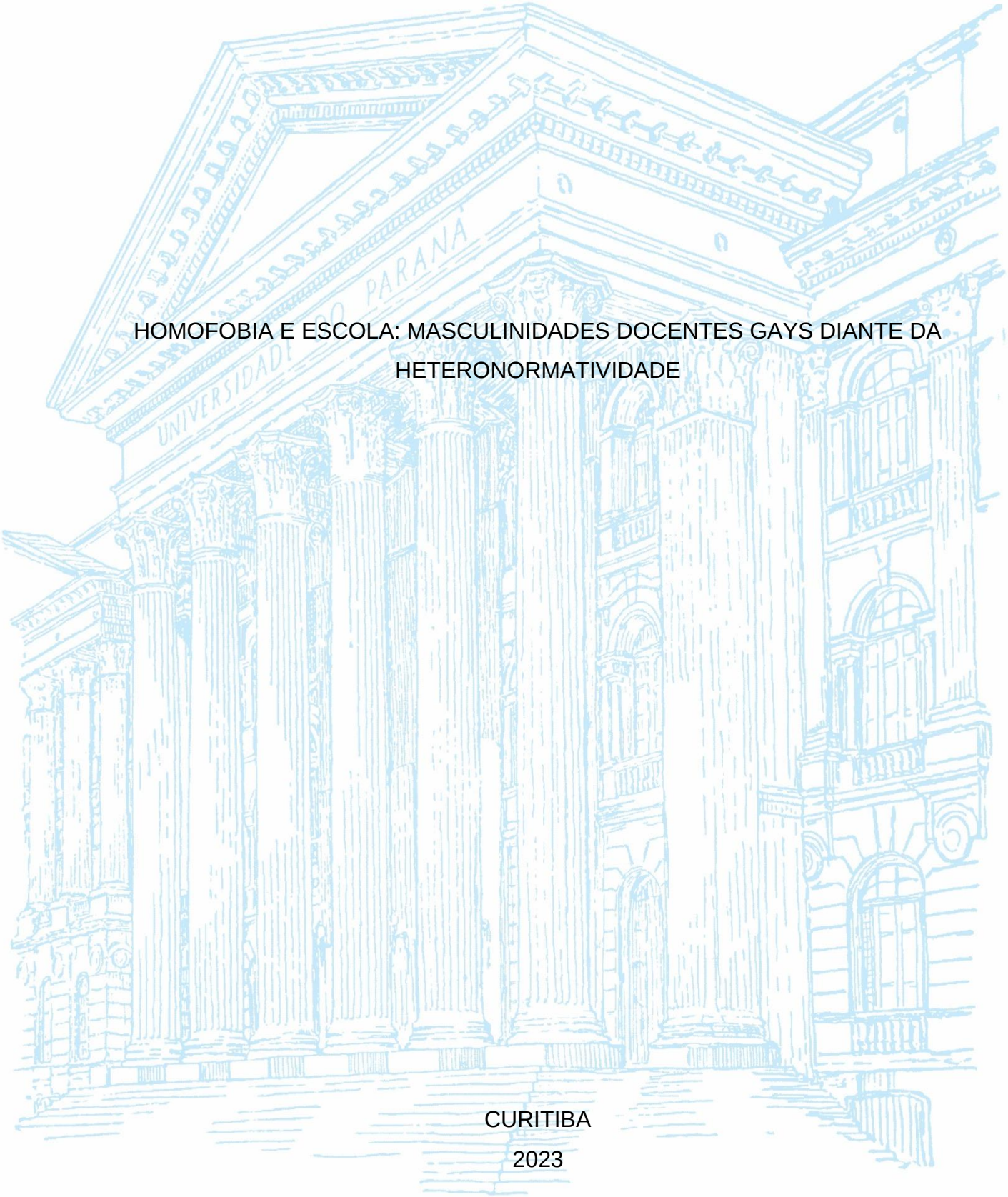
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DOUGLAS COSMO LOPES



HOMOFOBIA E ESCOLA: MASCULINIDADES DOCENTES GAYS DIANTE DA HETERONORMATIVIDADE

CURITIBA

2023

DOUGLAS COSMO LOPES

HOMOFOBIA E ESCOLA: MASCULINIDADES DOCENTES GAYS DIANTE DA HETERONORMATIVIDADE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Jamil Cabral Sierra.

CURITIBA

2023

AGRADECIMENTOS

À minha família, por todo o suporte fundamental para minha dedicação ao curso.

Aos meus amigos, por todo o apoio durante minha trajetória enquanto estudante e professor. Sem eles, os momentos de infelicidade teriam vencido.

Às professoras e professores que, durante o curso, instigaram-me a conhecer mais e a me tornar um profissional consciente.

Ao professor Jamil, pela orientação e disponibilidade.

Ao Edimauro, pelas indicações bibliográficas. Foram fundamentais em minha pesquisa.

À UFPR, por promover tantas mudanças e possibilidades na vida de inúmeras pessoas.

À Virgínia, amiga tão especial que muito me ajudou, ouviu, acompanhou, motivou, compartilhou angústias e felicidades. Nela encontrei uma âncora na universidade, não no sentido de estagnação, mas de não me deixar perder daquele espaço, daquela história que estava construindo, a qual, com toda certeza, Vi faz parte.

O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora. (Sedgwick, 2007, p. 22).

RESUMO

Este trabalho dedica-se a entender as práticas de homofobia contra os professores gays e suas masculinidades subalternas no contexto escolar, considerando padrões heteronormativos operantes na escola. Para tal, foram selecionados 5 casos para análise extraídos em diferentes sites de reportagens, os quais apresentaram discursos homofóbicos contra as sexualidades dissidentes. Partindo da metodologia qualitativa, estudos de vertente pós-estruturalista serviram para entender as origens e fundamentos do ódio contra os homossexuais. Os estudos de gênero de Scott (1995) e de sexualidade de Foucault (1998) em consonância com Louro (1997) e suas aproximações ao contexto escolar, além de discussões sobre masculinidades com Connell (1995) e Kimmel (1998) e a Epistemologia do Armário de Sedgwick (2007) foram fundamentais no trabalho de pesquisa. As contribuições de Pereira e Sierra (2019) sobre o fundamentalismo religioso e seus impactos sobre a produção de ódio contra sexualidades dissidentes também foram úteis nas análises dos casos. Por fim, a conclusão foi que, independente da justificativa, os discursos homofóbicos contra os professores gays continuam sendo expressões de homofobia e o docente pode se impor e encarar tais práticas, ou entrar no armário estrategicamente para evitar julgamentos.

Palavras-chave: Homofobia. Heteronormatividade. Masculinidades. Sexualidade. Professor gay. Discursos homofóbicos.

ABSTRACT

This work aims to understand the practices of homophobia against gay teachers and their subaltern masculinities in the school context, considering heteronormative patterns operating within the school. To achieve this, five cases were selected for analysis from various news sources, which featured homophobic speech against dissenting sexualities. Employing a qualitative methodology, post-structuralist studies were used to comprehend the origins and foundations of hatred against homosexuals. The gender studies of Scott (1995) and Foucault's (1998) sexuality studies, in conjunction with Louro's (1997) approaches to the school context, as well as discussions on masculinities with Connell (1995) and Kimmel (1998), and Sedgwick's (2007) Epistemology of the Closet, were pivotal in the research. The contributions of Pereira and Sierra (2019) on religious fundamentalism and its impacts on the production of hatred against dissenting sexualities were also useful in the case analyses. In conclusion, regardless of the justification provided, homophobic speech against gay teachers continues to be expressions of homophobia, and educators can choose to resist such practices or strategically enter the "closet" to avoid judgment.

Keywords: Homophobia. Heteronormativity. Masculinities. Sexuality. Gay teacher. Homophobic speech.

SUMÁRIO

1 DE TENSIONAMENTOS DE UMA HISTÓRIA À UMA PESQUISA SOBRE TENSÕES 07
2 GÊNERO, SEXUALIDADE E MASCULINIDADES: A CONSTRUÇÃO DE NORMALIDADES 21
2.1 A ESCOLA E AS SANSÕES NORMATIVAS 30
2.2 MASCULINIDADES NA ESCOLA 33
3 HOMOFOBIA E ESCOLA: DISCURSO HOMOFÓBICOS 35
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO 35
3.2 ANÁLISE DOS DISCURSOS 39
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 56
REFERÊNCIAS 58

1 DE TENSIONAMENTOS DE UMA HISTÓRIA À UMA PESQUISA SOBRE TENSÕES

Para começar este memorial, primeiramente, gostaria de falar sobre a minha infância fora da escola. Apesar de me identificar como um homem gay, negro de pele parda (na verdade, prefiro utilizar a palavra preto), não posso deixar de salientar que durante o meu desenvolvimento, contei com alguns privilégios que outras pessoas ao meu redor não tiveram: meus pais (pai e mãe), apesar de alguns momentos de instabilidade, sempre contribuíram e me sustentaram em tudo que precisei. Desde que nasci, moro com eles em uma casa própria, que construíram antes que eu nascesse. Minha concepção foi planejada e, quando nasci, minha família já estava preparada. Pouco mais de um ano depois, nasceram meus dois irmãos gêmeos, mas isso não mudou o cenário em que eu me encontrava e nós três sempre tivemos tudo na mesma medida.

Durante toda a minha trajetória pela educação básica (2004-2018), frequentei instituições localizadas no município de Pinhais (PR) e, com exceção da que estive matriculado no ensino médio, todas as outras eram de caráter municipal. Na maior parte deste período, Lula e Dilma foram os presidentes que estiveram à frente do Brasil e, conforme Oliveira (2009), este governo desenvolveu políticas públicas direcionadas aos mais pobres, como o Bolsa-família, o qual minha família fez o uso durante um tempo por conta do desemprego. Portanto, grande parte dos estudantes das escolas públicas do país foram contemplados com programas como esse.

Essas políticas foram – e são até hoje – fundamentais na minha formação e na de muitos outros brasileiros, visto que evidenciam e transformam a realidade das classes mais baixas, trazendo equidade no acesso à educação. Conforme Faure (2020) afirma:

> [...] para que os recursos pessoais (relacionais, familiares...) possam agir, é necessário que a situação social dos indivíduos seja estabilizada, que as pessoas não estejam na urgência temporal da precariedade e que os atores institucionais reconheçam os indivíduos, atribuindo-lhes uma qualificação simbólica, mais que de julgá-los ausentes, “não autônomos”, “assistidos” (Faure, 2020, p. 13).

A minha família foi fundamental para que eu atingisse meus objetivos acadêmicos e profissionais e, de encontro ao que explicou Faure (2020), para que esses recursos pessoais agissem, primeiro foi necessário que estivessem estáveis socialmente, o que só foi possível graças às políticas públicas de apoio à classe trabalhadora.

Lembro-me que meus pais brigavam muito e meu pai era extremamente agressivo. Ele era alcoólatra e tinha surtos nos quais quebrava objetos de casa e nos agredia verbal e fisicamente. Por este motivo, com o passar dos anos, acabei me afastando muito dele e, até hoje, não trocamos muitas palavras, mesmo morando na mesma casa. Com minha mãe é o extremo oposto. Sempre conversamos muito sobre tudo.

Eu era uma criança que apresentava alguns traços considerados “femininos” e, por isso, sempre era repreendido pelos meus familiares que diziam como eu deveria andar, com o que deveria brincar, quais músicas ouvir. Enfim, queriam que eu me tornasse o “homem masculino”, como o meu pai era. Por este motivo, sofri muito com homofobia no contexto familiar, mesmo sem que todos soubessem da minha sexualidade. Cresci ouvindo comentários homofóbicos que, mesmo que não fossem direcionados a mim diretamente, me atingiam profundamente e me levaram a negar minha identidade.

Na escola, durante todo o ensino fundamental, tive sempre o destaque nas notas e meus pais sempre era chamados para receberem medalhas. Lembro que na primeira vez que meu pai recebeu uma convocação para ir ao colégio, a instituição tentou fazer um bilhete sem informar o motivo do chamamento, o que levou meu pai a acreditar que se tratava de indisciplina e me agrediu. Quando descobriu, no dia da premiação, fingiu que nada tinha acontecido e não se desculpou. Nas convocações posteriores ele se negava a comparecer com a justificativa de que “não podia perder tempo com isso”. Minha relação com meu pai foi piorando com o passar do tempo, à medida que ia tomando escolhas que divergiam daquilo que ele projetava para mim. Percebi que meus esforços em tentar satisfazê-lo, me tornariam uma pessoa que eu não reconheceria como eu mesmo.

Sempre fui com meu pai a lugares que ele frequentava: pescarias, bares, churrascos, etc. Em todos esses lugares, ele me dizia como deveria me vestir, me

repreendia se andasse de maneira “afeminada”, se desse gargalhadas que chamassem atenção. Eu estava constantemente sendo vigiado e punido por meus comportamentos “femininos”. Tinha que pensar antes de cada passo, para prever se o que faria seria algo que iria decepcionar meu pai.

Com meus irmãos, tudo se deu de maneira diferente. Sempre tiverem os mesmos gostos do meu pai e seus comportamentos estavam dentro do esperado para os meninos. Me culpava muito por não me expressar, andar ou falar como eles. Sempre via isso como um problema em mim. Mas isso não me distanciou deles, nossa relação sempre foi muito boa.

Um outro momento marcante em minha infância foi durante o Ensino Fundamental, quando fotógrafos foram até a escola onde eu estudava para produzir fotos com os alunos. Dentre os cenários e figurinos ofertados ao meu grupo de gênero e idade, não gostei de nenhum daqueles indicados aos meninos, queria algo mais colorido e que tivesse mais detalhes, não uma roupa azul com uma bola ou um jaleco branco (que simbolizavam os papeis sociais e profissões “masculinas”). Tendo ciência que meus pais jamais me deixariam escolher uma fantasia com vestido ou em um cenário do grupo feminino, escolhi a roupa do personagem Peter Pan, que estava destinado às crianças menores, das turmas de pré-escola e 1° ano. Quando coloquei a camiseta e o shorts, percebi que estavam um pouco justos, mas era o que tinha gostado, dentro das possibilidades. No momento em que recebi as imagens, logo pensei na reação dos meus pais, por isso tentei esconder, mas quando meus irmãos mostraram as fotos deles, fui questionado e tive que entregar as minhas. Logo de cara, meu pai se exaltou comigo, dizendo que eu estava “parecendo uma menina” e que deveria exigir que a escola refizesse as fotos com outra roupa. Então, no dia seguinte, minha mãe foi solicitar outra fotografia e devolvemos aquela que havia feito. Por fim, acabei escolhendo a fantasia de marinheiro: uma camisa branca com botões pretos e uma boina com as mesmas cores.

Foto 1: *Fotografia com roupa de marinheiro*[1]

Descrever minhas relações familiares é importante para entender que fazer esta pesquisa não é algo que agradaria meus pais, mas algo que vejo como necessário, visto todas as repressões que já vivenciei neste âmbito. Era uma criança quando tudo isso acontecia, mas agora, enquanto adulto, posso questionar a homofobia em meu espaço profissional: a escola. Quando minha mãe e minha tia souberam que iniciei meu Trabalho de Conclusão de Curso, me questionaram sobre o tema que escolhi e revelei apenas se tratar do preconceito contra o professor homem no ensino fundamental, pois não pretendo lidar com a desaprovação familiar neste momento.

Em relação à socialização fora de casa, já nos anos iniciais do ensino fundamental, as situações também foram conflitantes, por apresentar comportamentos fora dos padrões heteronormativos. Sobre isso, Junqueira (2013) escreve:

> Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o "outro" passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de

[1] Imagem feita no ano de 2007. Arquivo pessoal.

> terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. (Junqueira, 2013, p. 485).

Experienciei muitos comportamentos homofóbicos vindos de colegas durante o ensino fundamental. Não foram raros os momentos em que os meninos riam quando eu passava ou jogam objetos em mim sem motivo. Por vezes, até pedras enquanto eu estava saindo da escola. Nunca contei isso aos meus pais justamente por pensar que isso era culpa minha, que eu causava essas reações nas pessoas. Quando falava com a coordenação da escola, o caso era abafado. Não falavam sobre isso no meu contexto. Eu era um completo estranho. Neste sentido, ao descrever a linguagem como uma das instâncias responsáveis por estas distinções e desigualdades, Louro (1997) escreve que o simples fato de não falar sobre o homossexual na escola, acaba negando a existência ou até mesmo, impedindo que estes indivíduos como eu se manifestem.

Com o passar do tempo, por conta própria, decidi frequentar uma igreja e lá aprendi a como “repreender” (uso esse termo por acreditar, na época, que a homossexualidade era algo que deveria ser repreendido) a minha orientação sexual, me tornando cada vez mais o “homem” que a minha família queria. Isso, aliado ao meu ótimo desempenho escolar, sempre foi um grande motivo de orgulho para meus pais. Tive, inclusive, dois relacionamentos heterossexuais nos quais eu realmente sentia amor, mas, por ter que forçar uma masculinidade, não me sentia confortável. Contudo, essas escolhas satisfaziam as pessoas que estavam a minha volta e melhoravam a minha relação com elas.

Passei por momentos difíceis de aceitação, chegando a me culpar e sentir vergonha de mim mesmo. Os olhares das outras pessoas quando eu deixava escapar alguma “feminilidade” penetravam profundamente o meu agir, fazendo com que eu me limitasse o tempo todo.

No momento de ingressar na rede estadual de Ensino do Paraná, em 2011, lembro-me que minha família tinha duas opções de colégios no mesmo bairro (ainda em Pinhais) para decidir onde fazer minha matrícula. O primeiro tinha um maior apreço entre a comunidade e, nos períodos de matrícula, até formavam-se filas com interessados que vinham, inclusive, de outros municípios. Já o segundo era conhecido por ser alvo de vandalismo e possuir alunos que foram transferidos de outras escolas

por indisciplina. Por tal motivo, a violência dentro dos muros da instituição era grande. Portanto, realizei os anos finais no primeiro colégio, onde passei por todas as séries sem retenção.

Para ingressar no colégio, tive que escolher entre fazer o ensino médio normal ou o profissionalizante. Não via vantagens em cursar o normal, já que com o profissionalizante eu teria um diploma e um possível trabalho mais específicos. Na escolha do curso, tinha três opções: técnico em meio ambiente, administração ou magistério. Meu real desejo era meio ambiente, mas o colégio que ofertava este curso era mais longe da minha casa. Administração não me interessava e, por isso, como última alternativa, me matriculei no magistério.

Quando revelei minha escolha de curso, fui avisado sobre o fato de que as turmas do magistério eram somente compostas por meninas, mas isso foi um motivo que também me impulsionou a desejar mais o curso, visto que não precisaria mais lidar com muitos meninos, que eram os que mais me incomodavam com comportamentos homofóbicos. Um outro comentário que escutei, não raras vezes, foi que teria escolhido o curso por não ter “concorrência” para encontrar uma namorada, supondo que estaria naquele espaço com intuito de me relacionar com as meninas. Não via isso como verdade, mas me calava, esperando que todos respeitassem minha opção.

O colégio que escolhi cursar o ensino médio, em 2015, também era bem visto pela comunidade. Recordo-me que, para ser matriculado, tive que fazer uma produção de texto, além de submeter meu histórico escolar para uma análise na coordenação, configurando uma seleção para o ingresso na instituição. Quando descobri que tinha sido aprovado, me senti realizado, bem como minha família.

Os quatro anos de curso foram os melhores até aquele momento. A convivência com minhas colegas de turma era excelente, principalmente se considerar as outras experiências nos colégios anteriores, nos quais sofria bullying e não tinha muitos amigos, além de não me identificar como parte de nenhum grupo ou espaço. Agora as pessoas me respeitavam, me sentia acolhido, tanto pelas outras alunas, quanto pela equipe profissional. O contrário das outras, onde a equipe diretiva não dava atenção ao que eu denunciava. Quero salientar que, mesmo que a maioria dos meus colegas pensassem que eu era gay, eu ainda não tinha me reconhecido assim. Ainda

tinha um relacionamento heterossexual na igreja e a menina era aluna no mesmo colégio. Ter esse relacionamento era seguro para mim. Eu consegui reproduzir uma característica imposta pela heteronormatividade. Mesmo que no colégio eu não precisasse mais ter medo de me revelar, no abito familiar isso ainda era um problema. Lá eu ainda precisava me limitar. Sobre isso, Ferreira (2007) escreve:

> A limitação quanto às atitudes, pensamentos e ações também faz parte da definição do que é ser gay. Em qualquer que seja a situação, estando fora ou dentro do armário, o comportamento do indivíduo gay é restrito, é limitado com vistas a adequar-se ao ambiente social a que pertence, seja para evitar situações constrangedoras, seja para manter segredo da orientação sexual que possui. (Ferreira, 2007, p. 50).

Por ser o único homem “heterossexual” no curso de magistério (ainda não tinha me aceitado e reconhecido como homem gay), algumas cobranças heteronormativas eram impostas sobre mim, o que fez com que sustentasse a imagem “masculina” durante todo o ensino médio. Tinha medo de sofrer novamente com homofobia em um ambiente onde eu estava tão seguro. Sempre ouvia dos professores que eu era o “bendito fruto” do grupo e, por ser um homem dentre um grupo de mulheres, infelizmente, acabava ocupando alguns lugares de destaque e protagonismo. Tanto que, nas reuniões e formatura, os organizadores pediram para que eu fosse o orador, mas, em uma conversa com a turma, decidimos que seria uma mulher, para representar o grupo majoritariamente feminino. Inclusive, durante as fotos para o álbum de formandos, os fotógrafos insistiam para que eu ficasse no centro e à frente das outras alunas, representando o “papel de homem” da classe.

Foto 2: *Minha turma do último ano do magistério*[2]

Com exceção da sexualidade, minha família sempre me apoiou em minhas decisões e me sustentou financeiramente para que fizesse estágio com uma carga horária menor. Muitos colegas de curso não tinham os mesmos privilégios que eu, visto que trabalhavam em outros empregos que não se relacionavam com o curso por ter uma remuneração melhor a fim de contribuir com as despesas de casa. Alguns já eram independentes, tinham filhos e até mudaram de turno para aumentar a jornada de trabalho.

Por conseguir me dedicar ao curso de magistério, aos 17 anos fui aprovado em um concurso público no município de Piraquara, sendo convocado somente 4 anos depois. Enquanto aguardava esse chamamento. Fiz uma outra prova, em Curitiba e assumi o cargo de educador por 3 meses (pedi exoneração para assumir em Piraquara).

No decorrer do curso de magistério, apesar de não ter sido minha primeira opção, acabei me interessando muito pelo educar, o que aumentou ainda mais durante os estágios de docência, que comecei em 2016. Isso influenciou minha escolha de curso superior e acabei ficando entre pedagogia e licenciatura em ciências biológicas. Foi muito difícil me decidir, principalmente no momento de realizar a inscrição para a UFPR. Acabei escolhendo pedagogia por ter uma concorrência menor e um número maior de vagas. Cheguei a considerar uma universidade privada, mas a

[2] Imagem feita no ano de 2018. Arquivo pessoal.

oportunidade, status e o orgulho que a pública me poderia me proporcionar definiu meu desejo. Além disso, no colégio em que estava, a maioria dos estudantes almejava a Universidade Federal do Paraná como a melhor dentre todas as possibilidades.

Um outro fator que me colocou em duvida foi o fato de ter que sustentar a imagem de homem hétero em mais um curso composto por mulheres. Não queria mais ser a referência de “masculinidade” de uma turma, pois não me identificava com os padrões heteronormativos. Não tinha noção da capacidade de inclusão e respeito às diversidades na universidade, justamente estando no contexto em que eu estava.

Um acontecimento que me marcou muito foi um comentário da diretora do colégio quando soube que passei em pedagogia. Ela disse: “pedagogia? Você tem potencial para uma coisa melhor”. Isto me desanimou um pouco em relação a profissão, visto que tinha ela como um grande exemplo de profissional. Talvez tenha dito isso por conta do cenário em que a educação se encontrava no momento: estávamos sendo alvo de políticas de reforma do Ensino Médio, impostas durante o governo de Michel Temer (2016 – 2019), as quais não seriam positivas para as próximas gerações. O governador do estado do Paraná, na época, era Beto Richa (2011-2018) e, ao que me lembro, constantemente os docentes realizavam manifestações por mudanças. Em uma delas, inclusive, Richa respondeu violentamente, marcando a história da educação (29 de abril de 2015). Além disso, a classe dos professores sofria (e sofre até hoje) com condições ruins de trabalho, como a má remuneração e problemas psicológicos causados pelo estresse diário. Pode ser que esse comentário tenha sido feito em um tom de pesar, imaginando que eu sentiria as mesmas angústias no futuro. Enfim, hoje compreendo desta forma, mas na época, não interpretei assim.

A aprovação em uma universidade pública foi motivo de orgulho, não só meu, mas de toda a família. E continua sendo até hoje. Essa realização foi comemorada por vários estudantes no dia do resultado, no tradicional “banho de lama”. O motivo de tanta felicidade se dá pelo fato de ser o resultado de muito esforço para estudar para o vestibular e concorrer a uma vaga com outras cinco ou até vinte e cinco pessoas. Para tal conquista, foram necessárias muitas horas, dias, meses e até anos de dedicação aos livros e apostilas com os conteúdos da prova. Tempo esse que é valioso aos filhos de trabalhadores que abrem mão do seu lazer ou do seu sono para que seu objetivo seja alcançado. Como no meu caso: filho de pai operário e mãe

diarista, precisei de muito apoio familiar para que pudesse me empenhar. De longe, um jovem de classe alta não tem a mesma luta. Isso vai de encontro ao que escrevem Bourdieu e Passeron (2014):

> A experiência do futuro escolar não pode ser a mesma para um filho de quadro superior que, tendo *mais de uma chance em duas* de ir para uma faculdade, vê necessariamente em torno de si, e mesmo na sua família, os estudos superiores como um destino banal e cotidiano, e para o filho de operário que, tendo menos de *duas chances em cem* de lá chegar, conhece os estudos e os estudantes apenas por meio de pessoas ou de meios interpostos" (Boudieu e Passeron, 2014, p.17).

Portanto, são chances diferentes, dotadas de desigualdades que impedem que muitos da classe trabalhadora conquistem uma vaga no ensino superior. Por isso tanta felicidade ao chegar lá.

Quando meu pai soube da minha escolha, me questionou de o porquê escolher este e não uma engenharia ou até mesmo odontologia. Além de serem cursos de prestígio, estaria em um lugar com mais homens e não "sozinho" no meio de mulheres. Não me prendi muito ao que ele projetava para mim, gostei muito da área de educação e de estar em um ambiente livre de homens que, como imaginava naquela época, eram os mais responsáveis por atos de homofobia.

Quando finalmente comecei a cursar Pedagogia, em 2019, conheci um novo universo, com inúmeras possibilidades. Foi então, que decidi me "assumir" ou "sair do armário para algumas pessoas mais íntimas em meus ciclos de convivência. A partir desse momento, considerando o que diz Sedgwick (2007), o armário passa a ser uma posição eu e outros homens gays assumimos entrar ou sair em espaços sociais em que a sexualidade não precise (ou não possa) ser afirmada[3]. Comecei contando para alguns amigos mais íntimos, que apoiaram minha decisão. Meus irmãos foram os próximos e expressaram a mesma reação. Já com minha mãe, aquela que eu sempre conversava sobre tudo, a situação foi diferente: ela apenas respondeu "que nojo" e, até hoje, nós nunca mais falamos sobre isso. Nas demais situações (como no trabalho e em outras relações familiares), continuei dentro do armário para preservar a imagem que todos tinham sobre mim, com medo de que me discriminassem.

[3] Tratarei melhor sobre essa discussão nas análises dos casos durante este trabalho.

Minha relação com a minha mãe ficou fragilizada, mas estamos reconstruindo aos poucos. Entendo que tenha sido um choque para ela ver o filho que era a grande “estrela” da família apresentar um comportamento fora do “normal”, por isso eu não forço a conversa em relação a isso com ela. Enfim, é muito difícil não poder mostrar quem eu sou para uma pessoa que faz parte do meu ser.

Na graduação, mal tive tempo de me expressar verdadeiramente e me reconhecer em algum grupo por conta da pandemia do COVID-19. Eu e os colegas com que eu estava criando laços nos separamos. Com o isolamento, passei a ter aulas remotas e perdi o contato com a maioria da turma e, ao retornar para o ensino presencial, não fiz novos amigos, principalmente pelo fato de fazer disciplinas em turmas diferentes.

Durante a pandemia, acabei fazendo amigos, em sua maioria, gays. Quando as medidas de distanciamento se afrouxaram, começamos a sair para festas, e ainda às frequentamos até hoje. Com esse novo ciclo, eu posso ser quem sou, pois sei que não serei julgado e nem terei que me limitar.

Por conta de toda essa nova rotina, acabei me distanciando muito da minha família. Chego em casa tarde da noite, depois da aula, e eles já estão dormindo. Aos finais de semana eu estou com meus amigos ou trancado no meu quarto lendo os textos para as aulas e fazendo algum trabalho (isso quando não são mais de um ao mesmo tempo). Minha mãe não me limita em relação a isso, talvez por ainda não saber como lidar com a minha sexualidade. Enfim, isso ainda está em construção entre nós.

Por trabalhar durante o dia, acabei não me dedicando a um grupo de pesquisa na universidade. Muitos professores comentam sobre usar o “tempo livre” para ler e pesquisar, mas eu me recuso a desperdiçar o tempo que tenho para viver esse novo universo que tenho vivido. Não que eu não me dedique mais a estudar, muito pelo contrário, como já disse, perco o único tempo que teria com a minha família aos finais de semana para isso.

Sei que o mundo acadêmico (especialização, mestrado, doutorado) vão trazer muitos desafios e eu espero que eu tenha saúde mental para encará-los. Pretendo sim continuar estudando, mas não quero deixar meus momentos de lazer para isso. Afinal, já me limitei muito em minha trajetória.

No âmbito profissional, apesar de culpar os homens da homofobia, descobri que esse preconceito não tem gênero. Mesmo que a maioria das minhas colegas de trabalho sejam mulheres, já presenciei diversas situações preconceituosas. Em uma delas, durante uma reunião do conselho de classe, minha diretora relatou que algumas meninas da turma do 1° ano estavam se beijando e, coincidentemente, eram turmas em que lecionava. Ela acabou insinuando, com tom de brincadeira, que aquilo estava acontecendo na turma onde um professor era gay e que isso estava influenciando suas atitudes (mesmo que eu nunca tenha falado sobre isso naquela classe). Alguns professores da escola também comentam sobre a minha sexualidade ser “só uma fase” ou que eu me finjo de homossexual para “passar a mão nas mulheres”. Esses últimos comentários foram feitos sem a minha presença e, por isso, não tive como me defender. Contudo, sempre quando presencio alguma atitude homofóbica, me preocupo em combatê-la, para que seja respeitado neste ambiente.

Esses acontecimentos me levaram a me debruçar sobre a relação entre homofobia e escola. Não tive contato com disciplinas que abordassem diretamente o tema. A única que tinha como conteúdo o respeito à diversidade sexual na escola, foi a de “Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade”, mas não discutimos muito sobre homofobia. Portanto, as experiências que tive no ambiente escolar enquanto professor, foram o que me instigaram a pesquisar: **como os professores gays são discriminados na escola, considerando uma masculinidade hegemônica que opera através da heteronormatividade?**

Considerando minhas vivências e situações em que lidei com preconceito contra minha sexualidade, me senti instigado a tentar entender como essa discriminação se fundamentou na escola a ponto de professores gays, como eu, terem que lidar com essas situações cotidianas ou ainda esconderem suas sexualidades dentro do armário para evitar julgamentos ou ilegitimidade. Não me parecia (e ainda não me parece) justo que eu tenha meu trabalho diminuído somente por ser gay, levando em conta que isso não interfere em minha docência.

A partir disso, a pesquisa desenvolvida neste trabalho partirá de um estudo teórico acerca de gênero e sexualidade, apresentando seus elementos constituintes e os segmentos que estabeleceram certo controle sobre as práticas e expressões dessas categorias. Para tal, apontarei estudos de vertente pós-estruturalista,

entendendo que os gêneros e as sexualidades são resultado de uma construção histórica, cultural e subjetiva (Connell, 1995; Foucault, 1998; Scott, 1995; Louro 1997).

Considerando o desenvolvimento histórico de gênero (homem e mulher) e de uma sexualidade (heterossexual) padronizados, a homossexualidade seria então vista como anormalidade e abominada pelos valores religiosos e argumentos da biologia baseados na justificativa da (não) reprodução da espécie. Partindo desses pressupostos, a homofobia será discutida enquanto medo, por parte da heterossexualidade, em “perder” o gênero dominante que, por sua vez, moverá discursos homofóbicos para atacar essa sexualidade dissidente (Louro, 1997).

Os escritos de Connell (1995) e Kimmel (1998) sobre as masculinidades hegemônicas e subalternas serão apontados para ajudar a entender a posição de dominação que os homens com as masculinidades regidas por padrões heteronormativos exercem sobre as dos homens gays.

Nas análises do material empírico, contando com esse suporte teórico, discursos homofóbicos contra professores gays em contextos escolares serão verificados, de maneira a entender como a homofobia (e seus fundamentos) contra esses indivíduos opera nas instituições de ensino, considerando as práticas de heteronormatividade e uma masculinidade hegemônica operantes no cotidiano escolar e constituídas historicamente.

Este trabalho pode ser justificado pela necessidade de entender as práticas de homofobia em contextos educacionais, verificando suas origens a fim de que sejam questionadas frente a produções pós-estruturalistas contemporâneas e os avanços dos movimentos sociais. É necessário investigar os fundamentos dos discursos homofóbicos contra os professores gays, que tanto discriminam e afetam esses profissionais nas instituições de ensino. Sendo assim, o objetivo geral é analisar discursos homofóbicos contra esses docentes no contexto escolar, investigando suas origens e fundamentos para que sejam discutidos através da vertente pós-estruturalista. Para tal, especificamente, partirá da Investigação bases do estudo de gênero, sexualidade e masculinidades em contraste com a heteronormatividade, analisando fundamentos de discursos homofóbicos e identificando como os esses docentes se posicionam diante de uma masculinidade hegemônica e padrões heteronormativos.

Para o desenvolvimento deste trabalho, a contar com este primeiro capítulo introdutório, quatro capítulos foram organizados e articulados de maneira a contemplar as demandas conceituais e metodológicas.

O capítulo 2 - *Gênero, Sexualidade e Masculinidades: a construção de normalidades* – apresenta uma leitura histórica sobre gênero e sexualidade e o controle político e fundamentalista (Scott, 1995; Foucault, 1998; Pereira e Sierra, 2019), em contraste com a discussão de masculinidades hegemônicas e subalternas (Connell, 1995; Kimmel, 1998) e a heteronormatividade (Louro, 1997; Miskolci, 2009). Uma subdivisão desse capítulo – 2.1 *A escola e as sansões normativas* – aponta como essas premissas mencionadas se dão na escola. Por fim – 2.2 *Masculinidade na escola* –, considerações que descrevem a escola enquanto um dos espaços (não o único) de construção de masculinidades (Caetano, Júnior e Hernandez, 2015).

O capítulo 3 – Homofobia e escola: Discursos homofóbicos – que se divide em: 3.1 – Aspectos metodológicos do trabalho –, em que apresento a metodologia qualitativa (Minayo, 2002), explicando a base pós-estruturalista (Meyer 2012; Peters, 2000) e uma breve descrição de discurso (Foucault, 1999); e 3.2 – Análise dos discursos – no qual elenco cinco casos de discursos homofóbicos, apontando as bases teóricas do capitulo anterior em contraste com outras discussões.

Por fim, o capítulo 4 – Considerações finais –, em que trago a conclusão de que, independente da justificativa acionada, os discursos homofóbicos contra os professores gays continuam sendo expressões de homofobia e o docente pode se impor e encarar tais práticas, ou entrar no armário estrategicamente para evitar julgamentos (Sedgwick, 2007).

2 GÊNERO, SEXUALIDADE E MASCULINIDADES: A CONSTRUÇÃO DE NORMALIDADES

Para compreender as masculinidades gays e o ódio contra suas existências, é preciso entender que existe uma relação de dominação entre as masculinidades (Connell, 1995) e o “ideal de masculinidade é baseado na dominação sexual das mulheres e na discriminação da feminilidade” (Pereira e Sierra, 2019, p. 249). Desta forma, as questões referentes a gênero são indispensáveis para esta pesquisa.

> O reconhecimento da historicidade do gênero, de seu caráter histórico, constitui agora um pressuposto estabelecido e não mais uma heresia. Mesmo os conservadores que se transferiram para esse terreno estão envolvidos num pensamento histórico sobre a masculinidade. Eles aceitam o fato da transformação social do gênero, embora o deplorem ou tentem revertê-lo. Essa consciência histórica constitui a característica distintiva da política da masculinidade contemporânea e o horizonte do pensamento contemporâneo sobre a masculinidade. (Connell, 1995, p.187).

Segundo Connell (1995), para entender questões relacionadas às masculinidades é preciso discutir a historicidade de gênero. O conceito demandou “três decênios desde a primeira formulação” para ser construído (Saffioti, 1999, p. 160). Adriana Piscinelli (2009), escreve que:

> [...] as formulações de gênero que tiveram impacto na teoria social foram elaboradas a partir do pensamento feminista, na década de 1970. Esse movimento social, que buscava para as mulheres os mesmos direitos dos homens, atuou decisivamente na formulação do conceito de gênero. (Piscinelli, 2009, p. 125).

Scott (1995), afirma que o termo só começo a ser utilizado para descrever as organizações e relações socais entre homens e mulheres a partir das formulações fomentadas entre feministas americanas, no século XX[4], buscando constituir uma categoria de análise que não considerasse somente pressupostos biológicos. Historiadores, ao tratar sobre gênero, se prenderam a “referências tradicionais das ciências sociais, utilizando formulações há muito estabelecidas e baseadas em

[4] Essas discussões feministas seguem em pauta até os dias de hoje, juntamente com os avanços dos movimentos de grupos LGBTs.

explicações causais universais" (Scott, 1995, p. 74). Para a autora, essas análises não contribuíam para a potencialidade de mudança que a história permite, principalmente no que tange as lutas de movimentos sociais feministas, visto que utilizavam-se generalizadamente do termo "mulheres" como sinônimo, não considerando a subjetividade individuais ou até dos grupos. Esse uso pressupunha também explicar as mulheres a partir do "mundo dos homens", colocando-as como subordinadas aos indivíduos do sexo masculino (Scott, 1995).

Scott (1995) descreve que o termo se tornou "uma forma de indicar 'construções culturais' – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres" (Scott, 1995, p. 75). A autora descreve que gênero, nesse momento, passa a designar práticas sociais entre os sexos, mas que, com o avanço das teorizações sobre sexo e sexualidade, permitiu a distinção entre prática sexual e papéis sexuais.

Para Louro (1997):

> [...] não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (Louro, 1997, p. 22).

Neste sentido, gênero é um aspecto subjetivo e construído social e historicamente, não negados os âmbitos biológicos de sexo masculino e feminino, mas sim, atribuído à união de fatores que implicam sua constituição. Entretanto, precisamos considerar as diferenças biológicas e os processos de dominação históricos que o masculino estabeleceu sobre o feminino. Bourdieu (2012), ao analisar as diferenças sociais entre os sexos e a dominação de um sobre o outro, aponta:

> O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao *próprio corpo,* em realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. (Bourdieu, 2012, p. 18-20).

O sociólogo afirma que essas diferenças entre os sexos masculino e feminino, por vários fatores (diferenças biológicas), contribuíram para a dominação masculina,

atribuindo significações e valores no desempenho dos papeis sociais destes dois sexos. Scott (1995) ainda escreve que as mulheres foram excluídas da “alta política” durante as significações de gênero e poder – que, segundo o autor, se construíram reciprocamente –, mas que, na medida em que exclusões e limitações foram estabelecidas, as “revoltas políticas de massa” surgiram para que houvesse legitimação de novas noções de gênero (Scott, 1995, p. 92).

Louro (1997) estabelece que, como gênero é uma “invenção social”, este pode ser vivido e experienciado de formas distintas e, por tanto, outras “identidades de gênero” e “identidades sexuais” se validaram social e culturalmente:

> No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. (Louro, 1997, p. 27).

Sendo assim, entendendo essa diversidade que extrapola a binaridade de gênero e sexualidade – homem e mulher, heterossexuais e homossexuais – é indispensável considerar as demais formas de expressão e identidade que, segundo a autora, continuam se construindo e se transformando a medida em que os movimentos sociais lutam por legitimação frente ao poder estabelecido historicamente.

Para Connell (1995)

> O gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. No gênero, a prática social se dirige aos corpos. (Connell, 1995, p. 189).

Segundo a autora, o conceito tem uma estrutura ampla que, dentre as suas dimensões, a sexualidade é parte integrante. Foucault (1998) afirma que a sexualidade configura espaços de poder e, portanto, um certo controle sobre a liberdade neste campo foi se constituindo historicamente. O autor, em sua análise histórica da sexualidade, afirma que

> As práticas [de sexualidade] não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. (Foucault, 1998, p. 9).

Em consonância, Louro (2009) pontua que:

> Antes, a explicação para as formas de relacionamento entre mulheres e homens e para as diferenças percebidas entre eles era buscada na Bíblia, nos textos sagrados; as diferenças eram, enfim, vinculadas a uma dimensão cósmica mais ampla. (Louro, 2009, p. 87).

Esta perspectiva aponta para uma outra leitura de sexualidade: a religião. Este aspecto pode ajudar a entender alguns resquícios de julgamento da sexualidade nos dias atuais oriundas de determinadas vertentes religiosas pentecostais, neopentecostais e católicas, em consonância com perspectivas de estudos biológicos que são deterministas (Pereira, 2018) e que puderam ser verificadas em algumas práticas de controle da sexualidade percebidas em algumas das pesquisas durante o levantamento de casos para este estudo. Oliveira (2004), em sua análise histórica da construção da masculinidade, afirma que “certas correntes de orientação evangélica tiveram papel importante na educação das crianças do sexo masculino”, criando um ideal de “viril” e “masculino” logo na infância (Oliveira, 2004, p. 48).

A religião estaria estabelecendo direções na sexualidade, de maneira a instaurar controle sobre ela. Nesse sentido, Pereira e Sierra (2019) escrevem sobre o fundamentalismo religioso que “[...] rejeita o tempo presente a partir da mobilização das camadas tradicionais da sociedade e de seus sistemas de valores aos sistemas tradicionais” originados do cristianismo e protestantismo. Esses sistemas tradicionais incluem as relações “engessadas” entre os gêneros, onde o tradicional estaria amarrado à heterossexualidade, fundamentados em uma interpretação literal da bíblia. Tal fundamentalismo, segundo os autores, teria formas distintas de se efetivar sobre a sociedade, ocupando – nos dias de hoje – desde veículos de comunicação até pautas políticas em bancadas conservadoras contando com uma boa argumentação em posições no Congresso, que impedem a legitimação de homens afeminados. No mesmo texto os autores, a partir de suas leituras, apontam que esse fundamentalismo teria sido amplamente aceito por conta das condições incertas de fundamentos à sociedade, causadas pela modernidade e a cisão entre Ciência e

religião. (Rocha, 2009, Gallo, 2009, Vilas Bôas, 2016 *apud* Pereira e Sierra, 2019, p. 248-249).

A partir do século XIX a sexualidade passa a ser restrita ao ambiente familiar, mais precisamente como atividade conjugal, com função de reproduzir. Desta forma, tudo que extrapola as paredes do quarto do casal, de certa forma, torna-se ilegítimo e estaria sujeito a “sanções”. (Foucault, 1998).

Louro (2009), afirma que, ao final do século XIX, homens europeus formulam “descobertas” acerca da sexualidade e que, por serem estes os pensadores da área,

> [...] os comportamentos das classes média e alta dos grupos brancos das sociedades urbanas ocidentais tenham se constituído na referência para estabelecer o que era ou não apropriado, saudável ou bom. Nascia a sexologia. Inventavam-se tipos sexuais, decidia-se o que era normal ou patológico e esses tipos passavam a ser hierarquizados. Buscava-se tenazmente conhecer, explicar, identificar e também classificar, dividir, regrar e disciplinar a sexualidade. Tais discursos, carregados da autoridade da ciência, gozavam do estatuto de verdade e se confrontavam ou se combinavam com os discursos da igreja, da moral e da lei. (Louro, 2009, p. 88).

Sobre as relações de poder e sexualidade, Foucault ainda escreve que

> Se a sexualidade se constitui como domínio a conhecer, foi a partir de relações de poder que a instituíram como objeto possível, e em troca, se o poder pôde toma-la como alvo, foi porque se tornou possível investir sobre ela através de técnicas de saber e de procedimentos discursivos (Foucault, 1998, p. 93).

Neste sentido, pode-se compreender que a sexualidade tornou-se um alvo do poder, contando com diversas estratégias para o seu controle, nas quais o domínio sobre o saber e o controle discursivo estabeleceram pontos de domínio e, conforme o autor aponta, de luta contra essa dominação. Portanto, conforme aponta Sierra (2013):

> A proliferação de discursos sobre sexo aponta, também, para como o poder está esparramado por toda trama social, uma rede da qual é extremamente difícil (senão impossível) escapar, em vista de toda multiplicidade de mecanismos pelas quais o poder é exercido. (Sierra, 2013, p. 116)

Todas essas estratégias de controle compõem o que Foucault (1998) define como dispositivo de sexualidade, que

> [...] tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global. (Foucault, 1998, p. 101).

Em meio a esse campo de disputas, a sexualidade passa a ser regulada para garantir que aquelas existências diferentes da heterossexualidade fossem controladas, censuradas. Sua regulação surge de um “medo” em relação à homossexualidade, tal como escreve Louro (1997), sobre as formulações de Butler (1996):

> A homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de "terror em relação à perda do gênero", ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher "reais" ou "autênticos/as". Por tudo isso, Judith afirma que é "crucial manter um aparato teórico que leve em consideração o modo como a sexualidade é regulada através do policiamento e da censura do gênero". (Louro, 1997, p. 28-29).

Nesse contexto, de acordo com a autora, a homossexualidade é percebida como “defeituosa”, apresentando risco à heterossexualidade e, portanto, vista como algo que precisa ser corrigido ou “reeducado” diante dos padrões heterossexuais, “quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos”. Esse medo – a homofobia – fomentaria discursos homofóbicos, visto que, de acordo com Léon (2017) “a produção discursiva do ódio traduz a experiência do medo”, e ainda mais, seguindo o que descreve o autor, esse ódio seria então uma construção histórica (Léon, 2017, p. 166-167).

Dinis (2011), aponta para a definição de homofobia enquanto “preconceito e a discriminação em relação às pessoas homossexuais” (Dinis, 2011, p. 39). Esse movimento de “normalizar” a sexualidade, ou seja, adequar à heterossexualidade, faz parte do processo de “heteronormatividade” (Miskolci, 2009) que pode ser “mais intenso ou mais visível em relação ao sexo masculino”, bem como é constantemente praticado juntamente com a homofobia (Louro, 2009, p. 90-91). Essas práticas podem

se manifestar de diversas formas, tais como serão analisadas nos casos que serão apresentados ao longo deste trabalho, de maneira que:

> [...] os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como "minoria" e serão colocados à margem tanto das preocupações da escola, quanto da justiça ou da sociedade em geral. (Louro, 2009, p. 92).

Desta forma, considerando o aspecto histórico de como se configuraram as relações entre os gêneros, a homossexualidade também seria uma ameaça no cenário familiar que vinha se constituindo desde o século XIX, uma vez que, segundo Oliveira (2004), para reforçar uma "ordem" social e o poder assimétrico na família, "quanto mais feminina a mulher e mais masculino o homem, mais saudáveis a sociedade e o Estado", entendendo que o ideal de masculino estaria atrelado ao homem enquanto marido, pai e "chefe da família" que decidia sobre sua mulher e os filhos. (Oliveira, 2004, p. 49).

A figura do "homem" não está somente ligada ao seio familiar. Connell (1995) aponta que, com as produções nos anos 70, o gênero masculino seria compreendido como o "papel do sexo masculino". Entretanto, esta compreensão não dá conta das "complexidades no interior da masculinidade e as múltiplas formas de masculinidade" (Connell, 1995, p. 187-188). Para tanto, a autora define masculinidade como:

> uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de "masculinidades". (Connell, 1995, p. 188).

Dessa forma, essa definição descreve masculinidade enquanto práticas sociais dos homens[5] que se configuram de diferentes maneiras em cada contexto. Por isso, o plural no termo. Connell também cita uma "narrativa convencional" sobre a construção das masculinidades, em que os indivíduos do sexo masculino internalizam formas de agir e sentir que lhes foram impostas por pressão social, para que se

[5] Não estou desconsiderando masculinidades que venham a ser expressadas e vivenciadas por mulheres, mas pretendo estabelecer foco nas masculinidades dos homens, considerando o apoio teórico acionado para as discussões.

distanciem dos comportamentos vistos como femininos. De certa forma, principalmente se considerarmos a insistência da sociedade em estabelecer a heteronormatividade, essa pressão de fato acontece, fazendo com que os homens se distanciem dos comportamentos considerados femininos e se assemelhem mais à figura masculina historicamente criada. Contudo, a autora problematiza essa narrativa, afirmando que, apesar de não estar totalmente errada, não considera as dimensões coletivas e individuais da produção dessas masculinidades, nas quais, tanto o indivíduo como a sociedade são atuantes em sua construção e também reconstrução, visto que “estão constantemente mudando na história”. Um aspecto importante para esta análise, apontado pela autora, é que as crianças, enquanto indivíduos em formação, também contribuem na produção da própria masculinidade, não se colocando apenas como passivas nesse processo (Connell, 1995, p. 189-191).

A partir desta construção, Connell descreve a “luta por hegemonia” na qual “grupos de homens lutam por domínio através da definição social da masculinidade”. Essa dominação estabeleceria vantagens materiais e psicológicas sobre as outras masculinidades, mas seu padrão pode ser contestado ou transformado ao longo do tempo (Connell, 1995, p. 191-192). No contexto contemporâneo, essas masculinidades e suas disputas aumentam a medida em que interagem entre si, gerando novas dominações, principalmente com o avanço dos movimentos sociais no campo do gênero:

> É possível que estejamos testemunhando agora, como resultado dessa interação global, a criação de novas formas de masculinidade hegemônica. As condições para a hegemonia estão mudando, com o crescimento do feminismo mundial, a estabilização de novas formas de sexualidade e a criação de uma economia global. (Connell, 1995, p. 193).

Portanto, não seria correto apoiar-se na narrativa convencional que generaliza a existência de uma masculinidade imposta e que não se transforma. Todas as vivências de um indivíduo que se dão ao longo de seu desenvolvimento e suas relações com outros grupos constituem sua masculinidade. Kimmel (1998) afirma que enquanto se configuram as masculinidades, o ideal hegemônico se valida e os “outros”, em oposição, são então desvalorizados. O autor introduz o termo “subalternos” para nomear esses “outros” que, durante essa disputa por dominação, acabam não ocupando o lugar de hegemonia. Lisbôa (1998) escreve que o modelo

hegemônico de masculinidade se estabelece em oposição ao feminino, apresentando certo “medo de ver e sentir sua masculinidade posta em questão”, o que o autor enxerga também como a necessidade de não perder a posição de dominador, sendo assim, tal modelo busca se distanciar de características femininas (Lisbôa, 1998, p.133). Em consonância, Pereira e Sierra (2019) afirmam que:

> O ideal de masculinidade é baseado na dominação sexual das mulheres e na discriminação da feminilidade, o que justifica porque gays afeminados são tão repudiados. Acredita-se que eles sejam uma paródia insuportável da feminilidade, que desafia a feminilidade servil e doméstica desejada, ao mesmo tempo em que essa feminilidade fere a masculinidade hegemônica. (Pereira e Sierra, 2019, p. 249).

Desta forma, também pode-se analisar a homofobia em contraste com a discussão de masculinidades, uma vez que elas estariam ferindo uma masculinidade hegemônica por apresentarem traços de feminilidade.

Entendendo a pluralidade das masculinidades, Kimmel (1998) aponta que as masculinidades (em primeiro lugar) variam de acordo com a cultura, tempo, identidades dentro de uma mesma cultura e ao longo da vida de um mesmo indivíduo. Também (em segundo lugar) são construídas através da desigualdade de gênero – homens com mulheres – e das “desigualdades de raça, etnicidade, sexualidade, idade, etc. – homens com outros homens –, por meio dos quais o sexismo e a homofobia são descritos como “elementos constitutivos na construção social de masculinidades”. Além disso (em terceiro lugar), os privilégios que certas masculinidades possuem em relação as outras (Kimmel, 1998, p. 105-106).

> [...] desde a virada do século até hoje em dia, são as mulheres e os homens gays que têm servido como as visões clássicas da identidade de gênero subalterna. As mulheres e os homens gays são os outros clássicos, o pano de fundo contra o qual os homens brancos heterossexuais projetam as suas ansiedades de gênero e é sobre a emasculação destes que os *self-made men*[6] constroem definições hegemônicas. As mulheres emasculam os homens representando o lar, a vida doméstica, a obrigação familiar, assim como uma carnalidade insaciável. Os homens gays são bichinhas passivas e efeminadas assim como são sexualmente insaciáveis e predatórios. (Kimmel, 1998, p. 116).

[6] Kimmel (1998) define Self-Made Men como uma versão de masculinidade que “deveria ser demonstrada e provada no mercado”, distantes dos lares e ansiosos por provarem sua eficiência no trabalho (p.111).

De acordo com o autor, os gays e as mulheres foram colocados como subalternos no campo do gênero e as masculinidades dos gays, bem como as outras subalternas, vistas como duvidosas e desprezíveis.

Botton (2007) afirma que “as masculinidades não podem ser estudadas, nem entendidas, por si só. Diversas outras ‘estruturas’ e instituições sociais devem ser levadas em conta nos estudos masculinos” (Botton, 2007, p.117). Por fim, para que sejam entendidas as masculinidades se faz necessário uma análise dos elementos que as constituem.

2.1 A ESCOLA E AS SANSÕES NORMATIVAS

. Os movimentos sociais foram fundamentais para a ampliação das discussões sobre questões relacionadas ao conceito de gênero e como o ser homem e o ser mulher foram se constituindo culturalmente. Todavia o contexto educacional pouco se discute sobre, o que é preocupante visto que este é um espaço social que comporta indivíduos em formação e que se relacionam uns com os outros e neste processo acabam reproduzindo certos padrões sociais que criam diferenças e excluem (Louro, 1997).

Para Foucault (1987), a escola incorporou práticas de vigilância para docilizar e homogeneizar os corpos a fim de aperfeiçoar seus rendimentos. Desta forma, um sistema panóptico, que se valida de um controle constante dos indivíduos, foi adotado. Nascimento e Figueiredo (2021) afirmam que:

> É, portanto, perceptível como a escola enquanto instituição procura efetuar um controle e uma docilização dos corpos dos estudantes de forma geral e, através de mecanismos de poder, fabrica corpos generificados, seja enquanto masculinos ou femininos. (Nascimento e Figueiredo, 2021, p. 50).

A sociedade ocidental, como já discutido, desde seus primórdios enraizou em sua cultura um padrão heteronormativo que delimita comportamentos “masculinos” para homens e “femininos” para mulheres, não devendo estes se misturarem para que sejam vistos como “normais” (Borges et al. 2013). A escola é uma das intuições

responsáveis por separar e enquadrar esses indivíduos e ensiná-los o que podem (ou não) fazer (Louro, 1997). Neste sentido, ao descrever a linguagem como uma das instâncias responsáveis por estas distinções e desigualdades, Louro (1997) afirma que:

> [...] tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado — os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. (Louro, 1997, p. 67)

Seguindo esse pressuposto, a característica de não falar sobre a homossexualidade dentro da escola acaba negando a existência ou até mesmo, impedindo que estes indivíduos se manifestem. Isso configura um primeiro aspecto responsável por controlar o corpo e o discurso do professor gay, já que tem sua existência silenciada ou até oculta da linguagem no cotidiano escolar, reforçando e, mesmo que indiretamente, impondo a heteronormatividade. A linguagem dos próprios alunos em relação aos professores homens já incita que esperam um comportamento heterossexual do profissional. A não ser que este se afirme enquanto gay, perguntas como “professor, você tem namorada?”, ou “professor, você e a professora são casados?”[7] acabam reforçando que o “normal” é que este seja heterossexual, bem como aprenderam inconscientemente em seu convívio social.

Além da linguagem, diversas atividades realizadas dentro da escola acabam por instaurar a heteronormatividade. É comum que durante brincadeiras as crianças se separem de acordo com o gênero, de forma que as meninas façam “coisas de menina” e os meninos, “coisa de menino”:

> Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de

[7] Essas afirmações e algumas outras são resultado de minha experiência enquanto professor dos anos iniciais.

> terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. (Junqueira, 2013, p. 485).

Essas práticas delimitam o que é “normal” e tudo aquilo que for diferente é desqualificado. O professor gay se encontra então cercado por “normalidades” as quais deve seguir para que não seja invalidado. Ferreira (2007), ao entrevistar um grupo de indivíduos gays acerca de suas vivências no trabalho, teve por resposta que:

> Quando questionados a respeito de quais impactos são percebidos em virtude de serem gays, ressalta-se principalmente a transgressão de direitos, a discriminação, o medo decorrente da violência social, de demissões no trabalho, de limitações de atitudes e comportamentos em espaços públicos. (Ferreira, 2007, p. 51).

Por destoar desses padrões heteronormativos, o professor gay pode ser desqualificado e visto como inferior pelos outros indivíduos do ambiente, uma vez que a sociedade construiu culturalmente a inferioridade dos grupos que não são “normais” (BORGES et al. 2013). Sendo assim, muitas vezes, para que seja encarado com seriedade, o professor precisa limitar seu comportamento.

Um outro fator que também cabe a esta análise é o relacionamento do professor gay com os demais profissionais e como reagem ao seu comportamento. Não são somente os alunos que reproduzem esses padrões heteronormativos:

> Os valores e os modelos de conduta produzidos na escola e transmitidos por ela, tanto por meio dos conteúdos da educação formal, como através da interação cotidiana com colegas, educadoras e educadores, encarnam todos os preconceitos e as desigualdades que são comuns na sociedade, legitimando-os pelo peso da instituição educativa e pela sanção coletiva da comunidade escolar. (Molina e Figueiró, 2012, p. 63).

Desta forma, este âmbito também é importante para que se entenda o controle sobre o professor gay. Não foram poucas as vezes que ouvi de outras professoras que a minha presença enquanto “figura masculina” na escola era respeitada. Contudo, isso só acontecia nos lugares em que eu projetava em mim, mesmo sem ser da minha real identidade, essas formas de agir de um homem “padrão”. Neste momento, volto

a afirmação que fiz anteriormente: o professor gay tem que limitar muitas características para que seja aceito com seriedade em seu ambiente de trabalho.

As formas de controle exercidas sobre o corpo e o discurso do professor gay podem se manifestar de diversas formas no cotidiano escolar. Para percebê-las é preciso ter atenção a cada detalhe que a escola apresenta:

> Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrinhar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas. (Louro, 1997, p. 59).

2.2 MASCULINIDADES NA ESCOLA

Seguindo as discussões sobre as masculinidades, considerando as discussões já levantadas sobre a complexidade de elementos que influenciam na formação desta, a escola também atua neste processo:

> [...] no mais variado espectro de contextos sociais, históricos e culturais, as pessoas são levadas a intuir, por meio das práticas educativas que as formam, um modo de ser masculino. Essa, por sua vez, é configurada, quase sempre, na negação do que é significado como feminino. (Caetano, Junior e Hernandez, 2015, p. 4).

A escola reforça essa masculinidade hegemônica que, seguindo o padrão já estabelecido, busca se distanciar do considerado feminino. Para os autores, as realidades no entorno da escola somadas às vivências no interior dela contribuem para a formação das masculinidades. Neste sentido, o corpo da criança e do adolescente se torna alvo de intervenções de um projeto pedagógico, considerando que ele também tem suas significações sexuais iniciadas em sua convivência com o núcleo familiar, desde a sua nomeação de gênero. O mesmo texto ainda cita uma

vigilância panóptica[8] sobre esses corpos, na qual eles seriam educados de acordo com as projeções heteronormativas (Caetano, Junior e Hernandez, 2015, p. 4-5). Desta forma, esses indivíduos estariam constantemente sendo vigiados de maneira a que venham a seguir as normas heterossexuais e distanciar-se do feminino.

As práticas pedagógicas estariam orientadas por um currículo que, por sua vez, não é neutro e "produz identidades individuais e sociais particulares" (Moreira e Silva, 1994, p. 8). Ramos e Sierra (2023), ao analisarem Masculinidade e Estudos Culturais, afirmam que:

> No rol dos Estudos Culturais, o currículo e a pedagogia são compreendidos como meios de difusão de saberes e valores presentes em inumeráveis espaços em que coexistem a relação ensino-aprendizagem. (Ramos e Sierra, 2023.

Para os autores, as práticas educam sujeitos de acordo com "saberes considerados válidos e inteligíveis", que, por sua vez "balizam para a norma" (Ramos e Sierra, 2023,). Sendo assim, considerando a não neutralidade do currículo e a sua potencialidade para a produção de identidades, os indivíduos envolvidos no processo educativo – desde professores até os estudantes – estariam imersos neste contexto heteronormativo e, segundo Nascimento e Figueiredo (2021), os corpos que não se expressam de acordo com a matriz heterossexual, acabam sofrendo sanções por parte da escola.

Entendendo que os professores gays desenvolvem suas práticas dentro desse universo de produção de uma masculinidade hegemônica, que se coloca em oposição a comportamentos diferentes dos considerados normais diante da heteronormatividade, estabeleço minha pergunta de pesquisa: Como os professores gays são discriminados na escola, considerando uma masculinidade hegemônica que opera através da heteronormatividade?

[8] Os autores utilizam a ideia de panóptico de Foucault (1987), que faz alusão às prisões onde os detentos estariam sob vigilância constante, um controle contínuo sobre seus corpos.

3 HOMOFOBIA E ESCOLA: DISCURSO HOMOFÓBICOS

A partir do aparato teórico mencionado, neste momento serão trazidas reportagens com casos de homofobia e como as sexualidades dissidentes da heterossexual são mencionadas e atacadas, apontando as origens de tais pensamentos.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO

Para estabelecer bases para este trabalho, se fez necessário uma pesquisa científica, a fim de identificar proposições acerca do tema estudado. Para Meyer (2012), a pesquisa precisa ter determinada postura, de acordo com a forma investigativa que se vai assumir. Desta forma, a base desta pesquisa se deu nas teorias pós-estruturalistas, para além do estruturalismo, no qual, segundo a autora, as estruturas centralizadas universais que não consideram subjetividades ocorrentes nas micro relações, no interior da sociedade. Sendo assim,

> O pós-estruturalismo se caracteriza como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora esta vertente não propõe homogeneidade e metodologias singulares para os processos investigativos. (Peters, 2000, p.50).

O autor descreve o pós-estruturalismo enquanto pluralidade de relações ligadas “a gêneros, tipos de discursos e epistemes específicos”, nos quais não se considera um único sujeito, mas sim inúmeras compreensões e apreensões irredutíveis (Peters, 2000, p. 50). Silva (2009) pontua que o pós-estruturalismo desenvolve certo “afrouxamento” na rigidez estruturalista, transformando-o em “fluidez, indeterminação e incerteza”, visto que vai depender das subjetividades para compor suas análises (Silva, 2009, p. 119).

Partindo das teorias pós-estruturalistas, tal como já apontado no capítulo teórico deste trabalho, considerações foucaultianas foram fundamentais para as analises, uma vez que consideram formas de discurso e seus fundamentos históricos,

visto que, segundo Foucault (1986) “[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT, 1986, p.146). Para o autor

> [...] o discurso – como a psicanalise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; e, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar. (Foucault, 1999, p. 10).

Sendo assim, a análise dos discursos de cada caso apresentado será feita de maneira a entender os fatores que contribuíram para a construção destes e os seus impactos sobre a escola, visto que

> Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (Foucault, 1999, p. 44).

Também será considerado o aspecto da diferença, suscitado pelo discurso na perspectiva pós-estruturalista, tal como afirma Silva:

> Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida (Silva, 2009, p.87).

Partindo dessas concepções, este trabalho se fará com análises da realidade, que não pode ser quantificada. Isso segundo Minayo (2002), caracteriza a metodologia qualitativa, a qual

> Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2002).

Não é foco desta análise trazer soluções para a homofobia contra os professores gays, mas entender como as práticas e discursos homofóbicos agem sobre esses indivíduos na escola, considerando, para isso, a heteronormatividade e o

fundamentalismo religiosos que opera nas relações em instituições de ensino. Isso pode ser pensado em consonância com Veiga-Neto:

> Assim, ao olhar a Educação, o pensamento pós-moderno não está obrigatoriamente comprometido com soluções para aquilo que denominamos problemas educacionais. Antes disso, o que parece ser mais importante é saber como se estabelecem os enunciados que declaram ser problemáticos tais ou quais configurações ou características do mundo educacional (Veiga-Neto, 2007, p. 35).

Para analisar a relação a homofobia em contextos educacionais, inicialmente pensei em realizar entrevistas com professores gays, questionando-os sobre suas experiências nas escolas de ensino fundamental. Contudo, ao refletir sobre tal metodologia, cheguei à conclusão que algumas respostas poderiam não apresentar elementos suficientes para identificar como os discursos homofóbicos operavam nas instituições de ensino, visto que alguns deles podem agir sem o conhecimento daqueles que sofrem com tal ato. Ao pesquisar textos que me dessem subsídios para o capítulo teórico, percebi que existia um grande número de reportagens relatando casos de discriminação e, conforme o que escreve Fischer (2001), a análise de reportagens poder ser uma forma de verificar, em um material empírico, os discursos que circulam na sociedade, uma vez que

> Ora, a mídia, ao mesmo tempo que é um lugar de onde várias instituições e sujeitos falam como veículo de divulgação e circulação dos discursos considerados verdadeiros em nossa sociedade, também se impõe como criadora de um discurso próprio. Porém, pode-se dizer que, nela, talvez mais do que em outros campos, a marca da heterogeneidade, além de ser bastante acentuada, é quase definidora da formação discursiva em que se insere. Poderíamos dizer que hoje praticamente todos os discursos sofrem uma mediação ou um reprocessamento através dos meios de comunicação. (Fischer, 2001, p.212).

Na busca pelos casos para a análise, de início pesquisei a partir de palavras-chave que envolvessem diretamente a temática. “professor gay”, “educação básica”, “homofobia” e “preconceito”. Percebi que grande parte dos resultados envolviam outros trabalhos acadêmicos que tratavam sobre o assunto, A princípio buscaria neles elementos para discussão, mas ao verificar algumas reportagens com relatos de homofobia, decidi dar maior atenção em filtrar esses casos, por apresentarem mais conteúdo dos casos.

Em seguida substituí o termo “educação básica” por “escola”, visto que a maioria dos resultados que continham o primeiro, se tratavam de especialistas discutindo sobre a temática de homofobia, sem necessariamente descrever com mais detalhes os casos. Ao ler as reportagens, percebi que haviam diferentes sites apontando para as mesmas situações: discursos que se repetiam quase que integralmente, mas com enredos diferentes. Então selecionei aqueles que apresentavam o maior número de elementos para serem analisados, que tivessem termos e desfechos diferentes, atendendo ao que pretendia discutir: que envolvessem questões de masculinidades e heteronormatividade, com foco maior e discursos homofóbicos[9]. Não que a repetição de discursos não sirva para entender a frequência com que essas situações acontecem, mas, dado a diversidade de análises que me permitiram os casos selecionados, decidi não incluir situações reincidentes. Por exemplo: várias reportagens continham discursos que contavam com argumentos religiosos para justificar a homofobia, então elegi aqueles que fossem mais específicos em relação a utilização dessa argumentação, como a premissa de relacionamentos heterossexuais enquanto aqueles “permitidos” por doutrinas cristãs ou a abominação bíblica à homossexualidade mais claramente declarada. Grande parte das falas retratadas nas reportagens descartadas generalizavam questões de gênero e sexualidade ou não revelavam com detalhes a origem da discriminação.

Mesmo percebendo que alguns sites tendiam a ser mais conservadores que outros em relação à descrição dos fatos, não estabeleci preferência na seleção, visto que, considerando os critérios apontados no parágrafo anterior, os elementos que priorizei já refinaram consideravelmente a lista de casos.

Foram cerca de 40 páginas com aproximadamente 15 resultados em cada uma, das quais pré-selecionei 10 casos que apresentavam casos de homofobia dentro da escola, não somente contra o professor gay, mas a quaisquer indivíduos gays na comunidade escolar. Apesar de não ser um preconceito direto ao docente, esses discursos homofóbicos podem ser analisados para entender como atingem os professores homossexuais. Outra estratégia que encontrei, foi pesquisar dentro das

[9] Vários casos de violência física (ou até de morte) foram encontrados, mas decidi selecionar apenas aqueles que tratassem de articulações discursivas para entender e analisar teoricamente a origem desses discursos, não ignorando os demais, mas buscando estabelecer foco em elementos que coubesses à esta análise. As agressões físicas também são um problema (e ameaça) aos professores gays, mas não foram apontadas por compor outras discussões e origens tão pontuais quanto as que mencionei.

páginas de reportagens, para limitar a pesquisa em notícias do gênero. Desta forma selecionei mais 5 casos relevantes para a lista de pré-seleção.

Por fim, debrucei-me sobre a lista com os 15 resultados, na qual elegi 5 casos que tratavam de situações diferentes, com conteúdos diferentes, visto que os demais, mesmo que relatassem histórias distintas, apresentavam discursos de homofobia parecidos aos desses 5. Em relação ao recorte temporal, selecionei o período de 2016 à 2022 para considerar os possíveis desdobramentos dos avanços dos movimentos sociais e, no Brasil, a sua parceria com o Estado nos anos de 2002 à 2015 (Sierra, 2019), não deslegitimando situações anteriores, mas para que seja verificado que o surgimento de políticas púbicas não extinguiu a ocorrência de discursos homofóbicos.

Durante a busca, percebi que algumas páginas e revistas apresentavam seu conteúdo de forma parcial, tendendo a apoiar mais um ou outro lado: aqueles que praticavam a homofobia ou os que sofriam a discriminação. Por vezes, um mesmo caso era apresentado de perspectivas diferentes, indicando mais elementos que atenuavam ou davam ênfase aos discursos homofóbicos contra os professores gays. Nos veículos de publicação em que as descrições minimizavam o preconceito, os comentários de leitores se colocavam apoiando tal discurso homofóbico, utilizando como justificativa alguns discursos recorrentes para sua validação.

3.2 ANÁLISE DOS DISCURSOS

Enquanto analisava os casos, percebi que existiam discursos recorrentes que eram acionados para justificar ou defender a posição daqueles que estavam cometendo homofobia contra os professores gays. Na maioria das situações, o fundamentalismo religioso e discussões da biologia (reprodução da espécie) eram frequentes para discriminar a sexualidade e masculinidades dos docentes. Um último aspecto – a linguagem – pôde ser discutido, de forma que a manifestação da existência desses indivíduos dissidentes da norma ficasse fadada ao não-dito, àquilo que não deve ter espaço na linguagem da escola.

CASO 1: PROFESSOR QUE SOFREU CAMPANHA HOMOFÓBICA É ELEITO DIRETOR DE ESCOLA DE GASPAR[10]

Professor que sofreu campanha homofóbica é eleito diretor de escola de Gaspar

Eleição ocorreu durante esta sexta-feira, mas áudios difamando o candidato vazaram na quarta-feira

Por Eliz Haacke | 22/11/2019 | 23:01

Após sofrer homofobia, o candidato a direção da Escola Professora Dolores L. S. Krauss, em Gaspar, Lodemar Luciano Schmitt foi eleito para ocupar o cargo. A eleição ocorreu nesta sexta-feira, 22.

O professor foi vítima de uma campanha homofóbica promovida pela mãe de um aluno da escola que não queria Schmitt como diretor. O motivo da campanha foi a homossexualidade do educador.

O professor era o único candidato para vaga da direção. Participaram da votação 50 professores e funcionários, dentre os quais 42 votaram sim. Também votaram 135 pais ou responsáveis, com total de 85 votos sim. Por fim, entre os 248 alunos que também votaram, 170 confirmaram o voto favorável ao novo diretor.

O caso

A mulher encaminhou mensagens em um grupo voltado para mães de alunos. Nos áudios ela diz que "as crianças sempre imitam os adultos, então pensa teus meninos imitando o Lodemar? Ele é afetadíssimo. Acho que tem lugar pra ele numa escola secundária, ou numa faculdade, não estou duvidando da competência dele. Eu só não queria que as crianças, tão precocemente, tivessem contato com esse tipo de pessoa".

A mulher segue afirmando que Lodemar, que tem uma carreira de quase 30 anos como professor, não deveria ser o diretor porque 'seu lugar não é ali'. "Tem criancinha de seis anos ali, o que vão pensar? É professor ou é professora? Pensem nisso gente".

Ela conclui o áudio fazendo uma campanha para que o maior número de pais possível vá até a escola votar para que Lodemar não seja o novo diretor – não pela sua competência ou qualificação profissional, mas, como já dito, por ser um professor gay.

Em suas redes sociais, a mãe do estudante pediu desculpas para Lodemar e pelos áudios que encaminhou, após a repercussão negativa.

[10] Caso extraído de reportagem do site O Município. Disponível em: <https://omunicipio.com.br/professor-que-sofreu-campanha-homofobica-e-eleito-diretor-de-escola-de-gaspar/>. Acesso em 15 ago. 2023.

Neste primeiro caso, o professor Lodemar Luciano Schmitt foi alvo de homofobia por parte de uma mãe (nome não divulgado na matéria) de alunas da Escola de Educação Básica Dolores Krauss, localizada em Gaspar (Santa Catarina). Segundo a notícia, o docente estava concorrendo ao cargo de direção da escola e uma das mães expressou-se contrária a eleição enviando áudios em um grupo do WhatsApp, nos quais ela afirma que o professor não deveria estar naquela escola porque poderia influenciar as crianças pequenas.

Um dos argumentos que a mulher utiliza para convencer as demais de que o professor não poderia ser eleito, seria a “confusão” que este causaria nas crianças: “professor ou professora”. Ou seja, o docente não se apresenta a partir de um padrão heteronormativo ou expressa uma masculinidade hegemônica e, portanto, geraria, aos olhos da mãe, dúvidas nos estudantes por conta da forma como expressa sua masculinidade.

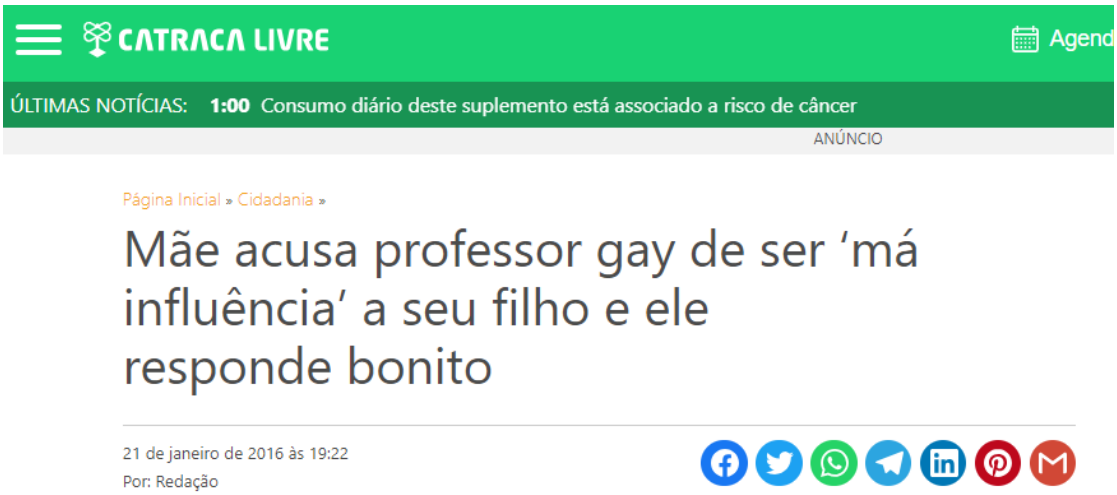
Segundo o texto da reportagem, é possível perceber que o professor se identifica como homem, além de ser citado pelo gênero masculino. Sendo assim, pode-se concluir que este trata-se de um docente do gênero masculino. As noções de masculino e feminino seriam construídas pelas crianças a partir de suas vivências, uma vez que a escola é um dos espaços onde as reproduções de padrões sociais são cultivadas (LOURO, 1997). Desta forma, o professor, afirmando-se enquanto homem, poderia contribuir para que os alunos percebessem a existência de outras masculinidades subalternas, superando o padrão de um modo de ser masculino hegemônico ensinado nas práticas educativas (CAETANO, JUNIOR e HERNANDEZ, 2015).

Na mesma fala, a mãe alega que o espaço em questão – a escola – não seria um espaço adequado para o professor, apoiando-se no argumento de que as crianças “imitam os adultos”, de maneira que a masculinidade do professor seria algo negativo e de mal exemplo para os pequenos. É preciso considerar que a criança não é totalmente passiva no processo de construção de sua masculinidade (Connell, 1995) e que sua identidade seria constituída a partir de um conjunto de relações não somente na escola, mas também em outros espaços, incluindo seu núcleo familiar (Caetano, Junior e Hernandez, 2015). Vê-se, aqui, uma preocupação em controlar quais masculinidades terão acesso aos espaços onde os indivíduos constroem a sua identidade. Esse estranhamento em relação à masculinidade subalterna do professor

deste caso constitui uma tentativa de distanciar o considerado anormal do ambiente escolar, a fim de que seja preservado a convivência heteronormativa. Desta forma, a campanha movida pela mãe busca discriminar o professor gay, em uma tentativa de impedir sua candidatura ao cargo de direção e, mais ainda, afastá-lo do espaço daquela escola, o que configura um ato de homofobia.

É importante mencionar que neste caso a escola e outras instâncias apoiaram o professor gay, contribuindo para a denúncia do episódio. A mãe do aluno, posteriormente, se retratou nas redes sociais, pedindo desculpas, mas somente após a repercussão negativa. Dinis (2011) escreve que “a homofobia se tornou, no mundo contemporâneo, um dos últimos preconceitos ainda tolerados” (Dinis, 2011, p. 41). Neste caso, percebe-se a importância do envolvimento de outros para que o ato homofóbico fosse encarado com seriedade de maneira que o docente legitimasse sua sexualidade em seu trabalho. Em outros casos que serão analisados abaixo, tal desfecho se deu de forma diferente, sem o apoio da escola.

CASO 2: MÃE ACUSA PROFESSOR GAY DE SER ‘MÁ INFLUÊNCIA’ A SEU FILHO E ELE RESPONDE BONITO[11]



[11] Caso extraído de reportagem do site Catraca Livre. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/mae-acusa-professor-gay-de-ser-ma-influencia-a-seu-filho-e-ele-responde-bonito/>. Acesso em 15 ago. 2023.

> Na pequena cidade de Kidderminster, na região central da Inglaterra, um professor chamado Michael Neri, de 26 anos, recebeu uma mensagem no celular da mãe de seu aluno dizendo que ele não deveria ensinar seu filho por ser homossexual.
>
> Além do desrespeito com o professor, ela ainda ameaçou pedir de volta todo seu dinheiro gasto com mensalidades. "*Eu conheço seu estilo de vida. E como uma verdadeira cristã, não posso permitir que meu filho seja influenciado por seu comportamento nada convencional e suas ideias. Segundo minha fé, ele deve se casar com uma mulher*", escreveu a mãe na mensagem.

Neste caso, a mãe do aluno alega que seu filho seria influenciado pelo "estilo de vida" do professor gay que era "nada convencional", o que seria o oposto da religião que ela seguia, a qual orienta que seus fiéis tenham um relacionamento heterossexual.

Essa preocupação com a "influência" que o professor gay pode estabelecer sobre a criança expressa, mais uma vez, o medo que a mãe tem de que uma masculinidade subalterna seja instituída em seu filho. A mulher em questão – assim como a mãe do caso anterior – já teria interiorizado a heteronormatividade, visto que tais comportamentos e padrões heteronormativos estabelecem processos sociais como fundamentais a todos os indivíduos, mesmo àqueles que não possuem relacionamentos homoafetivos (Miskolci, 2009). Desta forma, ela estaria reproduzindo as práticas heteronormativas que lhe foram colocadas em suas relações sociais anteriores.

Este discurso remonta os sistemas tradicionais do fundamentalismo religioso, nos quais as relações entre os gêneros estariam cercadas pela heterossexualidade. O "estilo de vida" dos gays seria então abominado pelos costumes conservadores. Sobre isso, Oliveira (2004) escreve que

> Os gays, por seu estilo de vida, desafiam as prescrições conservadoras e são por isso alvo de ataques dos moralistas. Em contrapartida buscam um posicionamento que justifique e legitime o direito de poderem exercer sua sexualidade sem os constrangimentos a eles impostos. (Oliveira, 2004, p. 164).

Na mesma reportagem é possível verificar a resposta do professor gay, afirmando que promove “respeito, igualdade e amor” em suas aulas, apontando que a culpa por corromper tais ensinamentos seria dos discursos da mulher, e que sua orientação sexual não interfere em sua prática docente. Como descrito na citação acima, o posicionamento é uma forma de buscar legitimação frente aos discursos moralistas, e pode ser verificado na resposta do professor de tal forma que este afirme sua sexualidade frente a um discurso homofóbico.

CASO 3: CASO DE PROFESSOR DEMITIDO POR SER GAY PROVOCA DEBATE INTERNACIONAL[12]

Redação Pragmatismo
Editor(a)

HOMOFOBIA 29/NOV/2017 ÀS 16:05 COMENTÁRIOS

Compartilhar

Caso de professor demitido por ser gay provoca debate internacional

Uma foto postada no Facebook provocou a demissão de um professor. A partir da imagem, seus alunos teriam "descoberto" sua homossexualidade. O caso ganhou repercussão internacional e está provocando um debate: será que escolas têm o direito de discriminar as pessoas com base na sua sexualidade?

Posição da escola

De acordo com o portal australiano “The West”, o diretor do colégio, Des Mitchell, diz que Craig sempre foi amado e respeitado pelos funcionários, estudantes e pais, mas **nesse momento a escola entende que relacionamentos envolvem apenas um homem e uma mulher**, mesmo compreendendo e respeitando a orientação do rapaz.

“*Os jovens são naturalmente inquisitivos*“, afirma Des. “*A imagem que publicou criou interesse na vida pessoal dele, incluindo a questão da sexualidade. Eu compartilhei com ele que, no momento, há uma inconsistência nas crenças que ele possui sobre a sexualidade e as crenças de nossa instituição*”, completa.

[12] Caso extraído de reportagem do site Pragmatismo político. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/11/professor-demitido-por-ser-gay-provoca-debate.html>. Acesso em 17 ago. 2023.

Neste caso, o professor era respeitado até o momento em que “descobriram” sua sexualidade. A direção apontou “inconsistência” entre a orientação sexual do docente e as crenças da escola. Sua masculinidade era respeitada por todos na instituição, por pensarem ser heterossexual, mas quando revelada sua orientação, esse respeito não impactou na decisão sobre o cargo do professor. O caso em questão aconteceu na Austrália que, segundo a reportagem, possui uma isenção à escolas religiosas acerca da discriminação contra homossexuais. Sendo assim, instituições que tem uma religião orientadora, poderiam escolher contratar, ou não, profissionais homossexuais.

Percebe-se a partir deste caso que a expressão de masculinidade do professor não apresentava traços de feminilidade, visto que trabalhou por três anos na instituição e os alunos e outros funcionários o respeitavam até a postagem da foto.

Sedgwick (2007), elabora a Epistemologia do Armário, que descreve o estado de “sigilo” em relação a sexualidade de um homem gay:

> Mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas. [...] Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição. (Sedgwick, 2007, p. 22).

Segundo a autora, pessoas LGBTI+ entram e saem do armário estrategicamente, a depender da situação e/ou espaço em que estão: no trabalho, em grupos de amigos, situações de proteção contra a violência ou estereótipos distorcidos. Isso pode ser verificado neste caso, em que o professor entra no armário para manter seu emprego em na instituição religiosa, evitando assim a discriminação em relação a sua sexualidade. Contudo, no momento em que as pessoas que frequentam aquele espaço descobrem que o docente está em uma relação homoafetiva, o professor é, de certa forma, tirado do armário e, consequentemente, demitido.

O armário é então um lugar que pode servir para que gays e outros dissidentes de gênero e sexuais evitem a homofobia e, como no caso do professor em questão,

poder seguir normas heteronormativas para que evitem o preconceito e a discriminação. Mesmo possuindo essa característica de proteção, o armário não deixa de ser "a estrutura definidora da opressão gay no século XX" (Sedgwick, 2007, p. 26), visto que não existiria caso não houvesse a necessidade que os gays têm de esconder sua sexualidade para evitar que sejam discriminados.

CASO 4: VÍDEO: PROFESSORA DIZ PARA ESTUDANTES QUE SER HOMOSSEXUAL É "IMPURO"[13]

Menu

METRÓPOLES

Vídeo: professora diz para estudantes que ser homossexual é "impuro"

Docente disse que não agiu de maneira homofóbica. Secretaria de Educação e Cultura de Posse apura o caso após repercussão negativa

Cleomar Almeida
15/08/2022 13:10, atualizado 15/08/2022 13:10

Últimas Notíc

Negócios
Sem "resposta

Goiânia – Uma professora foi filmada afirmando para estudantes que ser **homossexual** é "impuro", durante aula em um colégio municipal de Posse, no nordeste de **Goiás**. Após a repercussão negativa do vídeo, provocada pela revolta de alunos, Maria Elizete Anjos disse que não agiu de maneira preconceituosa.

A gravação ocorreu na última quinta-feira (11/8), durante uma aula de inglês para alunos do 1º ano do ensino médio. No vídeo, a professora diz que muitas vezes os adolescentes estão confusos com relação à sexualidade devido a hormônios, mas que relacionamento entre pessoas do mesmo sexo é errado.

[13] Caso extraído de reportagem do site Metrópoles. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/video-professora-diz-para-estudantes-que-ser-homossexual-e-impuro>. Acesso em: 17 ago. 2023.

A professora disse que sempre lutou e prezou para que todos mereçam respeito, independentemente de suas condições, palavras e pensamentos.

"No caso concreto, ao se analisar atentamente todo o contexto e os diálogos, em momento algum quis constranger ou macular qualquer pessoa, gênero ou grupo de pessoas. Ainda que eventualmente possa ter escolhido mal algumas palavras, em momento algum estas se amoldam ao reprovável conceito de homofobia", afirmou a professora, antes de pedir desculpas.

Este caso descreve um vídeo de uma professora que, durante uma aula, se posiciona contra a homossexualidade. Ela afirma: "Se você é homem, foi feito para mulher e mulher para o homem. E o que foge disso é impuro". Esta notícia não se trata de um caso de homofobia direta a um professor gay, mas permite analisar um discurso homofóbico em um ambiente escolar.

A homossexualidade enquanto impureza foi entendida a partir da perversão das sexualidades vistas como anormais (Foucault, 1998). Para Sierra (2013):

> E é justamente no momento em que passam a ser "coisa", um tipo passível de tratamento, que as sexualidades ditas desviantes, como a homossexualidade, por exemplo, passam a compor um campo extremamente útil do saber, o que aproxima, sobremaneira, as relações de poder com o sexo e inscreve, no corpo de mulheres e homens, as marcas de comportamentos ligados à perversidade, à loucura, à monstruosidade e sedimenta nestes prazeres polimorfos a ideia de que são, todos eles, doenças do instinto sexual: anormalidades. (Sierra, 2013, p. 119).

Neste sentido, a partir desses autores, é possível entender que discursos como o deste caso são disseminados de maneira que sirvam como estratégia de controle do corpo e das sexualidades consideradas anormais, compondo o dispositivo de sexualidade (Foucault, 1998). A professora em questão estaria reproduzindo uma das estratégias de controle que foi historicamente instaurada.

Um outro aspecto levantado pela professora é a "confusão" que os adolescentes teriam por conta dos hormônios. Para Pereira e Sierra (2019), as produções científico-biológicas acerca dessas sexualidades dissidentes da heterossexual são incertas. Considerando a complexidade do embate

> [...] há um certo consenso de que é praticamente impossível estabelecer causas biológicas “seguras”, uma vez que pesquisas mais atuais rodeiam o já desgastado argumento, um tanto clichê inclusive, que aposta na combinação entre genética e fatores ambientais que, trocando em miúdos, também não significa dizer muita coisa. (Pereira e Sierra, 2019, p. 250).

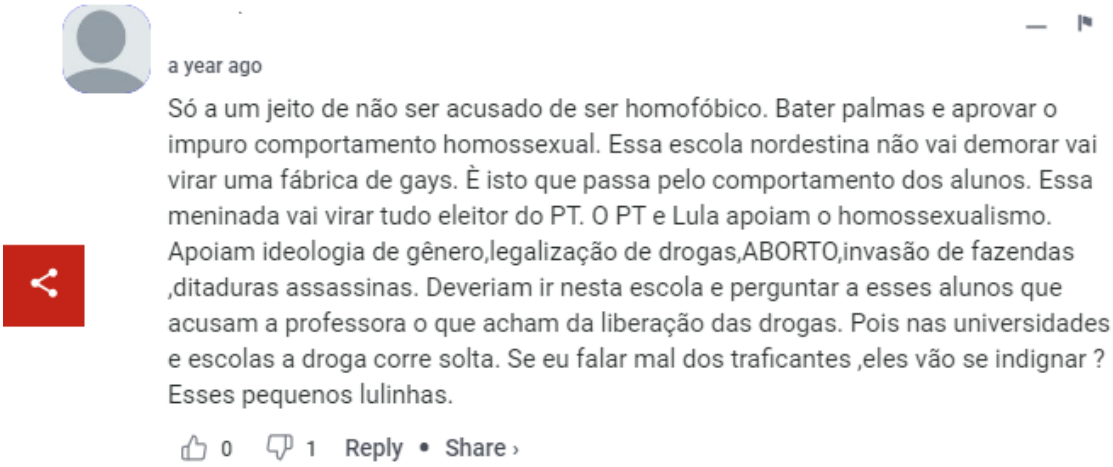
Pereira (2016), ao analisar publicações feitas em redes sociais, apresenta postagens fundamentalistas que se valem desses discursos que atribuem anormalidade às sexualidades dissidentes. Segundo a autora, eles se apoiam em

> [...] investigações científicas que buscam identificar hormônios, genes, estruturas ou mecanismos neurais que as justifiquem sempre em uma relação de hierarquia que as supõem como desvios ou anormalidades. (Pereira, 2016, p. 82).

Desta forma, mesmo que apoiados em discursos científico-biológicos, essas postagens que a autora analisa – bem como a da professora deste caso – continuam tratando as sexualidades dissidentes com discriminação.

Neste caso, alguns comentários podem ser destacados:

Comentário 1[14]



[14] Comentário extraído de reportagem do site Metrópoles. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/video-professora-diz-para-estudantes-que-ser-homossexual-e-impuro>. Acesso em: 17 ago. 2023.

Neste comentário é feita uma relação entre homossexualidade e política, mais especificamente a um partido político (Partido dos Trabalhadores). Essa ideia pode ser advinda de um processo histórico que Sierra (2019) aponta como uma parceria entre Estado e movimentos sociais, que se estabelece no Brasil no período de 2002 a 2015.

> Surgida nas décadas finais do século passado, a partir das lutas étnico-raciais americanas e dos processos migratórios que ex-colônias promoviam em suas ex-metrópoles europeias, a noção de diversidade passará não só a empreender uma construção política pela luta por reconhecimento de grupos marginalizados, como também passará a produzir uma teoria voltada aos processos de harmonização social, não raras vezes, inclusive, apelando para categorias como “humanismo”, “generosidade” e “tolerância”. (Sierra, 2019, p. 3).

O autor aponta que, com a constituição dos movimentos sociais e o avanço deles no Brasil, o Estado desenvolve políticas públicas para atender tal demanda, considerando o modelo neoliberal de governo que não se opõe a sociedade civil. Os grupos seriam segmentos de uma população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), que passaram a ser consultores do Estado para a promover o respeito a diversidade sexual e de gênero, de maneira que o combate ao preconceito e violência contra essas minorias se intensificasse.

> Essa parceria entre Estado e movimentos sociais começa a se formar ainda em governos anteriores, mas se consolida mesmo no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que cria a Secretaria de Políticas para as Mulheres e a Secretaria de Direitos Humanos, bem como implementa, com a ajuda do movimento LGBT brasileiro, o programa Brasil sem Homofobia.
> [...]
> Obviamente que toda essa exposição e visibilização traz consigo também consequências reversas, como o aumento dos discursos de ódio contra as pessoas LGBT, por exemplo (Sierra, 2019, p. 7-8).

Tendo em vista que o Partido dos Trabalhadores (PT), partido do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), foi percursor dessas transformações sociais, pode-se entender a relação feita no comentário deste caso e, como apontou o autor, esse discurso homofóbico também foi amplificado.

Um termo utilizado no comentário e que cabe nesta discussão é “ideologia de gênero”, sobre o qual César e Duarte (2017) descrevem uma genealogia que parte de um fundamentalismo religioso e ultraconservador corroboraram para o emprego do

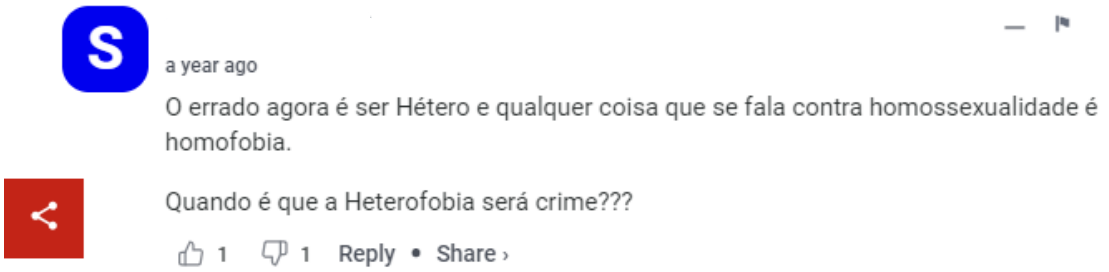
termo enquanto “arma” dos movimentos socias, instaurando assim um “pânico moral” em meio ao avanço desses grupos minoritários:

> O emprego da noção de “ideologia de gênero” visa desmerecer e criminalizar a produção acadêmica e dos movimentos sociais em torno das questões relativas à igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual. (César e Duarte, 2017, p. 148).

A partir dessas bases, os autores discutem a utilização deste termo e o pânico moral que ele desencadeou em discursos políticos conservadores brasileiros buscando a afirmação da heteronormatividade e a preservação de um “ideal fantasmático de família” e a sua “suposta destruição” (César e Duarte, 2017, p. 151). Observando o comentário, pode-se perceber que a “ideologia de gênero” continua sendo utilizada para ancorar discursos de homofobia.

Os alunos, por se colocarem contra o discurso da professora, estariam sendo criticados na postagem de forma negativa e atacados por simplesmente se colocarem contra uma fala homofóbica. Aqueles que estão buscando a tolerância e o respeito às sexualidades e gêneros também são vistos com maus olhares vindos dos que praticam a homofobia, tal como verifica-se neste comentário. Isso dificulta ainda mais a presença do professor gay e sua masculinidade em uma escola, visto que até mesmo os que denunciam atos de preconceito se tornam alvo de ataques.

Comentário 2[15]



Este comentário aponta para a equivocada existência de um suposto preconceito contra a heterossexualidade. Como apontado no capitulo teórico, a

[15] Comentário extraído de reportagem do site Metrópoles. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/video-professora-diz-para-estudantes-que-ser-homossexual-e-impuro>. Acesso em: 17 ago. 2023.

historicidade da sexualidade se configurou de maneira que aquelas que destoassem do padrão cultuado nos núcleos familiares, nas igrejas, nos discursos médicos, etc. fossem vistas como anormais (Foucault, 1998). As sexualidades dissidentes da heterossexualidade seriam o alvo do preconceito, principalmente por destoarem-se da norma. A normalidade seria então aquela promovida pela heteronormatividade e os dispositivos da sexualidade agiriam para a manutenção dessa hierarquia, logo não é possível pensar em um preconceito contra a heterossexualidade, pois não é possível pensar em preconceito contra o que já é, socialmente, considerado o normal.

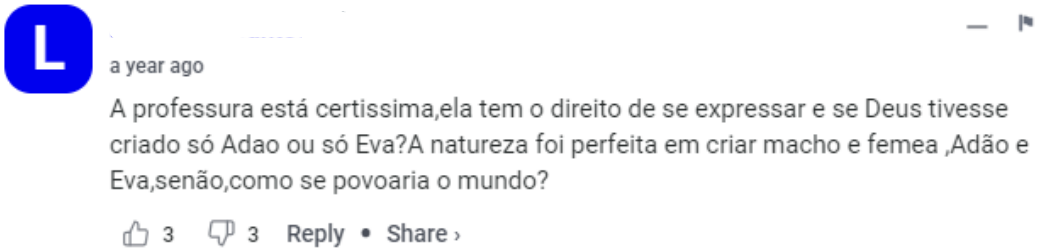
> Quer dizer, o “orgulho” e a “criminalização” para as minorias é um direito à igualdade, o que não tira nenhum direito do sujeito normativo da sociedade (homem-cis-branco-heterossexual). Nesse sentido, para o grupo antagônico, não há necessidade de PLs que protejam e/ou resguardem direitos já dados sem conquistas, a-históricos. (Lau, 2021, p. 2015).

O autor, ao analisar discursos que apoiam a criminalização da “heterofobia” e a promoção de um “dia do orgulho hétero”, descreve que o preconceito, o medo, a aversão, se colocam contra a anormalidade. Desta forma, que é visto como normal não precisa ser protegido uma vez que já está sob a normalidade. A resistência das minorias à essa discriminação que se configurou historicamente, faz parte dos movimentos de reivindicação por igualdade e não de superioridade.

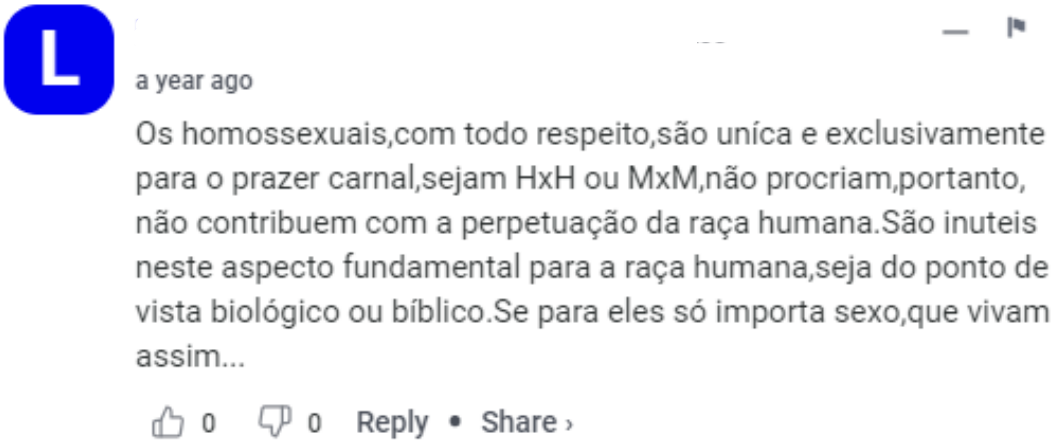
Sendo assim, o comentário em questão estaria apoiado nessas questões de preconceito reverso, que, contrário aos movimentos das minorias, estaria apenas somando ao discurso homofóbico por também ser uma das justificativas acionadas para sustentar o discurso homofóbico.

Comentário 3[16]

[16] Comentário extraído de reportagem do site Metrópoles. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/video-professora-diz-para-estudantes-que-ser-homossexual-e-impuro>. Acesso em: 17 ago. 2023.



Comentário 4[17]



Estes dois comentários podem ser analisados em conjuntos por partirem de discursos religiosos fundamentalistas e complementarem um ao outro.

O comentário 3 faz menção a dois personagens da bíblia, os quais, segundo os escritos do livro cristão, foram responsáveis pela multiplicação da espécie humana após sua criação. Léon (2017) faz uma análise foucaultiana dos discursos fascistas[18], na qual aponta:

> O discurso-forma fascista sempre remete o indivíduo a uma preocupação por uma normalidade. Vejamos o exemplo da sexualidade, cuja base pressupõe a seguinte verdade: que a sexualidade criada por deus, a partir da matriz Adão, determina um lugar para a sexualidade masculina, própria dos homens, uma sexualidade feminina, própria das mulheres e uma não-sexualidade, própria das crianças. Com efeito, a forma-discurso do fascismo tem por base uma lógica fundamentalista. (Léon, 2017, p. 174).

[17] Comentário extraído de reportagem do site Metrópoles. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/video-professora-diz-para-estudantes-que-ser-homossexual-e-impuro>. Acesso em: 17 ago. 2023.

[18] O autor descreve o pensamento fascista como “uma máquina de criar intolerância. Aponta ainda que “O fascismo nega, assim, a ideia de um indivíduo autônomo, que possa exercer sua diferença, que destoe, um ponto fora da reta, um desvio estatístico, uma mancha furta-cor. (Léon, 2017, p. 165-166).

Desta forma, pode-se analisar o comentário 3 em consonância com o autor, na medida em que tais discursos fascistas, fundamentados em ideais ultraconservadores religiosos, utilizariam dessas premissas para produção de ódio contra os homossexuais.

Um outro âmbito salientado tanto nos comentários 3 e 4 seria o objetivo reprodutor das relações sexuais como fator determinante para a justificação de tal ato. Pereira (2016) ao analisar a determinação do sexo biológico de um indivíduo, descreve que a sociedade ocidental enraizou a prática da designação de sexos guiadas por (somente) masculino ou feminino:

> O objetivo sempre foi a designação de um sexo normal ou de um "bom sexo", ou seja, composto fundamentalmente por um aparato genital masculino ou feminino plausível em um comportamento sexual que deve ser normal. Por isso, o que comumente entendemos por "sexo biológico" remete muito mais aos papeis e comportamentos sexuais que a um processo biológico de sexuação; este conceito sempre traz consigo uma tecnologia de gênero disposta a gerir a reprodução, porque quando uma equipe médica assinala um sexo definitivo, não é suficiente que a criança se torne homem ou mulher, para o sucesso completo do tratamento é necessário que ela também seja heterossexual. (Dorlin, 2009 *apud* Pereira, 2016, p. 75).

A autora pontua, após uma análise de teorias da biologia acerca da formação cromossômica dos sexos, que apesar de existirem outras constituições biológicas para esse fator, a legitimidade continua atribuída somente ao masculino e feminino, ancorada na justificativa de reprodução da espécie. Ou seja, todos os processos biológicos[19] que atuam sobre a determinação do sexo, além das experiências que o indivíduo teria ao longo de seu desenvolvimento e que contribuiriam para a constituição do seu gênero e da sua sexualidade não têm seriam validados, visto que dariam forma a sexualidades dissidentes da norma. Desta forma

> O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras. (Foucault, 1998, p. 10).

[19] Tal descrição é feita por Pereira (2016), no capítulo "Uma Ciência sobre a diversidade".

Em ambos os comentários, os discursos biológico e religioso são acionados para justificar o ódio contra a homossexualidade, de maneira a abominar sua existência.

CASO 5 PROFESSOR GAY É DEMITIDO POR DAR PULSEIRAS DO ORGULHO LGBT PARA ALUNOS[20]

queer

NDO ECONOMIA QUEER GENTE DELAS ESPORTE CARROS PETS RECEITAS TEC TURISMO SUA REGIÃO IG MAIS IG PRODU

Professor gay é demitido por dar pulseiras do orgulho LGBT para alunos

Alunos organizam manifestação de apoio ao professor nesta segunda-feira (4), nos Estados Unidos

Na cidade de Chillicothe, em Ohio, **Estados Unidos**, um professor gay foi demitido de uma escola, onde atuava como substituto, por ter distribuído pulseiras do orgulho **LGBTQIA+** para alguns alunos. De acordo com superintendente do distrito escolar da região, o professor também teria violado tópicos "políticos e religiosos". Os alunos marcaram um protesto na escola nesta segunda-feira (4)

O professor Jay Bowman lecionava no Huntington High School e distribuiu as pulseiras para alunos do ensino médio. Além disso, o professor afirma ter respondido a uma série de perguntas e questionamentos realizados pelos próprios alunos sobre organizações que têm como intuito defender os direitos das pessoas LGBT.

Neste caso, a dimensão da linguagem pode ser verificada. O professor, que foi demitido por estar distribuindo as pulseiras não estava promovendo uma hierarquia de sexualidades, ou atacando a masculinidade hegemônica ou gêneros heterossexuais. Sua prática era de conscientização sobre as minorias que sofrem discriminação, em uma tentativa de tocar aqueles jovens sobre o respeito às

[20] Caso extraído de reportagem do site Queer IG. Disponível em: <https://queer.ig.com.br/2022-04-04/professor-gay-demitido-pulseiras-lgbt.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

sexualidades dissidentes. Entretanto, como resposta, a instituição demitiu o professor por tais atos.

Este caso elucida o aspecto da linguagem que Louro (1997) aponta. Pode-se perceber que a instituição agiu de maneira a impedir a manifestação da existência de outras sexualidades, gêneros e masculinidades, na tentativa de cercá-las no espaço do não-dito, do silenciamento, da negação. As práticas heteronormativas que estão enraizadas nos espaços da escola não abrem espaço para tal diversidade. Para a autora

> A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. (Louro, 1997, p. 58).

Portanto, não há espaço seguro para a manifestação dessas existências na escola, uma vez que suas expressões destoam da heteronormatividade e não seguem os modelos promovidos, mas também é fato que esses indivíduos estão nesses contextos, mesmo que dentro do armário. O professor gay deste caso pode ser tomado como exemplo de como a instituição reage frente a práticas de apoio ao “anormal” tão abominado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma análise histórica de textos sobre os estudos de gênero e sexualidade enquanto construções históricas, culturais e subjetivas (Connell, 1995; Foucault, 1998; Scott, 1995; Louro 1997), considerando que esse campo foi – e é até hoje – um espaço em que se estabeleceram estratégias de controle de padrões heteronormativos (Louro, 1997; Miskolci, 2009), este trabalho apontou discursos homofóbicos e suas bases fundamentalistas e/ou da biologia que buscam atacar os professores gays.

Através dos casos analisados, percebi a constante preocupação heteronormativa em deslegitimar as existências dos professores gays na escola, em uma tentativa de afastá-los desse espaço por conta da “ameaça” que apresentam ao padrão heterossexual e à masculinidade hegemônica. Como estratégia para tal, os discursos homofóbicos são reproduzidos, acionando argumentos da biologia – reprodução da espécie – e valores religiosos conservadores. Esses discursos são resultados de construções históricas que se configuraram enquanto as “normalidades” acerca de gênero e sexualidade se constituíram.

A escola, enquanto espaço de sansões e de limitações (Louro, 1997), e também um dos lugares em que se constroem masculinidades (Caetano, Junior e Hernandez, 2015), acaba por intuir práticas heteronormativas e, como observado nos casos, aqueles que não se apresentam através de padrões heteronormativos e masculinidade hegemônica se tornam alvos desses discursos homofóbicos e de discriminação que tentam afastá-los desses espaços.

Os professores gays são alvo desses discursos e demitidos de seus cargos, a menos que se escondam no armário e expressem uma masculinidade parecida com a hegemônica enquanto estão na escola. Entretanto, conforme percebido em um dos casos, qualquer vestígio de “anormalidade” pode lançar fora anos de docência, independente de apresentar um bom trabalho enquanto profissional. O “estilo de vida” desses docentes seria uma abominação aos olhos de toda a comunidade escolar e, por mais que se posicionem, não estarão blindados contra a homofobia.

Portanto, a partir dos estudos teóricos abordados, concluo que, independentemente da estratégia utilizada para sua validação, os discursos homofóbicos são acionados para discriminar os professores gays. Os casos

apresentados elucidam como a homofobia atinge esses docentes nas escolas, considerando as práticas de heteronormatividade e uma masculinidade hegemônica operantes no cotidiano escolar e constituídas historicamente.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A dominação masculina/Pierre Bourdieu**; tradução Maria Helena Kuner. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil edições, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A escolha dos eleitos. In: **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BORGES, Z. N.; PERURENA, F. C. V.; PASSAMANI, G. R.; BULSING, M. Patriarcado, heteronormatividade e misoginia em debate: pontos e contrapontos para o combate à homofobia nas escolas. **Latitude**, *[S. l.]*, v. 7, n. 1, 2013. DOI: 10.28998/lte.2013.n.1.1065. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/1065>. Acesso em: 29 set 2023.

BOTTON, F. B. As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica. **Revista Vernáculo**, [S.l.], dez. 2007. ISSN 2317-4021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/20548/13731>. Acesso em: 08 out. 2023.

CAETANO, M. R. V.; JÚNIOR, P. M. da S.; HERNANDEZ, J. de G. Ninguém nasce homem, torna-se homem: as masculinidades no corpo e o corpo nas práticas curriculares das masculinidades. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 8–18, 2015. DOI: 10.9771/peri.v1i2.12873. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12873. Acesso em: 8 out. 2023.

CÉSAR, M. R. de A.; DUARTE, A. de M. Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725. Acesso em: 24 set. 2023.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, n. 39, p. 39–50, jan. 2011.

DORLIN, E. **Séxo, género y sexualidades**. Introducción a la teoria feminista. Tradução de Victor Goldstein. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

FAURE, S. Do Groupe de recherche sur la socialisation ao Centre Max Weber: o conceito de socialização nas pesquisas atuais. [Entrevista concedida a] Maria da Graça Jacintho Setton e Adriana Bozzetto. **Educação e Pesquisa** [online]. 2020, v. 46. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046002003>. Acessado em 10 jan 2023.

FERREIRA, R. C. **O gay no ambiente de trabalho: uma análise dos efeitos em ser gay nas organizações contemporâneas**. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3329>. Acesso em: 29 set 2023.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742001000300009&script=sci_arttext>. Acesso em 10 nov. 2023.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio.

FOUCAULT, M**. História da sexualidade 1:** a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 1998. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987. Tradução de Raquel Ramalhete.

GALLO, S. A Vila: microfascismos, fundamentalismo e educação. In: GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Fundamentalismo e Educação**. A vila. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 17-35.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário - A normatividade em ação. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 7, n. 13, p. 481–498, 2013. DOI: 10.22420/rde.v7i13.320. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 29 set 2023.

KIMMEL, M. S.. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, v. 4, n. 9, p. 103–117, out. 1998.

LAU, H. D. **Problemas de Heterossexualidade**: mascaramento da opulência masculina machista e negação da igualdade. Orientador: Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia. 2021. 263 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/74748>. Acesso em: 22 nov. 2023.

LÉON, A. de. Fascismos em rede: uma mirada nos discursos de ódio pelas mãos de Foucault. In: SILVA, F. V. da; DOMINGOS, J. J.; PEREIRA, T. M. A. (Orgs.). **Foucault e Mídia**. Entre pirotecnias e reflexões. Paraíba: Marca de Fantasia, 2017, p. 163-193.

LISBÔA, M. R. A. Masculinidade: as críticas ao modelo dominante e seus impasses. In: PEDRO, J. M.; GROSSI, M. P. **Masculino, feminino, plural**: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p. 131-138.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>. Acesso em: 29 set 2023.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Unesco, 2009.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, v. 235, 2012.

MINAYO, M. C. de S., et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2002.

MISKOLCI, R.. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, n. 21, p. 150–182, jan. 2009.

MOLINA, L.; FIGUEIRÓ, M. N. D. Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 2, p. 58–77, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v7i2.5392. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5392>. Acesso em: 29 set 2023.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma Introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994 (Parte I - p. 7-20).

NASCIMENTO, R. N. F. do; FIGUEIREDO, M. P. M. de. Ações e reações da escola diante de masculinidades hegemônicas e não hegemônicas: um olhar antropológico. **Campos - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 49-68, jun. 2021. ISSN 2317-6830. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/74199>. Acesso em: 11 nov. 2023. doi:http://dx.doi.org/10.5380/cra.v22i1.74199.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação** (ANPAE), Brasil, v. 25, n 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317.Acesso>. Acessado em: 11 jan 2023.

OLIVEIRA, P. P. de. **A construção social da masculinidade**. Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

PEREIRA, T. T. **Ciência, Fundamentalismo religioso e Diversidade**. A apropriação de discursos científicos-biológicos para a produção de ódio e violência contra as sexualidades e gêneros dissidentes nas mídias sociais. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2018.

PEREIRA, T. T.; SIERRA, J. C. Quando ciência e fundamentalismo religioso se encontram: estratégias para a produção de ódio contra as sexualidades e gêneros

dissidentes e seus efeitos nas políticas públicas. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 2, p. 244–266, 2019. DOI: 10.25112/rpr.v2i0.1890. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1890. Acesso em: 9 nov. 2023.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. In: BIZARRO, R. (Org.). **Eu e o outro**: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais. Porto: Areal, 2007. p. 19-35.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B.; SZWAKO, J. E. (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 118-146.

RAMOS, E. M. C.; SIERRA, J. C. Pedagogia de Currículos de Masculinidades nos discursos políticos . In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 8., 2023, Maringá. **Corpos em dissidências: a diferença nas educ(ações) democráticas** [...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2023. ISSN: 2177-1111. Disponível em: https://d7b16ee4-1c69-4a22-ae47-4bc25812a060.filesusr.com/ugd/f33e7d_ade69519dffb43f2af7784c42ffaf72c.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

ROCHA, M. L. da. Fundamentalismo e discussões contemporâneas acerca da crise da razão: implicações com as práticas educacionais. In: GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Fundamentalismo e Educação**. A vila. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 203-216.

SAFFIOTI, I. B. H. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 12, p. 157–163, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634812. Acesso em: 24 set. 2023.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Jul/dez, 1995, vol. 20 n. 2, p.71-99. ISSN: 0100-3143.

SEDGWICK, E. K.. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19–54, jan. 2007.

SIERRA, J. C. Identidade e diversidade no contexto brasileiro: uma análise da parceria entre Estado e movimentos sociais LGBT de 2002 a 2015. **Anos 90**, [S. l.], v. 26, p. 1–14, 2019. DOI: 10.22456/1983-201X.90616. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/90616. Acesso em: 15 nov. 2023.

SIERRA, J. C. Corpo, sexualidade e poder: a homossexualidade na mídia e as biopolíticas de prevenção contra a AIDS. **Textura** – Revista de Educação e Letras, Canoas RS, n.28, p. 111-128, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/928/705>. Acesso em: 10 out. 2023.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009. 156p.

VILAS-BÔAS, J. P. S. **Niilismo, fanatismo e terror**: uma leitura do fundamentalismo a partir de Friedrich Nietzsche. 2016. 270 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2016.

REFERÊNCIAS DOS CASOS

HAACKE, E. Professor que sofreu campanha homofóbica é eleito diretor de escola de Gaspar. **O Município**, Santa Catarina, 22 nov. 2019. Disponível em: <https://omunicipio.com.br/professor-que-sofreu-campanha-homofobica-e-eleito-diretor-de-escola-de-gaspar/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

REDAÇÃO. Mãe acusa professor gay de ser ‘má influência’ a seu filho e ele responde bonito. **Catraca Livre**, 21 jan. 2016. Cidadania. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/mae-acusa-professor-gay-de-ser-ma-influencia-a-seu-filho-e-ele-responde-bonito/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

IG. P. Caso de professor demitido por ser gay provoca debate internacional. **Pragmatismo**, 22 nov. 2017. Homofobia. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/11/professor-demitido-por-ser-gay-provoca-debate.html>. Acesso em: 17 ago. 2023.

ALMEIDA. C. Vídeo: professora diz para estudantes que ser homossexual é “impuro”. **Metrópoles**, 15 ago. 2022. Brasil. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/video-professora-diz-para-estudantes-que-ser-homossexual-e-impuro>. Acesso em: 17 ago. 2023.

IG. Q. Professor gay é demitido por dar pulseiras do orgulho LGBT para alunos. Queer IG, 04 abr. 2022. Disponível em: <https://queer.ig.com.br/2022-04-04/professor-gay-demitido-pulseiras-lgbt.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.