



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE DESIGN E COMUNICAÇÃO
CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

FERNANDO SANTOS DA SILVA

REDES SOCIAIS DIGITAIS: Processos educomunicativos nos debates sobre
questões de gênero no cotidiano de jovens do ensino médio de escolas públicas do
Agreste pernambucano

Caruaru

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Fernando Santos da.

Redes Sociais Digitais: Processos educacionais nos debates sobre questões de gênero no cotidiano de jovens do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano / Fernando Santos da Silva. - Caruaru, 2025.

78 : il., tab.

Orientador(a): Ricardo Augusto de Saboia Feitosa

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Comunicação Social, 2025.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Escola. 3. Ideologia de gênero. 4. Gênero. 5. Sexualidades. 6. Rede social digital. I. Feitosa, Ricardo Augusto de Saboia. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

FERNANDO SANTOS DA SILVA

REDES SOCIAIS DIGITAIS: Processos educomunicativos nos debates sobre questões de gênero no cotidiano de jovens do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Comunicação Social do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel em Comunicação Social.

Área de concentração: Educomunicação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Augusto de Sabóia Feitosa

Caruaru

2025

FERNANDO SANTOS DA SILVA

REDES SOCIAIS DIGITAIS: Processos educomunicativos nos debates sobre questões de gênero no cotidiano de jovens do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Comunicação Social do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel em Comunicação Social.

Aprovado em: 11/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Augusto de Sabóia Feitosa (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Examinador externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marcelo Machado Martins (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A vinda de Recife a Caruaru para cursar Comunicação Social não foi fácil, principalmente pela adaptação à cidade e pelo fato de estar vivendo uma nova realidade longe dos meus familiares. Mas, mesmo distante, sou grato às orações da minha mãe, às ajudas do meu pai, às energias emanadas pelos meus amigos, às novas amizades que fiz aqui, às visitas reconfortantes dos meus familiares, às memórias afetivas da minha avó e, não menos importante, à nova família que fiz aqui junto com Yuri Santos, que muito me apoiou nesses quatro anos, e aos nossos dois gatinhos.

Agradeço à espiritualidade, que jamais me abandonou e, mesmo nos momentos em que mais me senti frágil e descrente, renovou minha fé e me reconduziu ao eixo quando tudo parecia desabar. Também sou grato à força do Orixá, que acalmou minha mente e fortaleceu meu coração sempre que duvidei do meu próprio valor, uma energia que me acompanha, me ilumina, me impulsiona e tem sido meu guia e abrigo.

Não posso deixar de expressar minha gratidão ao sistema de cotas, que permitiu a um jovem negro, pobre, periférico e egresso da escola pública enxergar na graduação uma porta aberta para transformar sua vida e a de seus familiares. Também agradeço aos excelentíssimos professores do curso e, em especial, ao meu queridíssimo orientador, Ricardo Feitosa, que, com paciência e maestria, ampliou meus horizontes no campo da comunicação social.

RESUMO

A presente pesquisa analisa os usos das redes sociais digitais por estudantes do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano, com foco nas questões de gênero e sexualidade. Nessas plataformas, grupos conservadores operam um ciclo de controle discursivo que se inicia com a retórica da “ideologia de gênero”, sustentada por discursos de pânico moral, e se intensifica por meio da disseminação de *fake news*, do uso de estratégias de tráfego pago e da lógica algorítmica que estrutura os ambientes digitais, configurando uma dinâmica utilizada por esses grupos para manter sua hegemonia. Trata-se de uma pesquisa de natureza quali-quantitativa e caráter teórico-empírico, que articula revisão de conteúdo e entrevistas semiestruturadas realizadas entre abril e junho de 2023 com estudantes egressos de escolas públicas do ensino médio do Agreste pernambucano, permitindo a compreensão das percepções e experiências de estudantes agrestinos. Os resultados evidenciam os múltiplos modos de uso das redes sociais por esses jovens em contextos educacionais formais e informais, bem como a necessidade de ações de mediação educacional e de uma formação crítica para o uso da mídia nas escolas públicas da região.

Palavras-chave: Educomunicação; Escola; Ideologia de gênero; Gênero e sexualidades; Rede social digital.

ABSTRACT

This research analyzes the use of digital social media by high school students in public schools in the Agreste region of Pernambuco, focusing on issues of gender and sexuality. On these platforms, conservative groups operate a cycle of discursive control that begins with the rhetoric of "gender ideology," sustained by discourses of moral panic, and intensifies through the dissemination of fake news, the use of paid traffic strategies, and the algorithmic logic that structures digital environments, configuring a dynamic used by these groups to maintain their hegemony. This is a qualitative and quantitative study with a theoretical and empirical approach, combining content review and semi-structured interviews conducted between April and June 2023 with students graduating from public high schools in the Agreste region of Pernambuco, allowing us to understand the perceptions and experiences of Agreste students. The results highlight the multiple ways in which these young people use social networks in formal and informal educational contexts, as well as the need for educommunicational mediation actions and critical training for the use of media in public schools in the region.

Keywords: Educommunication; School; Gender ideology; Gender and sexualities; Digital social network.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	REDES SOCIAIS DIGITAIS, POLÍTICA E QUESTÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	14
2.1	REDES SOCIAIS DIGITAIS, DISPUTAS EDUCACIONAIS E <i>FAKE NEWS</i>	14
2.2	ALGORITMOS NOS DEBATES EDUCACIONAIS E MIDIÁTICOS E AS BOLHAS INFORMACIONAIS.....	20
2.3	DE QUAL IDEOLOGIA ESTAMOS FALANDO?.....	23
3	“IDEOLOGIA DE GÊNERO”	27
3.1	RECORTE HISTÓRICO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”	27
3.2	“IDEOLOGIA DE GÊNERO” NO BRASIL.....	31
3.3	REDES SOCIAIS DIGITAIS TÊM POLÍTICA? “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E O PÂNICO MORAL.....	33
4	USOS DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS PELOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO AGRESTE PERNAMBUCANO.....	41
4.1	ANÁLISE SOCIODEMOGRÁFICA E PROCESSUAL DAS ENTREVISTAS.....	41
4.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	44
4.3	CONTEXTO PANDÊMICO E A EFETIVAÇÃO DO CONSUMO MIDIÁTICO DOS ESTUDANTES.....	49
4.4	EDUCAÇÃO FORMAL E INFORMAL: REDES SOCIAIS DIGITAIS E OS SEUS POTENCIAIS EDUCOMUNICACIONAIS...	53
4.5	CONSUMO MIDIÁTICO DOS ESTUDANTES FRENTE À “IDEOLOGIA DE GÊNERO”	57
4.6	EDUCOMUNICADORES, ATORES-CHAVE NA EDUCAÇÃO CRÍTICA.....	65
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
6	REFERÊNCIAS.....	72

1 INTRODUÇÃO

A constituição de um corpo, ou mais precisamente de um sujeito, envolve um processo de construção de sentido que o reveste de marcas simbólicas, as quais, ao se incorporarem ao indivíduo, impõem-lhe condicionantes e configuram aquilo que se compreende como cultura, uma vez que, como afirma Beauvoir (1967, p. 9), “somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um outro”. De acordo com Beauvoir (1967), é nesse processo de formação cultural que o corpo passa por uma espécie de “rito”, no qual o ser recém-nascido é ornamentado com tecidos de cores limitantes, recebe brincos que o taxam como “mulher” e, em algumas culturas, tem o prepúcio circuncidado, sendo assim delimitado como “homem”, e, a partir dessas marcações, criam-se fronteiras simbólicas que, caso ultrapassadas pelo sujeito, geram pressão social.

Preciado (2018) relaciona essa articulação social normativa com a existência de um “determinismo biológico”, no qual o sujeito é submetido a normas delimitadoras de gênero e, a partir de então, passa a receber sucessivas atribuições vinculadas a esse marcador, entendido de forma binária e essencialista, baseado nos órgãos reprodutores, com o homem associado ao pênis e a mulher à vagina. É nesse cenário limitante que, ao longo da infância até a adolescência, o sujeito é moldado por contextos opressores que atuam não apenas sobre suas ornamentações, mas também sobre sua sexualidade, associando-a, de forma impositiva, à heterossexualidade. Tal processo está alinhado ao “determinismo biológico” binarizado, que culmina na consolidação de uma moral entendida, segundo Michel Foucault (1984, p. 26), como

um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas etc. (Foucault, 1984, p. 26).

No âmbito do processo formativo da moral, entendido, conforme Foucault (1984), como parte constitutiva da subjetivação do sujeito, é na chegada à adolescência que emergem, de forma mais evidente, as questões relativas ao gênero e às sexualidades. Nesse contexto, segundo a Federação Brasileira de Associações de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO), no segundo volume da

obra *Série Orientações e Recomendações* (2017), essa fase é atravessada por transformações corporais significativas decorrentes da puberdade, as quais coincidem com o aumento da precocidade da iniciação sexual, atingindo cerca de um terço dos adolescentes com menos de 15 anos.

Paralelamente a esse processo de entrada à vida sexual dos adolescentes, atuam forças sociais que, conforme Preciado (2018), compõem um “programa de gênero” baseado em expectativas normativas impostas ao sujeito. Esse programa opera de modo opressor sobre aqueles que se distanciam da heteronormatividade, entendida como a estrutura cultural que toma a heterossexualidade e a cisgeneridade como padrões universais e desejáveis, deslegitimando outras possibilidades de existência. Tal lógica recai especialmente sobre indivíduos que manifestam orientações sexuais dissidentes, como lésbicas, gays, bissexuais e assexuais, que integram o grupo reconhecido pela sigla LGBTQIA+, a qual contempla expressões de gênero e sexualidade distintas da heterossexualidade cisgênera, socialmente vinculada ao órgão sexual biológico como critério determinante da identidade de gênero e da orientação sexual.

Diante dessa realidade limitadora, os jovens também são afetados por um esquema político de cunho conservador, sustentado por valores morais de matriz cristã, que buscam deslegitimar os debates acadêmicos sobre questões de gênero ao associá-los a uma suposta “estratégia” de doutrinação, denominada “ideologia de gênero”, como apontam Bárbara, Cunha e Bicalho (2017, p. 110), ao destacar que,

para conseguir maior adesão da população e justificar a proteção da família, da criança e do adolescente, o projeto inventa categorias como “ideologia de gênero” onde, seguindo propaganda partidária veiculada na mídia televisiva, o professor estaria “fazendo a cabeça” da criança desde a educação infantil, de que “menino pode ser menina e menina pode ser menino”. Daí em diante passa-se a defender que questões morais, religiosas e ideológicas seriam propriedade privada da educação familiar, enquanto ao professor se destinaria a função de apenas instruir (Bárbara; Cunha; Bicalho, 2017, p. 110).

Os discursos acusatórios em torno da chamada “ideologia de gênero” não se restringem às mídias tradicionais, como a televisão, mas se disseminam amplamente pelas novas mídias, sobretudo pelas redes sociais digitais, visto que, “vivemos um tempo de grandes e velozes transformações sociais, culturais e

econômicas que são impulsionadas, em grande medida, por processos comunicacionais multimidiáticos, integrados via internet” (Oliveira, 2023, p. 305). Nesse cenário, as redes sociais digitais se configuram, conforme Zenha (2018, p. 29), como um espaço privado, no qual “somente seus amigos podem ler o seu *post*, e, ao mesmo tempo, é um espaço público no momento em que a mensagem respondida por um usuário da sua rede passa a estar disponível para os usuários”.

Desse modo, as redes sociais digitais se estabelecem como espaços virtuais estruturados para potencializar as interações interpessoais, com destaque, nesse contexto, para os jovens, ao integrarem em diversas plataformas, o consumo de notícias jornalísticas, o acompanhamento de debates políticos e governamentais, o acesso a anúncios segmentados e, não menos importante, a manutenção de vínculos afetivos e sociais com pessoas do círculo de convivência (Zenha, 2018). Somado a isso, os jovens também se engajam, nas redes sociais digitais, nas discussões sobre questões de gênero e a chamada “ideologia de gênero”, o que evidencia o papel central desses meios de comunicação na reconfiguração das dinâmicas de sociabilidade, circulação de informações e participação pública (Oliveira, 2023, p. 306).

Assim, a migração dos debates, particularmente os relacionados às questões de gênero, para os novos fluxos comunicacionais tem sido impulsionada principalmente pela inserção massiva da população nas redes sociais digitais, as quais, à luz da Teoria da Extensão de McLuhan (1964), podem ser compreendidas como prolongamentos das capacidades comunicativas humanas e, por consequência, das disputas morais. Nesse ambiente midiático, as forças opressoras em torno das questões de gênero, como exemplificado no contexto da chamada “ideologia de gênero”, se articulam por meio de estratégias políticas que, sob a lógica da dominação, operam na cultura existencialista da sociedade contemporânea, produzindo efeitos concretos de silenciamento. Nesse sentido, como afirma Butler (2018),

a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento (Butler, 2018, p.16).

É no contexto em que as opressões são “efetivamente ocultadas e naturalizadas”, como destaca Butler (2018, p. 16), que o sistema educacional, segundo Bourdieu (1999, p. 41), também pode ser compreendido como um espaço propício à reprodução desse silenciamento de força política, uma vez que a educação “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. Nesse cenário, ao se analisar o papel educacional das escolas enquanto espaços de formação cidadã, sob a perspectiva bourdieusiana, pode-se interpretá-las como possíveis reverberadoras das condicionantes moralistas presentes na sociedade, uma vez que, como destacam Sevilla e Seffner (2017, p. 4-5), os debates sociais sobre questões de gênero nesses espaços acadêmicos são frequentemente silenciados por grupos conservadores político-religiosos que “defendem a proibição de professores e da escola de trabalhar estas temáticas [...] ferindo a autonomia pedagógica e atingindo a promoção da cidadania e a construção de uma escola plural”.

Mesmo reconhecendo o papel da escola na construção cidadã, observa-se que, apesar da necessidade de abordar as vivências sobre questões de gênero, que se manifestam cada vez mais cedo, e da inserção dos jovens nas redes sociais digitais, eles permanecem desassistidos por instituições escolares, silenciadas em parte por forças políticas moralistas que inviabilizam tais debates (Sevilla; Seffner, 2017). A partir dessa realidade, a presente pesquisa se justifica, à luz das bases metodológicas de Barral (2003, p. 88-89), pela urgência em compreender os trâmites políticos que, ao se estenderem ao âmbito educacional, impactam os debates sobre questões de gênero e reverberam nas redes sociais digitais, tendo como recorte as percepções e vivências de jovens do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano diante dessas dinâmicas.

Nesse viés, tem-se por objetivo principal compreender as redes sociais digitais em sua articulação com as forças moralistas sobre as questões de gênero no ambiente escolar via jovens egressos do ensino médio público no Agreste pernambucano. Quanto aos objetivos específicos, propõe-se: identificar criticamente as táticas moralistas de perpetuação do poder do sistema sexual e de gênero hegemônicos; discutir as ações retóricas associadas à chamada “ideologia de gênero” nos debates educacionais midiáticos; e, por fim, analisar as vivências

mediáticas dos estudantes agrestinos, com ênfase nos usos que fazem das redes sociais digitais, considerando suas relações intrínsecas com o contexto escolar no qual estão inseridos.

Antes de adentrar no viés metodológico da presente pesquisa, é de suma importância destacar que ela teve início no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre os anos de 2023 e 2024, sob a mesma autoria e orientação da pesquisa aqui expandida. Diante disso, a investigação se consolida em uma abordagem quanti-qualitativa. No viés quantitativo, adota-se a definição de Prodanov e Freitas (2013, p. 128), segundo a qual essa metodologia se caracteriza pelo “uso de recursos e técnicas de estatística, procurando traduzir em números os conhecimentos gerados pelo pesquisador”, aplicada neste estudo aos dados sociodemográficos e de consumo midiático dos estudantes agrestinos; já no viés qualitativo, também fundamentado em Prodanov e Freitas (2013, p. 128), parte-se da compreensão de que “o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados”, o que se concretizou por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas entre abril e junho de 2023, e da análise das percepções dos estudantes, resultando em uma abordagem teórico-empírica que, em outras palavras, trata-se, conforme Prodanov e Freitas (2013), de uma compreensão holística que integra análises conceituais à prática de campo.

Após a contextualização temática, seguida pela apresentação dos trâmites metodológicos da justificativa, dos objetivos e do método científico aqui delineados, é fundamental evidenciar que, no segundo capítulo desta pesquisa, realiza-se um recorte sobre as redes sociais digitais e a forma como grupos moralistas, por meio de ferramentas inerentes ao seu funcionamento, como a lógica algorítmica, têm utilizado táticas como a disseminação de *fake news* na fomentação de bolhas informacionais que, sustentadas pela retórica da chamada “ideologia de gênero”, edificada no pânico moral (Miguel; Oliveira, 2020, p. 1), alimentam posicionamentos contrários aos debates educacionais sobre questões de gênero. Ao mesmo tempo, esses discursos atravessam as vivências de estudantes agrestinos do ensino médio de escolas públicas, sobretudo diante da negligência escolar em promover debates educacionais que favoreçam uma educação crítica voltada à mídia.

Com o objetivo de manter uma sequência coerente no desenvolvimento desta pesquisa, o terceiro capítulo aprofunda o contexto da chamada “ideologia de gênero”, desde sua origem na matriz cristã até as articulações políticas contrárias aos movimentos feministas e LGBTQIA+, culminando na chegada desse debate moralista ao Brasil. Na sequência, ainda nesse capítulo, após a compreensão dos fundamentos que sustentam a “ideologia de gênero” nos discursos moralistas, retoma-se a análise das redes sociais digitais, agora sob novas lentes, com um recorte que evidencia como suas estruturas político-econômicas têm favorecido a atuação de grupos moralistas por meio do pânico moral.

Com base na estruturação teórica e no mapeamento das forças político-econômicas que operam as redes sociais digitais, utilizadas por grupos moralistas para disseminar a retórica da “ideologia de gênero” por meio do pânico moral, o quarto tópico passa a abordar a realidade de jovens do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano. Nesse cenário, o objetivo é compreender como suas interações nesses ambientes midiáticos digitais, atravessadas por disputas moralistas, são configuradas em um cenário marcado pela negligência educacional e pela ausência de profissionais da educomunicação, considerando suas próprias perspectivas em diálogo com os dados aqui analisados. Diante desse contexto, até aqui delineado, busca-se responder à seguinte questão: como estudantes do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano lidam com as questões de gênero em um contexto educacional atravessado por embates políticos moralistas, que recorrem à chamada “ideologia de gênero” e se prolongam em suas vivências nas redes sociais digitais?

2 REDES SOCIAIS DIGITAIS, POLÍTICA E QUESTÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

2.1 REDES SOCIAIS DIGITAIS, DISPUTAS EDUCACIONAIS E *FAKE NEWS*

Diante das problemáticas que permeiam as questões de gênero no Brasil, a esfera educacional não se mostra alheia a esse contexto, uma vez que a escola, enquanto espaço de socialização e formação cidadã, se torna palco de disputas simbólicas, normativas e políticas que refletem e, ao mesmo tempo, podem desafiar as desigualdades de gênero historicamente enraizadas na sociedade (Apple, 2013). Nesse cenário, o próprio sistema educacional, marcado por limitações estruturais que afetam de forma mais intensa as camadas socialmente vulneráveis, revela um caráter excludente e desigual no acesso à educação de qualidade, de modo que, como destaca Apple (2013, p. 5), “a crise educacional é real, principalmente para os pobres e oprimidos.”.

Tal realidade mostra-se ainda mais crítica quando se observam os impactos da exclusão educacional sobre grupos historicamente marginalizados, como a população transexual e travesti. Segundo o Censo Trans, pesquisa realizada pela Rede Trans Brasil em 2024, 62,5% da população transexual e travesti no país é composta por pessoas negras, sendo que, dentro desse grupo, 63,9% não concluem o ensino médio e 34,7% sequer finalizam o ensino fundamental (Tokarnia, 2025). Esses dados evidenciam os desafios de permanência e conclusão dos estudos enfrentados por essa parcela da população, ao mesmo tempo em que revelam como as desigualdades educacionais se entrelaçam com as questões de gênero no contexto escolar.

Além dos resultados alarmantes que permeiam o recorte de gênero, intrinsecamente ligado ao contexto racial e à relação da população transexual e travesti com o sistema educacional, os dados divulgados pela Agência Brasil em 2023 apontam também para a retração de políticas voltadas à promoção da diversidade, indicando que, embora 2015 tenha registrado o maior índice de ações afirmativas nas escolas, presentes em 75,6% delas, desde então esses números vêm diminuindo de forma significativa (Ferreira, 2023). O levantamento mostra ainda que atividades de combate ao racismo, à homofobia e ao machismo têm se tornado

cada vez mais raras no cotidiano escolar, de modo que, em 2011, apenas 34,7% das escolas declararam realizar ações de diversidade, percentual que subiu para 43,7% em 2017, mas caiu drasticamente para 25,5% em 2021, revelando um retrocesso que compromete o acolhimento, a permanência e a segurança de estudantes LGBTQIA+ no ambiente escolar (Ferreira, 2023).

Enquanto as iniciativas voltadas à promoção da diversidade recuam no ensino básico, principalmente nas questões de gênero, observa-se ao mesmo tempo um crescimento expressivo da presença dos brasileiros, sobretudo os mais jovens, nos meios de comunicação mediados pela internet, os quais funcionam como “um espaço em que compartilham suas biografias, sentimentos e saberes de forma a construir suas identidades.” (Spinelli; Portas, 2023, p. 3). Esse crescimento é confirmado pelos dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2024, publicada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR) em 2024, que apontam que 93% da população entre 9 e 17 anos tem acesso à internet. Ainda, o estudo destaca que os jovens de 15 a 17 anos são os que mais utilizam as redes sociais digitais, totalizando 99% desse público, com destaque para o *WhatsApp*, usado por 91% deles, o *Instagram*, por 81%, e o *TikTok*, por 60% (CGI.BR, 2024).

O expressivo índice de presença digital entre adolescentes de 15 a 17 anos torna-se ainda mais significativo quando se observa que 81,2% deles estão matriculados em alguma série dos anos finais do ensino médio, conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2024, desenvolvido pela Organização Não Governamental (ONG) Todos Pela Educação, o que evidencia a sobreposição entre a vivência escolar e o engajamento nas redes sociais digitais (Todos Pela Educação, 2024). Nesse cenário, os jovens do ensino médio assumem papel de destaque, sobretudo por sua atuação expressiva no ambiente virtual, em um momento em que a escola, enquanto espaço fundamental de acolhimento, formação crítica e promoção da diversidade, revela sinais de retrocesso nas ações afirmativas voltadas à permanência da população LGBTQIA+ e à superação de preconceitos relacionados às questões de gênero. Em contrapartida, a expansão do acesso à internet e o uso crescente das redes sociais digitais têm se consolidado como caminhos alternativos para o debate e a formação cidadã, especialmente porque, como afirma Kaplún (1998, p. 68), a comunicação digital deve ser compreendida

“não como um mero instrumento midiático e tecnológico, e sim, antes de tudo, como um componente pedagógico”.

Diante do papel educacional que as redes sociais digitais passaram a exercer na vivência dos jovens do ensino médio, é importante destacar que os meios de comunicação têm atuado como extensões de suas capacidades comunicacionais para além das limitações físicas e geográficas, por meio de tecnologias que viabilizam a expansão e a continuidade dessas interações (McLuhan, 1964). No entanto, ainda que ampliem os espaços de diálogo, as redes sociais digitais também se configuram como palco para a reprodução de problemáticas sociais relacionadas às questões de gênero, como demonstram os dados do Observatório Nacional dos Direitos Humanos (ObservaDH), do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), que, com base em denúncias registradas pela SaferNet entre 2017 e 2022, divulgadas em 2024, apontam a ocorrência de 28,3 mil casos de LGBTfobia na internet, evidenciando a reprodução de formas de violência simbólica e discriminação nos ambientes virtuais (Brasil, 2024).

Em análise, observa-se que, diante da necessidade de mais debates sobre questões de gênero nas escolas de ensino médio, as redes sociais digitais mostram-se espaços facilitadores para essa discussão, especialmente considerando o alto índice de uso por parte dos estudantes, ainda que, simultaneamente, também se configurem como espaços para a propagação de discursos LGBTfóbicos. Nesse cenário, os jovens do ensino médio encontram-se imersos em uma realidade marcada por rupturas e atravessada por múltiplos vieses valorativos, o que torna fundamental a promoção de um processo de “alfabetização crítica da mídia”, definida por Kellner e Share (2008, p. 691) como “uma resposta educacional que amplia a noção de alfabetização, incluindo diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias”.

Mesmo diante da necessidade negligenciada de um processo pedagógico voltado à crítica da mídia, chama atenção o dado da pesquisa Educação, Valores e Direito, realizada em 2022 pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CenPec), que aponta que 73% da população brasileira com 16 anos ou mais concordam com a presença da educação sexual nas escolas, e 90,8% reconhece que esse tipo de ensino contribui para a prevenção de abusos sexuais, evidenciando, assim, uma disposição coletiva em torno da importância

desse debate no ambiente educacional (CenPec, 2022). Considerando esse cenário, é relevante ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, afirma a essencialidade da participação da sociedade na definição dos interesses educacionais, os quais devem ser construídos em sintonia com os contextos sociais e culturais nos quais os jovens do ensino médio estão inseridos (Brasil, 1996). Contudo, apesar desse respaldo legal e da clara manifestação de interesse social pela inclusão da educação sexual, observa-se que muitas escolas ainda se mantêm distantes de promover esse debate de maneira sistemática, o que perpetua uma lacuna entre as demandas da sociedade, as necessidades dos jovens do ensino médio e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas, sobretudo no que diz respeito à articulação entre gênero, sexualidade e uma abordagem crítica do consumo de mídia.

Nesse cenário, ao aprofundar-se nas razões que explicam o afastamento das escolas em relação aos debates sobre questões de gênero, mesmo diante de uma crescente percepção social sobre a importância dessa abordagem no ambiente educacional, compreende-se que esse distanciamento não ocorre de maneira isolada. Pelo contrário, está inserido em um contexto sociopolítico mais amplo, no qual

a discussão sobre diversidade na educação tem recebido grande atenção em período recente no Brasil, gerando controvérsias públicas e inúmeros debates na mídia, nas redes sociais, na academia, nos movimentos sociais e nas políticas contemporâneas (Macedo, 2023, p. 2).

Diante da atual intensidade dos debates sobre diversidade na esfera educacional, reverberadas nas redes sociais digitais, é fundamental reconhecer que essas disputas não são recentes nem surgem de forma espontânea, mas fazem parte de um processo histórico amplo e contínuo, marcado por avanços e retrocessos que refletem conflitos políticos nos debates institucionais, evidenciando que “nas duas últimas décadas no Brasil, a educação tem sido constituída como uma arena na qual se disputam projetos e possibilidades de constituição de sujeitos envolvendo as questões relacionadas ao gênero e às sexualidades.” (Fernandes, 2019, p. 84).

Nesse contexto, pode-se afirmar que as discussões sobre diversidade no âmbito educacional brasileiro têm persistido ao longo do tempo, ainda que assumam novas configurações nas redes sociais digitais, as quais ampliam, de forma ímpar, os espaços de circulação e disputa de ideias. Assim, ao se voltar o olhar para o contexto das escolas públicas, observa-se a intensificação dessas disputas, sobretudo pela atuação de interesses políticos que buscam restringir e remodelar o espaço educacional por meio de estratégias que visam limitar os debates sobre gênero e diversidade, uma vez que,

grupos de ideologia política conservadora tem provocado retrocessos no campo das políticas e das práticas da educação escolar, buscando assegurar, ao seu modo, a construção de uma escola pública cujo ensino seja desprovido de qualquer prática de criticidade quanto às questões que envolvem o gênero, a sexualidade, a moral social e a política (Fernandes, 2019, p. 91).

No contexto das crescentes tensões ideológicas que atravessam as instituições de ensino, principalmente as públicas, torna-se fundamental reconhecer que os processos educativos não ocorrem de forma neutra, mas são influenciados por disputas simbólicas, políticas e culturais que expressam diferentes projetos de sociedade. Dessa forma, fica evidente que a educação atua como um campo estratégico para a formação de identidades, valores e visões de mundo, o que a torna alvo constante de intervenções políticas, como enfatiza Fernandes (2019, p. 83) ao afirmar que “compreendemos a educação como uma prática política, racionalizada e histórica que visa a formação de sujeitos a partir de determinados referenciais sociais e políticos acerca do que deva ser o homem e a mulher”. A partir dessa perspectiva, compreender os embates que envolvem a presença ou ausência das discussões sobre gênero e diversidade na escola exige reconhecer que esses conflitos fazem parte de uma disputa maior acerca do tipo de sociedade que se pretende construir e sobre quais vidas são consideradas dignas de reconhecimento e visibilidade no espaço escolar.

Entender o cenário brasileiro em relação às questões de gênero no âmbito escolar exige atenção ao contexto de intensa polarização política que atravessa o país em anos recentes, no qual temas como identidade de gênero, orientação sexual e diversidade têm sido reiteradamente mobilizados como ferramentas de disputa ideológica e moral (Fuks; Marques, 2022). Como indicativo desse cenário, o

levantamento “O que esperar do Brasil ?”, realizada pela Quaest em 2023, sobre “como a polarização divide famílias, compromete empresas e desafia o futuro do país”, aponta que, após as eleições gerais de 2022, os brasileiros foram “efetivamente polarizados” e “socialmente calcificados”, revelando um ambiente de crescente tensão política e social, em grande parte explicado pela transformação dos meios de comunicação política, especialmente pelo papel central que as redes sociais digitais passaram a desempenhar (Lopes, 2023, s.p). Isso ocorre pois

enquanto antigamente os candidatos priorizavam a propaganda eleitoral na televisão, no rádio e em *outdoors*, hoje, com o crescimento das redes sociais, os eleitores são bombardeados com informações, de cunho eleitoral, constantemente compartilhadas pelos usuários da internet (Dourado, 2025, p. 14).

Nas redes sociais digitais, um dos fatores que podem permear as disputas políticas acerca das questões de gênero no contexto educacional são as *fakes news*, ou, em português, notícia falsa. De acordo com Jorge (2023, p. 20), as *fakes news* “não chegam sequer a ser notícias, mas algo que copia o modo de fazer e estampar as informações dos meios de comunicação com o objetivo de, por meio da mentira, induzir o público à incerteza”. Jorge (2023) ainda reitera que o processo de desinformação costuma ocorrer de forma orquestrada, com o intuito de manipular os debates sociais conforme os interesses políticos de quem propaga as informações falsas, direcionando, sobretudo, os conteúdos a usuários das redes sociais digitais, que, em sua maioria, também se configuram como eleitores.

Diante das *fake news* que permeiam as redes sociais digitais, a então Ministra Presidente do Supremo Tribunal Federal, Rosa Weber (2023), destaca, em consonância com Jorge (2023), que

teorias conspiratórias e notícias enganosas sempre existiram, mas a internet tornou a disseminação de informação mais fácil do que nunca ao ampliar sua velocidade e alcance ao mesmo tempo em que reduz o seu custo (Rosa Weber, 2023, in Jorge, 2023, p. 27).

Para ilustrar como as *fake news* disseminadas nas redes sociais digitais têm impactado diretamente os debates educacionais no Brasil, destaca-se a nota publicada pelo portal Gov.br em 2023, intitulada *Nota: fake news sobre banheiros unissex nas escolas* (Brasil, 2023). O documento relata que a Advocacia-Geral da

União (AGU) recebeu um ofício do então Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, Silvio Almeida, denunciando a circulação de conteúdos falsos nas redes sociais digitais por parte dos deputados federais Nikolas Ferreira (PL) e Felipe Barros (PL). Segundo a denúncia, os parlamentares divulgaram vídeos com alegações infundadas sobre uma suposta determinação do governo federal para implantar banheiros unissex nas escolas públicas brasileiras. A nota ressalta que tais condutas configuram, em análise preliminar, uma ação coordenada de desinformação sobre políticas públicas.

Diante da disseminação de *fake news*, como a supracitada, nos meios de comunicação digitais, no que tange às disputas de interesses na esfera educacional brasileira, em meio ao cenário atual de polarização política, torna-se necessário compreender os mecanismos que operam as redes sociais digitais, visto que, como afirma Junqueira (2024, p. 31), “as redes sociais eram ainda um território pouco conhecido e explorado pelos agentes políticos, e, rapidamente, migramos para um cenário em que elas são o centro de uma transformação política e social”. Nesse ambiente de disputas ideológicas, é igualmente relevante reconhecer que, como aponta Guareschi (2005, p. 14), não há sociedade que se sustente “sem a existência de instituições, processos, práticas ou mecanismos [...] ligados direta ou indiretamente à educação”, o que torna urgente refletir sobre como esses conflitos impactam o projeto educacional brasileiro e, sobretudo, compreender de que forma os algoritmos das redes sociais digitais influenciam o modo como os discursos circulam nesse multilateralismo midiático.

2.2 ALGORITMOS NOS DEBATES EDUCACIONAIS E MIDIÁTICOS E AS BOLHAS INFORMACIONAIS

Em meio à consolidação dos debates políticos nas redes sociais digitais, frequentemente impactados por *fake news* que buscam desestabilizar pautas relevantes, incluindo os da educação nacional, os algoritmos se apresentam como um fator crucial que influencia diretamente a forma como as informações são filtradas e distribuídas, moldando as interações e potencializando as disputas no contexto polarizado da política, visto que, segundo Jurno e DalBen (2018, p. 19 e 20), algoritmo “refere-se a uma fórmula matemática, a procedimentos codificados ou

softwares [...] que funcionam com as mais diversas combinações de variáveis e dados”, permitindo, dessa forma, “trazer ao encontro do usuário um conteúdo considerado de seu interesse.”.

Considerando a consolidação das redes sociais digitais como um dos principais palcos dos debates políticos, observa-se que, nesse ambiente marcado pela polarização, os algoritmos assumem um papel determinante ao mediar o consumo de informações com base nos interesses e comportamentos dos usuários, o que resulta na personalização do conteúdo exibido e na manutenção de um fluxo informacional alinhado às preferências ideológicas de cada indivíduo, favorecendo a permanência em ambientes homogêneos e restringindo o contato com perspectivas divergentes (Silva; Jorge, 2023). Em análise, percebe-se que esse funcionamento algorítmico nas redes sociais digitais pode contribuir para o reforço de crenças preexistentes com foco na limitação do exercício do contraditório, o que, em certa medida, pode estar relacionado à formação de bolhas informacionais e à intensificação de processos de polarização, na medida em que o consumo midiático tende a ser influenciado por lógicas que priorizam o engajamento.

Nesse sentido, torna-se pertinente refletir sobre os impactos mais amplos das redes sociais digitais na dinâmica social e política, intrínseca ao contexto educacional, considerando a forma como essas plataformas moldam o acesso à informação e influenciam as possibilidades de diálogo. Antes de aprofundar essa discussão, é relevante evidenciar a perspectiva de Winner (1986, p. 24), ao afirmar que “é óbvio que tecnologias podem ser usadas em formas que favoreçam o poder, a autoridade e o privilégio de uns sobre outros”, ainda que, com frequência, sejam percebidas como ferramentas neutras, cujo uso dependeria apenas da intenção dos sujeitos que as operam. À luz dessa reflexão, os algoritmos que regem as redes sociais digitais não apenas organizam tecnicamente o fluxo de informações, mas também atuam como dispositivos que podem interferir nos processos de formação de opinião, participação política e construção do debate público, contribuindo para a manutenção de estruturas de poder e para o estreitamento das experiências informacionais dos usuários, inclusive no que diz respeito às percepções e posicionamentos relacionados à educação, uma vez que, como afirma Apple (2013, p. 5), “grupos dominantes têm utilizado esse ‘discurso de crise’ para direcionar a discussão a seu próprio terreno.”.

Enquanto os meios de comunicação tradicionais, como o rádio e a televisão, operam predominantemente por meio de um modelo de transmissão unilateral de informação, que, embora, em teoria, deveria contemplar todos os partidos políticos de forma equitativa por meio da obrigatoriedade das propagandas eleitorais ou da cobertura jornalística equilibrada do noticiário político, não viabiliza um processo amplo de diálogo com o receptor; as redes sociais digitais, por outro lado, instauram uma dinâmica comunicacional multilateral, caracterizada pela participação ativa de múltiplos interlocutores que comentam, compartilham e debatem os temas abordados, promovendo uma circulação de sentidos em constante reconstrução (Junqueira, 2024). Nesse contexto, os debates de interesse educacional também se intensificam, pois as redes sociais digitais, embora potencializem de forma multidirecional as discussões levantadas pelos emissores, têm sido apropriadas por grupos dominantes que, como observa Apple (2013, p. 5), “se engajaram ativamente em um vasto processo social/pedagógico” que transforma “aquilo que se considera uma boa escola, um bom conhecimento, um bom ensino e uma boa aprendizagem”.

Essa realidade revela que, ao entrelaçar a comunicação digital aos debates educacionais, as redes sociais digitais passam a servir não apenas à circulação de saberes, mas também à imposição de visões de mundo e interesses ideológicos nos processos formativos dos estudantes do ensino médio. Diante do contexto de fomentação de disputas por influência nas mídias sociais digitais, é de grande relevância observar que “os algoritmos exercem papel fundamental na formação das bolhas, já que incentivam a formação delas, ao expor os usuários a conteúdos semelhantes aos que consomem.” (Silva; Jorge, 2023, p. 231).

Para tornar mais clara a compreensão das chamadas “bolhas” nas redes sociais digitais, fenômeno que por vezes contribui para a consolidação de percepções limitadas e reducionistas sobre as questões de gênero no ambiente educacional, frequentemente associando essa pauta a um viés ideológico moralista, é importante compreender como essas dinâmicas operam. Nesse contexto, as bolhas informacionais funcionam como redomas nas quais indivíduos com pensamentos semelhantes se encerram em círculos informativos fechados, onde a verdade, ou aquilo que é tomado como tal por seus membros, torna-se inquestionável e soberana,

o que agrava o problema é o isolamento do indivíduo dentro das bolhas. Na era das redes sociais, o sujeito se encontra encapsulado em multidões que o espalham e o reafirmam. São multidões de iguais, especuladores, multidões de mesmos. Vêm daí as tais “bolhas” das redes sociais, cujo traço definidor é a impermeabilidade ao dissenso. É sabido, também, que os algoritmos das redes sociais estimulam esse efeito, espessando as muralhas que separam umas bolhas das outras (Bucci, 2019, in Barbosa, 2019, p. 44-45).

Nesse viés, os estudantes do ensino médio também estão suscetíveis à integração em bolhas informacionais estimuladas pelos algoritmos, sejam elas alinhadas a perspectivas conservadoras ou progressistas nas pautas de gênero, as quais podem reforçar crenças preexistentes formadas em seus círculos sociais, inclusive aquelas alimentadas no próprio ambiente escolar. Em contextos marcados por disputas ideológicas intensas e pela fragilidade das mediações pedagógicas em torno das questões de gênero, o espaço escolar tende a reproduzir silenciamentos, receios ou abordagens superficiais sobre o tema, fazendo com que esses estudantes transitem por universos informacionais fragmentados, muitas vezes sem o suporte necessário para desenvolver uma leitura crítica das narrativas que consomem.

Assim, o debate sobre questões de gênero nas escolas pode se tornar restrito ou enviesado, favorecendo aproximações acríticas a determinados grupos ideológicos, impulsionadas pelo sistema de entrega de conteúdo promovido pelos algoritmos das redes sociais digitais, que podem reforçar a permanência de estudantes em uma lógica de confirmação de crenças e afastamento do dissenso. Quando não há espaço para o confronto saudável de ideias e a mediação pedagógica se enfraquece diante da pressão dos discursos polarizados, a escola corre o risco de se tornar um ambiente onde a pluralidade é sufocada e as visões de mundo passam a ser filtradas por lógicas externas coercitivas, muitas vezes mais engajadas em defender narrativas ideológicas do que em promover o pensamento crítico. Nesse contexto, compreender os contornos e disputas em torno do que se define como “ideologia” torna-se fundamental para avançar no debate.

2.3 DE QUAL IDEOLOGIA ESTAMOS FALANDO?

Para compreender melhor as visões ideológicas aqui tratadas, recorre-se à reflexão de Schlesener (2016, p. 160), ao destacar que um dos fatores

predominantes é o “silenciamento sobre o corpo e as diferenças com relação à sexualidade no processo educativo são formas veladas de censura e de controle que marcam a subjetividade da criança e suas capacidades de expressão”. Diante desse cenário, observa-se que o controle ideológico sobre a abordagem de aspectos biológicos e sociais relacionados ao corpo e às sexualidades, mantido por grupos dominantes que perpetuam ideais conservadores, opera em um processo de silenciamento, reforçado por meio da pressão midiática, que acaba por restringir a abertura das escolas a esses debates (Schlesener, 2016). Tal restrição

trata-se de uma forma de educação pelo silenciamento ou ocultamento das contradições reais que caracterizam a história da dominação burguesa. A educação pelo silêncio funciona sempre como uma forma de censura que culpabiliza de modo generalizado, como acontecia, ainda em meados do século XX, com a educação sexual das crianças. Na família nada se dizia e nada se explicava porque “era feio”, “era mau” e as crianças, que não aprendiam em casa, iam aprender na rua, correndo sérios riscos em seu processo de educação (Schlesener, 2016, p. 166).

Como visto até aqui, as problemáticas sociais relacionadas às questões de gênero presentes nas redes sociais digitais estendem-se ao contexto educacional, uma vez que essas plataformas funcionam como holofotes para tais questões, que ali encontram resistência sustentada por estruturas conservadoras que moldam práticas pedagógicas e silenciam vozes dissonantes. Essa resistência se concretiza por meio de normas, valores e imposições hierárquicas que delimitam o que pode ou não ser questionado, discutido ou ensinado no ambiente escolar, configurando o que Freire (1987) denomina de “pedagogia do oprimido”. Nesse contexto de cerceamento, Paulo Freire (1987, p. 88) já alertava os educadores “que, como ao lar, para conquistar alguma situação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar.”.

Diante da pressão que permeia o contexto escolar quando se trata dos debates sobre questões de gênero, Freire (1987, p. 37) contribui com uma reflexão contundente ao afirmar que “a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida.”. Ao recorrer à figura de linguagem da necrofilia, Freire (1987) revela uma lógica de dominação que, ao oprimir indivíduos, extingue as possibilidades de uma educação verdadeiramente reflexiva e crítica, condição indispensável para promover experiências formativas entre os

jovens do ensino médio. Todavia, Freire (1987, p. 35) também ressalta que o ser humano, em sua busca constante por se humanizar, “podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação”, indicando que, mesmo em um ambiente escolar marcado pela opressão, as contradições emergem trazendo à tona discussões que resistem ao silenciamento.

Considerando esse cenário e em consonância com o que foi apresentado neste capítulo, observa-se que as redes sociais digitais utilizadas pelos estudantes do ensino médio têm assumido papel central na ampliação e na disputa desses debates, ao direcionarem o fluxo de informações por meio de algoritmos que não apenas organizam o acesso a conteúdos afins, mas também influenciam a forma como questões políticas e ideológicas, como as pautas de gênero, são percebidas e disseminadas. Nesse contexto, as redes sociais digitais configuram-se como espaços ambivalentes, pois favorecem práticas comunicativas que possibilitam o engajamento, a escuta e a visibilidade de vozes dissidentes, aspectos que dialogam com a perspectiva freiriana (1987, p. 35) sobre a “luta por sua libertação”, mas também se tornam terreno fértil para a propagação de *fake news*, que atuam como potenciais geradoras de bolhas informacionais e como antolhos que reforçam e restringem o diálogo dentro das bolhas já existentes, perpetuando visões cristalizadas e dificultando a abertura a perspectivas divergentes.

Diante dessa realidade, ainda que tais plataformas sociais digitais ofereçam meios para o posicionamento crítico para jovens do ensino médio, observa-se uma intensificação de narrativas conservadoras que instrumentalizam emocionalmente temas sensíveis, como as questões de gênero, para sustentar lógicas de silenciamento e controle. Essa estratégia se articula à noção de pânico moral, definida por Miguel e Oliveira (2020, p. 1) como um fenômeno que “bloqueia qualquer possibilidade de um debate embasado em argumentos, promove-se a revogação de direitos e a vilanização dos adversários políticos.”. Sob essa lógica, a chamada “ideologia de gênero” passa a ser mobilizada como um mecanismo discursivo que reforça o medo, interditando o diálogo e inviabilizando avanços em uma educação crítica, democrática e inclusiva.

Diante disso, torna-se necessário compreender de forma mais aprofundada o contexto em que a “ideologia de gênero” surge nos debates, seus usos e sentidos

atribuídos, bem como suas implicações para os direitos e para as discussões educacionais, considerando que essas disputas têm fomentado “uma militância mobilizada e agressiva, cujo objetivo é fazer com que esses direitos, ainda que vigentes na letra da lei, não tenham mais condições sociais de serem exercidos” (Miguel; Oliveira, 2020, p. 1).

3 “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

3.1 RECORTE HISTÓRICO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Para compreender de forma mais aprofundada o contexto da chamada “ideologia de gênero”, é fundamental entender que essa expressão foi criada por grupos conservadores e setores religiosos moralistas, sobretudo ligados a fundamentos cristãos, com o objetivo de associar os estudos acadêmicos de gênero a uma suposta doutrinação que ameaçaria valores tradicionais (Junqueira, 2018). Somando-se a essas forças contrárias às perspectivas críticas sobre os papéis de gênero, Scala (2011, p. 46) expressa uma visão negativa sobre os debates de gênero ao afirmar, por exemplo, que “a ideologia de gênero é uma ideologia feminista”. Nesse sentido, observa-se que os estudos de gênero passam a ser rotulados pejorativamente como “ideologia de gênero” justamente para deslegitimar a produção acadêmica e enfraquecer os movimentos feministas e LGBTQIA+ (Junqueira, 2018).

Em uma sociedade marcada pelo conservadorismo moral e pela censura aos movimentos de gênero, as forças sociais continuam a replicar um contexto coercitivo que limita a diversidade. Como descreve Émile Durkheim (2013) em sua análise da educação, esse conservadorismo impõe modos de ver, sentir e agir,

basta observar a maneira como são educadas as crianças. Quando se observam os fatos tais como são e tais como sempre foram, salta aos olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. Desde os primeiros momentos de sua vida, forçamo-las a comer, a beber, a dormir em horários regulares, forçamo-las à limpeza, à calma, à obediência; mais tarde, forçamo-las para que aprendam a levar em conta outrem, a respeitar os costumes, as conveniências, forçamo-las ao trabalho etc. etc. Se, com o tempo, essa coerção cessa de ser sentida, é que pouco a pouco ela dá origem a hábitos, a tendências internas que a tornam inútil, mas que só a substituem pelo fato de derivarem dela (Durkheim, 2013, p. 145).

Com o passar do tempo, como aponta Durkheim (2013), a opressão torna-se algo comum, no sentido de indiferente e habitual, incorporando-se à vida do indivíduo sem encontrar resistência. No entanto, o ser humano, em seu processo de formação cidadã, pode, em algum momento de questionamento da realidade, indagar-se sobre a construção social que sustenta as consolidações temáticas na

sociedade, assim, “cedo ou tarde, os próprios ‘depósitos’ podem provocar um confronto com a realidade em *devenir* e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua ‘domesticação’.” (Freire, 1987, p. 35).

Dessa forma, para que se desenvolva um processo reflexivo acerca do contexto coercitivo em que vivemos, é fundamental despertar um olhar intelectual atento à realidade. Nesse sentido, segundo Max Weber (2013), o processo de compreensão humana ocorre de duas formas. Primeiramente, Weber (2013) define a compreensão pela lógica imediata, relacionada à concretude de ações como cálculos, leituras e diálogos. Além disso, aponta como segundo modo a compreensão racional motivada, entendida como um processo de validação de ações plausíveis dentro de uma coercitividade social.

Independentemente das diferenças entre essas duas formas de compreensão, Weber (2013) destaca que ambas podem articular três eixos: o recorte histórico, a massa social e o eixo científico. No caso específico da chamada “ideologia de gênero”, observa-se que ela se entrelaça principalmente ao contexto da compreensão racional motivada, ligada aos eixos histórico e de massa, considerando que “o debate em torno da ‘ideologia de gênero’ muitas vezes engendra questões religiosas e políticas” (Popolin, 2014, p. 21).

Antes de adentrar no recorte histórico da “ideologia de gênero”, é fundamental esclarecer, para que não haja dúvidas, que ela “não designa os estudos de gênero, mas sim um termo originalmente criado em contraposição aos direitos de igualdade e ao ativismo feminista e das pessoas LGBT” (Paternotte; Kuhar, 2018, s.p.). Nesse contexto, o sintagma neológico “ideologia de gênero” não deve ser associado à consolidação dos estudos acadêmicos articulados aos movimentos feministas do século XX, que consolidaram o campo de pesquisa sobre questões de gênero, mas sim compreendido como parte de um processo de descontextualização que busca distorcer seu potencial teórico e político, associando os debates de gênero a uma personificação demonizada (Junqueira, 2018).

O sintagma “ideologia de gênero” também pode apresentar variações de forma, sem, contudo, perder seu contexto original, sendo referido, por exemplo, como

teoria do *gender*, ideologia (do) *gender*, ideologia de gênero, ideologia da ausência de sexo, ideologia confusa de gênero, loucura

de gênero, teoria do gênero sexual, teoria subjetiva do gênero sexual, teoria artificiosa do *gender*, teoria do gênero *queer*, teoria do gênero transexual, teoria do gênero radical, ideologia radical de gênero, teoria feminista do gênero, teoria feminista radical, teoria feminista violenta, ideologia ultrafeminista do *gender*, ideologia do *Women's empowerment*, ideologia pós-feminista do gênero, ideologia do pensamento único homossexualista, ideologia comunista do gênero, teoria americana do *gender*, ideologia mundialista (ou globalista) do gênero, ideologia LGBT, ideologia do *lobby* gay, ideologia ocidental homos-sexual e pró-aborto, ideologia sodomita, ditadura do *gender*, ditadura ideológica do *gender*, totalitarismo de gênero, *gender*-terror, genderismo, ou simplesmente gênero ou *gender*, em si mesmo, uma ideologia (Junqueira, 2018, s.p).

No contexto histórico, as discussões em torno da “Ideologia de gênero” ganharam força rapidamente após a Conferência Internacional sobre População, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no Cairo em 1994, e a Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim em 1995, que consolidou o termo “gênero” nos documentos da ONU como uma categoria analítica para compreender as desigualdades sociais, ampliando o debate para além da dimensão biológica do sexo feminino e abordando relações de poder e construções culturais que afetam diferentes corpos (Junqueira, 2018). Entretanto, antes mesmo da Conferência de Pequim (1995), a Santa Sé e seus aliados católicos já se mostravam resistentes aos debates sobre gênero, posicionando-se contrários a expressões como “família em todas as suas formas”, “uniões” e “famílias”, e defendendo sua substituição por “a família”, entendida como a união entre homem cisgênero e mulher cisgênero com finalidade reprodutiva (Junqueira, 2018).

Em meio à oficialização do termo “gênero” nas conferências da ONU (1994 e 1995), articularam-se múltiplos movimentos liderados pelo Vaticano, envolvendo episcopado, organizações terapêuticas de reorientação sexual e associações pró-família e pró-vida, respaldados pelo Pontifício Conselho para a Família, publicado em 1994, com apoio da Santa Sé e posteriormente reforçados pela Congregação para a Doutrina da Fé, publicada em 2000, com o objetivo de retificar suas doutrinas e reafirmar seu posicionamento moral (Junqueira, 2018). Diante desse cenário, representantes pró-família e pró-vida norte-americanos, motivados pela Santa Sé, fizeram vários apanhados em artigos feministas e revistas como o *Five Sexes*, da Anne Fausto-Sterling (1993), que, segundo os delegados estadunidenses, revelavam propósitos ocultos por parte das feministas e do “terceiro sexo”, afirmando que as lutas de gênero é uma “doutrinação neototalitária” com origem marxista e

ateia “camuflada em discursos sobre emancipação, liberdade e igualdade.” (Junqueira, 2018, s.p.).

As percepções da Santa Sé evidenciam uma visão restritiva e reducionista acerca das questões de gênero, sobretudo no que diz respeito à defesa da formação “tradicional” da família frente às transformações sociais contemporâneas. A preocupação com “ideologias contemporâneas” já se fazia presente na Carta às Famílias, documento publicado pela Igreja Católica em meados dos anos 1990:

sabeis como enfrenta os lobos devoradores, sempre pronto a arrebatá-los das fauces as suas ovelhas: cada marido e cada esposa, cada filho e cada filha, cada membro das vossas famílias. Sabeis que Ele, como bom Pastor, está disposto a oferecer a própria vida pelo rebanho (cf. Jo 10, 11). Ele vos conduz por estradas que não são aquelas sinuosas e traiçoeiras de muitas ideologias contemporâneas (João Paulo II, 1994, s.p).

Para uma melhor interpretação da fala do pontífice, considerando o contexto até aqui delineado, a semiótica greimasiana possibilita um aprofundamento analítico da expressão “ideologias contemporâneas”, empregada por João Paulo II em sua Carta às Famílias (1994). Embora o percurso gerativo de sentido preveja a articulação entre os níveis fundamental, narrativo e discursivo, neste caso, destaca-se o nível discursivo como o mais adequado, pois é nele que os sentidos ganham forma concreta por meio das figuras de linguagem, metáforas e isotopias mobilizadas no enunciado (Greimas, 1973). Dessa forma, a escolha de figuras discursivas como o “Bom Pastor”, o “rebanho” e os “lobos devoradores” evidenciam uma estratégia discursiva que opõe o caminho seguro da tradição cristã às “estradas sinuosas e traiçoeiras” das “ideologias contemporâneas”, reforçando uma representação de ameaça moral (João Paulo II, 1994, s.p). Assim, é no plano discursivo que se materializa a construção simbólica que legitima a autoridade da Igreja e delimita a fronteira entre o que se entende como “certo” e “desviante” no debate sobre gênero e família.

Diante desse cenário, evidencia-se que a articulação moralista promovida pela Igreja Católica e seus aliados não se restringe à esfera religiosa, mas se expande para o campo político como estratégia de coesão e controle, sustentada por processos de doutrinação (Junqueira, 2018). À luz de Weber (2013), essa ação pode ser compreendida como um mecanismo de massa, reafirmando o poder institucional da Igreja e contribuindo para a manutenção e a recuperação de sua

influência, seja religiosa, seja política. Nesse contexto, a chamada “ideologia de gênero” “não é vista apenas como uma ameaça antropológica e epistemológica, mas também como uma estratégia política camuflada, uma espécie de conspiração destinada a tomar o poder e impor valores desviantes e minoritários às pessoas” (Paternotte; Kuhar, 2018, s.p.).

3.2 “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NO BRASIL

No Brasil, segundo Junqueira (2018), os primeiros registros do sintagma “ideologia de gênero” datam de aproximadamente 2004, mas desde 2003 já se evidenciavam discursos antigênero articulados pelo polemista Júlio Severo (1998, 2003), cujas críticas contavam com o apoio de defensores das terapias de reorientação sexual e de grupos religiosos, sendo que expressões como “doutrina homossexual nas escolas”, “ideologia gay” e “mordança gay” foram incorporadas a esse repertório retórico por volta de 2005, ampliando o alcance e a força mobilizadora desses discursos. Nos anos posteriores, o discurso antigênero ganhou ainda mais força como reação organizada contra políticas de enfrentamento da homofobia e de promoção da diversidade sexual, sendo estimulado por resistências a iniciativas como o programa Brasil Sem Homofobia, lançado em 2004, o Projeto de Lei da Câmara nº 122, de 2006, que propunha a criminalização da homofobia, as normas que proibiam práticas de “cura gay” e o Plano Nacional de Direitos Humanos III, de 2009.

Diante desse cenário, a retórica contrária a direitos sexuais e reprodutivos se intensificou, tornando-se tema central nas eleições presidenciais de 2010, especialmente no segundo turno, disputado pelos então candidatos José Serra (PSDB) e Dilma Rousseff (PT), quando pautas como o aborto, o casamento homoafetivo e o combate à homofobia foram fortemente explorados por setores conservadores. No ano posterior, mesmo sem o uso explícito do termo “ideologia de gênero”, a pressão contrária à distribuição do *kit* anti-homofobia nas escolas mostrou que esse discurso já operava como estratégia mobilizadora, articulando narrativas que reforçavam a rejeição às políticas de equidade de gênero e diversidade sexual, ao mesmo tempo em que incorporava expressões como “kit-gay”, “ditadura gay”,

“apologia gay” e outros termos que alimentavam os debates no Congresso Nacional, nas redes sociais digitais e no ambiente escolar (Junqueira, 2018).

Ainda em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) estabeleceu o direito à união estável para casais do mesmo sexo, e, em contrapartida, setores religiosos passaram a vocalizar publicamente a expressão “ideologia de gênero”, intensificando o ativismo antigênero no Brasil. Esse movimento se traduziu em ataques sistemáticos a políticas públicas voltadas à educação e à saúde, sustentados pela circulação de informações distorcidas, acusações sem fundamento contra gestores escolares, professores e ativistas, além do questionamento de dados sobre violações de direitos humanos de mulheres e da população LGBTQIA+.

O avanço das garantias legais, como a decisão do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2013, que obrigou os cartórios a oficializarem casamentos civis entre pessoas do mesmo sexo, provocou reações ainda mais organizadas de grupos fundamentalistas e ultraconservadores, que, em 2014, se mobilizaram para retirar referências a gênero e orientação sexual dos planos de educação em âmbito nacional, estadual e municipal, tendo como um de seus porta-vozes figuras de destaque da hierarquia católica, como o cardeal e arcebispo do Rio de Janeiro, Orani Tempesta, que publicara através do site da arquidiocese que:

fazemos votos para que todas as forças vivas da nação se unam em defesa da vida e da família e, conseqüentemente, da sociedade em geral a fim de que possamos, diante de Deus, deixar ao nosso povo em geral, especialmente às nossas crianças, adolescentes e jovens, a certeza de que não fomos omissos e lutamos, dentro da lei e da ordem, para que uma ideologia que pretende ser “revolucionária” como a de gênero não os prejudicasse. Nem hoje, nem amanhã (Orani Tempesta, 2014, s.p).

A declaração do arcebispo Tempesta (2014, s.p), ao conclamar que “todas as forças vivas da nação se unam em defesa da vida e da família”, não apenas corrobora o percurso antigênero até aqui discutido, como também evidencia a articulação de interesses que se sobrepõem aos princípios democráticos ao entrelaçar esferas políticas e religiosas no Brasil. Nesse contexto, torna-se perceptível como a Igreja, ancorada em sua estrutura doutrinária e na autoridade que exerce sobre parte significativa da sociedade, mobiliza estratégias discursivas e institucionais para restringir avanços que desafiem sua concepção normativa de “família”. Assim, observa-se que essa influência transcende o âmbito privado da fé

ao projetar-se sobre decisões de caráter público, tensionando o ideal de laicidade do Estado brasileiro e evidenciando que religião e política se imbricam na medida em que a prática religiosa se converte em ação política ao buscar moldar agendas e políticas públicas segundo valores confessionais, afetando diretamente outras esferas sociais, como a saúde, no que diz respeito às cirurgias de redesignação de sexo e aos tratamentos hormonais; o mercado de trabalho, no processo de exclusão da população LGBTQIA+; e os próprios espaços de debate público, como os diálogos nas redes sociais digitais, marcados por críticas aos debates sobre questões de gênero nas escolas brasileiras.

3.3 REDES SOCIAIS DIGITAIS TÊM POLÍTICA? “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E O PÂNICO MORAL

Para dar continuidade à compreensão de como a influência político-religiosa e os ataques conservadores às políticas de gênero se estendem para além das decisões de caráter público, alcançando também o campo educacional, é fundamental reconhecer o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas que potencializam essa expansão. Como destaca Winner (1986, p. 197), “todos sabemos que pessoas têm política; coisas não”, mas o autor (1986) observa que, embora inanimadas, as tecnologias carregam significados simbólicos e são projetadas para servir a propósitos específicos, funcionando como instrumentos sociais capazes de sustentar ou questionar estruturas de poder. Nesse cenário, no contexto brasileiro visto até aqui, as TIC são acionadas como canais estratégicos para difundir discursos antigênero, mobilizar apoio social e direcionar o debate educacional conforme valores religiosos, reforçando a sobreposição entre esferas política, religiosa e escolar.

No estudo “Artefatos têm Política?”, Winner (1986) apresenta uma perspectiva que complementa e, ao mesmo tempo, tensiona a abordagem de Cardoso e Castells (2005, p. 17), que afirmam que “a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses”. Embora compartilhe a ideia de que as tecnologias são formuladas dentro de contextos sociais, Winner (1986) destaca que é reducionista tratar os artefatos apenas como reflexos neutros das relações sociais, ignorando o fato de que carregam escolhas políticas, intenções e arranjos de poder

embutidos em sua concepção e funcionamento. Para ele, a tecnologia não apenas reflete a sociedade, mas também atua de forma ativa na organização, reprodução e transformação das relações de poder, o que amplia o debate para além da simples determinação social, evidenciando que artefatos têm política porque concretizam disputas e interesses muitas vezes invisíveis no uso cotidiano.

Nesse sentido, alguns podem argumentar que a tecnologia é neutra e que seu impacto depende apenas de quem a utiliza. No entanto, como destaca Winner (1986), essa visão ignora que além do *hardware*, formado por elementos físicos como teclado, monitor ou processadores, existe o *software*, composto por códigos e sistemas digitais que organizam, filtram e direcionam informações. É nessa camada imaterial que decisões técnicas carregam intenções políticas, pois definem quais ações são possíveis, quais dados serão coletados e como os usuários poderão interagir. Assim, mesmo que se defenda a ideia de que os meios tecnológicos são neutros, há um paradoxo evidente, pois todo artefato carrega limites, finalidades e escolhas de seus criadores, sendo projetado para cumprir funções específicas que condicionam como ele pode ser utilizado. Essa estrutura faz com que a tecnologia exerça, de forma invisível, o querer de quem a desenvolveu, restringindo possibilidades de uso que escapem de seu propósito original, o que demonstra que, na prática, não existe neutralidade absoluta, mas sim uma contradição entre o discurso de neutralidade e a realidade de sua concepção técnica.

Na perspectiva de Winner (1986), o termo “política” refere-se aos arranjos de poder e autoridade que estruturam as relações humanas e as atividades nelas realizadas. Quando essa definição é aplicada ao campo tecnológico, fica evidente que os interesses políticos presentes em seu desenvolvimento não se restringem apenas a agentes formais como governadores, parlamentares ou ministros, mas envolvem todos aqueles que detêm autoridade e poder de decisão na concepção, desenvolvimento e implementação dos artefatos tecnológicos. Um exemplo concreto dessa dimensão política da tecnologia ocorreu no Brasil, em 2022, durante as eleições presidenciais, quando, segundo o portal de notícias CNN Brasil, a Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (Celepar), por meio de sua empresa terceirizada Algar Telecom, enviou mensagens de Serviço de Mensagens Curtas (SMS) a eleitores com conteúdo político-partidário, afirmando que “vai dar Bolsonaro no primeiro turno! Senão vamos à rua para protestar! Vamos

invadir o STF! Presidente Bolsonaro conta com todos nós!!” (Rodrigues, 2022). Esse episódio evidencia, na prática, o argumento de Winner (1986) de que artefatos tecnológicos não são neutros, pois são moldados e utilizados de acordo com disputas de poder que ultrapassam a esfera técnica e permeiam decisões estratégicas de agentes públicos e privados.

Mesmo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, que não apenas torna ilegal o vazamento de informações pessoais e o envio de mensagens institucionais sem o consentimento do usuário, mas também regula a captação de dados por meio de *cookies*, isto é, pequenos arquivos instalados nos dispositivos para armazenar informações sobre a navegação, observa-se que existem outros meios eficazes de ampliar a circulação de conteúdos digitais, como o tráfego pago (Brasil, 2018). Segundo o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), tráfego pago consiste no investimento em anúncios em plataformas digitais, incluindo a promoção de conteúdos em redes sociais digitais, para aumentar o alcance e a visibilidade das informações. De acordo com o Sebrae (2025), os principais canais em que esse sistema se destaca são o *Google*, que torna os *sites* dos anunciantes mais visíveis quando os usuários buscam por um serviço específico, e redes sociais digitais como *Facebook* e *Instagram*, que permitem impulsionar conteúdo para ampliar o público atingido. Nesse contexto, percebe-se que, mesmo com a existência de normas regulatórias, a tecnologia se articula como instrumento estratégico para direcionar informações e influenciar percepções, reafirmando que artefatos carregam disputas e intencionalidades, como defende Winner (1986).

Outro exemplo concreto que evidencia o potencial político das redes sociais digitais, especificamente em relação ao uso do tráfego pago, foi apresentado pelo jornal digital Núcleo, em 2022. Com base em dados do Portal da Transparência do Governo Federal e na checagem do Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) das empresas responsáveis pelas principais plataformas digitais, o levantamento apontou que, durante os quatro anos do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (PL), entre 2019 e 2022, foram gastos aproximadamente 11,6 milhões de reais dos cofres públicos com o impulsionamento de conteúdos em redes sociais digitais (Spagnuolo, 2022, in Núcleo, 2022). Além desse montante, segundo balanço feito pelo jornal, o ex-presidente e o Partido Liberal (PL) investiram de forma

independente cerca de 33 milhões de reais. Do total proveniente de recursos públicos, 42% foram destinados ao grupo Meta, responsável pelo *Facebook* e *Instagram*; 28,8% ao *Google*, administrador do *YouTube*; 26,6% à rede *X* (antigo *Twitter*); e 2,3% à *ByteDance*, empresa proprietária do *TikTok* (Spagnuolo, 2022).

Diante da realidade exemplificada, ao se analisar o objetivo do tráfego pago à luz da teoria de Winner (1986), segundo a qual os artefatos possuem política, torna-se evidente que as tecnologias, como as redes sociais digitais, não operam de forma neutra, mas são projetadas para atender aos interesses de quem paga pelo impulsionamento, organizando o fluxo de informações com base em critérios de segmentação. Desse modo, confirma-se que as redes sociais digitais, ao serem projetadas para captar, organizar e difundir informações conforme dinâmicas de mercado e mecanismos de segmentação de audiência, concretizam disputas de alcance, influência e controle da narrativa pública, evidenciando o caráter político-econômico embutido em sua estrutura e funcionamento cotidiano.

Diante da possibilidade de direcionar conteúdos por meio do tráfego pago nas redes sociais digitais, é importante destacar que, segundo Bonjour (2024, s.p.), “o tráfego pago tem se tornado uma ferramenta essencial nas campanhas eleitorais, especialmente em tempos de intensa digitalização”. Além disso, a colunista Bonjour (2024, s.p) ressalta que “nas campanhas eleitorais, o foco do tráfego pago deve ser sempre a conscientização do eleitorado e a apresentação clara de propostas [...], atingindo-os com mensagens consistentes e fortes sobre as propostas”. Visto isso, compreende-se que o tráfego pago não é uma estratégia externa à tecnologia, mas parte integrante da própria arquitetura das redes sociais digitais, estruturadas para monetizar a visibilidade e moldar o fluxo de informações de acordo com interesses econômicos e políticos. Dessa forma, essa funcionalidade reforça o argumento de Winner (1986) de que os artefatos têm política, pois a infraestrutura das redes sociais digitais é projetada para viabilizar a segmentação de audiências, a ampliação de alcance e o direcionamento de conteúdos de forma estratégica, dinâmica que, combinada à lógica algorítmica de personalização, consolida bolhas informacionais e amplia a possibilidade de difundir narrativas que podem se basear em falácias ou apelos de pânico moral, como apontam Miguel e Oliveira (2020), induzindo eleitores a aderirem a discursos enganosos de forma abrupta e pouco crítica.

Já justificada aqui, com base em Winner (1986), a ideia de que as redes sociais digitais possuem implicações políticas, é importante ressaltar que o autor (1986), mesmo antes do surgimento das atuais redes sociais digitais como *Instagram*, *Facebook*, *X* (antigo *Twitter*), *TikTok* e *WhatsApp*, já alertava para duas características que podem tornar um artefato dotado de qualidades políticas:

o primeiro refere-se a instâncias nas quais a invenção, o design ou o arranjo de um dispositivo ou sistema técnico específico tornam-se um modo de resolver um problema nas relações de uma comunidade particular. Vistos sob a luz correta, exemplos desse tipo são bastante claros e facilmente compreensíveis. O segundo refere-se a casos do que pode ser denominado de “tecnologias inerentemente políticas”, sistemas produzidos por seres humanos que parecem demandar ou ser fortemente compatíveis com tipos particulares de relações políticas (Winner, 1986, p. 198).

À luz da perspectiva de Winner (1986), torna-se evidente que as redes sociais digitais incorporam as duas dimensões que caracterizam um artefato como portador de qualidades políticas. Em primeiro lugar, essas plataformas surgiram como soluções para demandas de interação, comunicação instantânea e formação de comunidades, organizando novas formas de relação entre indivíduos em escala global, o que evidencia o papel do design e da arquitetura técnica como resposta a problemas sociais específicos. Em segundo lugar, configuram-se como tecnologias inerentemente políticas, pois suas estruturas operacionais, baseadas em algoritmos de segmentação, coleta de dados, monetização de visibilidade e mecanismos como o tráfego pago, são fortemente compatíveis com formas particulares de organização do poder econômico e político, viabilizando estratégias de controle, influência e direcionamento de informações. Desse modo, confirma-se que, conforme alertado por Winner (1986), tais artefatos não apenas refletem relações sociais, mas também moldam ativamente dinâmicas de poder e disputas na sociedade.

Nesse contexto, tendo em vista a predicação política das redes sociais digitais, é fundamental reconhecer que essas plataformas adquiriram um protagonismo crescente em diversos âmbitos sociais, tornando-se espaços estratégicos para a propagação e disputa de narrativas políticas, contexto no qual, como aponta Popolin (2024, p. 22), a “ideologia de gênero encontrou nesses ambientes um terreno fértil para desabrochar”. Além disso, segundo Paternotte e Kuhar (2018, s.p.), a “ideologia de gênero” é frequentemente instrumentalizada

como uma construção política vista como uma “nova ideologia de esquerda, criada nas cinzas do comunismo”, o que revela claramente a atuação articulada de atores políticos. Desse modo, as redes sociais digitais não são apenas um palco para o debate, mas atuam como agentes ativos na modelagem e intensificação dessas disputas de poder, confirmando a dimensão política intrínseca dessas tecnologias destacada por Winner (1986).

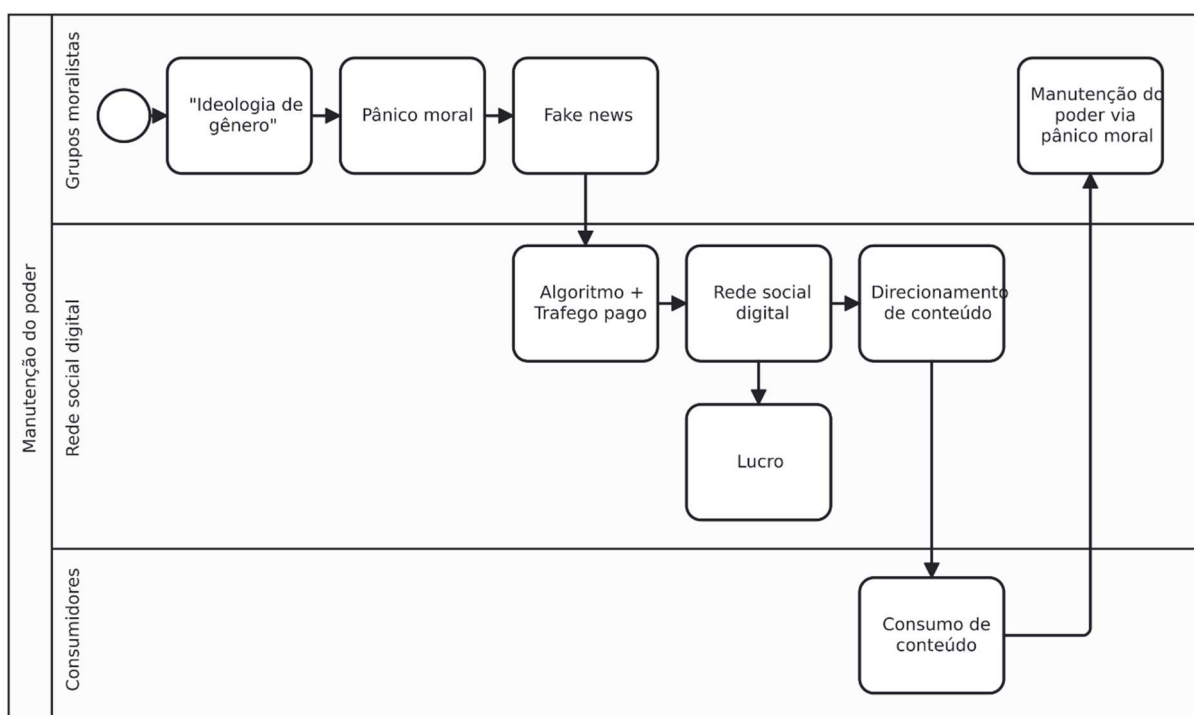
Dessa forma, percebe-se que, por um lado, as políticas das redes sociais digitais capitalizam essa lógica, transformando a polarização e o conflito em lucro ao potencializar conteúdos que geram mais interações e tempo de tela, atraindo anunciantes e reforçando a viabilidade econômica do modelo de negócios. Por outro lado, políticos e grupos que se valem dessa agenda de “moralidade”, como a Igreja, especialmente no que tange às questões de gênero, beneficiam-se politicamente ao conquistar espaços de liderança e influência, explorando a retórica da “ideologia de gênero” como ferramenta para provocar pânico moral, estimular maior engajamento e, assim, mobilizar apoio popular e legitimação eleitoral por meio do engajamento algorítmico e do direcionamento de conteúdo via tráfego pago. Essa convergência entre interesses econômicos das plataformas e estratégias políticas cria uma relação simbiótica, na qual a disputa ideológica é intensificada e instrumentalizada para finalidades tanto mercadológicas quanto de poder institucional.

Em meio aos movimentos antigênero, como a propagação da chamada “ideologia de gênero” nas redes sociais digitais, que se sustentam por uma confluência entre políticas de lucro e de renovação de poder, os jovens do ensino médio não estão afastados desse contexto, já que representam o público que mais consome conteúdos nessas plataformas. De acordo com a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2024, publicada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR), adolescentes entre 15 e 17 anos lideram o consumo digital, sendo que 99% deles possuem perfil ativo em pelo menos uma rede social, o que evidencia sua intensa presença e participação no ambiente virtual (CGI.BR, 2024). Além disso, segundo a pesquisa, o acesso a informações torna-se ainda mais facilitado pelo uso massivo de celulares, já que, segundo a pesquisa, 83% desses jovens utilizam o dispositivo como principal meio de conexão, permitindo o acesso constante a conteúdos em qualquer horário e lugar, o que amplia o contato com discursos, tendências e debates que circulam rapidamente pelas plataformas digitais e confirma não apenas

o protagonismo dos jovens do ensino médio nas redes sociais digitais, mas também sua vulnerabilidade a narrativas polarizadoras, estratégias moralistas e fluxos de desinformação, configurando um espaço complexo de disputas simbólicas, influência política e formação de opiniões em tempo real (CGI.BR, 2024).

Dessa forma, para ilustrar o funcionamento político das redes sociais digitais em consonância com estratégias voltadas à fomentação de debates antigênero, como o uso da “ideologia de gênero” ancorada no pânico moral, apresenta-se a seguir um fluxograma que exemplifica visualmente essa dinâmica (FIGURA 1).

FIGURA 1: MANUTENÇÃO DO PODER VIA PÂNICO MORAL



Fonte: elaborado pelo autor em 2025.

Diante da ilustração apresentada, evidencia-se uma articulação político-econômica na propagação do discurso da chamada “ideologia de gênero”, sustentada por um processo retórico baseado no apelo ao pânico moral e ancorada em pressupostos moralistas e conservadores, que opera mediante a imposição de uma visão binária e rigidamente normatizada de gênero, como já explanado anteriormente. Nesse contexto, marcado pela ausência de uma educação midiática

crítica, os usuários das plataformas digitais, em especial os estudantes do ensino médio, embora atuem ativamente na circulação de conteúdos, encontram-se em condição de vulnerabilidade diante da lógica algorítmica aliada ao uso estratégico do tráfego pago, o que pode levá-los, muitas vezes de forma inconsciente, a colaborar com a reprodução de discursos que favorecem interesses políticos específicos. Assim, o pânico moral deixa de ser apenas uma reação popular e se converte em uma estratégia deliberada de controle e manutenção de poder, operacionalizada pelas tecnologias digitais e sustentada por estruturas de desinformação cuidadosamente articuladas, como as *fake news* (Miguel; Oliveira, 2020).

4 USOS DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS PELOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO AGRESTE PERNAMBUCANO

4.1 ANÁLISE SOCIODEMOGRÁFICA E PROCESSUAL DAS ENTREVISTAS

Diante do que foi evidenciado nos dois últimos tópicos, observa-se que a arquitetura político-econômica das redes sociais digitais têm favorecido a atuação de grupos moralistas na disseminação do discurso da chamada “ideologia de gênero” articulada por meio do pânico moral, associando os debates sobre questões de gênero a uma ameaça aos valores tradicionais conservadores, fomentando um cenário socioeducacional em que as escolas se tornam reflexo direto das disputas ideológicas que dominam o espaço público. Nesse contexto, evidenciou-se que tais disputas têm limitado o que pode ou não ser abordado no ambiente escolar, relegando os estudantes do ensino médio a um consumo midiático desassistido nas redes sociais digitais.

Para compreender de que forma o cenário até aqui apresentado se articula à realidade de jovens do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano, apresenta-se, a seguir, a caracterização sociodemográfica da amostra desta pesquisa, considerando variáveis como sexo, identidade de gênero, orientação sexual, cor/raça, faixa de renda familiar, idade e município de conclusão do ensino médio (TABELA 1). Na sequência, são expostas as informações referentes às entrevistas realizadas com os oito estudantes participantes, organizados em duplas e identificados por nomes fictícios, de modo a preservar sua identidade; também são apresentadas a data, o formato e a duração aproximada de cada encontro (TABELA 2).

TABELA 1 - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS ENTREVISTADOS

SEXO	GÊNERO	ORIENTAÇÃO SEXUAL	COR	RENDA FAMILIAR	IDADE	CIDADE QUE CONCLUIU O ENSINO MÉDIO
Feminino: 37,5%	Mulher (Cis): 37,5%	Heterossexual: 62,5%	Branca: 25%	R\$ 1.412 até R\$ 2.824: 62,5%	Entre 16 e 17 anos: 37,5%	Bezerros: 25%
Masculino: 62,5	Homem (Cis): 62,5%	Bissexual: 37,5%	Parda: 37,5%	R\$ 2.824 até R\$ 4.236: 25%	Entre 18 e 19 anos: 50%	Caruaru: 50%
			Preta: 37,5%	Mais que R\$ 5.648: 12,5%	Entre 20 e 21 anos: 12,5%	Frei Miguelinho: 12,5%
						Garanhuns: 12,5%

Fonte: elaborado pelo autor em 2024.

TABELA 2: INFORMAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS

DUPLA ENTREVISTADA	DATA DA ENTREVISTA	FORMATO DA ENTREVISTA	DURAÇÃO APROXIMADA DA ENTREVISTA
Luísa Almeida e Maria costa	16 de abril de 2024	<i>On-line</i>	53 minutos
Gabriela Fernandes e Leonardo Mendes	03 maio de 2024	<i>On-line</i>	41 minutos
Felipe Carvalho e Rafael Souza	01° de junho de 2024	Presencial	47 minutos
André Martins e Bruno Oliveira	03 de junho de 2024	<i>On-line</i>	1 hora e 5 minutos

Fonte: elaborado pelo autor em 2024.

A análise das tabelas apresentadas permite uma compreensão panorâmica do perfil dos entrevistados da pesquisa realizada com os estudantes, ao evidenciar a importância basilar das entrevistas, que tiveram duração média de 50 minutos e foram conduzidas como instrumento essencial para acessar múltiplas camadas das vivências escolar-midiáticas de jovens do ensino médio de escolas públicas no Agreste pernambucano, captando dados tanto evidentes quanto implícitos, provocados intencionalmente para uma compreensão holística que revelou não apenas informações objetivas, mas também percepções subjetivas. Tal aprofundamento revelou-se essencial ao evidenciar que a maioria dos entrevistados, estudantes com renda familiar entre um e dois salários-mínimos e dos quais 75% se autodeclararam pretos ou pardos, vivem realidades marcadas pela intersecção entre raça e classe, dimensões estruturantes que condicionam e impactam diretamente suas trajetórias educacionais, midiáticas e sociais, refletindo desigualdades históricas ainda persistentes nas escolas públicas do ensino médio do Agreste pernambucano.

Nesse sentido, reforça-se a necessidade de uma escuta qualificada e sensível, que ultrapasse levantamentos superficiais e seja capaz de captar as

múltiplas camadas que constituem as vivências dos jovens, intrinsecamente relacionadas à extensão de suas experiências às redes sociais digitais. Compreender como essas condições moldam o acesso à informação, a apropriação crítica das mídias e a construção identitária desses estudantes exige que a escola seja vista não apenas como um espaço formal de ensino, mas como um território de disputas, onde o reconhecimento social e cultural ainda carrega as marcas de um passado segregador. Como bem aponta Freire (1987, p. 16), esses estudantes tiveram sua “vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”, o que evidencia a importância de práticas educacionais que promovam a emancipação e a recuperação desse protagonismo historicamente negado.

Quando nesta pesquisa se mencionar o termo “oprimido”, não busca-se estigmatizar os jovens do ensino médio das escolas do Agreste pernambucano como sujeitos passivos diante do consumo excessivo de conteúdos nas redes sociais digitais, mas reconhecê-los como agentes ativos que, mesmo inseridos em contextos marcados por problemáticas sociais, como a disseminação da chamada “ideologia de gênero”, frequentemente potencializada pelo pânico moral, exercem protagonismo ao posicionar-se criticamente, criar e ressignificar discursos. Contudo, é fundamental reconhecer que esse protagonismo não se constrói de forma isolada, mas em diálogo com sujeitos que detêm competências pedagógicas, comunicacionais e humanistas, o que torna a educação um caminho de conscientização crítica e emancipadora, ao promover um processo formativo que articula saberes, vivências e transformações, visto que, “a consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, [...] esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho” (Fiori, 1987, in Freire, 1987, p. 9).

4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR

Diante da necessidade de uma construção coletiva de uma escola pública capaz de formar cidadãos críticos diante da mídia, o que se observa, na prática, é

um distanciamento entre essa proposta e a realidade educacional. Para compreender o contexto socioeducacional no qual estão inseridos os jovens do ensino médio de escolas públicas do agreste pernambucano, é fundamental reconhecer que todos os indivíduos se constituem como sujeitos a partir de estruturas culturais consolidadas ao longo de gerações, as quais orientam suas práticas, costumes e crenças, conforme analisa Émile Durkheim (2013, p. 142) ao ressaltar que

quando desempenho minha tarefa de irmão, de marido ou de cidadão, quando executo os compromissos que assumi, eu cumprio deveres que estão definidos, fora de mim e de meus atos, no direito e nos costumes. Ainda que eles estejam de acordo com meus sentimentos próprios e que eu sinta interiormente a realidade deles, esta não deixa de ser objetiva; pois não fui eu que os fiz, mas os recebi pela educação (Durkheim, 2013, p. 142).

Embora a construção social tenha se estruturado historicamente na atribuição de papéis sociais, como destacado por Durkheim (2013), é no ensino médio que os jovens passam a explorar novos contextos e vivências, fazendo emergir questionamentos, como expressa a estudante Luísa Almeida ao afirmar que “é de muitos questionamentos. Você se pergunta: do que eu gosto? Do que eu não gosto? Como me identifico? Quem sou? Qual pronome devem usar comigo?”. É nesse processo de questionamento sobre o “eu” que a escola, instituição aliada à formação cidadã, se afasta das reais necessidades dos estudantes, como evidencia a estudante Maria Costa ao destacar que, na sua escola

nunca teve, nunca, nunca teve uma palestra. Eu paguei 3 anos naquela escola, não teve uma palestra sobre gênero e sexualidade, não teve orientação sexual, era um espaço bem hostil, sabe! Era bem complicado, na verdade, porque tinha muita gente que já era reprimida em casa e queria encontrar um certo conforto na escola, mas não tinha (Maria Costa, em entrevista ao autor em 16 de abril de 2024).

A fala da estudante evidencia que os jovens agrestinos esperam da escola um ambiente acolhedor, sobretudo diante das pressões sociais frequentemente vivenciadas no seio familiar, sendo importante destacar que essa percepção sobre a negligência educacional em relação às questões de gênero não é isolada, como também aponta o estudante Leonardo Mendes, ao relatar que,

na minha escola, os debates sobre gênero e sexualidade é nota 4, porque minha escola mal tocava nesses assuntos [...] não, nada, nada, nada. Dia de LGBTQ+ não tinha nada relacionado à LGBTQ+, e nem esse negócio de gênero e sexualidade” (Leonardo Mendes, em entrevista ao autor em, 03 de maio de 2024).

Diante da ausência de ação educacional em relação à necessidade de promover debates sobre questões de gênero nas escolas públicas de ensino médio do Agreste pernambucano, observa-se que essa omissão não apenas deixa de acolher as inquietações dos estudantes, como também contribui para silenciá-las, inibindo, assim, seu potencial formativo, pois, “na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida” (Freire, 1987, p. 26).

Em um movimento que articula o “você se pergunta” com a crítica de Freire (1987) aos processos de dominação, tais reflexões emergem da tensão entre a busca por identidade e os modelos normativos impostos por diferentes esferas sociais, como a escola e a família, os quais reverberam nos meios de comunicação com os quais jovens do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano interagem. Diante disso, destaca-se o papel particularmente significativo da escola, que, como instituição social, atua tanto na reprodução quanto, em alguns casos, na contestação de normas e expectativas de gênero, expressas por meio de práticas pedagógicas, currículos, divisão de atividades e discursos naturalizados sobre o que é considerado adequado para meninos e meninas, realidade evidenciada por Vieira (2020, s.p.), ao afirmar que “apesar dos avanços e transformações ocorridas nas sociedades nos últimos anos, as relações de gênero entre homens e mulheres ainda mantém grande assimetria, e essas relações assimétricas se manifestam na escola”.

Essa imposição normativa aparece nos depoimentos analisados, como o da estudante Maria Costa, que cita a senadora Damares Alves (Republicanos) ao reproduzir uma de suas falas emblemáticas: “menino veste azul, e menina veste rosa”. Discursos como esse, enraizados na estrutura social e, muitas vezes, presentes em instituições como a escola, a família e nos ciclos religiosos, contribuem para a internalização de regras de gênero por parte de jovens do ensino médio, que, muitas vezes sem questionar sua arbitrariedade, passam a vigiar e ajustar seus próprios comportamentos a essas expectativas, como revela a estudante Gabriela Fernandes ao relatar que

assuntos sobre gênero e sexualidade eram discutidos pelos próprios alunos, mas, por eu vir de berço cristão, havia um tabu. Então, esse tabu acabou sendo enraizado na gente, fazendo com que eu e outros alunos não falasse aquilo, porque, naquela época, era algo que não me convinha. Isso tudo fazia com que a gente ficasse receoso em discutir sobre, mesmo sendo assuntos que hoje percebo como importantes (Gabriela Fernandes, entrevista ao autor em 03 de maio de 2024).

Além das barreiras delimitadoras impostas sobre o gênero, frequentemente reduzido por ideologias conservadoras ao órgão genital, observa-se uma conexão articulada com a normatização heteronormativa da sexualidade, resultando em uma visão reducionista que, definida por Preciado (2018) como determinismo biológico, desconsidera a complexidade e a diversidade das identidades de gênero, ao mesmo tempo em que reforça a ideia de que apenas a heterossexualidade seria uma forma legítima de expressão afetiva e sexual. Tal perspectiva binária e excludente é evidenciada no relato da estudante Maria Costa, ao refletir sobre suas primeiras compreensões acerca da sexualidade afirmando que

eu via as coisas muito estereotipadas, porque as pessoas me passavam assim. Esse negócio, tipo: a mulher tem que se vestir de homem para se enxergar como lésbica, por exemplo! Era uma coisa muito fixa assim na minha cabeça, sabe. Levei um certo tempo para que eu desconstruísse isso. Então, na minha cabeça, ela não tinha aquele filtro, para entender e fazer esse recorte. Tudo que eu via era muito o extremo da coisa, sabe? Tudo muito “vai ser assim para sempre” (Maria Costa, entrevista ao autor em 16 de abril de 2024).

Nesse cenário em que o gênero é reduzido a uma lógica binária e a sexualidade à heteronormatividade, como evidenciado na fala de Maria Costa, torna-se ainda mais urgente a construção de espaços educativos que acolham a pluralidade das identidades, conforme afirmam Lins, Machado e Escoura (2016, p. 10), ao defenderem a necessidade de “construir uma escola em que gênero não seja restritivo e excludente, mas plural, uma escola em que se assegure uma educação genuinamente inclusiva e transformadora”. Ainda que seja fundamental que a escola se qualifique para abordar as questões de gênero de forma inclusiva, é igualmente importante reconhecer que os estudantes agrestinos não assumem um papel meramente passivo, pois muitos atuam ativamente na construção das normas que regulam a convivência com seus pares, reproduzindo estereótipos e exercendo vigilância sobre os corpos e comportamentos que fogem ao padrão dominante, algo que se evidencia no relato do estudante Leonardo Mendes ao narrar que

na minha sala tinha dois gays, o Thomas e o Josué [nomes fictícios]. Eles são meus amigos, mas, assim, eles não são assumidos, sabe? Sendo que, tipo, eles são daquele jeito que todo mundo sabe. Mesmo que eles não fossem assumidos e nem espalhafatosos, mas a gente sabia, né? Eles eram na deles, só que todo mundo percebia, pela forma que falavam, pelo que falavam, como andavam, como agiam, como se comportavam (Leonardo Mendes, entrevista ao autor em 03 de maio de 2024).

No relato do estudante percebe-se como a estereotipagem da sexualidade se sustenta no programa de gênero delineado por Preciado (2018), manifestando-se, nesse contexto, nas estruturas LGBTfóbicas que atravessam a sociedade e se reproduzem nas interações cotidianas entre estudantes do ensino médio em escolas públicas de Caruaru e de outros municípios do Agreste pernambucano. Essa realidade também é evidenciada nos depoimentos de outros alunos, que relatam como, em seus grupos de amigos heterossexuais, é comum a “zoação entre nós falando de ser veados”, como afirma Leonardo Mendes; momentos esses que, segundo Rafael Souza, “muitas das vezes são na inocência”, quando “às vezes não temos noção do que estamos falando, às vezes falamos pelo momento, e acaba ficando por isso mesmo”; enquanto Felipe Carvalho ressalta a frequência do uso de termos como “baitola, veado e gay”, tudo inserido em uma atmosfera de aparente “normalidade”.

Diante dessa realidade, as investigações realizadas na pesquisa evidenciaram que as “brincadeiras” relatadas pelos estudantes não se restringem ao espaço físico da escola, mas se estendem também às redes sociais digitais. Nesse cenário, foi perceptível que os estudantes não apenas mantêm suas interações cotidianas nas plataformas de socialização *on-line*, mas também constroem e reproduzem discursos, comportamentos e valores socialmente partilhados, tornando-se, como destaca Soares (2011, p. 23), “pesquisadores tanto de temas escolares quanto de temas de seu próprio interesse”, dessa forma, evidenciando que ambiente virtual tem se tornado “espaço de aprendizagem e socialização, no qual os jovens ressignificam experiências, expressam identidades e reforçam ou tensionam estereótipos e normas de gênero herdadas do contexto escolar e familiar.” (Feitosa, Silva, 2023, p. 91).

Em meio às vivências dos jovens agrestinos da rede pública do ensino médio nas redes sociais digitais sem o acompanhamento de um educador no processo de mentoria à educação, vê-se a necessidade de

uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos se ensine também a pensar certo (Freire, 2001, p. 24).

Devido à negligência da educação em promover uma formação crítica sobre as mídias e o uso autocrítico dessas mídias pelos estudantes, torna-se cada vez mais urgente a presença de uma escola pública que adote práticas pedagógicas que estimulem a reflexão e o questionamento, como propõe Paulo Freire (2001, p. 24) ao defender a “pedagogia da pergunta”. No entanto, essa urgência não encontra respaldo nas políticas e práticas educacionais vigentes e se intensifica ainda mais ao se considerar os impactos do contexto pandêmico da Covid-19, entre março de 2020 e maio de 2023, período em que os hábitos de consumo midiático dos jovens do ensino médio passaram por profundas transformações.

4.3 CONTEXTO PANDÊMICO E A EFETIVAÇÃO DO CONSUMO MIDIÁTICO DOS ESTUDANTES

Somada à negligência educacional no que tange à ausência de práticas comunicativas voltadas às questões de gênero nas redes sociais digitais, a pesquisa evidenciou que, durante a pandemia da Covid-19, estudantes do Agreste pernambucano, imersos em um contexto de crise sanitária global, vivenciaram uma intensa migração da sociedade para as TIC. Essas tecnologias passaram a mediar diversas esferas da vida cotidiana, desde o trabalho até a educação, das relações afetivas à circulação de discursos sociopolíticos, em decorrência das restrições sanitárias impostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre março de 2020 e maio de 2023. Consequentemente, esse cenário acentuou desigualdades de acesso, fragilidades pedagógicas e lacunas no letramento midiático dos estudantes, evidenciando a urgência de estratégias educativas integradas que considerem o papel das mídias na formação crítica e cidadã.

Nesse novo cenário, o formato tradicional de ensino e aprendizagem foi abruptamente remodelado, uma vez que antes da pandemia havia uma distinção relativamente clara entre o tempo dedicado à escola, delimitado pelo espaço físico escolar e seus horários fixos, e os demais momentos da rotina dos estudantes do ensino médio, voltados à vida pessoal, ao lazer ou a tarefas escolares realizadas em casa. Com a chegada da pandemia, essa divisão se dissolveu, exigindo uma reconfiguração urgente dos processos educativos, que passaram a ocorrer integralmente por meio do Ensino a Distância (EAD). Tal transição não apenas substituiu a sala de aula física pelas plataformas digitais, mas também ampliou a presença de jovens do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano nas TIC, prolongando sua exposição a conteúdos midiáticos e tornando o ambiente digital um espaço contínuo de aprendizado, socialização e disputas, muitas vezes sem a mediação adequada de uma pedagogia crítica e inclusiva.

Durante a pandemia da Covid-19, o isolamento social impulsionou significativamente o consumo de conteúdos midiáticos via internet entre os jovens do ensino médio, sendo que, segundo dados da pesquisa Poder360 realizada em outubro de 2021, a internet consolidou-se como a principal fonte de informação no Brasil, utilizada por 43% da população, dos quais 22% recorriam às redes sociais digitais, 21% a portais e *sites* de notícias, e, no recorte etário, os jovens entre 16 e 24 anos destacavam-se como os principais consumidores, representando 35% desse total. A pesquisa também revelou que 35% dos usuários dessas plataformas possuíam o ensino médio como nível de escolaridade, indicando que, no contexto dos estudantes do Agreste pernambucano, esses jovens não apenas acompanharam a tendêncianacional, mas se posicionaram como um dos grupos mais ativos no consumo de informações digitais durante a pandemia.

De acordo com a pesquisa, em contraste com os 40% dos brasileiros que, durante a pandemia, continuaram a consumir informações predominantemente pelas Mídias Tradicionais (MT), como a televisão, que se manteve como o segundo maior meio de acesso à informação, os jovens entre 16 e 24 anos destacaram-se como uma minoria nesse grupo, preferindo as Novas Mídias (NM), especialmente as redes sociais digitais. Essa distinção ressalta o papel singular da internet, que, conforme afirmam Spinelli e Portas (2023, p. 3), não é “só uma ferramenta de acesso à informação, mas também um instrumento de expressão, de diálogo e

compartilhamento, bem como de entretenimento.”. Nesse sentido, a entrada massiva dos estudantes do ensino médio nas TIC durante a pandemia representa uma transformação nas formas pelas quais essa geração se relaciona com o mundo e consigo mesma, ultrapassando as fronteiras do consumo midiático tradicional para exercer um protagonismo ativo e criativo, construindo suas próprias narrativas, posicionando-se criticamente diante dos conteúdos e engajando-se em processos de coautoria e circulação de sentidos no ambiente digital.

Diante dessa realidade, apresenta-se a seguir o quadro 4 que ilustra de forma concreta o que está sendo discutido, destacando a importância dos meios de comunicação, sobretudo as redes sociais digitais na visibilidade e protagonismo de jovens do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano.

TABELA 3: CONSUMO MIDIÁTICO DOS ENTREVISTADOS NO PIBIC

MT QUE UTILIZA	CONTEÚDO CONSUMIDO NAS MT	TEMPO DE CONSUMO NAS MT POR DIA	NM QUE UTILIZA	CONTEÚDO CONSUMIDO NAS NM	TEMPO DE CONSUMO NAS NM POR DIA
TV: 75%	Entretenimento: 87,5%	Menos de 1h: 37,5%	<i>WhatsApp</i> : 100%	Entretenimento: 100%	Menos de 1h: 12,5%
Nenhuma: 25%	Esporte: 37,5%	entre 1h e 2h: 50%	<i>Instagram</i> : 87,5%	Cultura: 62,5%	Entre 1h e 2h: 12,5%
	Noticiários: 12,5%	Mais de 5h: 12,5%	<i>Youtube</i> : 75%	Esporte: 62,5%	Entre 2h e 3h: 12,5%
	Política: 12,5%		<i>TikTok</i> : 25%	Política: 37,5%	Entre 3h e 4h: 37,5%
					Mais de 5h: 25%

Fonte: elaborado pelo autor em 2024.

A tabela 3 evidencia que, mesmo após o fim do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, entre março de 2020 e maio de 2023, os jovens do ensino médio permanecem fortemente inseridos no ecossistema das redes sociais digitais, em um movimento que não apenas dá continuidade ao uso dessas plataformas, mas também aprofunda práticas culturais e comunicacionais consolidadas durante o período pandêmico. Paralelamente, a baixa adesão ao consumo informativo tradicional, como os noticiários televisivos, indica uma perda significativa de relevância das mídias tradicionais entre jovens do ensino médio de escolas pública do Agreste pernambucano, que migra progressivamente para plataformas mais dinâmicas e interativas, como as redes sociais digitais, evidenciando não apenas uma mudança de suporte tecnológico, mas uma reconfiguração mais ampla nas formas de acessar, interpretar e produzir informação. Assim, conteúdos que eram amplamente consumidos pela televisão, a exemplo do entretenimento, da política, dos esportes e da cultura, passam a ocupar espaços nas redes sociais digitais em novos formatos, linguagens e modos de circulação, marcados pela personalização e pela participação ativa.

Nesse contexto, observou-se que todos os estudantes entrevistados fazem uso de grupos em redes sociais digitais, com destaque para o *WhatsApp*, utilizado por todos, o qual se destaca como um espaço fundamental de interação, como exemplifica a estudante Gabriela Fernandes ao afirmar que “a gente tinha grupos. Tinha como ter contato da coordenação, tinha grupo da turma, e tinha nosso grupo separado também. O *WhatsApp* sempre foi algo muito utilizado.” Essa fala revela não só o contexto com que a plataforma é usada, mas também sua multifuncionalidade no cotidiano escolar, funcionando como uma ponte entre o ambiente institucional e as relações interpessoais de jovens do ensino médio de escolas públicas do agreste pernambucano. A análise mostrou ainda que os estudantes agrestinos fazem uma distinção clara entre usos formais e informais do *WhatsApp*, usando certos grupos para comunicação institucional e assuntos pedagógicos, enquanto outros servem como espaços mais íntimos para a socialização entre pares, demonstrando assim a habilidade dos estudantes de navegar de forma estratégica e atribuir diferentes sentidos às redes sociais digitais conforme o contexto e o objetivo da comunicação.

4.4 EDUCAÇÃO FORMAL E INFORMAL: REDES SOCIAIS DIGITAIS E OS SEUS POTENCIAIS EDUCOMUNICACIONAIS

Quando se pensa em educação, é comum associá-la imediatamente ao espaço físico da escola; no entanto, como discutido anteriormente, o contexto pandêmico da Covid-19 provocou transformações radicais na forma como se compreende o ambiente escolar, mudanças que se mantiveram mesmo após o fim da crise sanitária. Um exemplo disso é a consolidação dos grupos no *WhatsApp* como extensões desse ambiente, evidenciando uma divisão entre os espaços destinados à educação formal, como o contato com professores e setores institucionais, e aqueles voltados à educação informal, relacionados à socialização entre os próprios estudantes. Observou-se ainda que, mesmo dentro de uma mesma turma escolar, os alunos se organizam em múltiplos grupos informais no *WhatsApp*, refletindo a dinâmica dos vínculos e círculos de amizade que se formam no espaço escolar e se prolongam no ambiente digital.

Para compreender como a dinâmica educacional entre formalidade e informalidade se estabelece no ambiente virtual, é necessário reconhecer que, embora se idealize em diversas esferas sociais um processo educacional capaz de modelar-se plenamente às suas demandas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), N° 9.394/96, no artigo 1°, define educação como todos “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (Brasil, 1996).

Mesmo que a LDB amplie a compreensão sobre o que constitui a educação, na prática ainda se observam delimitações, sendo a educação formal reconhecida socialmente como uma “educação institucionalizada, oferecida dentro dos limites de instituições escolares, com currículos de disciplinas, constituição de quantidades de dias letivos por ano e com prazo de iniciação e finalização.” (Angelini, 2021, p. 224). Nesse cenário, entre jovens do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano, percebe-se que a escola, mesmo quando estendida aos grupos formais no *WhatsApp* durante e após a pandemia, tende a replicar a lógica tecnicista presente no ambiente escolar presencial, na qual os educadores frequentemente

adotam uma postura verticalizada e unidirecional frente ao conhecimento, postura essa criticada por Paulo Freire (1987, p. 33), ao afirmar que,

em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1987, p. 33).

Em contraste com a educação formal, que se estrutura em currículos, disciplinas, normas institucionais e estendida a grupos formais no *WhatsApp*, a educação informal, no contexto escolar, se constrói nas interações cotidianas entre os estudantes, especialmente em momentos como o recreio, as rodas de conversa e outras situações espontâneas de convivência, onde circulam saberes, valores, experiências e afetos, visto que, a educação informal

acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado. (...) Como conceito de informal a educação pode ser e ter: Percepção gestual, moral, de comportamentos provenientes de meios familiares, de amizade, de trabalho, de socialização, midiática, nos espaços públicos em que repertórios são expressos e captados de formas assistemáticas (Park; Fernandes, 2007 apud Groppo, 2013, p. 37-38).

A distinção entre formalidade e informalidade no contexto virtual dos grupos no *WhatsApp*, aqui evidenciada, permite compreender que, embora a educação formal da escola, tanto em seu âmbito presencial quanto prolongado ao espaço virtual, estabeleça diretrizes rígidas e estruturadas para a interação e o aprendizado, ela acaba por impulsionar os estudantes do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano a migrarem suas relações sociais para grupos virtuais informais no *WhatsApp*, visto que, antes das possíveis interações via redes sociais digitais, as relações interpessoais dos estudantes ocorriam apenas, no contexto informal, no recreio e em momentos oportunos nas aulas formais. Entretanto, mais do que uma simples migração espacial das interações, essa movimentação revela um processo de ressignificação das formas de sociabilidade dos estudantes, no qual os grupos virtuais informais não apenas prolongam os debates iniciados nas interações presenciais, muitas vezes marcadas por vigilância institucional, mas também potencializam a expressão de subjetividades e a construção de sentidos

compartilhados, especialmente sobre temas sensíveis como gênero e sexualidade, em um ambiente percebido como mais autônomo, acessível e horizontal, como aponta a estudante Luísa Almeida ao revelar que, no seu grupo informal de amigos no *WhatsApp*,

questionamentos acerca de gênero e sexualidade são feitos, porque a discussão lá existe, a identificação existe. Nessa parte da vida a gente se permite experimentar, devido a isso, as redes sociais nos ajudam (Luísa Almeida, entrevista ao autor em 16 de abril de 2024).

Em análise, percebe-se que essa migração, que perdura além do contexto da pandemia da Covid-19, é motivada, principalmente, pela ampla popularização das TIC, as quais facilitam e ampliam o acesso e a comunicação dos jovens em ambientes digitais, permitindo, na percepção dos estudantes agrestinos, que o *WhatsApp* se configure como um espaço de expressão de identidades e de construção coletiva de sentidos, sobretudo em torno de temas sensíveis como gênero e sexualidade, como evidenciado pela estudante Luísa Almeida, ao afirmar que,

por mensagem, ao tempo todo nos grupos sobre gênero e sexualidade era bem frequente, até porque me reconheci bissexual no ensino médio. Por mensagem era muito mais fácil conversar, era muito mais fácil se abrir, e era muito mais fácil assumir uma identidade que não parecia estar pronta na sua cabeça, mas que na internet já estava, já era assumida. Meio que tu já namorava, tu já tinha amigo, tu já tinha contato formado (Luísa Almeida, em entrevista ao autor em 16 de abril de 2024).

Dessa forma, a fala da estudante revela não apenas o caráter acolhedor e plural dos espaços informais virtuais como ambientes favoráveis à efetivação de seus diálogos livres das praxes institucionais, mas também destaca seu papel fundamental na mediação de processos de autoconhecimento, afirmação identitária e resistência diante de normas sociais excludentes. Nesse sentido, os grupos virtuais informais no *WhatsApp* têm grande potencial como espaços de reconstrução do saber, onde os jovens não apenas compartilham informações, mas cocriam sentidos sobre suas vivências, experimentam novas formas de ser e repensam criticamente as estruturas normativas que os cercam. Isso é perceptível na fala da estudante Maria Costa, ao falar que para superar essas barreiras educacionais no

diálogo aberto sobre gênero e sexualidade, “a gente foi meio que construindo, nós mesmo, alunos, fomos construindo esse espaço e meio que consolidando as nossas conversas, então era uma troca de conhecimentos muito massa”, e essas “trocas de conhecimento” foi estabelecida, especificamente, nas redes sociais digitais, visto que “a gente conseguia compartilhar informações em um lugar que não existia fisicamente, mas que existia num âmbito virtual [...] no final do ensino médio fui percebendo que entender gênero e sexualidade através de vídeos e coisas outras era mais fácil” (Maria Costa, em entrevista ao autor em 16 de abril de 2024).

Nesse processo coletivo de troca de saberes, o *WhatsApp* se consolida como um espaço de interlocução entre estudantes do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano, permitindo a ampliação das fronteiras do debate sobre gênero e sexualidade a partir de referências culturais midiáticas compartilhadas entre si. Embora o consumo de conteúdos em diversas plataformas digitais seja recorrente entre os estudantes entrevistados, como no *YouTube*, voltado à produção de vídeos mais longos e informativos; no *TikTok* e no *Instagram*, que se destacam pelos vídeos curtos conhecidos como *reels*, com grande potencial de viralização; e nos serviços de *streaming* como *Netflix*, *Amazon Prime* e *Disney+*, utilizados especialmente para assistir a filmes e séries, é no *WhatsApp* que esses materiais ganham maior densidade dialógica, deixando de ser apenas objetos de entretenimento e se transformando em pontos de partida para trocas mais profundas, que mediam reflexões sobre vivências, identidades e afetos. E nesse cenário de múltiplas possibilidades de consumo midiático que a estudante Luísa Almeida destaca que “consumo muito *TikTok* e *YouTube*, e também tem uma série que outra pessoa além de mim que conhece é a Maria Costa, *Stupid Wife* e *Stranger Things*”. Maria Costa complementa, afirmando que

sim, foi na época em que fui atrás de me conhecer mais. Então, quando eu vi essas séries, pensei “caramba, isso aqui eu tenho que entender, porque pode ser que em algum momento eu vá ofender alguém por não compreender ou não chamar do jeito certo”. Foi quando eu descobri essas coisas. Acho que teve uma influência bastante positiva (Maria Costa, em entrevista ao autor em 16 de abril de 2024).

O relato da estudante evidencia dois aspectos fundamentais para compreender a centralidade do consumo midiático entre os jovens do ensino médio

de escolas públicas do Agreste pernambucano. Em primeiro lugar, mostra como o acesso a diferentes plataformas e conteúdos digitais opera como mecanismo compensatório diante da omissão das escolas públicas no trato de temas relacionados a gênero e sexualidade. Em segundo lugar, revela o papel ativo das mídias no processo formativo dos estudantes, funcionando como dispositivos capazes de provocar deslocamentos de percepção, ampliar horizontes e fomentar compreensões mais empáticas e críticas sobre o outro e sobre si. Assim, o consumo e a discussão de conteúdos midiáticos, ainda que originados no campo do entretenimento, emergem como caminhos legítimos e eficazes para problematizar normas, tensionar discursos hegemônicos e tornar mais acessíveis debates que, nos espaços institucionais, permanecem silenciados ou marginalizados.

Contudo, mesmo atuando como agentes ativos nas redes sociais digitais, integrando-se e trocando saberes com seus pares, os estudantes agrestinos do ensino médio de escolas públicas permanecem em condição de desassistência pedagógica, uma vez que o consumo de conteúdos midiáticos, embora realizado de forma autônoma, ocorre de maneira desassistida, o que favorece interpretações autoexplicativas, muitas vezes restritas à visão de mundo de cada um e ao repertório simbólico disponível em seus círculos virtuais de convivência, especialmente nos grupos virtuais informais no *WhatsApp*.

Como consequência, os debates que ali se desenrolam, embora ricos em trocas afetivas e identitárias, nem sempre alcançam a profundidade necessária para desconstruir narrativas distorcidas amplamente difundidas no imaginário social. É nesse contexto que discursos como o da chamada "ideologia de gênero" passam a permear essas vivências, podendo alimentar contradições entre os desejos de reconhecimento e pertencimento e os receios produzidos por um ambiente cultural marcado por disputas morais, *fake news* e tensões político-religiosas. Desse modo, mesmo diante de um protagonismo evidente no uso das redes sociais digitais, esses estudantes continuam expostos a uma série de lacunas formativas que refletem, em última instância, a negligência histórica do sistema educacional em lidar de forma consistente, plural e crítica com as questões de gênero.

4.5 CONSUMO MIDIÁTICO DOS ESTUDANTES FRENTE À "IDEOLOGIA DE GÊNERO"

No contexto da vivência midiática de jovens do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano, as redes sociais digitais, atravessadas por um esquema político-econômico que opera em consonância com a lógica algorítmica de entrega de conteúdos, conforme já evidenciado anteriormente nesta pesquisa, favorecem a formação de bolhas informacionais que se sustentam na excitação emocional provocada pela sensação de possuir a “total razão”. Nesses espaços, prevalece uma dinâmica de validação subjetiva que reforça certezas prévias e dificulta o exercício da dúvida e do pensamento crítico, sendo esse um processo que, “nesse caso concreto das redes sociais, as verdades socialmente compartilhadas são muitas vezes produzidas a partir de conteúdos que, conforme exposto anteriormente, podem ser verdadeiros, falsos, dúbios, contraditórios [...]” (Oliveira, 2023, in Jorge, 2023, p. 313), o que evidencia a complexidade da disputa por sentidos nesse ambiente e o desafio de discernir, entre os fluxos informacionais, aquilo que de fato contribui para a construção de compreensões mais críticas e fundamentadas da realidade.

Nesse cenário de ausência de consciência crítica em relação à mídia, segundo Oliveira (2023), mentiras configuradas como *fake news* passam a ser percebidas como verdades “verídicas”, de modo que a repetição constante dessas falácias acaba por consolidá-las como verdades. É nessa realidade de “mentiras verdadeiras” que os debates sobre questões de gênero no âmbito educacional são frequentemente associados à chamada “ideologia de gênero”, gerando comoção pública por meio do pânico moral amplificado nas redes sociais digitais, com o objetivo de distanciar, silenciar ou marginalizar qualquer possibilidade de discussão sobre questões de gênero nas escolas, sob o pretexto de uma suposta “falta de moralidade”.

Nesse contexto midiático de *fake news* articuladas sob uma perspectiva moralista nas redes sociais digitais, jovens do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano interagem ativamente e consomem esses conteúdos, sejam ou não alinhados a esse senso moralista, mesmo que limitados pelo seu repertório sociocultural. Essa dinâmica gera debates, sobretudo nos grupos virtuais informais no *WhatsApp*, como exemplifica o relato da estudante Gabriela Fernandes, ao lembrar que,

a gente discutia sobre o que estava passando na mídia, sobre gênero e sexualidade. Quando era algo político, eu lembro bastante do momento das eleições, principalmente esse agora de 2022, né, a gente discutiu bastante sobre questões de gênero e sexualidade, porque estava em alta, estava passando em vários lugares. Então, tipo assim, no meu grupo de amigos sempre houve uma discussão de exemplos do que a gente estava vendo na mídia (Gabriela Fernandes, em entrevista ao autor em 03 de maio de 2024).

A imersão dos estudantes agrestinos nas redes sociais digitais, mesmo sem a mediação pedagógica crítica em relação à mídia, tem lhes proporcionado acesso a diferentes conteúdos e os atravessados por discursos amplamente circulantes nesses espaços, impulsionando a construção de posicionamentos críticos, ainda que limitados às suas próprias percepções, diante de temas sensíveis como política, gênero e sexualidade, como evidencia o estudante André Martins, ao lembrar que,

vi entrevistas dele [Jair Messias Bolsonaro (PL)], onde ele dizia simplesmente que jamais perdoaria o filho se descobrisse que ele era gay, e que expulsaria ele de casa, e se ele quisesse ficar com outro homem ele ficaria em outro lugar, por não aceitaria gays na sua casa. Então, ele sempre foi uma pessoa bastante homofóbica, e eu, sinceramente, sou contra ele e ainda bem que ele saiu do poder (André Martins, em entrevista ao autor em 03 de junho de 2024).

Com a consolidação da internet como potencial propagadora de informação no país, os estudantes têm acompanhado debates em torno da chamada "ideologia de gênero", tema impulsionado por políticos da direita conservadora. Entre eles, o mais relevante para a temática é o ex-presidente Jair Bolsonaro (PL), que deu visibilidade ao assunto em 2014, quando era Deputado Federal pelo Rio de Janeiro, e tornou a discussão ainda mais proeminente durante sua campanha presidencial em 2018, mantendo o tema em destaque no cenário midiático dos debates educacionais nacionais até a atualidade. De acordo com o levantamento da Diadorim, publicado em 2022, e realizado por meio do *software Metameto*, uma ferramenta coletora de dados virtuais, a expressão "ideologia de gênero" foi publicada por Jair Bolsonaro (PL) e seus filhos Carlos Bolsonaro (PL), Eduardo Bolsonaro (PL) e Flávio Bolsonaro (PL), entre 2014 e 2022, cerca de 206 vezes nas redes sociais digitais: 116 no *Facebook*, 86 no *Instagram* e 4 no *X* (antigo *Twitter*) (Figueiredo, 2022).

Diante da visibilidade dada à “ideologia de gênero” por Bolsonaro e sua família, conforme demonstram os dados supracitados, os estudantes agrestinos também se deparam com os conteúdos por eles disseminados, como relata o estudante Leonardo Mendes ao afirmar que

já ouvi nas mídias falarem sobre ideologia de gênero na época das eleições. Já vi Bolsonaro várias vezes falando, e aquele Nicolas Ferreira [PL], sendo esses políticos mais assim, mais nível Brasil. Aqui na minha região nunca vi ninguém falando (Leonardo Mendes, em entrevista ao autor em, 03 de maio de 2024).

Nesse cenário de grande comoção em torno da temática da “ideologia de gênero”, o levantamento publicado pela Diadorim revela que o chamado “clã Bolsonaro” tem sido protagonista na recorrente menção a essa pauta nos discursos de políticos conservadores, evidenciando sua presença constante nas declarações públicas (Figueiredo, 2022). Em análise, essa temática não apenas ocupa uma posição central no discurso bolsonarista, como também funciona como uma estratégia de desvio, ao direcionar a atenção pública para questões morais e identitárias, em detrimento de debates políticos e sociais mais urgentes. Nesse cenário, temas como gênero e valores tradicionais são frequentemente colocados no centro das discussões, geralmente de forma negativa, alarmista e atrelada ao campo educacional. De acordo com Figueiredo (2022, s.p), um exemplo claro dessa abordagem aparece em uma declaração do ex-presidente Jair Bolsonaro, um dos principais defensores da chamada “agenda de costumes”, durante um pronunciamento em março de 2022, no qual afirmou que,

uma questão muito importante para todos nós: quase todo mundo aqui tem filhos e netos. E nós queremos que nossos filhos e netos sigam a linha das nossas famílias. Que deles seja afastado da sala de aula a ideologia de gênero. Não podemos admitir que não se nasce homem ou mulher e se decida o sexo lá na frente. Isso é inadmissível. Isso não pode ser aceito por qualquer um de nós [...] esse tipo de ideologia nas escolas, nós não podemos e nós não admitimos (Bolsonaro, 2022, in Figueiredo, 2022).

A partir do discurso de Jair Bolsonaro (2022), é perceptível que os debates em torno da chamada “ideologia de gênero” recorrem a uma tática retórica que apela fortemente às emoções e aos chamados “valores tradicionais” por meio do pânico moral, evocando a imagem da família como núcleo central da sociedade e sugerindo

a existência de uma continuidade natural e desejável entre as gerações, a qual deve ser “protegida”. Tal continuidade, de acordo com a fala do ex-presidente, está associada à preservação de normas cisheteronormativas de gênero, restritas à figura do homem (cis) e da mulher (cis), considerados como os únicos legitimados a gerar e educar a próxima geração, a qual deve se adequar a esse modelo idealizado. Assim, estabelece-se um ciclo de padronização das expressões de gênero e sexualidade, que marginaliza quaisquer outras formas de existência ou estrutura familiar que não se encaixem nessa formulação normativa (Preciado, 2018). Ademais, a fala de Jair Bolsonaro (2022) também revela uma estratégia política de cunho extremista ao personificar as discussões sobre questões de gênero no ambiente escolar como parte de uma suposta “ideologia de gênero”, apresentando-a como uma ameaça aos valores tradicionais. Com isso, a fala do ex-presidente, reforça-se a ideia de que o ensino desses temas seria uma forma de “doutrinação” cujo objetivo seria afastar crianças e jovens dos costumes e crenças familiares, muitas vezes sustentados por fundamentos religiosos e por ideais ético-morais conservadores, como evidencia a percepção da estudante Luísa Almeida:

com toda certeza! Pra mim religião e política estão atreladas. Acho que a religião é um pouco mais acima da política, porque ouço essa questão da ideologia de gênero muito por crentes [evangélicos], e por políticos também. Mas, parece que quando tem político sempre está atrelado à religião (Luísa Almeida, em entrevista ao autor em 16 de abril de 2024).

Além disso, ao aprofundar sua percepção sobre a relação entre religião, política e os discursos conservadores em torno da “ideologia de gênero”, Luísa Almeida compartilha exemplos concretos de como esse debate é mobilizado em seu cotidiano, principalmente nas redes sociais digitais, ao destacar que,

ouço falar sobre ideologia de gênero por bolsonaristas, como uma crente [mulher (Cis) evangélica] que postou no Instagram falando assim, “no tempo de ideologia de gênero você tem que ser feminina, você tem que ter as unhas grandes, o cabelo liso”. Até um pastor que ficou falando dos animes e doramas, afirmando que eles usam “a ideologia de gênero para fazer que as pessoas deixem de ser homens e mulheres e virem alguma coisa no meio, andrógenos” (Luísa Almeida, em entrevista ao autor em 16 de abril de 2024).

A percepção da estudante Gabriela Fernandes acerca dos debates sobre “ideologia de gênero” nas redes sociais digitais, também se enquadra no contexto religioso, ao dizer que “sempre vi discussões sobre ideologia de gênero com um teor mais crítico à comunidade LGBT+, vindo de uma base religiosa (Gabriela Fernandes, em entrevista ao autor em 03 de maio de 2024). Considerando que grande parte das redes sociais digitais permite a interação entre os usuários por meio de comentários, compartilhamento de conteúdo e postagens, a estudante Luísa Almeida destaca sua percepção acerca dessa dinâmica, especificamente sobre as reações do público aos conteúdos “extremistas conservadores”, afirmando que

me sinto angustiada quando consumo esses conteúdos, e quando abro os comentários. Geralmente não vejo os comentários, porque sei que realmente eles me fazem muito mal, e que pessoas assim como eu, quando jovens, que tem vontade de mudar o mundo e fazem com que isso não exista, para que você também não sofra com isso, e as gerações futuras também, nos sentimos muito angustiados. Fico com agonia, fico “gente, pelo amor de Deus, parem com isso. É muito ódio, é muita coisa”. Isso acaba gerando tantos outros processos e tantas coisas mais. E, geralmente, é fundamentado em alguma burrice, em alguma desinformação, ou em algum conceito torto religioso, e aí... é muito horrível (Luísa Almeida, em entrevista ao autor em 16 de abril de 2024).

Diante da fala da estudante, que destaca o ódio generalizado nas redes sociais digitais, fomentado pelos debates sobre “ideologia de gênero” em articulação com o pânico moral, ao afirmar que “geralmente, é fundamentado em alguma burrice, em alguma desinformação [...]”, é possível compreender as *fake news* como instrumentos de dominação, integrando um processo de manipulação discursiva midiaticizada que visa sustentar estruturas de poder conservadoras. Nesse cenário, Ribeiro (2022) observa que “apesar de repetir por diversas vezes a frase contida no versículo bíblico João 8:32 — ‘conhecereis a verdade e ela vos libertará’ — o presidente Jair Bolsonaro (PL) fez da desinformação uma arma [...]” (Ribeiro, 2022, in Aos Fatos, 2022, s.p.). Segundo os dados apresentados por Ribeiro no portal de notícias digitais Aos Fatos, em 2022, o então presidente Jair Bolsonaro produziu, durante seu mandato (2019–2022), uma média de 4,58 afirmações falsas por dia, o que totaliza aproximadamente 6.676 mentiras, das quais 210 estavam relacionadas diretamente ao tema das “ideologias”, conforme destacou o jornal.

Compreendendo a articulação político-religiosa presente nos debates sobre “ideologia de gênero” promovidos pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, observa-se que, ao utilizar o pronome “nós”, ele se posiciona como parte de um grupo dominante que compartilha os mesmos ideais, criando, ao identificar os “outros/eles” como promotores da “ideologia de gênero”, uma divisão simbólica que estabelece uma rivalidade entre os defensores dos valores tradicionais e aqueles que, em sua visão, consolidam essa “ideologia” na educação brasileira. Dessa forma, o ex-presidente Jair Bolsonaro estrutura uma estratégia deliberada de polarização em torno dos debates sobre a chamada “ideologia de gênero”, considerando que “não existe projeto político vitorioso que não traga em si a vontade contagiosa de transformar a realidade, mesmo que seja dando vários passos para trás” (Giuliano da Empoli, 2019, p. 100).

O conceito de “ideologia de gênero”, unificado por políticos como Jair Bolsonaro e por líderes religiosos, como evidenciado nesta pesquisa, aos debates sobre questões de gênero no ambiente escolar, reforça os tabus e as restrições presentes nesse espaço, limitando o diálogo crítico e plural sobre essas questões. Essa dinâmica, no entanto, evidencia um cenário político-midiático mais amplo, em que,

no mundo de Donald Trump, de Boris Johnson e de Jair Bolsonaro, cada novo dia nasce com uma gafe, uma polêmica, a eclosão de um escândalo. Mal se está comentando um evento, e esse já é eclipsado por um outro, numa espiral infinita que catalisa a atenção e satura a cena midiática. Diante desse espetáculo, é grande a tentação, para muitos observadores, de levar as mãos aos céus e dar razão ao bardo: “O tempo está fora do eixo!” (Giuliano da Empoli, 2019, p. 12).

Mesmo diante de toda problemática sobre a “ideologia de gênero” nos debates político-religiosos nas redes sociais digitais, vale destacar que, para que não restem dúvidas, mesmo diante da ambivalência desses meios de comunicação, as redes sociais digitais por serem lugares de interação social e de construção de identidade, os conteúdos postados e compartilhados são diversos, abrindo discussões favoráveis aos debates sobre questões de gênero entre os estudantes em grupos virtuais informais, como afirma a estudante Maria Costa ao destacar que,

para mim a mídia tem um papel muito forte, principalmente hoje em dia com as redes sociais, que muitas pessoas estão lá, e lá que elas

têm informações. A rede social, com os seus influenciadores, canais de notícia, e as pessoas que apoiam o movimento, sempre estão de olho e sempre ajudando no possível. Acho que é algo que vai fortalecendo muito, habituando essas pessoas novas que estão vindo nessa geração a aceitarem as diferenças, não só eles, mas nossa sociedade em geral, já que “você se identifica com tal gênero, e você consegue se aceitar, isso é a coisa mais importante, sabe. Muita gente se identifica, mas por medo de serem julgadas, não se assumem e acabam vivendo reclusas, com medo”. Com essa força nas redes sociais, que é algo muito bom, ajuda bastante as pessoas se aceitarem e a normalizarem, tipo, todo mundo sai ganhando, as pessoas se sentem bem, e outras se informam sobre o assunto, até para ajudar as pessoas que se identificam com outro gênero (Maria Costa, em entrevista ao autor em 16 de abril de 2024).

Mesmo com o potencial comunicacional positivo das redes sociais digitais, que poderiam ser aliadas institucionais nos debates estudantis sobre questões de gênero, as percepções apresentadas neste subtópico, somadas às discussões previamente desenvolvidas nesta pesquisa, revelam que os estudantes compreendem os debates sobre “ideologia de gênero” nas redes sociais digitais a partir de um panorama em que a influência político-religiosa, sobretudo em nível nacional, desempenha um papel central de influência no negligenciamento das discussões sobre questões de gênero no ambiente escolar, seja ele presencial ou virtual, como nos grupos formais do *WhatsApp*. Além disso, as falas dos estudantes evidenciam como figuras políticas e líderes religiosos têm moldado a compreensão dessas temáticas, muitas vezes de maneira pejorativa ou distorcida, gerando não apenas sentimentos de angústia e desconforto, mas também aprofundando a polarização e a desinformação. Assim, essa dinâmica acaba por se consolidar no contexto educacional das escolas públicas do ensino médio do Agreste Pernambucano, considerando que,

na medida em que uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura (Freire, 1987, p. 87).

Diante dessa realidade, torna-se urgente que a educação contemporânea amplie suas práticas para além dos limites da sala de aula, reconhecendo as potências educacionais das interações nas redes sociais digitais, sobretudo diante da negligência institucional em relação às questões de gênero nas escolas públicas de ensino médio do Agreste Pernambucano. Dessa forma, valorizar essas

experiências educacionais significa não apenas aproximar-se das realidades vividas pelos estudantes, marcadas por intensas vivências midiáticas, mas também promover uma formação crítica, plural e sensível às múltiplas vozes e subjetividades que compõem o universo midiático dos estudantes agrestinos.

4.6 EDUCOMUNICADORES, ATORES-CHAVE NA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Em meio à disputa midiática pela consolidação do poder de grupos moralistas, intensificada pela política econômica das redes sociais digitais, em consonância com a lógica algorítmica e o impulsionamento de conteúdos via tráfego pago, muitas vezes responsáveis por propagar *fake news* relacionadas às questões de gênero no contexto escolar, encontram-se jovens do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano, que interagem nesses ambientes virtuais, frequentemente imersos em bolhas informacionais e em disputas simbólicas em torno da chamada “ideologia de gênero”, atravessadas pelo pânico moral. Diante desse cenário, e sem o respaldo de um sistema educacional que assegure espaços de diálogo e práticas de “alfabetização crítica da mídia”, como defendem Kellner e Share (2008), esses estudantes não dispõem de uma estrutura escolar que lhes forneça as condições necessárias para interpretar, questionar e resistir aos discursos que os atravessam diariamente nas redes sociais digitais.

Seria imprudente afirmar que todas as ações mencionadas, que implicam os debates sobre questões de gênero nas escolas públicas do ensino médio do Agreste pernambucano e que têm levado os estudantes a um consumo midiático desassistido, constituem um movimento descoordenado ou gradativo, isento de autoria. Pelo contrário, como explicitado, narrado e debatido ao longo desta pesquisa, trata-se de um movimento antigênero articulado por grupos moralistas político-religiosos, que culmina no silenciamento socioeducacional e impacta, de forma mais acentuada, os estudantes da rede pública. Diante dessa articulação opressora no campo educacional, Freire (1987) lança luz sobre o debate ao afirmar que,

libertar-se a si e aos opressores. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se

expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (Freire, 1987, p. 17).

Mesmo que, para libertar-se e libertar os opressores de suas arrogâncias, como destaca Freire (1987, p. 17), seja necessária uma reação que emane dos próprios oprimidos, trata-se aqui de um contexto midiático marcado pela massiva inserção da sociedade nas redes sociais digitais. Diante dessa complexidade interativa, torna-se urgente uma articulação progressista que tenha plena consciência da luta, assim como os opressores demonstram consciência estratégica de seus instrumentos de dominação.

Nesse cenário de disputas que podem ser superadas por meio da “pedagogia do oprimido”, associada a uma “educação crítica”, conforme destaca Freire (1987), surge a necessidade de um ambiente escolar e de profissionais da educação preparados para abordar, com sensibilidade e conhecimento, as questões de gênero que permeiam as vivências dos estudantes agrestinos nas redes sociais digitais. É imprescindível reconhecer que tais temáticas, longe de serem aspectos periféricos, devem ocupar um lugar central na construção de uma educação midiática crítica para os estudantes, pois, como afirma Freire (1987, p. 19), “é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora.”. Assim, ao promover o debate sobre questões de gênero por meio das mídias e da criticidade que elas podem despertar, a escola contribui não apenas para que os estudantes compreendam as estruturas sociais que os cercam e se reconheçam como sujeitos capazes de transformá-las, mas também para cumprir um compromisso ético e político da educação.

Entretanto, segundo Pretto (2001, p. 112), vale ressaltar que a alfabetização crítica da mídia nas escolas não se limita à simples introdução das TIC, como televisão, computadores e diversos recursos de multimídia, pois “essa presença por si só não garante essa nova escola, essa nova educação.”. Para que haja uma verdadeira alfabetização midiática nas escolas de ensino médio, é necessário um “projeto de educação que caminhe no mesmo ritmo que o mundo que os cerca e que acompanhe essas transformações. Que entenda o jovem. E não dá para entendê-lo,

sem sequer escutá-lo” (Soares, 2011, p.8). Assim, torna-se essencial articular as TIC aos conteúdos consumidos pelos estudantes do ensino médio por meio delas de forma crítica e consciente, capacitando-os a filtrar informações, interpretar e reconhecer as intenções que sustentam a lógica midiática, pois a “formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente” (Freire, 1987, p. 90).

Diante da necessidade dos estudantes do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano de uma formação tecnológica que passe, necessariamente, por um processo de alfabetização crítica da mídia, destaca-se a figura do educador, “um agente cultural com conhecimentos suficientes no campo da educação e com manejo profundo das teorias, linguagens e técnicas da comunicação” (Soares, 1995, p. 41). Este profissional, conforme Soares (1995, p. 41), articula as áreas da ciência da educação, da comunicação e das TIC, mobilizando sua “capacidade de criação, para dar vida e sentido aos recursos colocados pela civilização a serviço de toda a humanidade. Trata-se de um verdadeiro gestor de processos comunicacionais”. Assim, o educador torna-se peça-chave na mediação entre escola, mídia e sociedade, visto que ele tem, segundo Soares (2011, p. 8), “um papel fundamental em canalizar essas habilidades já evidentes para a produção de mídia de qualidade, marcada pela criatividade, motivação, contextualização de conteúdos, afetividade, cooperação [...]”.

Nesse sentido, considerando o impacto formativo das redes sociais digitais nas percepções dos jovens sobre questões de gênero, bem como a ausência de práticas pedagógicas sistematizadas voltadas à leitura crítica da mídia no cotidiano escolar, torna-se urgente integrar saberes educacionais por meio da atuação de sujeitos qualificados para tal mediação.

É neste contexto que defendemos, por exemplo, que o sistema de ensino formal se una a produtores culturais com maior experiência na área para incorporar as tecnologias da Comunicação Social no espaço educacional, permitindo aos professores e alunos lidar com os recursos da comunicação, convivendo com seus problemas e suas potencialidades (Soares, 1995, p. 44).

Nesse viés, para Soares (2011, p. 84), na “relação entre políticas públicas e educação, interessa particularmente à sociedade e à formação dos jovens a

proposta governamental de ampliar o Ensino Médio Integrado”. Essa perspectiva evidencia a urgência de se construir uma educação que dialogue com as linguagens contemporâneas, especialmente em um ensino médio que vá além da simples transmissão de conteúdos, contemplando também a formação crítica, reflexiva e cidadã dos estudantes. Diante desse cenário, o autor propõe, entre as ações prioritárias da educomunicação nas escolas do ensino médio, dois eixos fundamentais que apresentam potencial concreto para enfrentar as problemáticas aqui discutidas (Soares, 2011, p. 86-87): o primeiro situa-se no campo disciplinar, no qual se propõe que a comunicação seja tratada como conteúdo específico, por meio de disciplinas voltadas aos temas da comunicação, ou como objeto de análise crítica, por meio de práticas voltadas à educação para a recepção dos produtos midiáticos; já o segundo eixo refere-se à abordagem transdisciplinar da educomunicação, que propõe o uso integrado e criativo dos recursos comunicacionais nas diversas atividades pedagógicas, dentro e fora da escola, sendo operacionalizado por meio da pedagogia de projetos.

Diante dos dois eixos apontados por Soares (2011), torna-se possível afirmar que o educador exerce um papel estratégico na mediação entre escola, mídia e sociedade, sobretudo ao promover debates críticos acerca dos conteúdos midiáticos que circulam nas redes sociais digitais. Em um cenário marcado pelo fortalecimento de discursos moralizantes e pela disseminação da chamada “ideologia de gênero” por meio de mecanismos de pânico moral, o educador desponta como um profissional qualificado para fomentar a leitura crítica das mensagens veiculadas pelas mídias, muitas vezes consumidas de forma acrítica por estudantes do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano. Assim, mais do que um técnico da comunicação, ele se configura como um agente formador, capaz de mobilizar processos reflexivos e pedagógicos que favoreçam a compreensão das dinâmicas de poder, das representações sociais e dos interesses políticos envolvidos na produção e circulação dos conteúdos. Sua atuação, portanto, é essencial não apenas para desconstruir narrativas que reforçam preconceitos e marginalizam os debates institucionais sobre questões de gênero, mas também para fortalecer a autonomia dos estudantes na apropriação crítica das mídias, contribuindo para uma formação cidadã comprometida com os desafios éticos, sociais e políticos impostos pela sociedade digital contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pouca presença institucional de ações pró-diversidade nas escolas públicas do ensino médio do Agreste pernambucano, e em contraste com a crescente inserção de seus estudantes nas redes sociais digitais, esses jovens encontram-se à mercê de uma interação midiática desprovida do devido respaldo educacional. Mesmo sendo agentes ativos e propagadores de intenções, essa realidade os expõe a um ambiente midiático permeado por disputas de poder, protagonizadas por grupos moralistas sustentados em bases político-religiosas, que utilizam o pânico moral em torno da chamada “ideologia de gênero” como estratégia de controle e manutenção de poder. Inseridos nesse cenário, os estudantes agrestinos, como evidenciado nesta pesquisa, estão em contato com bolhas informacionais, alimentadas pela lógica algorítmica e pela disseminação de conteúdos direcionados via tráfego pago, compondo um quebra-cabeça arquitetado por essas forças moralistas que, frequentemente, recorrem ao uso de *fake news* como ferramenta alarmista, consequentemente silenciando, marginalizando e inibindo quaisquer debates educacionais sobre questões de gênero no espaço escolar e nos grupos formais virtual no *WhatsApp*. Nesse cenário, a pesquisa cumpriu o objetivo de identificar criticamente as táticas moralistas que sustentam o sistema sexual e de gênero hegemônicos, revelando como tais forças se articulam por meio de *fake news*, tráfego pago e bolhas informacionais para silenciar e marginalizar debates sobre diversidade nas escolas agrestinas.

Frente a essa realidade disruptiva, observa-se, sob a perspectiva dos “oprimidos” diante da problemática imposta pela ação articulada, executada e consolidada pelos “opressores”, um impacto direto sobre o direito básico de uma geração de jovens agrestinos à educação cidadã e democratizada, o que, conforme destaca Freire (1987), evidencia a necessidade de uma “educação crítica” que lhes assegure a oportunidade de debater suas vivências midiáticas de forma analítica, contribuindo para a construção coletiva de um sistema educacional plural e equitativo. Nesse ponto, a investigação também alcançou o objetivo de discutir as ações retóricas associadas à chamada “ideologia de gênero” nos debates educacionais midiáticos, evidenciando como o termo é instrumentalizado por grupos político-religiosos em estratégias de pânico moral que atravessam tanto a escola quanto os ambientes digitais dos estudantes.

É nesse contexto que a investigação midiática do consumo e dos usos comunicacionais desses jovens, diante das comoções moralistas disseminadas nas redes sociais digitais, evidenciou que os estudantes do ensino médio de escolas públicas do Agreste pernambucano demonstram uma percepção lúcida sobre a negligência institucional quanto aos debates escolares sobre questões de gênero, ao mesmo tempo em que reconhecem a atuação de uma oposição político-religiosa que inviabiliza tais discussões. Ainda que apresentem posicionamentos críticos, suas compreensões permanecem fragmentadas, sem concernir plenamente as estruturas que inviabilizam tais debates, o que os leva a buscar nas redes sociais digitais informações, frequentemente atravessadas por ideologias antigênero produzidas pelos próprios grupos moralistas. Ou seja, os grupos moralistas político-religiosos influenciam o debate desde seu início até sua consolidação, articulando estratégias que fazem com que sua percepção reducionista de gênero se sobressaia nas redes sociais digitais, limitando o diálogo e promovendo visões excludentes que se manifestam desde o espaço físico da escola, passando pelos grupos virtuais formais, até alcançar o próprio consumo midiático dos estudantes agrestinos. Desse modo, a pesquisa cumpriu o terceiro objetivo de analisar as vivências midiáticas desses estudantes, com ênfase nos usos que fazem das redes sociais digitais e suas conexões intrínsecas com o contexto escolar.

Esta pesquisa também identificou o papel fundamental do profissional da educomunicação como agente capaz de ultrapassar uma abordagem tecnicista da mídia, analisando-a de forma crítica e contextualizada, e reconhecendo as estruturas de poder que moldam as temáticas debatidas nesses espaços. Ao atuar de maneira assistida e reflexiva, esse profissional contribui para que os estudantes agrestinos de escolas públicas do ensino médio tenham acesso a uma educação midiática crítica, capaz de resguardar sua formação cidadã ao expor, de forma pedagógica, e desconstruir os aspectos sociais deturpados que atravessam suas vivências. Um exemplo desse cenário é a associação equivocada da chamada “ideologia de gênero” aos debates sobre questões de gênero no âmbito educacional, frequentemente distorcida e amplificada nas redes sociais digitais, funcionando como um obstáculo à ampliação do entendimento e à promoção do respeito às diversidades. Nesse sentido, a educomunicação revela-se como uma ação estratégica para fomentar a conscientização e o exercício de uma cidadania plena e

crítica, contrapondo-se às narrativas moralistas que limitam o debate e comprometem a construção do conhecimento multidisciplinar à mídia.

Entretanto, para que a educomunicação se consolide nas escolas públicas do ensino médio do Agreste pernambucano, é imprescindível a reestruturação das diretrizes educacionais, com o objetivo de transformar a realidade deletéria que ainda inibe os debates sobre questões de gênero no espaço escolar. Nesse sentido, ao se abrir espaço para tais discussões, aliadas à atuação do educador enquanto profissional qualificado, torna-se possível romper com esse cenário de silenciamento, promovendo uma educação pública comprometida com a formação cidadã. Trata-se, portanto, de favorecer uma escola capaz de reconhecer os estudantes como agentes ativos na consolidação de uma democracia educacional, pautada na participação crítica e efetiva dos jovens no processo de reconstrução do sistema de ensino das escolas públicas do ensino médio no Agreste pernambucano.

REFERÊNCIAS

ANGELINI, Rute de Carvalho. **Linguagem poética e os diferentes tipos de educação**. Anais do I Colóquios de Política e Gestão da Educação - n.1, 2020, p.843-852.

APPLE, Michael W.. **As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional**. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ, ano 17, n. 30, v. 01, p. 23-36, jan./jun. 2013.

BARRAL, W. **Metodologia da pesquisa jurídica**. 2. ed. Florianópolis: Fundação Boitex, 2003.

BÁRBARA, Isabel S. M. S; CUNHA, Fabiana L. da; BICALHO, Pedro P. G. de. **Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). ESCOLA “sem” PARTIDO: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 105-120.

BARBOSA, M. (Org). **Pós-verdade e Fake News: reflexões sobre a guerra de narrativas**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

BEAUVOIR, Simone De. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Difusão Europeia do Livro. 2ª ed. São Paulo, 1967.

BONJOUR, Mariana. **Por que e para que fazer uso do tráfego pago em campanhas eleitorais?**. In RD News, Mato Grosso, 2024. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/colunistas/mariana-bonjour/por-que-e-para-que-fazer-uso-do-trafego-pago-em-campanhas-eleitorais/199633>. Acesso em: 07 jul. 2025.

BOURDIEU, P. **A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de Educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Advocacia-Geral da União. Nota: **fake news sobre banheiros unissex nas escolas**. [S.l], 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/agu/pt-br/comunicacao/notas-a-imprensa/nota-fake-news-sobre-banheiros-unissex-nas-escolas#:~:text=O%20documento%20informa%20que%20tais,banheiros%20unissex%20nas%20escolas%20brasileiras>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Incitação à violência contra a vida na internet lidera violações de direitos humanos com mais de 76 mil casos em cinco anos, aponta ObservaDH**. 23 jan. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/incitacao-a-violencia-contra-a-vida-na-internet-lidera-violacoes-de-direitos-humanos-com-mais-de-76-mil-casos-em-cinco-anos-aponta-observadh>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Civilização Brasileira, 1. ed. Rio de Janeiro, 2018.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Pesquisa Educação, Valores e Direitos**. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Pesquisa-Educacao-Valores-e-Direitos-Relatório-V01230922.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

CARDOSO, Gustavo; CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política**. Conferência promovida pelo presidente da república, Centro Cultural de Belém, 4 e 5 mar. 2025.

DOURADO, Manoela. **A disputa eleitoral através das redes sociais**. Revista Justiça Eleitoral em Debate. v. 14. n. 1, 2025. Disponível em: <https://revista.tre-rj.jus.br/rjed/article/view/190>. Acesso em: 22 jul. 2025.

DURKHEIM, Émile. **O que é um fato social?**. In: Essencial Sociologia. São Paulo: Cia das Letras, 2013, p. 142-151.

EMPOLI, Giuliano Da. **Os engenheiros do caos**. Tradução Arnaldo Bloch. 1. ed. São Paulo: Vestígio, 2019.

FEBRASGO. **Sexualidade na adolescência: série orientações e recomendações FEBRASGO**. FEBRASGO, São Paulo, v. 2, n. 3, 2017.

FERREIRA, Luiz C.. **Só metade das escolas públicas têm projetos antirracistas, aponta ONG**. Agência Brasil, Brasília, 24 jul. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-07/so-metade-das-escolas-publicas-tem-projetos-antirracistas-aponta-ong>. Acesso em: 21 jun. 2025.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Questões de gênero na arena da educação e as pautas de torção e refutação**. Argumentos: Revista de Filosofia. Fortaleza, ano 11, n. 21, p. 82-93, jan./jun. 2019.

FIGUEIREDO, Camila; MALVEZZI, Paulo. **“Ideologia de gênero”: como o clã Bolsonaro usa internet para atacar LGBTI+**. In Diadorim, [S.l.], 2022. Disponível em: <https://adiadorim.org/reportagens/2022/09/ideologia-de-genero-como-o-cla-bolsonaro-usa-internet-para-atacar-lgbti>. Acesso em: 25 jul. 2025.

FIORI, E. Maria. **Pedagogia do oprimido**. In FREIRE, Paulo. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 5-11.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Graal, Rio de Janeiro, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FUKS, MARIO; MARQUES, PEDRO H.. **Polarização e Contexto: medindo e explicando a polarização política no Brasil**. Opinião Pública, Campinas, vol. 28, n. 3, p. 560-593, set./dez., 2022.

GUARESCHI, Pedrinho A.. **Mídia, Educação e Cidadania: para uma leitura crítica da mídia**. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

GREIMAS, A. J.. **Semântica Estrutural**. São Paulo, Cultrix, 1973.

GROPPO, L. A. **Sociologia da Educação Sociocomunitária: ensaios sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal**. Holambra, São Paulo: Editora Setembro, 2013, p. 37-38.

JORGE, Thaís de Mendonça (org.). **Desinformação, o Mal do Século: distorções, inverdades, fake news: a democracia ameaçada**. Brasília: Supremo Tribunal Federal; Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, 2023.

JURNO, A.; DALBEN, S.. **Questões e apontamentos para o estudo de algoritmos**. Revista Parágrafo. São Paulo, Brasil, v. 6, n. 1, p. 17-29, jan./abr. 2018.

JUNQUEIRA, Helena. **Brasil 2024: nostalgia ou perspectivas**. In Ipsos, 2023, Disponível em:

https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2023-10/Ipsos-Flair-Brasil-2024-Extremismo-Digital_0.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

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., São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018.

Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 jun. 2025.

JOÃO P. II. **Carta do Papa João Paulo II às famílias**. Vaticano: A Santa Sé, 1994.

Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/letters/1994/documents/hf_jp-ii_let_02021994_families.html. Acesso em: 30 jun. 2025.

KAPLÚN, Mário. **Processos educativos e canais de comunicação**. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 14. p. 68-75, jan./abr. 1999.

KELLNER, D.; SHARE, J.. **Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação**. Educação & sociedade, v. 29, n. 104, p. 687-715, 2008.

LINS, Beatriz Accioly. MACHADO, Bernardo Fonseca. ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**. 1ª ed. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOPES, Léo. **Polarização política: 41% dos brasileiros mudariam de país se pudessem, diz Quaest**. CNN Brasil. [S.l.], 29 set. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/polarizacao-politica-41-dos-brasileiros-mudariam-de-pais-se-pudessem-diz-quaest>. Acesso em: 18 jun. 2025.

MACEDO, Renata G. M.. **Educação, Diversidade e Políticas Públicas Brasileiras: reflexões sobre 30 anos de debate no Brasil (1990-2020)**. Revista Inter-Legere, [S. l.], v. 6, n. 37, p. c31946, 2023. DOI: 10.21680/1982-1662.2023v6n37ID31946. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/31946>. Acesso em: 21 jul. 2025.

MCLUHAN, Herbert Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Rio de Janeiro: Cultrix, 1964.

MIGUEL, Luís Felipe; OLIVEIRA, Michel. **Pânico Moral e Ódio à Diferença: a estratégia discursiva do “Escola Sem Partido”**. Revista Sul-Americana de Ciência Política, v. 6, n. 2, p. 261-278, 2023.

NOGUEIRA, Sayonara Neider B.; ARAÚJO, Tathiane A.. **Dossiê: registro nacional de mortes de pessoas trans no Brasil em 2024: da expectativa de morte a um olhar para a presença viva de estudantes trans na educação básica brasileira**. 9. ed. Uberlândia, MG: Ed. das Autoras, 2025. Recurso eletrônico.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **TIC Kids Online Brasil - 2024: crianças e adolescentes**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/kidsonline/2024/criancas/#>. Acesso em: 25 jun. 2025.

OLIVEIRA, Lara Isabela. **Uma mentira mil vezes se transforma em verdade? Reflexões sobre as dinâmicas discursivas e seus efeitos na saúde**. In: JORGE, Thaís de Mendonça (org.). *Desinformação, o mal do século: distorções, inverdades, fake news: a democracia ameaçada*. Brasília: Supremo Tribunal Federal; Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, 2023. p. 302-319.

PATERNOTTE, David; KUCHAR, Roman. **"Ideologia de gênero" em movimento**. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 18, n. 43, p. 503-523, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 jun. 2025.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola com/sem futuro**. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico Campinas: Papirus, 2001.

POPILIN, Guilherme. **A Conspiração como Estratégia Bolsonarista: a “ideologia de gênero” no Telegram**. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024.

PRECIADO, Paul B. **Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. 1. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, E. C de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

RIBEIRO, Amanda. **Bolsonaro mentiu mais de quatro vezes por dia durante governo**. in Aos Fatos, [S.L.], 2022. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/mentiras-bolsonaro>. Acesso em: 25 jul. 2025.

RODRIGUES, Basília. **Disparo de mensagens pró-Bolsonaro e em defesa de invasão do Congresso e STF vira caso de polícia no Paraná**. In CNN Brasil, [S.I.], 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/disparo-de-mensagens-pro-bolsonaro-e-em-defesa-de-invasao-do-congresso-e-stf-vira-caso-de-policia-no-parana>. Acesso em: 07 jul. 2025.

ROSCOE, Beatriz. **Internet é principal meio de informação para 43%; TV é mais usada por 40%**. In Poder 360, 18 out. 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/poder-midia/midia/internete-principal-meio-de-informacao-para-43-tv-e-preferida-de-40/>. Acesso em: 14 set. 2024.

SCALA, Jorge. **Ideologia de Gênero: O neototalitarismo e a morte da família**. Katechesis; Editora N7 Artpress, São Paulo, 2011.

SCHLESENER, A.. **A educação no contexto da hegemonia, da ideologia e da linguagem**. In: Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, p. 151-177.

SEBRAE. **Tráfego pago: O que é, como funciona e principais ferramentas**. [S.I.], 2025. Disponível em: https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/sp/conteudo_uf/trafego-pago-o-que-e-como-funciona-e-principais-ferramentas,7e189fd861968810VgnVCM1000001b00320aRCRD. Acesso em: 07 jul. 2025.

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. **A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola**. Seminário Internacional Fazendo Gênero, 11 & WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13, 2017, Florianópolis. Anais [...] Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQUIVO_textocompletofazendogeneroversaofinalgabrielasevillaefernandoseffner.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

SILVA, F. S. ; FEITOSA, R. A. S.. **Gênero, sexualidades, consumo midiático e cotidiano escolar: uma abordagem interseccional**. In: VI Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, 2023, Caruaru. ANAIS DO VI SIOMASAL E II SEGS, 2023. p. 90-95.

SILVA, Pedro F. M.; JORGE, Thaís de M.. **O papel das bolhas digitais. Um dia de comentários sobre as urnas eletrônicas no Twitter**. In: JORGE, Thaís de Mendonça (org.). *Desinformação, o mal do século: distorções, inverdades, fake news: a democracia ameaçada*. Brasília: Supremo Tribunal Federal; Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, 2023. p. 223-248.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: O conceito, o profissional e aplicação**. Paulinas, São Paulo, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Tecnologias da informação e novos atores sociais**. Comunicação e Educação, São Paulo, 4. ed., 1995, p. 41-45.

SPAGNUOLO, Sérgio. **Os gastos diretos do governo Bolsonaro com redes sociais**. In Núcleo, [S.l.], 2022. Disponível em: <https://nucleo.jor.br/interativos/2022-12-06-gastos-governo-bolsonaro-redes-2019-2022>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SPINELLI, Egle Müller; PORTAS, Isabela Afonso. **A Mídia como Agente Socializador e Político: o consumo midiático de jovens no Ensino Médio**. Contracampo, Niterói, v. 42, n. 2, maio/ago. 2023.

TEMPESTA, Orani. J. **Reflexões sobre a “ideologia de gênero”**. Rio de Janeiro, Arquidiocese do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://arqrio5.hospedagemdesites.ws/formacao/detalhes/386/reflexoes-sobre-a-ideologia-de-genero>. Acesso em: 02 jul. 2025.

TODOS pela educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. [s.l.], 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-4-ensino-medio.html>. Acesso em: 25 jun. 2025.

TOKARNIA, Mariana. **Com 105 mortes em 2024, Brasil é o país que mais mata pessoas trans**. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2025-01/com-105-mortes-em-2024-brasil-e-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans>. Acesso em: 03 jul. 2025.

VIEIRA, Igor Gabriel Borges. **Gênero e educação escolar: um debate necessário**. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 46, 1 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/46/genero-e-educacao-escolar-um-debate-necessario>. Acesso em: 17 jul. 2025.

WEBER, Max. **O que é um fato social?** In: *Essencial Sociologia*. São Paulo, Cia das Letras, 2013, p. 286-434.

WEBER, Rosa Maria Pires. **Protegendo a Liberdade na Luta pela Democracia: reflexões a partir da experiência do Tribunal Superior Eleitoral e do Supremo Tribunal Federal**. In: JORGE, Thaís de Mendonça (org.). *Desinformação, o mal do século: distorções, inverdades, fake news: a democracia ameaçada*. Brasília: Supremo Tribunal Federal; Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, 2023. p. 24–40.

WINNER, Langdon. **Do Artifacts have Politics?**. "The Whale and the Reactor – A Search for Limits in an Age of High Technology". Chicago: The University of Chicago Press, 1986. p. 19-39. (Traduzido por Fernando Manso).

ZENHA, Luciana. **Redes sociais online: o que são redes sociais e como se organizam?**. Caderno de Educação, anos 20 - n. 40, v. 1, 2018, p. 19-42.