzada moral compartilhada por diferentes empreendedores (MISKOLCI, CAMPANA, 2017; BALIEIRO, 2018; DINIZ, 2018; LEITE, 2019).

O marco dessa cruzada moral é o ano de 2011, representado pela capacidade de articulação e mobilização desses empreendedores na transformação do PEH, um programa anti-homofobia nas escolas, no famigerado kit gay. É importante ressaltar que o impacto dessas disputas nas estruturas sociais e nas subjetividades da população também foi engendrado pelas mídias sociais de informação, como o jornalismo, agentes mediadores dos sentidos

(re)produzidos sobre o kit gay e a ideologia de gênero no Brasil. No entanto, se esse pânico foi precedido pelo emprego da expressão gay no kit anti-homofobia, fazendo uma referência suficientemente eficaz para amedrontar a sociedade, agora este foi substituído pelo termo gênero, despersonalizando ainda mais o alvo do pânico moral pela falta de referência a um grupo identificável. Além disso, a restrição do pânico do kit gay sobre as dissidências sexuais e de gênero foi superada pela ampliação da ameaça, inicialmente destinada especialmente à comunidade LGBTQIAPN+, e agora com a ideologia de gênero, marcando um alvo específico sobre os movimentos e as lutas feministas.

Desde então, essa cruzada moral tem efetivado associações para a promoção de ações que visam uma suposta defesa das crianças, funcionando assim como o dispositivo do kit gay. Isto é, camuflando os posicionamentos de fundo restritivo às diferenças, por meio da produção de pânicos morais baseados em um fundamentalismo biológico e reducionista sobre gêneros e sexualidades e numa hierarquização das orientações sexuais (BALIEIRO; 2018). Por conseguinte, o pânico da ideologia de gênero continua sendo empregado na defesa da manutenção de uma ordem hierárquica e desigual entre as pessoas, disfarçado por uma preocupação com a segurança das crianças, adolescentes e jovens (LEITE, 2019). Esse pânico foi produzido, a partir do delineamento de supostas ameaças que já se encontravam no imaginário social, baseadas em preconceitos e desigualdades históricas, mobilizando medos em torno das dissidências de gênero e de sexualidade em associação com o receio de perda de espaço compartilhado entre os corpos e dos valores hegemônicos socialmente construídos.

A partir do pânico da ideologia de gênero na educação, um receptáculo vazio que transmite diferentes concepções reacionárias por meio de uma retórica dos valores morais, empreendedores vêm combatendo qualquer forma de reivindicação de direitos humanos relativos às mulheres e às pessoas que expressam alguma dissidência na orientação sexual e/ou na identidade de gênero em relação à heteronormatividade estabelecida. Logo, a ideologia de gênero funciona como um objeto discursivo polêmico (CARNAC, 2014) e um dispositivo retórico (GARBAGNOLI, 2016) que permitiu a reorganização do campo discursivo reacionário e sua intervenção na arena de discussão pública. A difusão de *fakenews* por esses grupos se explica pela necessidade de manipular dados e informações para construir suas teorias e narrativas direcionadas à persuasão da opinião pública (MACHADO; MISKOLCI, 2019).

Ressonâncias da Ideologia de gênero nas fakenews

A partir dos marcadores que constituem o sintagma da ideologia de gênero, as ressonâncias das *fakenews* divulgadas nas mídias sociais puderam ser agrupadas em torno do argumento utilizado para fundamentar as ameaças narradas pelas histórias falsas. Seguindo essa trilha, um conjunto de *fakenews* reafirmam a ameaça da ideologia de gênero na educação, representada pela destruição da família por seu estímulo à homotranssexualidade e promiscuidade, legitimando o argumento central da polêmica produzida sobre a liberdade de cátedra dos/as professores/as nas escolas. Essas ressonâncias vibram em um conjunto de *fakenews*, formado por boatos e notícias distorcidas, divulgadas amplamente em mídias e redes sociais, além de constituírem o repertório de conteúdos falsos verificados por agências de checagem de notícias. A fim de descrever as ressonâncias que atravessam os diferentes documentos, o conjunto de *fakenews* selecionado para essa seção de resultados e discussões da pesquisa ressoa o pânico moral da ideologia de gênero e foi (re)publicado no interstício de 2017 a 2022, indicando que a difusão de *fakenews* construídas sobre a ameaça da ideologia de gênero na educação continua se ramificando atualmente pelas mídias e redes sociais.

As ressonâncias dessas *fakenews* procuram distorcer concepções de gêneros e de sexualidades no campo da educação, por meio da ferramenta político-discursiva denominada, como: ideologia de gênero. Essas *fakenews* utilizam a categoria de gênero como vetor regulado e (re)afirmado por relações de poder (SCOTT, 1995; BUTLER, 2003), em associação com o dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1988), para construir suas narrativas falsas e pautar uma discussão pública sobre a fixação binária e heteronormativa de gêneros e sexualidades na educação. Essa discussão baseada em medos e ameaças dificultou a circulação de saberes emancipatórios em torno dos direitos humanos sexuais, reprodutivos e de gênero. O ambiente escolar não ficou ileso desse pânico, pois a ideologia de gênero atuou como força propulsora de sua ressonância nas escolas, inclusive por meio do fenômeno de difusão de *fakenews* em mídias e redes sociais (BATISTA, 2019). Na primeira seção, as histórias falsas ressoaram o pânico moral do kit gay, por discursos falaciosos sobre os esforços anti-homofobia e a ampliação de direitos para a população LGBTIQIAPN+. Nessa seção, as ressonâncias das *fakenews* sobre a ideologia de gênero na educação revelam sua semelhança com os medos apresentados na disputa política que repercutiu sobre a revisão dos planos brasileiros de educação e as diretrizes voltadas à superação de desigualdades de gênero e de sexualidade. Nas ressonâncias das *fakenews*, os medos e as ameaças recorrem à defesa da família brasileira e

(re)apresentam as iniciativas educacionais como ameaças de “homossexualizar” e/ou “erotizar” as crianças.

De forma geral, dentre as dezenas de *fakenews* que evocam a ideologia de gênero na educação, as histórias falsas também (re)produzem ameaças que alimentam o pânico moral da criança sob ameaça (BALIEIRO, 2018). Essas ameaças são constituídas pela oposição à agenda de direitos humanos, utilizando um novo recurso discursivo que apaga a expressão “gay” do kit, mas continua permitindo a (re)interpretação da expansão de direitos das mulheres e da população LGBTQIAPN+, contida nas iniciativas governamentais, como uma ameaça às famílias pelo ataque a suas crianças. Tal elemento representa um recurso discursivo voltado à expressão contrária à equiparação de direitos, por meio da defesa dos direitos das crianças é possível esconder os posicionamentos de fundo preconceituoso que se mantém no não dito para não desqualificar o medo resultante, de uma forma mais aperfeiçoada que o pânico moral do kit gay. A figura 3 representa uma *fakenews* verificada no ano de 2022 por diversas agências de checagem de notícias. A *fakenews* (re)produz o pânico moral da ideologia de gênero, ressoado pelas narrativas disseminadas nas mídias e redes sociais. Entre a rede de *fakenews* da ideologia de gênero, selecionamos a história falsa mais recente, considerando a atualidade da publicação. A *fakenews* selecionada foi intitulada como: “É falso que beijo de meninas em escola na Paraíba foi promoção de 'doutrina LGBT’”, publicada no WhatsApp e checada pela agência Lupa. A *fakenews* narra que uma escola da cidade de Cabedelo Paraíba promoveria a doutrina LGBTQIAPN+, ressaltando que o pior seria porque alguns pais disseram não saber de nada.

Figura 3: *Fakenews* da ideologia de gênero nas escolas.



Fonte: Agência Lupa²⁹ e Pesquisa reversa, 2022.

Nas disputas das histórias falsas, as *fakenews* evocam medos derivados de uma distorção educativa associada às dissidências de gêneros e sexualidades. Nas escolas brasileiras distorcidas pelas *fakenews* da ideologia de gênero, o ex-deputado federal Jean Wyllys e a cantora Pablllo Vittar se aventuram por turnês LGBTQIAPN+ anuais, pois esse boato retornou à circulação nas mídias e redes sociais desde o ano de 2017 quando foi verificado pela agência E-farsas³⁰. Nessas escolas, por meio dos seminários LGBTQIAPN+ infantil, há a homotranssexualização das crianças, seu principal público. Nas aulas é ensinado aos meninos a serem meninas e vice-versa, por isso, as professoras obrigam violentamente o uso de batom pelos meninos. Em outras aulas, ministradas por “drag queens” contratadas para ensinar ideologia de gênero às crianças, o lugar é marcado pela substituição da bandeira do Brasil pela bandeira LGBTQIAPN+. Ali, a exibição de pornografia às crianças com o dinheiro público decorre enquanto a binaridade da linguagem é neutralizada e acarreta milhares de reprovações no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

De acordo com Balieiro (2018), a partir da construção da ameaça às crianças, por meio das ressonâncias do perigo do kit gay, os empreendimentos morais conseguiram impedir a efetivação de iniciativas voltadas ao combate da violência e da homofobia nas escolas. Mas o autor complementa que pelo medo da ideologia de gênero, esses empreendimentos também promoveram apagamentos no uso do termo gênero nos planos educacionais brasileiros. Face ao exposto, é possível identificar os medos e as ameaças da ideologia de gênero nas ressonâncias que veiculam o pânico moral da ameaça à criança e à família pela educação. Esse pânico, ressoado pelas histórias falsas das *fakenews* da ideologia de gênero, “[...] serviu ao impedimento da apreensão racional dos eventos, distorcendo-os, contribuindo para a disseminação de preconceitos, reiterando perseguições agressivas a alvos momentâneos e até forçando limites ao livre pensamento.” (BALIEIRO, 2018, p. 14). Portanto, nas *fakenews* que veiculam o pânico moral do kit gay, a ameaça recai principalmente sobre os materiais pedagógicos e recursos didáticos utilizados por professores/as em processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Esse

²⁹ Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2022/10/24/beijo-escola-paraiba-lgbt>.

³⁰ Confira em: <https://www.boatos.org/politica/jean-wyllys-pablllo-vittar-turne.html>.

pânico deriva dos temores associados à representação da diversidade de orientações sexuais para as crianças.

Contudo, nas *fakenews* que disseminam o pânico moral da ideologia de gênero, as ressonâncias abdicam da materialidade do kit gay, restrito aos materiais e recursos didáticos, para ampliar sua ameaça em direção ao processo de ensino e aprendizagem, deslocando ainda mais a ameaça para a direção do trabalho docente, responsável pelo ensino da ideologia de gênero. Isto é, no pânico do kit gay ressoado pelas *fakenews* havia uma disputa sobre quais materiais e recursos didáticos poderiam ser selecionados para ensinar, mas no pânico da ideologia de gênero é o próprio processo de ensino e aprendizagem que está em disputa pelas histórias falsas. A partir das histórias falsas das *fakenews* emergem ressonâncias que pautam uma discussão pública a respeito do trabalho docente, seus limites e deveres. Com base nos medos da ideologia de gênero ressoada pelas *fakenews*, a prática profissional de professores/as e o acesso dos/as estudantes à educação em direitos humanos são evocados para serem (re)interpretados à luz de histórias falsas que estereotipam as estratégias de enfrentamento às desigualdades sociais, marcadas por relações de poder que utilizam o dispositivo da sexualidade e a categoria de gênero, como a violência escolar. Portanto, as *fakenews* vibram por ressonâncias que atuam “[...] demonizando o adversário e ensejando, especialmente nas famílias, nas escolas e nos espaços de deliberação pública, ambiências e rotinas de intolerância, ameaças e intimidações.” (JUNQUEIRA, 2018, p. 486).

Nos discursos difundidos nas mídias e redes sociais, os ecos das *fakenews* ressoam “[...] demonizando o adversário e ensejando, especialmente nas famílias, nas escolas e nos espaços de deliberação pública, ambiências e rotinas de intolerância, ameaças e intimidações.” (JUNQUEIRA, 2018, p. 486). Além disso, as ressonâncias desse pânico moral ultrapassaram a limitação do pânico do kit gay, delimitado principalmente sobre as sexualidades, para abrigar em seu lugar a ameaça às crianças promovida pelo contato com a diversidade de identidades e expressões de gênero. No lugar da amedrontadora representação do ato sexual gay, as ressonâncias dessas *fakenews* utilizam principalmente a representação do “boneco do gênero” para ocupar o lugar de ameaça nas histórias falsas. Nas narrativas são os processos de ensino e aprendizagem baseados na ideologia de gênero, e frequentemente, representados pela utilização do “boneco do gênero”, que pautam uma agenda de discussão sobre o necessário controle do trabalho docente. Essa ameaça desloca o foco do corpo gay para as lutas e movimentos feministas, enquanto amplia o debate público sobre as relações entre a categoria de gênero e o

dispositivo da sexualidade, mesmo que por um viés distorcido e estereotipado. Basicamente, o maior receio da ideologia de gênero seria afirmar às crianças que elas podem escolher seus gêneros individualmente, explicando que menino pode ser menina e vice-versa. Primeiro que o gênero enquanto categoria é construída socialmente. Segundo que essa visão dicotômica e oposta entre o que é feminino daquilo que é masculino, representa uma perspectiva simplista e reduzida da multiplicidade humana, que procura por um viés cartesiano e linear, distorcer a pluralidade e diferença, características da própria vida.

Por conseguinte, é a disputa do que pode ser um menino e uma menina que é evocada pelas *fakenews* ao ressoar o pânico do ensino da ideologia de gênero, numa tentativa de fixar aquele modelo universal de menino baseado no sistema cisheteronormativo. O modelo binário de menino e de menina que ressoa pela categoria de gênero das *fakenews* coloca certas performatividades em um não-lugar, na ausência do corpo, no corpo abjeto, não-enlutável (BUTLER, 2020). O pânico moral da ideologia de gênero ressoa pelas mídias e redes sociais via histórias falsas (re)produzidas por *fakenews* que pautam uma agenda de discussão pública sobre os limites morais da docência. Nessa disputa, o menino afeminado é removido da cobertura produzida por estratégias de enfrentamento à violência escolar. Escondido pelo modelo de menino e menina universais, destoantes de sua performatividade de gênero. Por um lado, a ideologia de gênero distorce a categoria de identidade e expressão de gênero, atingindo mulheres cis e trans, travestis e pessoas não-binárias. Por outro lado, a ideologia atinge as dissidências sexuais, estereotipando sua representação como ameaça às crianças.

O “Boneco do gênero” utilizado como recurso didático permite a visualização da cola que une as peças do sistema sexo-gênero-desejo-prática sexual. Esse recurso permite a interpretação da sexualidade enquanto construção biológica e social em uma distribuição de sexo biológico e orientação sexual, variando entre fêmea, intersexo e macho, bem como, por um gradiente entre assexual, homo, hétero, bi e pansexual, respectivamente. Além disso, os gradientes da identidade e expressão de gênero variam num gradiente entre masculino e feminino, gerando as identidades de mulheres cis e trans, homens cis-trans, além de pessoas não-binárias.

Em meio às discussões elencadas pelas histórias falsas, a docência é dissimulada como promotora da dissidência de gêneros e de sexualidades, por meio de processos de ensino e aprendizagem que estimulam sua valorização. Reunindo medos contra o enfrentamento das desigualdades sociais impostas às mulheres e à população LGBTQIAPN+, as histórias falsas

utilizam a docência como palco de suas ameaças. A representação de quem pode ensinar ressoa nas narrativas que acionam a discussão sobre as interfaces da docência com as dissidências sexuais e de gêneros na educação. As ressonâncias das *fakenews* disseminadas online em boatos e/ou desinformação aceitas como verdade, geram efeitos sociais, políticos e educativos. Embora os pânicos morais sejam coletivos, nas mídias e redes sociais, seus medos e ameaças tendem a serem compreendidas de forma personalista, fortalecendo o fenômeno de difusão de *fakenews* como importante estratégia de formação de opinião e mobilização pública (MACHADO; MISKOLCI, 2019). As opiniões e mobilizações resultantes do engajamento nas mídias e redes sociais são baseadas em valores individualistas que privatizam o aspecto político da vida humana, por meio de sua inserção em uma gramática moral que incentiva um tipo de associação política voltada à vigilância alheia e ação coletiva contra as instituições democráticas. Diante dessa polarização educacional, movida por pânicos e histórias falsas sobre a ideologia de gênero, uma perspectiva de educação em direitos humanos, socialmente referenciada precisa se preocupar tanto com o incentivo e o acesso, quanto a permanência de estudantes com diferenças de gênero, etnia/raça, opção sexual e classe social.

Ecos das fakenews da Ideologia de gênero na educação

A finalidade da (re)produção de pânicos morais é permitir a intensificação de medidas de controle social e institucional. Nessa terceira fase do pânico moral são identificadas as ações de controle que vêm ecoando no ambiente escolar durante os últimos dois anos, a partir de medos e ameaças encontradas no pânico moral (re)produzido pelas *fakenews* da ideologia de gênero na educação. Essas ações são justificadas pelos/as empreendedores morais com base em correspondências que emergem das *fakenews*, (re)produzindo ecos que recaem sobre a educação e também repercutem na violência escolar. Encontrar os ecos das ressonâncias das *fakenews* nas ações de controle educacional pode evidenciar as correspondências dos pânicos morais com a manutenção da violência escolar para além do cerceamento do trabalho docente e educativo. Ainda assim, a partir das ressonâncias das *fakenews* podemos compreender como as histórias falsas procuram efetivar a manutenção da violência escolar sobre os corpos dos/as estudantes, coagindo os/as profissionais que estão ali para defendê-los/as, seus/as professores/as.

Nessa seção, os ecos das *fakenews* podem ser identificados nas ações de controle social que ocorreram sobre o trabalho docente entre os anos de 2021 e 2022. Embora haja uma subnotificação desses casos nas mídias, dezenas de ecos foram veiculados durante esse interstício. Por isso, essa seção apresenta e discute os ecos das *fakenews*, a partir de notícias veiculadas em mídias sociais digitais, como jornais e noticiários, que revelam as ações de controle exercidas para conservar a manutenção da violência escolar, seus personagens principais e os pânico mobilizados para justificar essas ações. As notícias selecionadas para compreender os ecos das *fakenews* na violência escolar narram casos de mobilização da cultura de controle político, institucional, policial e religioso sobre o trabalho docente. Especificamente, é o processo de ensino e aprendizagem que assume a forma de ameaça da homotranssexualidade às crianças, adolescentes e jovens. Embora nas *fakenews* a criança ocupe uma posição de destaque, os ecos do pânico moral da ideologia de gênero revelam que o medo evocado pelas histórias falsas também engloba estudantes do ensino médio e profissionalizante. Isto é, o pânico moral da ideologia de gênero vem assombrando o trabalho docente em todas as etapas de ensino da Educação Básica, desde o Ensino Infantil e Fundamental até o Médio com base em uma suposta ameaça à criança.

Um elemento importante nos estudos sobre pânico morais é a identificação de quem são os empreendedores morais que se apresentam para agir pelo controle da ameaça. Afinal, as cruzadas morais dependem de empreendedores que atuam como agentes comprometidos com o controle e a mudança social (MISKOLCI, 2017). Nos ecos das *fakenews*, as histórias noticiosas convocam a defesa pela família, por meio de estratégias discursivas que permitem a expressão de discursos de ódio e de informações distorcidas, veiculadas pelas *fakenews*. Nos discursos das mídias, os ecos das *fakenews* também refletem pelas ressonâncias das histórias falsas. Isto é, as narrativas midiáticas também reforçam os pânico morais da ideologia de gênero na educação (re)produzida pelas *fakenews*, alcançando uma (re)naturalização da ordem social e moral tradicional e uma (re)afirmação restritiva das normas de gênero e de sexualidade na educação. No discurso jornalístico, o kit gay e a ideologia de gênero representam expressões comuns, utilizadas em notícias que revelam a criminalização da docência associada a esses dispositivos. O discurso alarmista nas notícias utiliza esses dispositivos como fontes de verdade, de forma em que resta dúvidas se os motivos justificam as ações de controle.

Nas ações de controle, os sujeitos podem ser representados pelo poder político, escolar, institucional, familiar e social. Dentro dos ecos encontramos legislações em pauta para proibir

a veiculação da ideologia de gênero em materiais didáticos ou propaganda escolar³¹, representando a fusão do pânico moral ressoado pelas *fakenews* do kit gay. Na mesma direção, outras leis buscam proibir o processo de ensino da ideologia de gênero nas escolas. Os ecos das *fakenews* não ressoam apenas no cenário político. Muitos reflexos do pânico moral da ideologia de gênero repercutiram em exoneração, perseguição, demissão e monitoramento do trabalho docente. Esses ecos representam mobilização de controle social por representantes políticos, mas também por integrantes das famílias e pelos/as próprios estudantes que flagram seus/suas professores/as ensinando a ideologia de gênero em sala de aula.

Essa perseguição a professores/as de escolas públicas é justificada por processos de ensino e aprendizagem que envolviam as desigualdades sociais historicamente marcadas no gênero feminino, mas também por aulas que abordavam a diversidade de gêneros e de sexualidades. A própria comunidade escolar, composta pela gestão e as famílias, também atua no monitoramento docente, inclusive no âmbito de seus perfis em redes sociais. A disputa sobre a expressão da orientação sexual docente é marcada pelo medo das dissidências sexuais e de gêneros, assim como a violência escolar marca o corpo abjeto de estudantes e a censura/perseguição marcam a formação e prática docente. O controle sobre as normas de gênero e sexualidade acirrou-se até associar o medo da ideologia de gênero nas escolas à bandeira LGBTQIAPN+ e à representação de unicórnios em materiais escolares³², símbolos encorpados pelos ecos das *fakenews* nas escolas como referência “anti-família”. Nesse cenário, a disputa sobre a marcação de gênero é tão acirrada que ainda acarreta em demissão de professores/as, apenas pela neutralização da linguagem generificada.

A figura 4 reúne os ecos do pânico moral da ideologia de gênero repercutindo na censura do trabalho docente, e conseqüentemente, nas estratégias de enfrentamento à violência escolar. As imagens compartilham casos de ação de controle sobre o trabalho docente, a partir do pânico de ameaça à criança e à família. Os ecos noticiados pelas mídias ocorreram entre o ano de 2021 e 2022 nas escolas municipais, estaduais, federais e particulares da Educação Básica, revelando

³¹ Como por exemplo: a Lei 3046 de 09 de março de 2022, do município de Sinop (MT), que proíbe a “[...] distribuição, utilização, exposição, apresentação, recomendação, indicação e divulgação de livros, publicações, palestras, folders, cartazes, filmes, vídeos, faixas ou qualquer tipo de material, lúdico, didático ou paradidático, físico ou digital, contendo manifestação ou mensagem subliminar da ideologia de gênero” (SINOP, 2022).

³² Confira em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/01/18/escola-mg-cartilha-estampa-de-materiais.htm>.

a efetivação dos medos e das ameaças (re)produzidas pelas *fakenews*. Nos ecos é possível identificar os sujeitos (re)ativos que realizaram as ações de controle executadas, os alvos das ações e as justificativas apresentadas. Nessa rede de ecos, as ressonâncias da ideologia de gênero vibram na mesma frequência das narrativas utilizadas pelos/as empreendedores morais para justificar sua ação, o medo do eterno perigo da homotransexualidade erigido pela participação em processos de ensino e aprendizagem que valorizam as dissidências sexuais e de gêneros, mas também, os direitos das mulheres, da comunidade LGBTQIAPN+, enfim os direitos humanos.

Figura 4: Ecos do pânico moral da ideologia de gênero que ressoa pelas *fakenews* sobre a educação.



Fonte: Estado de Minas Gerais³³, Portal Canaã³⁴, The Intercept³⁵ (2022).

O pânico moral da ideologia de gênero também foi (re)produzido por *fakenews* divulgadas nas mídias e redes sociais, compondo uma rede de atores que usam a moral para empreender suas práticas, condutas e interesses. É nesse contexto que a fórmula da ideologia de gênero, não corresponde a um conceito, “[...], mas sim de um dispositivo que, intrigantemente, recorre à concepção marxista de ideologia para acusar a teoria feminista do gênero de falsificação. (CORRÊA; PAKER, 2021).

6.2.3 Pânico moral do banheiro unissex nas escolas

Pânico moral do banheiro unissex na política

³³ Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/10/19/interna_gerais,1315270/vereador-tenta-entrar-em-sala-de-aula-por-denuncia-de-ideologia-de-genero.shtml.

³⁴ Disponível em: <https://portalcanaa.com.br/para/parauapebas/servidor-que-fez-apresentacao-sobre-ideologia-de-genero-para-criancas-em-escola-de-parauapebas-e-exonerado/>.

³⁵ Disponível em: <https://theintercept.com/2021/11/16/policiais-e-evangelicos-fundamentalistas-ameacam-escola-municipal-em-sp-por-praticar-ideologia-de-genero/>.

Na contemporaneidade, a tradição hegemônica em escolas e locais públicos dispõe os banheiros organizados entre dois sexos – masculino e feminino – especificados por representações na forma de pictogramas (ALVES; MOREIRA; JAYME, 2021). Nesses espaços, o banheiro não corresponde apenas a um simples local destinado ao cumprimento das necessidades fisiológicas do corpo humano. No ambiente escolar, o banheiro também é um locus de produção de gênero vinculado ao dispositivo da heteronormatividade e embasado em um fundamentalismo biológico que permite identificá-lo como uma “tecnologia de gênero” (PRECIADO, 2009). O banheiro escolar é generificado biologicamente, a partir do alinhamento entre sexo-gênero-desejo, funcionando como um dispositivo porque produz, reproduz e readéqua as possibilidades de masculinidades e feminilidades existentes, aceitas e legitimadas pela hegemonia vigente na sociedade. A binaridade biológica dos banheiros revela que esses espaços atuam na constituição das diferenças de sexo e de gênero entre a comunidade escolar. Esse tipo de divisão sexista reforça a hegemonia da cisheteronormatividade nas escolas, definindo o que é um “menino” e distinguindo-o do que pode ser uma “menina”. Diante dessa distinção, voltamos a questionar: quem defende a criança queer que transite entre ambos banheiros? (PRECIADO; NOGUEIRA, 2013).

A produção do pânico moral sobre a imposição do banheiro unissex nas escolas remete às eleições presidenciais de 2010, evento marcado por ameaças associadas à possível distribuição do kit gay nas escolas, material didático anti-homofobia do PEH. Cunha, Lopes e Lui (2014) ressaltam os temores vivenciados por setores político-religiosos em relação à implantação de banheiros unissex nas escolas, desde esse mesmo ano. Os medos associados à imposição do banheiro unissex nas escolas decorriam por sua associação com a produção do kit gay. No discurso político, esse material era ameaçador por servir como apologia à homossexualidade e à erotização precoce de crianças. Nessa mesma direção, o banheiro unissex além de promover dissidências de gêneros e sexualidades também visava provocar maior vulnerabilidade das crianças e mulheres à violência sexual. No centro desse pânico havia uma disputa relacionada à confecção do Plano Nacional de Participação Social (PNPS), voltado à promoção da equidade e da melhoria das condições e modos de viver, por meio da ampliação da participação da sociedade civil nas instâncias democráticas de diálogo e da atuação conjunta com a administração pública federal. Entre os medos derivados, a participação de representantes das lutas e dos movimentos LGBTQIAPN+ e feministas no PNPS buscava implantar os

banheiros unissex nas escolas de todo o País (CUNHA; LOPES; LUI, 2014; CUNHA; LOPES, 2012).

Na perspectiva de Cohen (2011), a primeira fase do pânico moral permite identificar um problema social e organizar um conjunto de rumores e percepções públicas desorganizadas para sustentar sua predição (ocorrência futura), por meio de sua simbolização (representação estereotipada, dramatizada e exagerada). O pânico moral do banheiro unissex emergiu em um cenário político marcado por disputas que evidenciavam essa ameaça como uma possível imposição governamental. Essa ameaça estaria delimitada sobre o âmbito político, onde era necessário proceder alguma intervenção. Embora os medos do banheiro unissex acionem as escolas e todo o universo escolar, o “bode expiatório” das ameaças produzidas recaem sobre os atores e as instituições políticas, supostamente corrompidos/as pela valorização da diversidade de gêneros e sexualidades.

Ressonâncias do Banheiro Unissex nas fakenews

Cohen (2011) considera que a (re)produção de pânicos morais requer a mobilização de opiniões e atitudes para dar significado ao problema elencado, cristalizando o pânico e deslocando sua compreensão do domínio factível para o interpretativo ou do problema para suas possíveis implicações e consequências. Nessa fase, o posicionamento emocional e intelectual começa a se organizar pela identificação de danos para além dos imediatos (valores ameaçados), pela conexão dos fatos com outros problemas sociais e pela identificação de problemas sociais subjacentes (crise da família, da autoridade, etc.).

Nas histórias falsas sobre o pânico moral decorrente da implantação de banheiros unissex nas escolas, as *fakenews* recorrem à categoria de gênero e ao dispositivo da sexualidade numa matriz heteronormativa para ressoar disputas e medos, associados ao pânico moral de erotização da criança e de ataque às famílias (QUESSADA, 2022). Nos enredos das histórias falsas, a normatização de marcadores sociais delimita o que pode ser compreendido como feminino ou masculino, bem como, o que é de menino ou de menina (LOURO, 2010).

Embora a educação constitua um papel importante em todas as narrativas selecionadas, esse recorte é representado por duas categorias de histórias falsas. Na primeira ressoa o pânico moral do banheiro unissex em um contexto político. Nesse contexto, as escolas ocupam uma posição de vítima, junto com as crianças e suas famílias, pois a ameaça de implantação do

banheiro unissex é construída como uma intenção de representantes ou ações do governo. Essas histórias falsas estão alinhadas à emergência do pânico moral no contexto político, marcado por disputas governamentais relacionadas ao PEH. Esse pânico revela seus primeiros registros por volta dos anos de 2010, mas as histórias veiculadas pelas *fakenews* continuaram em circulação nas mídias e redes sociais durante os últimos anos.

Por outro lado, na segunda categoria, o pânico moral do banheiro unissex é deslocado para dentro das escolas. As narrativas dessas histórias falsas ressoam o pânico moral no contexto escolar, por meio de um deslocamento do papel da educação e seus/suas profissionais que deixam de ser representados/as como vítimas para assumir o papel de ameaça. Sob esse prisma, as duas categorias inculcadas na história falsa ressoam como obrigações de dispositivos unissex, impostas ora pelo governo, ora pelas próprias escolas. O conceito de obrigatoriedade desperta medos relativos ao autoritarismo. A suposta obrigação envolve tanto o banheiro escolar, como também o uniforme utilizado nas instituições de ensino. Essas histórias falsas apresentam relação de continuidade, iniciando-se com a ameaça do uniforme, em direção aos medos do banheiro (GUGONI, 2021). Essas histórias falsas foram verificadas por agências de checagem nos últimos anos, devido ao seu ressurgimento na discussão pública representadas pelos títulos: “Projeto obriga uniforme unissex em todas escolas do Brasil” (2017) e “Ministério da Educação aprovou lei obrigando as escolas a implantação de banheiros unissex” (2017-2022). O pico de atenção a essas histórias falsas decorreu nos anos citados, indicando sua relevância na pesquisa.

Figura 5: *Fakenews* do banheiro unissex nas escolas.



Fonte: O Tempo³⁶, Ilhéus 24h³⁷, Chapeco Notícias³⁸, Expresso PB³⁹, Rc.FM⁴⁰ e Pesquisa reversa, 2022.

No contexto político, as histórias falsas evocam ativistas dos direitos humanos, ligados aos partidos da esquerda política brasileira, para identificá-los como defensores do projeto de imposição do banheiro e uniforme unissex nas escolas. Esse projeto seria imposto no Brasil pela ONU e pela Câmara dos Deputados. O alvo da disputa recai sobre as escolas estaduais e municipais, especificamente da Educação Infantil, voltada a crianças a partir dos 6 anos. Embora esse pequeno recorte releve muitos elementos importantes para o pânico moral, a narrativa não se encerra por aí. Para contextualizar a história falsa, a narrativa explica que os uniformes unissex serão custeados pela receita pública direcionada ao Ministério da Educação (MEC). De acordo com a *fakenews*: “O dinheiro que temos alocado hoje é especificamente direcionado ao combate do *bullying* homofóbico nas escolas, garantindo que as crianças não tenham suas vidas arruinadas por nenhum tipo de assédio moral e possam assim atingir seu pleno potencial”. Nesse trecho emerge um apelo emocional, mas logo em seguida, a narrativa ressalta que algumas instituições já reformularam os uniformes, que ficaram “iguais para meninos e meninas”, como a “escola federal Menino Cazuza”, “subsidiada pelo MEC”, onde “meninos podem usar saias e meninas podem usar calças”.

A associação dos programas de combate ao *bullying* nas escolas com o falso projeto que obriga o uso de uniforme escolar unissex procura atenuar os esforços governamentais de enfrentamento à violência escolar. Essa estratégia decorre pelo pânico moral que ameaça a criança, e conseqüentemente, sua família. Embora inicialmente pareça que as narrativas representam disputas legítimas pautadas pela agenda de direitos humanos, referente à expansão dos direitos das mulheres e da população LGBTQIAPN+ na sociedade e nas escolas, as histórias falsas evocam elementos distorcidos com a finalidade de convencer o público do pânico

³⁶ Disponível em: <https://www.otempo.com.br/hotsites/eleicoes-2020/acao-nao-quer-implantar-ideologia-de-genero-nas-escolas-1.2408838>.

https://rc.fm.br/homes/page_noticia/id_74433/

³⁷ Disponível em: <https://ilheus24h.com.br/colégio-vitoria-desmente-fake-news-sobre-existencia-de-banheiros-unissex-em-sua-sede/>.

³⁸ Disponível em: <https://www.chapeco.org/noticias/51858/deputado-critica-banheiro-unissex-em-escola-de-sc-direcao-explicou-o-caso/>.

³⁹ Disponível em: <https://expressopb.net/2022/10/09/fake-news-noticia-sobre-banheiro-unissex-na-pb-e-falsa-e-tre-manda-site-tirar-do-ar/>.

⁴⁰ Disponível em: https://rc.fm.br/homes/page_noticia/id_74433/.

almejado. A obrigatoriedade de uniformes e banheiros unissex nas escolas não constitui uma das demandas construídas pelos movimentos e lutas feministas e LGBTQIAPN+. Ainda assim, as ressonâncias das *fakenews* associam tal imposição a esses movimentos para associar a narrativa com a imagem do mal.

Em outra direção, nas histórias falsas sobre o contexto escolar, a obrigatoriedade do banheiro e do uniforme unissex seria uma imposição da própria escola. Nessas narrativas, as instituições de ensino assumem a posição de ameaça às crianças e suas famílias. Essa ameaça seria constituída principalmente pela gestão escolar e o corpo docente das escolas. O discurso de desinformação nessas histórias busca inculcar o medo nas famílias, construindo uma ameaça aos/às filhos/as em idade escolar, representados pelos/as “pequenos/as” (GUGONI, 2021). De acordo com o autor, tanto o banheiro quanto o uniforme unissex nada mais são do que desinformação que tem um objetivo: ampliar a ameaça da “ideologia de gênero”, um não fato em sua essência.

Ecos das fakenews do Banheiro unissex na educação

Pânicos morais têm a finalidade de proporcionar a intensificação de medidas de controle social, institucional, etc. (COHEN, 2011). Nessa terceira fase do pânico moral são identificadas as ações de controle que vêm ecoando no ambiente escolar durante os últimos dois anos, a partir de medos e ameaças encontradas no pânico moral (re)produzido pelas *fakenews* do banheiro unissex na educação. Essas ações também carregam traços dos medos e ameaças produzidos pelas *fakenews*, (re)produzindo ecos que recaem sobre a educação e também repercutem na violência escolar. Encontrar os ecos das ressonâncias das *fakenews* nas ações de controle educacional pode ressaltar as correspondências que emergem entre os pânicos morais com a manutenção da violência escolar.

Nessa seção, os ecos das *fakenews* podem ser identificados nas ações de controle social que ocorreram sobre os ambientes escolares entre os anos de 2021 e 2022. As notícias selecionadas para compreender os ecos das *fakenews* na violência escolar narram casos de mobilização da cultura de controle político, institucional, policial e religioso sobre as instituições educativas, como escolas (públicas e privadas) e creches. Especificamente, são os banheiros unissex que assumem a forma de ameaça da homotransexualidade às crianças, adolescentes e jovens. Embora nas *fakenews* a criança ocupe uma posição de destaque, os ecos

do pânico moral do kit gay revelam que o medo evocado pelas histórias falsas também engloba estudantes de outros níveis de ensino da Educação Básica. Isto é, o pânico moral do banheiro unissex vem assombrando o trabalho escolar com base em uma suposta ameaça à criança.

Como eco do pânico moral que ressoa a partir da *fakenews* do banheiro unissex, as notícias revelam casos de perseguição, assédio e ameaças praticadas contra a gestão escolar de instituições que tiveram seus ambientes distorcidos pelas *fakenews* do banheiro unissex. Esses casos acometem toda a comunidade escolar, tornando estudantes, professores/as e gestores/as vítimas do pânico moral, repercutindo em alguns casos inclusive como demissão e exoneração de gestores/as. As imagens abaixo compartilham casos de ação de controle sobre a instituição escolar, a partir desse pânico. Os ecos noticiados pelas mídias ocorreram entre o ano de 2021 e 2022 nas escolas municipais, estaduais, federais e particulares da Educação Básica, revelando a efetivação dos medos e das ameaças (re)produzidas pelas *fakenews*. Nos ecos é possível identificar os sujeitos (re)ativos que realizaram as ações de controle executadas, os alvos das ações e as justificativas apresentadas. Nessa rede de ecos falsos, as ressonâncias do banheiro unissex vibram em frequências distintas daquelas do kit gay e da ideologia de gênero. Embora as narrativas apresentem rastros do medo do eterno perigo da homossexualidade, nas *fakenews* do banheiro unissex a grande ameaça seria a própria segurança sexual das crianças, e principalmente, das estudantes meninas.

Figura 6: Ecos do pânico moral do banheiro unissex nas escolas.



Fonte: VaicairnaOAB⁴¹, Carta Capital⁴², Miséria⁴³ (2022).

Os ecos do banheiro unissex revelam a ameaça direcionada à gestão e comunidade escolar por empreendedores morais que disputam alvos a serem protegidos, a família e suas

⁴¹ Disponível em: <http://www.vaicairnaoab.com.br/noticias/2022/01/14/fake-news-sobre-banheiro-unissex-causa-demissao-em-escola/>.

⁴² Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/diretor-de-escola-infantil-e-exonerado-apos-fake-news-envolvendo-banheiro-sem-genero/>.

⁴³ Disponível em: <https://www.miseria.com.br/ultimas-noticias/cariri/boatos-de-banheiros-unissex-causam-polêmica-em-escola-de-mauriti-direcao-desmente/>.

crianças. Nesse pensamento mobilizado pelo dispositivo da aliança em consonância com a sexualidade, o gênero, a verdade... entre muitos outros, continuam ecoando nas escolas para reforçar a manutenção da violência homotransfóbica, por meio da ameaça aos/às profissionais da educação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse exercício de dissertação em um contexto marcado pelo caos pandêmico e a resistência contra a ameaça de morte. (Re)existindo com esperança e indignação questioneei: por quê desejo me formar professor-pesquisador? No movimento de construir motivos para essa inquietação deparei-me com condições disponíveis para falar sobre a imponderabilidade da vida cotidiana que naturaliza as relações sociais de poder e privilégio nas escolas. No prelúdio dessa bricolagem, as marcas da homotransfobia de meu percurso escolar movimentaram nossas reflexões. Foi aí que encontramos mais marcas de cores semelhantes, porém, cravadas em minha formação e prática docente. Com os estudos culturais enraizados na categoria da identidade começamos a criticar a violência homotransfóbica de meu percurso escolar e as coerções reveladas em minhas experiências de docência, numa tentativa de desestabilizar a relação entre opressor/a-oprimido/a.

Nesse movimento entendemos essas experiências compreendendo a violência como um problema de saúde pública e um fenômeno social que marca a vida de muitas crianças e jovens nas escolas. Esse foi um convite interessante para conhecer legislações, políticas públicas e programas educacionais voltados ao enfrentamento do *bullying* homotransfóbico nas escolas. Aliás, perseguindo alguma compreensão sobre o *bullying* descobrimos que atualmente até os/as professores/as estão com medo, um temor relacionado não apenas à agressão e violência, mas também à coerção e perseguição sobre o trabalho docente. A fim de pensar sobre essa problemática decidimos realizar uma aproximação com o fenômeno de difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais. Essa aproximação permitiu-nos coletar centenas de *fakenews* para identificar suas narrativas principais e imaginar suas relações com a manutenção da violência homotransfóbica nas escolas.

Todavia, em outra direção fui tomado pela vontade de saber uma parte da história da sexualidade. Foi aí que me perdi nos discursos. Não conseguia mais disputar a verdade, nem

qualquer regime de verdade, mesmo sentindo seus efeitos. Mesmo preso entre o dito e o não-dito, com a biopolítica consegui entender o controle sobre os corpos pelo biopoder que atua no corpo disciplinado, embora haja resistência à essa governamentalidade cheia de normas e normais. Experimentando algo parecido com uma arqueologia precisei encontrar o tabu do incesto e o dispositivo da aliança para começar a entender como as Ciências Biológicas são utilizadas para (re)produzir uma política que promove a manutenção da desigualdade e da injustiça. Com os estudos feministas não conseguia fugir das amarras entrelaçadas pelo fundamentalismo e determinismo biológico, muito menos conseguia chegar em alguma compreensão sobre a hierarquia sexual fora do binarismo da matriz cisheteronormativa. Ainda preso no que pensava entender sobre a homotransfobia, também não consegui compreender como o gênero poderia ser uma categoria útil de análise. Nesse ponto desisti, mas acabei encontrando algumas notas de uma teoria radical das políticas da sexualidade, que conseguiram abrir linhas de fuga dentro dessa encruzilhada.

Desprendendo-me de mim mesmo, com medo caminhei dos estudos culturais em direção aos estudos queer. Para abandonar a identidade encontrei meu inconsciente em Freud enquanto sua individualidade foi borrada pelo/a outro/a de Lacan. Essa ideologia imposta de forma inconsciente também é compartilhada com o/a outro/a, por isso, lançar mão da identidade foi necessário para começar esse estudo. Contudo, o próprio movimento de pesquisa gritava contra a fixação de uma identificação. Ainda assim, ao abandonar a identidade, a tentativa de operar qualquer categoria era permeada por berros ensurdecedores que causavam intensas vertigens. Estranhar a realidade me tornou inoperante e improdutivo. A vontade de desconstruir essa lógica binária que insiste em (re)produzir meus pensamentos superava qualquer efeito de construção, afinal como registrar um pensamento que se descontrói enquanto emerge? Uma corrente de significantes que não chega no fundo e nem na superfície, mas só deixa traços, rastros de uma mutação incontrolável que o corpo sente. Uma delícia reconheço. Esquisita desde o começo.

Por aquela abertura inicial de minha vulnerabilidade, com os estudos queer ultrapassei qualquer identidade para entrar em coalização. Abandonei as categorias e criei sem saber, sem poder, por isso, em algum momento tentei deslocar meu olhar da homotransfobia escolar em direção às normas de gênero e sexualidade que insistem em (re)produzir experiências de violência nas escolas. Sob esse prisma posso afirmar que em minha história de formação como

estudante-professor-pesquisador, a categoria de gênero e o dispositivo da sexualidade foram utilizados para marcar meu corpo com a violência homotransfóbica repetida nas escolas e universidades pela pedagogia do insulto e do armário, descendentes da cisheteronormatividade. A política da cisheteronormatividade organiza as vidas em sociedade, inclusive as vidas escolares. Com essa perspectiva consegui ampliar meu interesse de investigação para não ficar limitado à compreensão da violência homotransfóbica. As experiências violentas são compartilhadas por todos os corpos pelo processo de sujeição cuja inteligibilidade está pautada em normas de gênero e sexualidade, envolvendo os corpos e as vidas em constrangimentos que surtem efeito, embora permitam a performatividade de deslocamentos. Esse constrangimento aciona a categoria de gênero e o dispositivo da sexualidade para definir o que é a-normal, a partir de uma possível coerência entre sexo, gênero, desejo e prática sexual, pautada também pela pedagogização do sexo da criança e pela hierarquização das sexualidades.

Nessa perspectiva, a violência escolar é uma questão grave, mas pânico morais que estabelecem padrões para corpos, gêneros e sexualidades na sociedade ressoam e ecoam das mídias e redes sociais para dentro das escolas, do trabalho docente e do universo escolar. Não sem resistências, é importante destacar. Nessa rede, entendi que a disseminação de notícias e boatos falsos constitui uma nova ameaça à educação, uma vez que a difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais busca enganar parte da população para reforçar suas crenças. A partir do viés da confirmação da identidade, as informações falsas podem desinformar o público de acordo com sua própria moral e seus interesses. Essa desinformação vem (re)produzindo ações de coerção sobre a formação e prática docente, pois no campo da pesquisa em educação, muitos estudos revelam que o fenômeno de difusão de *fakenews* está associado à disputa empreendida para gerir a educação pública, especialmente, a abordagem de temas e questões relacionadas às normas impostas pela política da cisheteronormatividade a todas as pessoas independente de identidade/expressão de gênero ou prática/desejo sexual. Essa disputa pauta a (re)produção da pedagogia do insulto e do armário nas escolas, baseadas no alinhamento entre sexo, gênero, desejo e prática sexual. Essa matriz cisheteronormativa alimenta a homotransfobia com saberes/poderes/práticas identitárias produzidas pela modernidade, especialmente, por meio de suas instituições sociais, inclusive a escola.

Mesmo diante desse contexto cheio de dificuldades, apostamos numa educação em ciências e biologia que seja capaz de superar a cisão entre natureza e cultura, natureza e

tecnologia, natureza e natureza, sujeito e objeto, verdade e mentira, crianças e adultos, vidas e mortes, doenças e saúde. Diante do contexto de ameaça que a educação se encontra nos últimos anos, essa dissertação foi orientada por uma pergunta que conectou diferentes pontos da rede entre a difusão de *fakenews*, a desinformação, a cisheteronormatividade, a educação e a violência escolar. Esses pontos levaram a diversos questionamentos, pensando em suas relações com a manutenção da violência homotransfóbica nas escolas, com a educação no processo de ensino e aprendizagem e, especificamente com a educação em ciências e biologia.

Diante desses questionamentos, este estudo teve o objetivo de investigar como o fenômeno de difusão de *fakenews* via mídias e redes sociais (re)produziu ressonâncias e ecos que desinformaram a sociedade em favor da manutenção da cisheteronormatividade e da violência homotransfóbica nas escolas. Para atingir esse objetivo, o estudo procurou classificar as *fakenews* checadas por agências de verificação de notícias, a partir de sua fonte de divulgação, da data de publicação, do formato adotado, do tipo de mídia digital utilizada, identificando a temática principal das histórias falsas. Além disso, o estudo analisou os conteúdos das *fakenews* que veicularam discursos envolvendo corpos, gêneros, sexualidades e a educação nas mídias e redes sociais durante os últimos dois anos, em busca das ressonâncias que emergem pelas histórias falsas utilizadas para fixar crenças no público. Para mais, os ecos das histórias falsas veiculadas por *fakenews* foram rastreados em ações de controle exercidas sobre a escola e o universo escolar, divulgadas por mídias digitais, como jornais e noticiários, entre o ano de 2021 e 2022.

Adotando uma abordagem qualitativa, explorativa-descritiva, o estudo envolveu procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental para proporcionar oportunidades de aproximação com o problema de pesquisa: a difusão de *fakenews* nas mídias e redes sociais. Escolhemos esse tipo de pesquisa para resultar em maiores informações ou enfoques sobre o problema estudado, contribuindo para minha formação de pesquisador/a. Com uma revisão narrativa procuramos investigar o fenômeno de difusão de *fakenews* por lentes associadas à manutenção da violência na sociedade e nas escolas. A partir dessa aproximação teórica, a análise de conteúdo das *fakenews* procurou acompanhar as ressonâncias que emergiam de suas narrativas e informações falsas. Em seguida, a análise de conteúdo das notícias divulgadas por jornais e noticiários digitais permitiu verificar os ecos das ressonâncias das *fakenews* no ambiente escolar.

Sob esse prisma, esse exercício de dissertação dialogou com diferentes estudos, construindo alianças teóricas com os pensamentos foucaultianos para pensar nas ressonâncias e nos ecos das *fakenews*, a partir do conceito de pânico moral, descrito por Gayle Rubin (2003) e Stanley Cohen (2011), pois ambos destacam o papel das dissidências de gênero e de sexualidade na produção de pânicos morais pelas mídias. Lelo e Caminhas (2021) constataram a posição relevante dessas temáticas na produção de *fakenews* no Brasil, semelhante aos temas mais disputados pelas *fakenews* que circulam em outros países, como a imigração e a elite política. Como resultado, atravessando diversos dispositivos da sociedade, pode-se afirmar que as *fakenews* (re)produzem ressonâncias de pânicos morais que ecoam nas escolas como ações de controle sobre o trabalho docente, o corpo discente e a gestão escolar.

Esses pânicos têm em comum o medo evocado: a ameaça à criança. Por conseguinte, é importante ressaltar que a autora Corazza (2004) compreendeu a criança contemporânea como um produto criado por meio de infâncias inventadas para vigiar, disciplinar e controlar a produção de subjetividades humanas. Afinal Ariès (1981) nos faz lembrar que até o século XVI, as crianças eram compreendidas apenas como pessoas adultas em miniatura, pois sua única diferença correspondia a serem menores, logo não havia um estatuto específico para a infância. Desde então, como uma categoria histórica, a infância emergiu no período moderno precedido por representações do que era considerado infantil e que se aglutinaram naquilo que ficou conhecido como infância, mediada pela pedagogização das crianças (CORAZZA, 2004). É sob esse prisma que o autor Schérer (2009) critica a pedagogização da infância e apresenta uma antipedagogia necessária para a produção de traços de singularidades emergentes entre as crianças, sujeitos que podem expressar subjetividades múltiplas. Daí vem o intenso discurso produzido pela desinformação para garantir a repetição de modos de vida inculcados na proteção da infância da modernidade.

Essa ameaça é produzida por discursos de esferas políticas, porém, deslocados pelas histórias falsas das *fakenews* para dentro das escolas e do universo escolar. Três pânicos morais mobilizados pelas *fakenews* foram rotulados como desinformação do kit gay, da ideologia de gênero e do banheiro unissex nas escolas. Por meio desses pânicos, ações de controle vêm punindo, disciplinando e controlando o trabalho docente e escolar diante das desigualdades e injustiças produzidas com base nas normas de gênero e de sexualidade. Os ecos das *fakenews* refletem como ação de controle nas escolas, narradas pelas mídias digitais como jornais e noticiários. Se de um lado, as *fakenews* (re)produzem pânicos morais, nos quais, as crianças

estão em risco. Do outro lado, as mídias digitais narram as ações de controle, mas não desconstróem esses pânico em suas narrativas, e ainda reforçam um outro pânico moral direcionado ao próprio trabalho docente que se vê como alvo de uma ameaça produzida pelas famílias e a sociedade.

A construção da escrita-evento sobre o meu percurso de formação, desde a educação escolar até à universitária, revelou marcas da violência interpessoal em minha trajetória. Vindo deste passado, no presente aquelas mesmas marcas da homotransfobia vêm assumindo novas formas para se infiltrar nas sociedades democráticas. É nesse contexto que os atuais índices de violência escolar enfrentados pela população LGBTQIAPN+, se nutrem das narrativas destas *fakenews* para promover a polarização da sociedade a respeito de temáticas morais, influenciando em sua organização democrática por meio da produção e divulgação de notícias e boatos falsos que desinformam a população sobre os estudos das questões que envolvem os corpos, gêneros e sexualidades nas escolas. Diante desse contexto, espero que essa pesquisa cumpra a finalidade de convidar leitores/as, estudantes e pesquisadores/as para invadirem os temas frequentemente silenciados, quebrarem os discursos justificadores da ordem da cisheteronormatividade, combaterem e desnaturalizarem as práticas de violência contra as pessoas em geral, e especificamente contra corpos abjetos e vidas não-enlutáveis, em uma perspectiva de coalização sem saber e nem poder.

Essa coalização pode revelar que as marcas da homotransfobia se apropriaram das mídias e redes sociais por meio da difusão de *fakenews* para cravar mais marcas da violência nos corpos, nos gêneros e nas sexualidades dos/as estudantes, por meio da pedagogização do sexo da criança. Com a disseminação de conteúdos falsos nas mídias e redes sociais, as *fakenews* podem ser responsáveis por camuflar as crenças fixadas pela moral da parcela da sociedade que sustenta a polarização, os discursos de ódio e a conseqüente violência escolar contra a comunidade LGBTQIAPN+. Portanto, estudar a dinâmica desse fenômeno pensando que o processo educacional é importante e necessário para o fortalecimento dos direitos humanos abriu caminhos para compreender a amplitude da educação em ciências e biologia, reivindicada pela sociedade contemporânea, que precisa enfrentar um fenômeno de difusão de informações falsas produzido para estimular pânico morais embasados na insciência da população sobre as (im)possibilidades de sua própria sexualidade e seu gênero, a fim de atender a interesses escusos.

REFERÊNCIAS

- ALI, Muhammad et al. Discrimination through optimization: How Facebook's Ad delivery can lead to biased outcomes. **Proceedings of the ACM on human-computer interaction**, v. 3, n. CSCW, p. 1-30, 2019. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3359301>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1145/3359301>
- ALMADA, Antônio Edson Ribeiro de. A era da pós-verdade no cenário político contemporâneo. **Internet & Sociedade**. São Paulo (SP), v.2, n.1, 2021. Disponível em: <https://revista.internetlab.org.br/wp-content/uploads/2021/07/A-era-da-pos-verdade-no-cenario-politico-contemporaneo-1.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i145.4312>
- ALVES, Marcelli; MEDEIROS, Frida Bárbara; CORREO, Kellen Alves Ceretta. Covid-19 e *fakenews*: análise das notícias verificadas no site “Fato ou Fake”. **Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación**, n. 145, p. 119-136, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7718832>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- ALZAMORA, Geane Carvalho; ANDRADE, Luciana. A dinâmica transmídia de *fakenews* conforme a concepção pragmática de verdade. **Matrizes**, v. 13, n. 1, p. 109-131, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1430/143065805013/143065805013.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v13i1p109-131>
- ALZAMORA, Geane. *Fakenews*: a lógica por trás da era da desinformação. Primeiro nome do entrevistado. [Entrevista] Angélica Dias Pinheiro. Fonte, Porto Alegre, v3, nº1. 2021. p. 16. Disponível em: https://www.ufrgs.br/telessauders/documentos/revista/revista_fonte_v3_n1_20210317.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, p. 51-64, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDTwynCDrc5VHvGG9hzDw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>
- ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender. **São Paulo: Parábola**, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unip.br/scitis-revista-cientifica/araujo-j-leffa-v-org-redes-sociais-e-ensino-de-linguas-o-que-temos-de-aprender-sao-paulo-parabola-2016-linguagens-e-tecnologias-2/>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- ARENDT, Hannah. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_t_ext.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.
- AUAD, Daniela; SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca e; Roseno; Camila. **Gênero na educação básica brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos**. ETD- Educação Temática Digital, v. 21, n. 3, p. 568-586, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654669>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i3.8654669>

- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos pagu**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Kttd5GkPYPjH69DZxw6VcL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530006>
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; DUQUE, Tiago. Notas sobre uma cruzada moral na era digital: a “ideologia de gênero” como ameaça à sociedade brasileira. In: Fernanda Pattaro Amaral et al (orgs). **El desangramiento latinoamericano: un panorama político contemporáneo sobre la reorganización y la reconfiguración del estado neoliberal. Barranquilla: Corporación Universitaria Americana**, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/download/78519199/el_desangramiento_latino_americano_livro.pdf#page=278. Acesso em: 10. jan. 2023.
- BARDIN, Louise. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- BATISTA, Neiza Cristina Santos et al. Escola Sem Partido e Ideologia de Gênero: reflexões sobre a educação e a luta pela construção de uma sociedade justa. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 9, n. 1, p. 162-178, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/rgpp.v9i1.147234>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- BATISTA, Suelen Mazza. **Onde os fatos não têm vez: uma análise foucaultiana das fakenews relativas à cultura**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2020. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/39074>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Jorge Zahar Editor, 2001. 258 p. Disponível em: https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Modernidade_liquida.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.
- BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. Estado de crise. Editora Zahar. 192p., 2016.
- BECKER, Howard S. **Falando da sociedade: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2009.
- BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2008.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Autores Associados, 2022.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 02, p. 549-559, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v19n02/v19n02a16.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>
- BERNI, Felipe Collar; GUERRA, Vanessa Calvo. Do Programa Escola Sem Homofobia ao “Kit gay”: uma análise de discurso e representação através da cobertura jornalística. **Anais do XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**, Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sul2019/resumos/R65-0280-1.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.

BICUDO, Rodrigo de Siqueira; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Educação Científica e Negação da Ciência. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 27, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8058>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.18316/recc.v27i1.8058>

BITTENCOURT, Henrique Borba; SANTOS, Gabriel Licoski dos. *Fakenews* e sua categoria tipológica de violência na contemporaneidade. **Diaphora**, v. 8, n. 2, p. 42-48, 2019. Disponível em: <http://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/view/192>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.29327/217869.8.2-6>

BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 599-610, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qxbPqHT7wxWvrw4QLJkChdQ/?lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200012>

BRANDÃO, Paula de Freitas; SANTANA, Tereza. O “kit gay”: na saúde e na educação um kit de polêmicas. *Caos – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, n.18, 2011 p.167-176 <https://periodicos.ufpb.br/index.php/caos/article/view/47064/28140>.

BRASIL. Base nacional comum curricular. Brasília-DF: MEC, **Secretaria de Educação Básica**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10. out. 2021.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CLII 213, p. 1, 9 nov. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília (GO): MEC / SEF, 1998. 138 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (Temas Transversais)**. Brasília (GO): MEC / SEF, 1997. 285-336 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRITTO, Daniella Maria Coelho de; MELLO, Irene Cristina. Ensino de ciências na era da pós-verdade: considerações acerca do discurso presente em *fakenews*. **REAMEC–Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 10, n. 1, 2022. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/437/4373200007/>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.26571/reamec.v10i1.13007>

BULGARELLI, Lucas; FONTGALAND, Arthur; MARTINS, Flávia Bozza. Violência contra LGBTs+ nos contextos eleitoral e pós-eleitoral. **São Paulo: Gênero e Número**, 2019. Disponível em: http://violencialgbt.com.br/dados/190321_relatorio_LGBT_V1.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.

BUTLER, Judith. **Corpos Que Importam: os limites discursivos do" sexo"**. n-1 edições, 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora José Olympio, 2018.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos pagu**, p. 249-274, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Tp6y8yyyGcpfdbzYmrc4cZs/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>

CALAZANS, Roberto; REIS, Leandro Nogueira dos. O conceito de paranoia em Freud. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, p. 80-95, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/P89J6CJCqSMtQXn94KHn74f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100007>

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003. Acesso em: 10. jan. 2023.

CARDOSO, Danilo; GURGEL, Ivã. Por uma educação científica que problematize a mídia. **Linhas Críticas**, v. 25, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v25/1981-0431-LC-25-e19850.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19850>

CARNAC, Romano. A Igreja Católica contra a “teoria do gênero”: a construção de um objeto polêmico no debate público francês contemporâneo. **Sinergias Itália**, n. 10 de 2014. Disponível em: http://www.gerflint.fr/Base/Italie10/Romain_Carnac.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.

CASTILHO, Isabela Ribeiro. **O uso de fakenews nas eleições de 2018: uma análise das notícias falsas checadas pelas agências Lupa e Aos Fatos sobre o jornalismo**. 2020. 88 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social), Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/28303>. Acesso em: 10. jan. 2023.

CASTRO, Rafael et al. Comunicação política, *fakenews* e redes sociais: uma revisão sistemática da literatura. **Postdata**, v. 27, n. 1, p. 48-63, 2022. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96012022000100048. Acesso em: 10. jan. 2023.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia). Disponível em: https://www.academia.edu/9238598/andr%c3%89_cellard_a_an%c3%aallise_documental_p_295_316. Acesso em: 10. jan. 2023.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). Pesquisa Educação, Valores e Direitos. São Paulo (SP). 2022. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Pesquisa_Educacao_valores_e_direitos_-_Editado_03_0109_FINAL_-_PowerPoint_2.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

CERIGATTO, Mariana Picaro. Experiências pedagógicas com mídia e educação: caminhos para superar a abordagem instrumental e desenvolver habilidades crítico-reflexivas sobre a

- cultura midiática. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qbmw9njzws3shhnjxjn7nn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-469825791>
- CERQUEIRA, Daniel. et al. **Atlas da Violência 2020**. Brasília: Ipea; FBSP, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 10 jul. 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em revista**, p. 37-51, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KJYWKvFypgHjzbMtm4MvwDv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004>
- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, p. 141-155, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kfwsdvdgng4q7dqvmg4n9pg/?format=html>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54713>
- COHEN, Stanley. **Folk devils and moral panics: The creation of the Mods and Rockers**. (Routledge classics), Nova York, 2011. Disponível em: https://infodocks.files.wordpress.com/2015/01/stanley_cohen_folk_devils_and_moral_panics.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.4324/9780203828250>
- CORAZZA, Sandra. História da infância sem fim. Ijuí: **Editora Unijuí**, 2004. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/corazza-historia-da-infancia-sem-fim-pdf-free.html>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- CORNEJO, Giancarlo. La guerra declarada contra el niño afeminado: Una autoetnografía “queer”. **Íconos-Revista de Ciencias Sociales**, n. 39, p. 79-95, 2011. Disponível em: <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/747>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.17141/iconos.39.2011.747>
- CORRÊA, Sônia; PAKER, Richard. “Prefácio”. In: CORRÊA, Sônia (ed.). **Políticas antigênero na América Latina**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids - ABIA, 2021. Disponível em: <https://www.anpocs2020.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6I nBhcmFtcyI7czoZNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSVZPIjtzOjQ6IjQ5MDYiO30iO3M6 MToiaCI7czoZMjoiMjlmMGEwOWI4MGJmOTIzNjhMjU2YTQ0YmQxOTk1NDEiO30% 3D>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- COSTA, Fabrício Veiga; PELET, Mariel Rodrigues. A escola como locus do debate das questões de gênero: uma análise da constitucionalidade do projeto de lei “escola sem partido”. **Revista de gênero, sexualidade e direito**, v. 3, n. 2, p. 1-21, 2017. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/2229>. Acesso em: 10. jan. 2023. https://doi.org/10.26668/2525-9849/Index_Law_Journals/2017.v3i2.2229
- CRESWELL, John W. **Uma introdução concisa à pesquisa de métodos mistos**. Publicações SAGE, 2014.
- CUNHA, Christina Vital da; LOPES, Paulo Victor Leite; LUI, Janayna. Religião e Política: medos sociais, extremismo religioso e as eleições 2014. **Rio de Janeiro: Fundação Heinrich**

Böll: Instituto de Estudos da Religião, 2017. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/6337>. Acesso em: 10. jan. 2023.

CUNHA, Christina Vital da; LOPES, Paulo Vítor. *Religião e Política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e dos LGBTs no Brasil*. Rio de Janeiro (RJ): **Fundação Heinrich Böll & ISER**, 2012. Disponível em:

https://br.boell.org/sites/default/files/publicacao_religiao_e_politica_chris_vital_e_paulo_victor_14mar_webfinal.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.

CUNHA JÚNIOR, Ezequias Cardozo da. *A alfabetização científica de estudantes do Ensino Fundamental engendrada pela participação na Feira Ciência Viva*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. 47 p. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27800>. Acesso em: 10. jan. 2023.

DA EMPOLI, Giuliano. **Os engenheiros do caos: como as fakenews, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições**. Vestígio Editora, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerreira Neto e Celia Pinto Costa. Editora 134. Ed. 54, vol. 4, 176p, 1995.

Disponível em: <https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-guattari-f-mil-platos-capitalismo-e-esquizofrenia-v-4.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munoz. **Rio de Janeiro: Editora 134. Coleção TRANS**, v. 34, 92p, 1992.

Disponível em: https://d1wqtxtslxzle7.cloudfront.net/55523944/deleuze-gilles-guattari-fecc81lix-o-que-ecc81-a-filosofia-libre.pdf?1515811205=&response-content-disposition=inline%3b+filename%3dgilles_deleuze_felix_guattari_o_que_e_a.pdf&expires=1676053286&signature=tdpm0qyb2bisxumqyb3c~2kvtluasopt~m3zx1bbxjsx4nz24cwhhis6gdmqoinzbqq7a~6qtpi5nl8ziedahd0taos4ls2mgxnyictgi4ep7yjrlpq-gf8tpgzfmk36ctuc3fgvp9eb31ewyh2np0kzdixiyhj~gmk0uq4lylkzc6cx696gmm5kzfzfnit2u1zwxrjyevtk9nuddfybyluj4vblae9gbtixow92xvsmuheqs1lprhhqvznrzlxpu2lbs4ntglhv~d2tqgiqf7l6yq0lisexrqsqytzdhofirmnlvdqkz-uuigwqvbp3na~rvyz7uiupno3egxfza__&key-pair-id=apkajloh5ggsrby4za. Acesso em: 10. jan. 2023.

DELMAZO, Caroline; VALENTE, Jonas CL. *Fakenews nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques*. **Media & Jornalismo**, v. 18, n. 32, p. 155-169, 2018. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/mj/article/view/2183-5462_32_11.

Acesso em: 10. jan. 2023. https://doi.org/10.14195/2183-5462_32_11

DIAS, Marlon Santa Maria; MACHADO, Alisson. “Queimem a bruxa”: Operações midiáticas na cruzada moral contra a “ideologia de gênero” no Brasil. In: **E-Compós**. 2022. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/2551>. Acesso em: 10. jan. 2023.

<https://doi.org/10.30962/ec.2551>

DI-FÁTIMA, Branco. **Dias de tormenta: Os movimentos de indignação que derrubaram ditaduras, minaram democracias e levaram a extrema direita ao poder no Brasil**.

Geração Editorial, 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/341804047_Dias_de_Tormenta_os_movimentos_de_indignacao_que_derrubaram_ditaduras_minaram_democracias_no_mundo_e_levaram_a_extrema-direita_ao_poder_no_Brasil. Acesso em: 10. jan. 2023.

- DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em revista**, n. 39, p. 39-50, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n39/n39a04.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100004>
- ECOS, Comunicação em Sexualidade. **Projeto Escola sem Homofobia: contexto**. 2013. Disponível em: <https://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh.asp>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- EIRAS, Rafael Garcia Madalen. Um ensaio sobre cinema, afeto e a tal da *fakenews*. **Revista Digital Simonsen**; Rio de Janeiro (RJ), p. 97-108, 2020. Disponível em: <http://www.simonsen.br/revista-digital/wp-content/uploads/2020/12/13.-REVISTA-n-13.pdf#page=97>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- ERIBON, Didier. Livro Reflexões sobre a questão gay. **Rio de Janeiro: Companhia de Freud**, v.1 n. 1, p.26-27, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/467084323/Reflexoes-sobre-a-questao-gay-pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- ERICSON, Sóstenes; RIBEIRO, Cíntia. Discurso das *fakenews* e sentidos virais no funcionamento e reprodução do gênero normativo. **Revista Conexão Letras**, v. 16, n. 25, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/116834>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.22456/2594-8962.116834>
- FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista brasileira de educação**, v. 21, p. 281-298, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>
- FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. 2011. 422 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95612>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- FERRAZ, Cláudia Pereira. A etnografia digital e os fundamentos da antropologia para estudos qualitativos em mídias online. **Aurora**, v. 12, n. 35, p. 46-69, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/aurora/article/view/44648>. Acesso em: 10. jan. 2023. https://doi.org/10.23925/v12n35_artigo3
- FERREIRA, Ricardo Ribeiro. Rede de mentiras: a propagação de *fakenews* na pré-campanha presidencial brasileira. **Observatorio (OBS*)**, v. 12, n. 5, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6648891>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- FERREIRA-FILHO, J. B. **A verdade sob suspeita: *fakenews* e a conduta epistêmica na política da desinformação**. Academia.edu [S. l.], 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/38074713/A_verdade_sob_suspeita_fake_news_e_conduta_epist%C3%AAmica_na_pol%C3%ADtica_da_desinforma%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 10. jan. 2023.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman editora, 2009.
- FONSECA, Robson Rodrigo Pereira da et al. **O viadinho da escola: discursos sobre a homossexualidade masculina na escola**. TCC (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia de Ciências Humanas. Gênero e Diversidade na Escola.

2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173089>. Acesso em: 10. jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ªed. Rio de Janeiro: **Forense-Universitária**, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4070132/mod_resource/content/1/FOUCAULT.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. Sexualidade e Poder. In: Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade. In: A política é a continuação da guerra por outros meios. Traduzido por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: **Martins Fontes**, 2005. Disponível em: <http://ppgjs.uff.br/wp-content/uploads/sites/81/2021/06/Em-defesa-da-Sociedade.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. Isto não é um cachimbo. Tradução de Jorge Coli. **Sabotagemrevoltorg**, 2004. Disponível em: https://copyfight.noblogs.org/gallery/5220/Isto_n%C3%83%C2%A3o_e_um_cachimbo_-_MichelFoucault.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, p. 147-152, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/5pgDKq4g9jZk7sC6WPxbg3G/?lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 245p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 166p.

FREITAS, Alexandre Simão de. A parresia pedagógica de Foucault e o *êthos* da educação como psicagogia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 325-338, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/h36q9dfcVgmy7NP7j6nQPvH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200005>

FREITAS, Leila Karla Moraes Rodrigues. Discurso, mídia e memória na (re) construção da história da sexualidade feminina. **Pau dos Ferros**, 2012. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/disserta%C3%A7%C3%B5es%202012/arquivos/1014dissertacao_de_leila_karla_morais_rodrigues_freitas.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.

GALHARDI, Cláudia Pereira et al. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 4201-4210, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25suppl2/4201-4210/>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.2.28922020>

GARBAGNOLI, Sara. Contra a heresia da imanência: o 'gênero' do Vaticano como um novo dispositivo retórico contra a desnaturalização da ordem sexual. **Religião e gênero**, v. 6, n. 2, pág. 187-204, 2016. Disponível em: https://brill.com/view/journals/rag/6/2/article-p187_4.xml?alreadyAuthRedirecting. Acesso em: 10. jan. 2023.

GARRETT, R. Kelly; BOND, Robert M. A suscetibilidade dos conservadores a percepções políticas errôneas. **Avanços da Ciência**, v. 7, n. 23, pág. eabf1234, 2021. Disponível em: <https://www.science.org/doi/full/10.1126/sciadv.abf1234>. Acesso em: 10. jan. 2023.

GASTALDI, Alexandre Bogas Fraga et al. (orgs.). **Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil – 2020**. Relatório da Acontece Arte e Política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia. Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTI+, 2021. Disponível em: [https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2020/#:~:text=S%C3%ADntese%20e%20Tend%C3%AAncias%20predominantes%20das,suic%C3%ADdios%20\(5%2C5%25\)](https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2020/#:~:text=S%C3%ADntese%20e%20Tend%C3%AAncias%20predominantes%20das,suic%C3%ADdios%20(5%2C5%25)). Acesso em: 10. jan. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007. Disponível em: <https://pdfcookie.com/documents/a-construao-da-pesquisa-em-educao-no-brasil-dvm1nzn8j8vy>. Acesso em: 10. jan. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002133855>. Acesso em: 10. jan. 2023.

GENESINI, Silvio. A pós-verdade é uma notícia falsa. **Revista USP**, n. 116, p. 45-58, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146577/140223>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i116p45-58>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 6. ed., 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade**. Tradução: Mathias Lambert, v. 4, 1988. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53983977/9_estigma_-_erving_goffman-libre.pdf?1501094454=&response-content-disposition=inline%3b+filename%3d9_estigma_erving_goffman_pdf.pdf&expires=1675639355&signature=onyh83rydawlyge0pnszv06qd-qncjpmrquyuz1xdzgdmeprnxd4wt65jegoyxuufewxkxweygrgp9a4-zsd~lngdmrgktq-pn5w3tkazcbnhdpjz13lj~k~09fx3izhz3y818dejsid8oqyu24nq5mwo867ozrlvwww2t8zefxzsf~edsmbaifx7pxdqroz4uecnh57oza8-arqzhep7n3tyfoy3pqtcfunkqhshugt9szrkvma2uwuijvlyzxr8dj4dxsswyi~7uls-a7f~zqdmzatgua0o6i-g1~ybsth-lf5md8yt5yns6kgfnlds0wgdni8dwzskg_&key-pair-id=apkajlohf5ggslrbv4za. Acesso em: 10. jan. 2023.

GOMES, Wilson da Silva; DOURADO, Tatiana. *Fakenews*, um fenômeno de comunicação política entre jornalismo, política e democracia. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 16, n. 2, p. 33-45, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2019v16n2p33>. Acesso em: 10. jan. 2023.

GONÇALVES, Eliane; PINTO, Joana Plaza; BORGES, Lenise Santana. *Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros*.

- Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 35-61, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/31477377/goncalves-pinto-borges-1.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- GRESPLAN, Carla Lisbôa; GOELLNER, Silvana Vilodre. “Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual”: Sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 19, 2011. <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/5251>. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v0i19.5251>
- GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LEAL, Débora Cristina Cordeiro Campos; SILVA, Mônica Ferreira da. Educação midiática, cultura digital e as *fakenews* em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, v. 22, n. esp2, p. 179-198, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12130>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22esp2.p179>
- GROSSI, Miriam Pillar; HEILBORN, Maria Luiza; MACHADO, Lia Zanotta. **Antropologia e direitos humanos 4**. Nova Letra, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/220877/LIVRO%20ANTROPOLOGIA%20E%20DIREITOS%20HUMANOS%204.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- GUARANHA, Manoel Francisco. O conflito de identidades e a violência verbal na reprodução das *fakenews* a respeito de Marielle Franco. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 12, n. 22, p. 114-133, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/21038/14235>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- GUGONI, Marcel Fernandes. **A manipulação discursiva das *fakenews* na era da informação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/24343>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- HALL, Stuart. **The hard road to renewal: Thatcherism and the crisis of the left**. Verso Books, 2021.
- HUMAN RIGHTS WATCH – HRW. **Tenho medo, esse era o objetivo deles: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil**. Relatório de maio de 2022, EUA, 2022. Disponível em: https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2022/05/brazil_lgbt0522pt_web.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.
- INCLUSIVE. **Homofobia é tabu em sala de aula**. 2012. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/22041>. Acesso em: 03 nov. 2012
- INSTITUTO DE PESQUISAS SOCIAIS, POLÍTICAS E Econômicas - IPESPE. **Observatório Febraban (IV): #Brasil Online**. Setembro, 2020. Disponível em: <https://noomis-files-hmg.s3.amazonaws.com/content/a81293c0-03f6-11eb-969f-cd3f03a16a79.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- IRETON, Cherilyn.; POSETTI, Julie. Journalism, *fakenews* e disinformation: handbook for journalism education and training. **Unesco Publishing**, 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=wW5vDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=IRETON,+Cherilyn.%3B+POSET>

[TI,+Julie.+Journalism,+fake+news+%26+disinformation:+handbook+for+journalism+education+and+training.+Unesco+Publishing,+2018.+%5B+Links+%5D&ots=UYo9Sg21GL&sig=0NX7CxWCu_6TnG7lslx7qYButk](https://www.unesco.org/en/publications/2018/05/links-to-journalism-and-training). Acesso em: 15 jan. 2022.

JAYME, Juliana Gonzaga. **Travestis, transformistas, transexuais, drag-queens: personagens e máscaras no cotidiano de Belo Horizonte e Lisboa, 2001**. 2001. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), UNICAMP, Campinas. São Paulo, 2001. Disponível em:

https://www.academia.edu/26490706/Travestis_transformistas_drag_queens_transexuais_personagens_e_mascaras_no_cotidiano_de_Belo_Horizonte_e_Lisboa. Acesso em: 10. jan. 2023.

JUNQUEIRA, Mariane Oliveira. Algumas considerações sobre gênero e saúde mental: as mulheres nos manicômios judiciais no Brasil. **Anais eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v. 11, 2017. Disponível em:

http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499482029_ARQUIVO_Trabalho_completo.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n44.p162-181>

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Rev. psicol. polít.* [online]. vol.18, n.43, pp. 449-502, 2018. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7427421>. Acesso em: 10. jan. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A educação frente à diferença/diversidade sexual. **Educação: Teoria e Prática**, v. 23, n. 44, p. 162-181, 2013a. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-81062013000400011&script=sci_abstract. Acesso em: 10. jan. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013b. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/349>. Acesso em: 10. jan. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Cotidiano escolar, heteronormatividade e homofobia: por uma ampliação dos horizontes pedagógicos, ou quem tem medo de novos olhares na escola. **Sexualidades, gêneros e diferenças na educação das infâncias. Campo Grande: Editora UFMS**, p. 59-88, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20040/20040.PDF>. Acesso em: 10. jan. 2023.

KEEN, Andrew. **Vertigem digital: por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2012.

KOERICH, Maria Cecília. Diálogos feministas sobre *fakenews*, discursos de ódio e política do cancelamento. **Revista Gênero**, v. 22, n. 2, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/download/53174/31398>. Acesso em: 10. jan. 2023.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, v. 2, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>. Acesso em: 10. jan. 2023.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte (MG): **Autêntica**, Coleção Educação: Experiência e

Sentido, 1 ed. 2014. Disponível em: <https://sifpe.files.wordpress.com/2015/10/ferido-de-realidade-jorge-larrosa.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.

LATOURE, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Editora 34, Rio de Janeiro, 1994.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador/Bauru: Edufba/Edusc, 2012, 399p.

LAZER, David M. J. et al. The science of *fakenews*. **Science**, v. 359, n. 6380, p. 1094-1096, 2018. Disponível em: <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.aao2998>. Acesso em: 10. jan. 2023.

LEITE, Ana Paula da Mota. A alfabetização midiática e informacional em tempos de *fakenews* e o legado de Paulo Freire. In: ABREU, Janaina; PADILHA, Paulo Roberto (org.). Paulo Freire em tempos de *fakenews* [livro eletrônico], **Instituto Paulo Freire**, São Paulo, 2019, 421p. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Paulo_Freire_tempos_fake_news-2019.pdf#page=12. Acesso em: 10. jan. 2023.

LELO, Thales Vilela; CAMINHAS, LORENA. Desinformações sobre gênero e sexualidade e as disputas pelos limites da moralidade. **Matrizes**, v. 15, n. 2, p. 179-203, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1430/143068488017/143068488017.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v15i2p179-203>

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, 2010.

LIMA, Nathan Willig et al. Educação em ciências nos tempos de pós-verdade: reflexões metafísicas a partir dos estudos das ciências de Bruno Latour. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 155-189, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4933>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u155189>

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

LIONÇO, Tatiana. Criminalização do assédio ideológico nas escolas: ideologia de gênero como argumento central na disputa fundamentalista da política de educação. **A política do corpo-gênero e sexualidade em disputa**, p. 145-160, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/35987443/Criminaliza%C3%A7%C3%A3o_do_ass%C3%A9dio_ideol%C3%B3gico_nas_escolas_ideologia_de_g%C3%AAnero_como_argumento_central_na_disputa_fundamentalista_da_educa%C3%A7%C3%A3o_nacional. Acesso em: 10. jan. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade. O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belho Horizonte (MG): Autêntica, 2 ed. 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**, 2009. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0103-3352201500020006500020&lng=en. Acesso em: 10. jan. 2023.

- LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Editora Vozes, 2003. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_p_robmatizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 1997. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- MACHADO, Jorge; MISKOLCI, Richard. Das jornadas de junho à cruzada moral: o papel das redes sociais na polarização política brasileira. **Sociologia & Antropologia**, v. 9, p. 945-970, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/q8zsjyJYW3Jf3DBFSzZJPBg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/2238-38752019v9310>
- MANUAL DE DEFESA DAS ESCOLAS. **Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas**. 2018. 178p. Disponível em: <https://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- MARACCI, João Gabriel. **Reflexões sobre verdade e política: mapeando controvérsias do kit gay**. 2019. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/201276>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- MARANHÃO-FILHO, Eduardo Meinberg; COELHO, Fernanda Marina Feitosa; DIAS, Tainah Biela. *Fakenews* acima de tudo, *fakenews* acima de todos”: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional. **Correlatio**, v. 17, n. 2, p. 65-90, 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/view/9299>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.15603/1677-2644/correlatio.v17n2p65-90>
- MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Rev. Estud. Fem.** Vol.13, n.03, p.483-505, 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-026x2005000300002&script=sci_abstract. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300002>
- MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes**. Editora Vozes Limitada, 2014.
- MARTINS, João Batista. Revisão sistemática de literatura: o fenômeno das *fakenews* sob a ótica da banalidade do mal. **Humanidades e tecnologia (FINOM)**, v. 31, n. 1, p. 62-78, 2021. Disponível em: http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1709. Acesso em: 10. jan. 2023.
- MATOS-LINS, Heloísa Andreia de; CABELLO, Janaina; MIRANDA-JÚNIOR, José Orlando Ferreira de. Infancias, *fakenews* y (des) democratización en América Latina: ¿cómo establecer otros comienzos a través de la Educación? **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación**, v. 12, n. 16, p. 115-133, 2021. Disponível em: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/5754>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.30972/riie.13165754>

- MATSUKI, Edgard. Sobre o Boatos.org. [Site da internet]. 2022. Disponível em: <https://www.boatos.org/sobre>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- MCCRIGHT, Aaron M. et al. Examining the effectiveness of climate change frames in the face of a climate change denial counter-frame. **Topics in cognitive science**, v. 8, n. 1, p. 76-97, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/tops.12171>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1111/tops.12171>
- MCINTYRE, Lee. **Pós-verdade**. MIT Press, 2018. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=9-1LDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP11&dq=McIntyre+\(2018\)&ots=nDcUaxW4ju&sig=WkmGa_e5Kqtu_3Ce4shJeN1MBd0#v=onepage&q=McIntyre%20\(2018\)&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=9-1LDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP11&dq=McIntyre+(2018)&ots=nDcUaxW4ju&sig=WkmGa_e5Kqtu_3Ce4shJeN1MBd0#v=onepage&q=McIntyre%20(2018)&f=false). Acesso em: 10. jan. 2023.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Prefácio de Paulo Freire; apresentação de Moacir Gadotti e tradução de Bebel Orofino Schaefer. Editora Cortez. São Paulo, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021135/mod_resource/content/1/E2%20-%20Texto%201.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.
- MELLO, Patrícia Campos. **A máquina do ódio: notas de uma repórter sobre fakenews e violência digital**. Companhia das Letras, 2020.
- MELO, Mariana Luiz de. **Incidência de preconceito entre estudantes do ensino fundamental na cidade de Uberlândia- MG**. 2019. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28353>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- MENESES, João Paulo. Sobre a necessidade de conceptualizar o fenómeno das *fakenews*. **Observatorio (obs*)**, n. 1, p. 37-53, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6648894>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.15847/obsOBS12520181376>
- MESQUITA, Daniele Trindade; PERUCCHI, Juliana. Não apenas em nome de Deus: discursos religiosos sobre homossexualidade. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, p. 105-114, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/kkcQJggKT3GTTWpLggHDXSb/?lang=pt#>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v28n1p105>
- MESSINA, Mark et al. Impacto na saúde do consumo de soja na infância e adolescência, **Avaliações nutricionais**, Volume 75, Edição 7, julho de 2017, páginas 500–515. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/nutrit/nux016>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **O desafio da pesquisa social**. In: Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-29. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Autêntica, 2017.
- MISKOLCI, Richard. Sociologia Digital: notas sobre pesquisa na era da conectividade. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 6, n. 2, p. 275-275, 2016. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/525>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.4322/2316-1329.014>

MISKOLCI, Richard. Negociando visibilidades: segredo e desejo em relações homoeróticas masculinas criadas por mídias digitais. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 8, n. 11, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6543/5073>. Acesso em: 10. jan. 2023.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, p. 150-182, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/BkRJyv9GszMddwqpnrcJvdn/>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100008>

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos pagu**, p. 101-128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/tWFyRWkCdWv4Tgs8Q6hps5r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100006>

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, p. 725-748, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>

MONTAGNOLI, Renata Lewandowski; VIZZOTTO, Liane. A fogueira que queimou a alma ontem incinera a educação hoje: a perseguição aos estudos de gênero. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 38, p. 290-313, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46595>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i38.46595>

MORONI, Juliana. *Fakenews* e colonialidade de mentes: considerações via paradigma da complexidade. **Perspectiva Filosófica**, vol. 48, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/249958>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.51359/2357-9986.2021.249958>

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como "dispositivo": uma abordagem Foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 22, n. 2, p. 279-299, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6415544>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.18226/21784612.v22.n2.04>

MOTA, Alice Agnes Spíndola; SILVA, Andréia Fernandes da; GASPARETTO-NETO, Zeninho Luiz. Reflexões sobre gênero, desinformação e educação na cidade de Palmas-TO. **Tropos: comunicação, sociedade e cultura**, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/4924>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.46230/2674-8266-14-9491>

MOTA, Vanessa Moreno; ANDRADE, Bruno Cesar Nunes de. Ser docente em tempos de *fakenews*: a representação de professores de inglês em uma postagem no Instagram do Escola Sem Partido e as dinâmicas dos movimentos anti-LGBTQIAP+. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza (CE), v. 14, n. 2, p. 90-108, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/9491>. Acesso em: 10. jan. 2023.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. *Fakenews*, mentira organizada e educação: uma reflexão a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 1, p. 243-263, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/47553>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.47553>

- NOVO, Arthur Leonardo Costa. **O armário na escola: regimes de visibilidade de professores lésbicas e gays**. 2015. 204 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169619>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- NUCCI, Marina Fisher; RUSSO, Jane Araújo. O terceiro sexo revisitado: a homossexualidade no Archives of Sexual Behavior. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, p. 127-147, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/K5BKjhXMQmwVJPmGkSSKjhC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000100007>
- NUNES, Marcus Vinicius de Souza. Nada mais que a verdade: *fakenews*, ficção e a ontologia política do gozo. **Leitura Flutuante**, v. 12, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/leituraflutuante/article/view/51550>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.31060/rbsp.2021.v15.n1.1122>
- NUNES-JÚNIOR, Edson Mendes. Mídia, *fakenews* e racismo: o punitivismo dos boatos como legitimador da violência. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 15, n. 1, p. 10-21, 2021. Disponível em: <http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1122>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS DE SEXUALIDADE – ABIA. **Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de estado, legislação, mobilização social**. Relatório Submetido ao Mandato do Perito Independente das Nações Unidas sobre Orientação Sexual e Identidade de Gênero e Direitos Humanos. Rio de Janeiro (RJ), 2021. Disponível em: <https://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Relato%CC%81rio-ofensivas-final.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- OLIVEIRA, Cleide Ester de. **Discursos, homofobia e políticas de direitos humanos**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. 166p. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6979>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.59488/itaca.v0i34.26395>
- OLIVEIRA, Denise Cabral Carlos de. **Notas sobre o pânico moral em torno da pedofilia, repatologização da homossexualidade e homofobia**. Anais do 8º Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde. João Pessoa (PA), vol. 1, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/8o-cbcshs/trabalhos/notas-sobre-o-panico-moral-em-torno-da-pedofilia-repatologizacao-da-homossexuali?lang=pt-br>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- OLIVEIRA, Lorena Silva. O conceito de governamentalidade em Michel Foucault. **Ítaca**, n. 34, p. 48-72, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/download/26395/18009>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007. 232p.
- OLIVEIRA-JÚNIOR, Isaias Batista de. Kit de combate a homofobia do MEC: a polemização em torno dos recursos audiovisuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 319–334, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643822>. Acesso em: 6 jul. 2022. DOI: <https://10.20396/rho.v16i70.8643822>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8643822>

OLIVEIRA-JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. “Não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais”: o discurso inaugural no “desagendamento” do kit gay do MEC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, SP, v. 15, n. 1, p. 125-152, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76650419008.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i1p125-152>

OLIVEIRA-JÚNIOR, Isaias Batista; MAIO, Eliane Rose. Divergências, congruências e reticências: uma análise comparativa entre produtos dos programas escola sem homofobia e saúde e prevenção na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 2, p. 452-468, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866411012.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.21723/riaee.v8i2.5713>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A Cultura – UNESCO. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde**. Paris: UNESCO; 2019. 148p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308>. Acesso em: 10. jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A Cultura – UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: Unesco, 2014. 64 p. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/orientacoes_tecnicas_sexualidade_unesco_2014.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OECD. PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students’ Lives, PISA, **OECD Publishing**, Paris, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

ORSO, Paulino José. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020048-e020048, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1432>. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432/849>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1432>

PADILHA, Felipe; FACIOLI, Lara. É o queer tem pra hoje? Entrevista com Berenice Bento. **Áskesis-Revista des discentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/apcpwutgsnbnxnhxh5xf22z4kvy/access/wayback/http://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/download/61/pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.46269/4115.61>

PAGANOTTI, Ivan. Acolhimento e resistência a correções de *fakenews* na pandemia: a experiência do robô Fátima, da agência Aos Fatos, no Twitter. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 15, n. 3, p. 169-193, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/47883>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.22409/rmc.v15i3.47883>

PALMA, Yáskara Arrial et al. Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751492016.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023. <https://doi.org/10.9788/TP2015.3-16>

- PARCHEN, Charles Emmanuel; FREITAS, Cinthia Oblande de Almendra; CAVALLI, Tássia Teixeira de F.B.E. "As *fakenews* na era digital e a ausência de políticas públicas de educação para o uso das TIC'S." **Revista Culturas Jurídicas**, v. 7, n. 16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/45094>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.22409/rcj.v7i16.627>
- PASSOS, Fábio Abreu dos. O revisionismo e os perigos da mentira deliberada na perspectiva de Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, v. 44, p. 115-134, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/XPCgTV5jF6nx6PSWnF7dgsP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2021.v44n3.10.p115>
- PEREIRA, Tamires Tolomeotti; SIERRA, Jamil Cabral. Uma ficção biológico-conservadora: discursos de ódio contra as dissidências sexuais e de gênero e seus impactos na educação. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 28, p. 39-56, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1099>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1099>
- PEREIRA, Tamires Tolomeotti; SIERRA, Jamil Cabral. Quando ciência e fundamentalismo religioso se encontram: Estratégias para a produção de ódio contra as sexualidades e gêneros dissidentes e seus efeitos nas políticas públicas. **Revista Práxis**, v. 2, p. 244-266, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5255/525562377013/525562377013.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1890>
- PINHEIRO, Daniel Calbino et al. Quando a *Fakenews* acelera o Antropoceno: O caso da Floresta Amazônica (2018-2021). **Liinc em Revista**, v. 18, n. 1, p. e5927-e5927, 2022. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5927>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.18617/liinc.v18i1.5927>
- PINTO, Benjamin Carvalho Teixeira; SILVA, Rony Benevides da; MEDEIROS, Ranlig Carvalho de. As *fakenews* influenciam o processo ensino e aprendizagem na educação de Ciências e Biologia? **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 1011-1030, 2022. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/760>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.46667/renbio.v15i2.760>
- POLINO, Carmelo; CASTELFRANCHI, Yuriy. Percepción pública de la ciencia en Iberoamérica. Evidencias y desafíos de la agenda a corto plazo. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS**, v. 14, n. 42, p. 115-136, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/924/92462512008/92462512008.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- PRADO, Losana Hada de Oliveira. ***Fakenews e ensino: o trabalho do professor de ensino básico no combate à notícia falsa***. In: Congresso Pesquisa do Ensino – Inovação, Educação e o Tempo dos professores, 7., 2018, São Paulo. Anais... São Paulo: Sinpro-SP, 2018. Disponível em: http://www1.sinprosp.org.br/conpe7/revendo/Sinpro7/assets/7cong_pesq_ensino_2018rv_losana122.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.
- PRECIADO, Beatriz. Transfeminismo y micropolíticas del género en la era farmacopornográfica. **artecontexto**, v. 21, p. 24-26, 2009. Disponível em: http://70.32.114.117/gsd/collect/revista/index/assoc/HASH0127/35e456b1.dir/r99_24nota.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.35921/jangada.v0i1.17>

- PRECIADO, Beatriz; NOGUEIRA, Fernanda Ferreira Marcondes. Quem defende a criança queer? **Jangada: crítica| literatura| artes**, n. 1, p. 96-99, 2013. Disponível em: <https://revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/17>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- PRÍOR, Hélder. Mentira e política na era da pós-verdade: *fakenews*, desinformação e factos alternativos. In: LOPES, Paula; REIS, Bruno (orgs.). **Comunicação Digital: media, práticas e consumos**. NIP-C@M & UAL. (p. 75-97), Lisboa, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11144/3976>. <https://doi.org/10.26619/978-989-8191-87-8.4>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.26619/978-989-8191-87-8.4>
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.
- QUEIROZ, Veronica Santana. A máscara e o que pode ser dito: mecanismos de silenciamento ontem e hoje e as *fakenews*. **Em Construção: arquivos de epistemologia histórica e estudos de ciência**, n. 9, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/emconstrucao/article/view/48369>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.12957/emconstrucao.2021.48369>
- QUESSADA, Miguel. **Desinformação e Esquerda Brasileira: o discurso por trás das *fakenews***. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 257f. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15684>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- RAIS, Diogo. *Fakenews* e eleições. In: RAIS, D. (coord.). *Fakenews: a conexão entre a desinformação e o direito*. São Paulo: **Thomson Reuters Brasil**, 2018. p. 105-129. Disponível em: <https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/7157>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- RAMOS, Daniela Osvald. A violência a partir do número e suas modelizações: mapeamento inicial. In: **Anais do 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação: Intercom– Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 2017. p. 1-12. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-0279-1.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- REIS, Toni; HARRAD, David; KOSCIW, Joseph. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- ROCHA, Telma et al. *Fakenews* em tempos de COVID-19: discursos de ódio nas redes sociais como ressonância da desinformação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 4, p. 297-320, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51910>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.51910>
- RODRIGUES, Alexsandro; MONZELI, Gustavo; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (Org.). **A política no corpo-gênero e sexualidade em disputa**. EDUFES, 2016. p. 145-160.
- ROLNIK, Suely. O mal-estar na diferença. **Anuário Brasileiro de Psicanálise**, v. 3, n. 1, p. 97-103, 1995. Disponível em:

<http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Malestardiferenca.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**, v. 1, n. 2, p. 241-252, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/cadernosubjetividade/article/download/38134/25870>. Acesso em: 10. jan. 2023.

ROMERO-RODRÍGUEZ, Luis Miguel et al. **Pragmática de la desinformación: Estratagemas e incidencia de la calidad informativa de los medios**. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidad de Huelva, Espanha, 2014. Disponível em: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/9605>. Acesso em: 10. jan. 2023.

ROSA, Pablo Ornelas; DE-ÂNGELO, Vitor Amorim; BRAGA, Tatiane. Novíssimas direitas e a política na era da pós-verdade: uma análise da guerra cultural. Simbiótica. **Revista Eletrônica**, v. 8, n. 2, p. 187-216, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/36384>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.47456/simbitica.v8i2.36384>

RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos pagu**, Campinas (SP): Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1-88, 2003.

SAMPAIO, Denise Braga; LIMA, Izabel França de; OLIVEIRA, Henry Poncio Cruz de. **Estratégias fact-checking no combate à fakenews: análises informacional e tecnológica no e-farsas e boatos.org**. Xix Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB), Londrina, PR, 2018. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57879525/1530-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1642456203&Signature=ervd1uoXsmkf-ylKsKVB8Q4tyEJBXo0GvooVYkUm79U5zlsU27Fg8SeURVMiQ0u3yyRAiVkJQ3JlewCuFbk7wLr8rg2ZppKjUX0Th3NjifSdD8JNoNYaX3hdx88zD1K0bZ6hWKG7oG35E84WnAScfCdKNwbgc3wSwAyrqIEf0O9QVP0nnzBWUywalmNBKP5NROp19NNYVcpIFmdBwTsCBmyI9GeYJq92p562hOSahLwsiL~8t~jW59P-4u4Uqf3KxiEVep1utKLp7bzpgRRlcb3ZhMdfv9iPJeO6fp7xsbqT07OwOaDCw~Dm4DZt4lzYLFpN~1hbpYRjvjdAwcXZgnA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 10. jan. 2023.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. A propósito de/para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas Ciências Humanas. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/2998/1929>. Acesso em: 10. jan. 2023.

SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** In: CYPRIANO, F. (org.). **A pós-verdade é verdadeira ou falsa** [recurso eletrônico]. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018. Disponível em: <https://atheneadigital.net/article/download/v22-2-conte-habowski-pugens/2890-pdf-pt/15002#:~:text=A%20autora%20deixa%20claro%20que,a%20pecha%20de%20p%C3%B3s%20Dverdade>. Acesso em: 10. jan. 2023.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 22, dezembro 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/3229/2493/10605>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.22.3229>

- SANTAELLA, Lucia. **Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política**. Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2016. Disponível em: <https://www.paulus.com.br/loja/appendix/4212.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. Iluminuras, 2020.
- SANTOS, Fabiano; TANSCHKEIT, Talita. Quando velhos atores saem de cena: a ascensão da nova direita política no Brasil. **Colombia Internacional**, n. 99, p. 151-186, 2019. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/colombiaint99.2019.06>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.7440/colombiaint99.2019.06>
- SANTOS, Mateus José; VIEIRA-JÚNIOR, Niltom. Repercussões das *fakenews* na educação em Ciências: estímulo ao pensamento crítico e reflexivo no Ensino Fundamental II. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 4, n. 13, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/repercussoes-das-fake-news-na-educacao-em-ciencias/>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- SANTOS, Rafaela Ferreira dos et al. **Educação em Ciências e Fakenews: Uma Revisão Narrativa**. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Alfabetização Científica e Tecnológica e Abordagens CTS/CTSA. Editora Realize, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enpec/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV_155_MD1_SA108_ID1340_29062021204056.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.
- SANTOS, Telma Temoteo dos. *As fakenews* e o ensino de Ciências e Biologia. **Revista Educação Pública**, v. 18, p. 3-5, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/19/as-fake-news-e-o-ensino-de-ciencias-e-biologia>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/download/38143476/Analise_Documental.pdf. Acesso em: 10. jan. 2023.
- SCHÉRER, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: **Autêntica**: 2009.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva e tradução de Guacira Lopes Louro. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.
- SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. **Educação em Revista**, v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/SHxpTxS9ydN3qXpRYBZry5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-4698150044>
- SEVERO, Denise Osório; HOEFEL, Maria da Graça Luderitz; SILVA, José Joclison Nascimento. Movimentos de extrema-direita e violência contra as minorias no contexto do Brasil discursos de ódio e colonização do imaginário. **Relações Internacionais**, n. 73, 2022. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=cr>

[awler&jrnl=16459199&AN=160157428&h=osl3knah36myv1m5OPpAn4AsHp4DPMZz61yygsvtKLUh0BaV53a2aCZdPFtBO8eh33re6psuioNfhMq4NPNcQ%3D%3D&crl=c](https://www.scribd.com/document/16459199/AN=160157428&h=osl3knah36myv1m5OPpAn4AsHp4DPMZz61yygsvtKLUh0BaV53a2aCZdPFtBO8eh33re6psuioNfhMq4NPNcQ%3D%3D&crl=c). Acesso em: 10. jan. 2023.

SHAO, Chengcheng et al. The spread of *fakenews* by social bots. **ArXiv preprint arXiv:1707.07592**, v. 96, p. 104, 2017. Disponível em: <https://www.andyblackassociates.co.uk/wp-content/uploads/2015/06/fakenewsbots.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.

SIBILIA, Paula. O Show do Eu: A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: **Contraponto**, Porto Alegre (RS), Ensaio Geral, n. 1, p. 213-218, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensaiogeral/article/download/47664/28162/165725>. Acesso em: 10. jan. 2023.

SILVA, Cris Guimarães Cirino. **O bolsonarismo da esfera pública: uma análise Foucaultiana sobre os conceitos de pós-verdade, *fakenews* e discurso de ódio presentes nas falas de Bolsonaro**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7664>. Acesso em: 10. jan. 2023.

SILVA, Dagmar Nayara Barros da. **A influência dos alimentos à base de soja na sexualidade**. Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1223/1/DNBS20092016>. Acesso em: 10. jan. 2023.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Organização: Edna Lúcia da Silva; Eстера Muszkat Menezes. Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 3. ed. rev. atual. – Florianópolis, 2001. 121p. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.

SILVA, Lucas Montarroio Salazar; PINTO, Benjamin Carvalho Teixeira; MORADO, Claudio Nona. Internet: impacto das *fakenews* no processo de ensino e aprendizagem de biologia. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 17, n. 48, p. 203-222, 2021. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rts/article/view/11702>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.3895/rts.v17n48.11702>

SILVA, Marcos Paulo da; SILVA, Lucas Souza da. Disseminação de discursos de ódio em comentários de notícias: uma análise a partir de notícias sobre o universo LGBT em cibermeios sul-mato-grossenses no Facebook. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 44, p. 137-155, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/VBVZpJsyRT4hNY3bJ6QJfw/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/1809-5844202127>

SILVA, Roberto Cardoso Freire da; CARVALHO, Jaciara de Sá. *Fakenews*, implicações sociais e urgência do diálogo na educação. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 33, n. 1, p. 155-175, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4790>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.30681/21787476.2020.33.155175>

SILVA-JÚNIOR, Joseeldo Pereira da; SILVA, Francisco Vieira da. Empreendedorismo moral no debate sobre sexualidade na escola: um estudo de *fakenews* checadas pelo site E-farsas. **Tabuleiro de Letras**, v. 14, n. 1, p. 166-181, 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/8582>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.35499/tl.v14i1.8582>

SILVA-JÚNIOR, Joseeldo Pereira da et al. **Uma prática discursiva da mentira: sexualidade, moral e verdade em *fakenews* checadas pelo site E-farsas**. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18451>. Acesso em: 10. jan. 2023.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO - APEOESP. 51% dos professores já foram agredidos (**página da internet**). Portal JCNNet, Marcele Tonelli, 2019. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/51-dos-professores-ja-foram-agredidos/>. Acesso em: 10. jan. 2023.

SINOP. Lei nº 3046 de 09 de março de 2022. **Proíbe a distribuição, exposição e divulgação de material didático contendo manifestação da ideologia de gênero, nos locais públicos, privados de acesso ao público e de entidades de ensino no município de Sinop**. Jornal Oficial Eletrônico dos Municípios de Mato Grosso, 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/mt/s/sinop/lei-ordinaria/2022/305/3046/lei-ordinaria-n-3046-2022-proibe-a-distribuicao-exposicao-e-divulgacao-de-material-didatico-contendo-manifestacao-da-ideologia-de-genero-nos-locais-publicos-privados-de-acesso-ao-publico-e-de-entidades-de-ensino-no-municipio-de-sinop?q=lei+n%C2%BA+3046%2F2022>. Acesso em: 10. jan. 2023.

SKOVSMOSE, Ole; VALERO, Paola. Mathematics education and social justice: Facing the paradoxes of the informational Society. **Utbildning & Demokrati**, vol. 14, NR 2, (p. 57–71), 2005. Disponível em: <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2005/nr-2/skovsmose--valero---mathematics-education-and-social-justice.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.48059/uod.v14i2.799>

SOUZA, Leandro de Oliveira; ARAÚJO, Jussara de Loiola; PINTO, Thais Fernanda. O fenômeno da desinformação e o papel dos números na comunicação: concepções de professores e futuros professores de matemática. **Educação Matemática em Revista**, n. 23, v.2, Rio Grande do Sul, p. 147, 2022. Disponível em: <http://sbemrevista.kinghost.net/revista/index.php/EMR-RS/index>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.37001/EMR-RS.v.2.n.23.2022.D8>

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? **Editora UFMG: Belo Horizonte**, 2010. 135p. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/handle/123456789/1662>. Acesso em: 10. jan. 2023.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL - STF. **Arguição de descumprimento de preceito fundamental 457**. Goiás. Acórdão, 2020. 53p. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=752834386>. Acesso em: 10. jan. 2023.

TEIXEIRA, Marcelle Medeiros; COUTO-JÚNIOR, Dilton Ribeiro. *Fakenews* e pós-verdade na era da comunicação móvel e ubíqua: analisando as dinâmicas dos movimentos antigênero no Brasil. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 14, n. 43, p. 205-219, 2021. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/cgt/article/view/11971>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.3895/cgt.v14n43.11971>

VEJA. Atirador de Realengo sofria *bullying* no colégio, diz ex-colega (**página da internet**). Brasil, Redação, 2011. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/atirador-de-realengo-sofria-bullying-no-colegio-diz-ex-colega/2011>. Acesso em: 10. jan. 2023.

VERMA, Shikha. Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy. **Vikalpa**, v. 44, n. 2, p. 97-98, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0256090919853933>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1177/0256090919853933>

VICENTE, André Luiz Coutinho. Contexto Brasileiro: avanços e retrocessos nas discussões de Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos. **Revista Discente Planície Científica**, v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/planiciecientifica/article/view/43159>. Acesso em: 10. jan. 2023.

VICENTE, André Luiz Coutinho. Ideologia de gênero versus educação para a diversidade: embates entre o conservadorismo e a resistência da população LGTBQIA+. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 364-389, 2020. Disponível em: <https://seer.furg.br/divedu/article/view/11635>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.14295/de.v8i2.11635>

VIEIRA, Ezequiel. **Fakenews: um estudo sobre o contexto das primeiras referências à expressão feitas pelo Twitter do O Globo, Folha e Estadão**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, Vitória, ES, 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sudeste2019/resumos/R68-0014-1.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.

VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-190, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2014000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>

VOSOUGHI, Soroush; ROY, Deb; ARAL, Sinan. A disseminação de notícias verdadeiras e falsas online. **ciência**, v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 2018. Disponível em: <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.aap9559>. Acesso em: 10. jan. 2023. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>

WILKE, Valéria Cristina Lopes. **No tempo das fakenews e da pós-verdade-política, democracia e literacia midiática. Literacia, Media e Cidadania** – Livro de Atas do V Congresso. Editora CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Braga (PT), 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/276543651.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **Relatório mundial sobre a prevenção da violência**. Geneva. WHO; 2014. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/11/1579-VIP-Main-report-Pt-Br-26-10-2015.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2023.