



***“ALI É O SATANÁS QUE ESTÁ MANIFESTADO”, “VIRA HOMEM, TENTA FICAR COM UMA MENINA”***: masculinidades, docência e pertencimento religioso na cidade sol

**Antonio Jeferson Barreto Xavier**

Porto Alegre

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU**

ANTONIO JEFERSON BARRETO XAVIER

***“ALI É O SATANÁS QUE ESTÁ MANIFESTADO”, “VIRA HOMEM, TENTA FICAR COM UMA MENINA”***: masculinidades, docência e pertencimento religioso na cidade sol

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero.

Orientador: Dr. Fernando Seffner

2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Dr. Fernando Seffner**

(Orientador e presidente da banca examinadora)

---

**Dra. Jane Felipe**

(Membro interno – PPGEDU/UFRGS)

---

**Dr. Marcos Lopes de Souza**

(Membro externo – UESB)

---

**Dr. Jânio Jorge Vieira de Abreu**

(Membro externo – UESPI)



## FICHA CATALOGRÁFICA

### CIP - Catalogação na Publicação

Barreto Xavier , Antonio Jeferson  
"ALI É O SATANÁS QUE ESTÁ MANIFESTADO", "VIRA  
HOMEM, TENTA FICAR COM UMA MENINA": masculinidades,  
docência e pertencimento religioso na cidade sol /  
Antonio Jeferson Barreto Xavier . -- 2023.  
217 f.  
Orientador: Fernando Seffner.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. masculinidades. 2. religião . 3. docência . 4.  
gênero . 5. Sexualidade . I. Seffner, Fernando,  
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico esta tese a Vinícius Filipin, meu amigo e irmão, por tudo que somos um para outro e por todo apoio e amor que dele recebo desde quando cheguei às terras gaúchas. Sem ele eu não teria conseguido!

## AGRADECIMENTOS

“Quando nasci, um anjo torto.  
Desses que vivem na sombra.  
Disse: Vai, Carlos, ser *gauche* na vida.”  
Carlos Drummond

Desde que algum desses anjos tortos me mandou ser *gauche* na vida, sou um sujeito privilegiado em diversos aspectos e um deles, uns dos quais mais tenho orgulho, é o de ser rodeado por pessoas que não somente compreendem minhas escolhas e as respeitam, mas se fazem presentes e contribuem para a concretização delas. Palavras bonitas e pouca ação é para quem gosta de livro de autoajuda e não é meu caso! A estas – que sabem que são – meu primeiro e grande obrigado por chegarmos juntos a mais uma concretização de um sonho. Sonho de um menino preto, pobre, viado, nordestino e da roça, que teve o privilégio de sempre estudar no ensino público e por ele ser bem formado. Por isso a educação pública é alvo contínuo de desmantelamento. Ela é verdadeiramente meio de transformações. De resistência. Minha gratidão a todas as professoras e professores que tive ao longo da minha formação, vocês estarão sempre no meu fazer docente. Agradeço aos contribuintes brasileiros que com seus impostos financiaram as minhas bolsas de mestrado e doutorado por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Agradeço aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU/UFRGS que são exemplos de dedicação, profissionalismo e afeto. De modo especial, minha gratidão à nossa amada Roseli Pereira e para “o sempre nosso” amado Edson Mendes. Agradeço aos professores/as do Programa, muitos deles escrevem teorias e livros que eu lia nas mesas da biblioteca da minha *alma mater*, a UESB em Jequié e eu ficava sonhando em ser aluno dele/as. Muitos de vocês confirmaram o que eu sempre acreditei e aprendi com os melhores mestres que tive, desde a educação básica: é possível ser grande sem ser engolido pela vaidade acadêmica. Ser maior que o Lattes. A academia que nos desumaniza não me agrada! Agradeço aos membros da banca examinadora pela disponibilidade de contribuir para este trabalho desde o seu exame de qualificação. Dra. Jane Felipe, Dr. Marcos Lopes e Dr. Jânio Abreu. Para além da competência teórica, essas pessoas compõe a lista das minhas referências para a vida. Minha gratidão por fazerem parte desse momento e do meu caminhar!

Agradeço imensamente aos colaboradores da pesquisa. Cada aceite foi muito importante nessa caminhada. De modo especial agradeço aqueles/as que além de

participarem, indicaram outros participantes. Vocês colaboraram com a ciência e a construção de um país de melhor para todas as pessoas. Meu carinho e minha gratidão!

Voltando aos privilégios...quero agradecer o privilégio de ter os pais que eu tenho, que a despeito de não terem oportunidade de estudar sempre me incentivaram e me apoiaram nesse caminho. Pai e mãe, lembram quando eu escrevia Dr. na frente do meu nome? Pois é, a partir de hoje sou doutor. Doutor na área que eu escolhi desde sempre. Vencemos mais uma etapa! Toda essa minha gratidão se estende à minha amada irmã, que desde que eu tive o privilégio de vê-la chegar ao mundo, sempre incentivou e apoiou os meus mais loucos sonhos. Te amo, irmã! Agradeço igualmente aos demais amados membros das famílias Barreto e Xavier, por cada um/a, ao seu modo, sempre me apoiar, incentivar e acreditar em mim. Agradeço o amor e carinho recebidos das minhas comadres e compadres, assim como dos meus quatorzes afilhados/as e muitos sobrinhos/as de coração. Amo vocês!

Meu agradecimento profundo às minhas famílias escolhidas. As muitas da Bahia que me acolhiam nas suas casas quando as chuvas impediam de eu ir para roça, porém, mais do que acolher, me adotou, me instruiu, me amou e me potencializou. Vocês fazem parte dessa conquista. Ela é nossa! Muito obrigado por tudo. Agradeço imensamente a família que eu constituí aqui no Sul. À família Filipin, que me acolheu como um dos seus, me deu apoio, amor e incentivos em momentos muitos difíceis dessa jornada.

Agradeço a minha grande família de amigos e amigas a da Bahia e a que construí aqui em Porto Alegre. Por cada momento vivido, pelos colos, risadas, lágrimas e conselhos. Vocês sabem o quanto são importantes para mim e do meu amor por cada um, por cada uma. E embora aqui não sejam listados tenho certeza que ao lerem vão se identificar.

Agradeço ao meu orientador Fernando Seffner. Sou mesmo um privilegiado! Quando iniciei meus estudos em gênero e sexualidade e lia os textos dele eu ficava encantado, depois comecei a me interessar pelos estudos das masculinidades e decidi que ele seria meu orientador. Não nos conhecíamos e quando eu vim fazer a entrevista para o mestrado, foi online, pois ele já estava em Nova Iorque no pós-doutorado, mas em nenhum momento ele me deixou desamparado. De lá, ele acionou pessoas aqui para ser rede de apoio e colhida. Quando ele voltou eu confirmei que fiz a escolha certa. Ao longo desses sete anos de convivência Fernando é mais do que um orientador, é meu amigo, meu parceiro e meu conselheiro. Sou grato e feliz por tudo que vivemos! Obrigado por todo apoio, por todo carinho, compreensão, cuidado e amor. Gratidão pela confiança, por celebrar minhas/nossas conquistas, por me dar a mão na certeza de que ainda caminharemos muito juntos.



Agradeço a presença daqueles/as que foram embora cedo demais, mas que me habitam até que eu mesmo dê meu último suspiro. De modo especial ao meu eterno amor, meu amigo-irmão Antônio Carlos da Cunha Júnior. Valeu a pena as noites que passávamos estudando, Juh!

Meu obrigado infinito ao meu irmão Vinícius Filipin. As palavras serão sempre insuficientes para falar dele que é meu porto, meu amor maior, o sol que me aquece e ilumina os dias cinza da minha alma. Sem você nada disso seria possível! Se não tivéssemos nos escolhido irmãos, há sete anos, eu não teria aguentado ficar nem para concluir o mestrado. Obrigado por ser amor em ação desde os primeiros dias que nos conhecemos, obrigado por cada instante que compartilhamos juntos ao longo desses anos – os muitos de sorrisos e os de lágrimas que também fazem parte do caminhar. Obrigado por você não me deixar desistir e não medir esforços para que hoje pudéssemos celebrar essa nossa vitória e todas as outras que estão por vir nas nossas vidas. Obrigado por existir, por ser amor e cumplicidade. É lindo, potente e gratificante olhar para nossa história. Obrigado por me ensinar tantas coisas, inclusive a amar Porto Alegre! Obrigado por teres acolhido o acuado menino da roça. Eu te amo infinitamente!

Ao longo desses anos vivendo em Porto Alegre, tive o privilégio de conhecer pessoas incríveis e uma delas é aquela que para mim é a materialização de que a amizade é o estágio mais evoluído do amor: Gabriel Garcia, meu amado amigo, minha pessoa. Muito obrigado por esses anos de amor sem medida, por seres colo, sorriso, compreensão, cumplicidade e amor em ação. Por me apoiar, por me acolher e amar! Obrigado por todos os momentos inesquecíveis vividos. Fazes parte dessa conquista. Ela é nossa! Meu amor por ti escapa as definições das palavras já inventadas, mas gosto muito do que tu mesmo já escreveste sobre nós e que tantas vezes já recorri: “amo o que somos e tudo o que podemos ser quando estamos juntos”. Seguiremos! Eu te amo infinitamente!

Por fim, agradeço a todos que diretamente ou indiretamente estiveram comigo nessa caminhada. Logo iniciarei outras e quero ter a alegria de seguir com vocês!

## Cântico Negro

José Régio

A minha glória é esta:  
Criar desumanidades!  
Não acompanhar ninguém.  
— Que eu vivo com o mesmo sem-vontade  
Com que rasguei o ventre à minha mãe

Não, não vou por aí! Só vou por onde  
Me levam meus próprios passos...  
Se ao que busco saber nenhum de vós responde  
Por que me repetis: “vem por aqui!”?  
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,  
Redemoinhar aos ventos,  
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,  
A ir por aí...

Se vim ao mundo, foi  
Só para desflorar florestas virgens,  
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!  
O mais que faço não vale nada.

Como, pois, sereis vós  
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem  
Para eu derrubar os meus obstáculos?...  
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,  
E vós amais o que é fácil!  
Eu amo o Longe e a Miragem,  
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

Ide! Tendes estradas,  
Tendes jardins, tendes canteiros,  
Tendes pátria, tendes tetos,  
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...  
Eu tenho a minha Loucura!  
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,  
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,  
Ninguém me peça definições!  
Ninguém me diga: "vem por aqui!"  
A minha vida é um vendaval que se soltou,  
É uma onda que se alevantou,  
É um átomo a mais que se animou...  
Não sei por onde vou,  
Não sei para onde vou  
Sei que não vou por aí!

## RESUMO

Esta tese se insere na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero e tem a pretensão de contribuir para a produção científica no campo da Educação, em articulação com as discussões propostas pelo Pós-estruturalismo, pelos Estudos de Gênero, Sexualidade e Masculinidades. A pesquisa teve como objetivo analisar de que modo docências atravessadas por um forte pertencimento religioso lidam com as relações de gênero e sexualidade, de modo especial, com a produção das masculinidades, em escolas de um município do interior da Bahia. Buscou-se identificar como diferentes discursos sobre masculinidades se interconectam com o pertencimento religioso dos/as professores/as, além de identificar como este pertencimento produz a pedagogia do silêncio, a atualização do poder pastoral e o proselitismo nas escolas, bem como mapear quais são os recursos utilizados por esses professores/as para produzirem as masculinidades de seus alunos. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores homens, duas professoras mulheres e cinco estudantes homens gays. As análises foram empreendidas em diálogo com as teorizações foucaultianas. Dentre os resultados da investigação, foi possível registrar que dadas as práticas excludentes e violentas inscritas na ordem do discurso religioso fundamentalista, direitos são violados e o princípio da laicidade é constantemente desconsiderado. Ao ocupar um espaço normalizador nas salas de aula, por meio do forte pertencimento religioso dos professores, esses discursos fazem com que essa instituição se afaste dos seus ideais republicanos e negue aos seus estudantes uma formação que compreenda não somente aprendizagens científicas, mas também aprendizagens sociais. O conjunto de entrevistas analisado na tese apontou que o modo que as docências atravessadas pelo pertencimento religioso lidam com as relações de gênero e sexualidade, em especial, com a produção das masculinidades, é marcado pela construção e vigilância da ordem do gênero e da sexualidade e uma constante produção de masculinidades aos moldes do que é prescrito pela bíblia e pelo ideal de masculinidade hegemônica construído culturalmente.

**Palavras-chave:** Pertencimento religioso; Masculinidades; Gênero; sexualidade; Educação.

## ABSTRACT

This thesis falls within the research field of Education, Sexuality, and Gender Relations and aims to contribute to scientific production in the field of Education, in conjunction with discussions proposed by Post-structuralism, and Gender, Sexuality and Masculinities studies. The research aimed to analyze how teaching practices influenced by strong religious affiliations deal with gender and sexuality relations, particularly in the construction of masculinities, in schools in a municipality in the interior of Bahia. The study sought to identify how different discourses on masculinities intersect with the religious affiliations of teachers and how this religious affiliation produces the pedagogy of silence, the reinforcement of pastoral power, and proselytism in schools. Additionally, it aimed to map the resources used by these teachers to shape the masculinities of their students. To achieve this, semi-structured interviews were conducted with four male teachers, two female teachers, and five gay male students. The analysis was conducted in dialogue with Foucauldian theories. Among the results of the investigation, it was observed that due to exclusionary and violent practices inherent in fundamentalist religious discourse, rights are violated, and the principle of secularism is constantly disregarded. By normalizing religious discourse in the classrooms due to the strong religious affiliation of teachers, these institutions end up deviating from its republican ideals and deny students an education that encompasses not only scientific learning but also social learning. The collection of interviews analyzed in the thesis revealed that teaching practices influenced by religious affiliations tend to construct and surveil gender and sexuality norms and constantly produce masculinities in accordance with what is prescribed by the Bible and by the ideals of the culturally constructed hegemonic masculinity.

Keywords: Religious affiliation; Masculinities; Gender; Sexuality; Education.

## SUMÁRIO

<b>I NOVAS REZAS E ORAÇÕES NA SEMEADURA .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 No princípio era o Verbo: as primeiras orações do roçado .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Sobre essa pedra construirei a minha escola: religião, educação, gênero e cultura escolar .....</b>	<b>29</b>
<b>II UM MENINO DA ROÇA NO ORATÓRIO DA HETERONORMATIVIDADE: notas sobre uma pesquisa implicada .....</b>	<b>38</b>
<b>III BÍBLIAS E ROSÁRIOS: dos caminhos teórico-metodológicos da pesquisa.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 Valha-me Deus! Redesenhando o caminho do roçado .....</b>	<b>55</b>
<b>3.2 Cenário e sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>70</b>
<b>IV "POR QUE VOCÊS NÃO FALAM SOBRE OUTROS ASSUNTOS? TEM TANTA COISA LEGAL PARA APRESENTAR NA ESCOLA": a pedagogia do silêncio narrada pelas vozes dos estudantes.....</b>	<b>86</b>
<b>V NOSSA SENHORA DA CISHETERONORMATIVIDADE EM DISCURSO: proselitismo e a pedagogia do silêncio narrada pelas vozes dos professores e professoras ...</b>	<b>117</b>
<b>VI ENTRE “ALI É O SATANÁS QUE ESTÁ MANIFESTADO” E “VIRA HOMEM, TENTA FICAR COM MENINA”: masculinidades, pertencimento religioso e atualização do poder pastoral na escola.....</b>	<b>154</b>
<b>VII AMÉNS PROVISÓRIOS.....</b>	<b>189</b>
<b>VIII VELHOS E NOVOS TESTAMENTOS REFERENCIADOS .....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>216</b>

# I

## NOVAS REZAS E ORAÇÕES NA SEMEADURA



“Não há fim no roçado”. Com essa ‘certeza’<sup>1</sup> e a imagem acima concluí, em 2017, minha dissertação de Mestrado intitulada *O gênero vai à roça: a presença de professores homens na Educação no/do Campo*<sup>2</sup>. Eu sabia que, assim como a criança fotografada durante a pesquisa de campo lançava uma semente na terra, estava eu lançando uma pequena semente nos estudos de gênero, docência, masculinidades e roça — e que essa árvore, de alguma forma, iria florescer. Desse modo, agora voltei ao roçado<sup>3</sup> com outras inquietações, perguntas e sementes para uma nova semeadura. O roçado no Mestrado foi a presença de professores homens nos Anos Iniciais, em que analisei as questões de gênero e sexualidade suscitadas a partir da presença de três professores homens, em duas roças no interior da Bahia. A roça foi tomada como uma categoria teórica (RIOS, 2011) e compreendida na pesquisa enquanto um

---

<sup>1</sup> Utilizarei ao longo do texto aspas simples para destaques meus e palavras e/ou expressões que utilizo com sentidos diferentes do convencional. Já as aspas duplas serão utilizadas para demarcar as expressões e citações de outros/as autores/as.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170321>

<sup>3</sup> Embora a atual pesquisa não tenha sido realizada na roça, novamente me refiro a esse espaço como uma política de posicionamento, pois sou um homem da roça. Roçado no meio rural se refere a um terreno preparado para plantação. Um processo que assim como o pesquisar envolve diversas etapas.

lugar generificado e sexualizado, que apresenta seus próprios discursos nas construções de gênero e sexualidade.

A partir das três principais categorias analíticas foi possível depreender que a docência masculina nos Anos Iniciais na roça é tensionada pelas seguintes questões: 1. A desconfiança da heterossexualidade, pois os homens, mesmo aqueles que se identificam como heterossexuais, em consequência da sua escolha profissional e dentro da produção das masculinidades hegemônicas roceiras serão vistos como homossexuais; 2. O pânico moral em torno da pedofilia e ao que conceituei de masculinização da pedofilia, por entender que as professoras mulheres parecem passar por uma isenção de qualquer associação desse tipo; 3. Para afastar dúvidas sobre as suas masculinidades, esses professores mantêm uma rígida vigilância no seu fazer docente, evitando qualquer aproximação com elementos socialmente entendidos como femininos<sup>4</sup>.

Para além desses ‘resultados’, outra questão atravessou o roçado: o pertencimento religioso. Ele foi registrado, com destaque, em dois aspectos: como uma espécie de estratégia de proteção das masculinidades dos professores homens e na percepção dos muitos modos pelos quais a religião ocupa grande espaço em uma das roças. Em relação ao primeiro aspecto, foi possível observar certo afastamento das suspeitas e vigilâncias supracitadas em relação a esses professores. A partir disso, podemos pensar que as masculinidades de homens com pertencimento religioso podem ser lidas socialmente de outra forma, de um modo diverso daquelas que não apresentam tanto apego ao universo religioso. À época da pesquisa de mestrado, foram muitas as perguntas levantadas, e que tomarão corpo também nesta tese, especialmente em relação à sexualidade. Haveria, por exemplo, a ideia de que com o pertencimento religioso existe um autocontrole desses professores a ponto de não serem vistos como prováveis pedófilos? O pertencimento religioso ‘autoriza’ esses homens a não corresponderem às idealizações produzidas sobre as masculinidades? O pertencimento religioso afasta a suspeita da homossexualidade que, como já dito, torna-se um ‘problema’? Questionamentos que não foram desenvolvidos na época da pesquisa, mas que agora me ajudaram a pensar esses dados de outra forma, e voltar o meu olhar para docências atravessadas por um forte pertencimento religioso e as suas relações com gênero e sexualidade, olhando de modo especial para as masculinidades dos estudantes.

---

<sup>4</sup> No artigo: “*Mulher tem mais facilidade para coisa artística, organização, trabalhos didáticos.*” *Produção de masculinidades e estratégias pedagógicas nos anos iniciais na roça.* Ao lado de Fernando Seffner e Maria Carmem Silveira Barbosa, me dedico mais detidamente sobre esse aspecto. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cgd.v6i4.37436>

O segundo aspecto observado foi que a religião – especificamente religiões do tronco judaico-cristão, como a católica e as evangélicas – ocupavam um lugar especial em uma das roças pesquisadas, dada a invisibilidade das demais denominações naquele lugar. Como relatou um professor, “*aqui ou se é crente ou se é católico*”. Observei também que havia a necessidade por parte dos/as professores/as e demais membros da comunidade de anunciarem seus pertencimentos religiosos,

Enquanto estava imerso na escola e naquela comunidade sentia o tempo todo ‘os olhos de Deus’ que tudo via, ouvia, controlava, normatizava e condenava. Os olhos e a voz de Deus estavam presentes nas falas “*tá repreendido*” diante de algum comentário ou cena que destoava das convicções religiosas daquelas pessoas. Estava presente na maneira como os/as professores/as chamavam atenção dos/as estudantes ou nas conversas na mesa da sala dos docentes na hora do lanche. [...] **A religião naquele lugar parece guiar as ações das pessoas, e, na minha interpretação mantém relação com as posições de gênero que lá são produzidas como apareceu com destaque nas falas dos professores Jatobá e Eucalipto.** (XAVIER, 2017, p. 87, grifos meus).

As falas dos professores referidas na citação podem ser consideradas como importantes sementes que germinaram a tese que aqui se apresenta. Destacarei a fala do Eucalipto, professor da disciplina Educação para Sexualidade<sup>5</sup>. A entrevista com esse professor tinha como objetivo saber o que ele pensava a respeito de ter colegas homens dando aulas para crianças pequenas nos Anos Iniciais, considerando que ele lecionava nos Anos Finais. Contudo, a temática ficou secundarizada. O professor falou entre outras coisas, sobre a falaciosa ‘ideologia de gênero’ e da possibilidade de cura, do que ele chama de “*homossexualismo*”. Relatou que trata os alunos como se fosse um pai, e que faz um trabalho de prevenção da gravidez na adolescência, conseguindo reduzir significativamente o número de meninas grávidas. Um discurso biologizante produzido sobre e para as meninas. Quando perguntei ao professor Eucalipto o que ele pensava sobre as questões de gênero, ele respondeu recorrendo à bíblia, “*A minha definição de gênero é bem definida, como pessoa, como pastor, como Eucalipto e está lá no livro dos Gênesis: e fez Deus Adão e Eva, homem e mulher, os criou. Então Deus fez o homem, o ser humano, macho e fêmea [...]*”. Como se percebe, Eucalipto além de professor, era também pastor.

O professor condenou abertamente a homossexualidade e disse que se recusava a falar de gênero em sala. Após eu desligar o microfone, ele tentou me converter, dizendo que Jesus

<sup>5</sup> A disciplina Educação para a Sexualidade foi implantada no município de Jequié no ano de 2005 em decorrência do incentivo de uma ONG que realizou formação com educadores/as da cidade. Jequié é o único município da Bahia que conta com a disciplina Educação para a sexualidade. Ver: AZEVEDO, S. M. M. Estudo investigativo da disciplina Educação para a Sexualidade em escolas da rede municipal de Jequié-BA. 2013. (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Jequié, BA. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgecfp/wp-content/uploads/2017/03/SUSE.pdf>



me amava e que bastava eu abandonar “o pecado” e aceitar Jesus como senhor da minha vida. Naquele dia, escrevi no meu diário de campo o quanto eu me senti violentado. Fiquei me questionando: se comigo, que estou ocupando uma posição privilegiada de ser um pesquisador, com um microfone na mão, ele teve tal postura, o que é feito com seus/suas alunos/as, sobretudo com aqueles e aquelas que anunciam uma rasura na ordem do gênero? Nessa linha de pensamento, naquele momento elaborei o seguinte questionamento: “Como o discurso religioso atravessa os espaços escolares e atinge, sobretudo, aqueles/as que não respondem afirmativamente as interpelações normatizadoras?” (XAVIER, 2017, p. 97).

A fala do professor Eucalipto, contudo, não é uma voz solitária, embora localizada. Essa narrativa que ele apresenta, seguramente reproduzida por muitos outros professores/as nas escolas brasileiras, é construída por diversos enunciados que são produzidos em uma ordem do discurso do religioso, da visão binária e heteronormativa de gênero. Ao mesmo tempo, nos convida a pensarmos como a escola e as práticas docentes vêm sendo cada vez mais atravessadas por esses discursos que desejam status de verdade. Desse modo, agora neste roçado que traça um diálogo com o roçado feito no mestrado, voltei a minha atenção para as conexões entre religião, relações de gênero, de modo especial às masculinidades, o trabalho docente, e as complexas relações dessa profissão dotada da liberdade de ensinar — sendo, a propósito, princípio constitucional — bastante atacado nos tempos atuais. Liberdade tal que não pode ser utilizada como instrumento de violação de direitos, como muitas vezes acontece quando a docência é atravessada pelos discursos religiosos fundamentalistas.

Como veremos ao longo da tese, a resposta do professor Eucalipto, datada de 2017, ecoa quase que *ipsis litteris* na fala do professor Adão, um dos professores entrevistados na primeira etapa desta pesquisa. Contudo, nas duas situações esses sujeitos não são tomados como originários dos enunciados, pois há uma história dos discursos e dos enunciados que permite que eles sejam ditos de terminadas formas em um tempo e espaço, conforme aprendemos com as teorizações foucaultianas. Seffner (2017) chama a atenção para a onda de conservadorismo predominante que defende a ideia de que os jovens não devem ter acesso às discussões de gênero e sexualidade na escola, como assume o professor entrevistado. O pesquisador argumenta que os nossos alunos ‘protegidos’ por esse discurso estão imersos em uma sociedade que o tempo todo disponibiliza, por meio dos diversos produtos culturais, inúmeras possibilidades de acesso a esses temas. Conforme destaca, “não há artefato cultural que não possa ser lido em termos de gênero ou sexualidade” (SEFFNER, 2017, p. 28). Suponho que os apavorados e temerosos conservadores não reconhecem gênero e sexualidade nesses artefatos, ou legitimam conscientemente que os jovens e as crianças tenham acesso

sobre as temáticas no ‘mundo lá fora’, por diferentes meios e qualidade de informações. O que parece preocupá-los é o tema ser discutido de forma sistematizada na escola com base em conhecimentos científicos e não religiosos — uma contradição. Conforme aponta o autor, na escola não há só alfabetização científica, pois contempla uma rede de aprendizagens sociais. Ademais, considerando que a escola é laica, mesmo quando pertencente à rede privada de ensino, os processos educacionais devem se pautar pelo princípio da laicidade, inclusive quando constar na matriz curricular a disciplina de ensino religioso. Esse princípio, dentre outros elementos, assegura que a liberdade de pertencimento religioso dos docentes não pode ser impeditivo para tratar temas que compõem a rede de aprendizagens sociais, conforme dito anteriormente.

Portanto, o crescente entendimento cultural da necessidade de isentar a escola de abordar as questões de gênero e sexualidades se assenta em muitos aspectos no discurso religioso, que age como ideal regulatório que produz, controla, vigia, normatiza e governa as identidades e as fronteiras de gênero. Não por acaso, quando do debate em torno da inserção da temática de gênero e sexualidades nos Planos de Educação, as igrejas se uniram em ‘defesa da escola, da família e das crianças’. Desse modo, das diversas práticas regulatórias presentes no ambiente escolar, a religião surge de forma preponderante nos últimos anos.

Tal constatação dialoga com os argumentos de Caetano (2016), quando aponta que os movimentos curriculares são atingidos pela religião presente dentro das escolas graças a uma laicidade que só se aplica a outras religiões e favorece a fé judaico-cristã. Nessa direção, a subjetividade religiosa atravessa a prática docente e “a escola constitui-se como um lugar de correção, extensão por excelência de pedagogias preventivas e coercitivas, laboratório de elaborações curriculares, configuração disciplinar em que cada sujeito ocupa um *status* itinerante de (auto) vigilância” (CAETANO, 2016, p. 234). Esses processos visam desde a manutenção da norma, ao silenciamento e invisibilidade das identidades que a questiona e desestabiliza. Há uma crescente pedagogia do silêncio, como se o não dito deixasse de existir.

Na pesquisa de Mestrado não aprofundei essas questões, dados os limites daquela investigação. Mas elas me atravessaram e me inquietaram. Também a banca examinadora destacou essas categorias: docência, pertencimento religioso e masculinidades. Somou-se ainda nesse processo a minha própria trajetória de vida que será apresentada ao longo da tese. Assim, a questão de pesquisa apresenta a seguinte formulação:

***De que modo docências atravessadas por um forte pertencimento religioso lidam com as relações de gênero e sexualidade, em especial, com a produção das masculinidades em escolas de um município do interior da Bahia?***

Um conjunto de objetivos específicos é produzido a partir dessa questão:

- a) Compreender como diferentes discursos sobre masculinidades se interconectam com o pertencimento religioso dos/as professores/as;
- b) Analisar como o pertencimento religioso produz a pedagogia do silêncio, a atualização do poder pastoral e o proselitismo nas escolas;
- c) Mapear quais são os recursos utilizados por esses professores/as para produzirem as masculinidades de seus alunos.

### **1.1 No princípio era o Verbo: as primeiras orações do roçado**

Se a criação do mundo narrada no livro de Gênesis foi tão simples para Deus que lhe bastou dizer “*faça-se*”, a escrita de uma tese não é tão fácil, sobretudo quando não se é o ‘criador’. Esta tese foi escrita em meio a um cenário nacional angustiante e desestabilizador. Um cenário de morte. Assim, a tese ‘*fez-se*’ permeada de suspeitas, desejos, mas também de dores e interrogações. Possivelmente nem todas essas dúvidas serão respondidas ao longo do trabalho, ainda que boa parte delas está centralizada à questão de pesquisa e foram mais bem perseguidas quando da investigação; outras, por sua vez, são questões-convites para os/as leitores/as. Como nos ensina Louro (2007), nesse exercício de “recheamos” os textos de questões fazemos dois importantes movimentos: deslocamos a autoridade de quem escreve, e quem lê se sente convidado a participar de forma ativa. Assim, algumas perguntas não serão necessariamente debatidas por mim, mas desejo que os/as leitores/as façam esse movimento, discordando, concordando, alargando suas possibilidades, produzindo outras questões, ou seja, lançando suas próprias sementes no roçado.

Ademais, a construção deste campo problemático é feita com base em um conjunto de situações que atravessam o meu fazer investigativo desde a minha graduação, iniciação científica e também a minha subjetividade. Essa constituição se deu ainda com o país sendo governado por um presidente genocida, que com o seu discurso de ódio, entre outras coisas, incitou à violência contra mulheres, negros, indígenas e população LGBTQIA+. Seguimos sendo o país que mais mata pessoas trans no mundo e ocupamos o quinto lugar entre os países que mais matam mulheres. Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública<sup>6</sup>, os casos de feminicídios aumentaram 76% no 1º trimestre de 2019. Bolsonaro foi eleito em 2018, de modo que é inegável uma relação entre seu discurso misógino, racista, sexista e lesbohomobitransfóbico com esses números. Os dados de 2022 do 16º Anuário Brasileiro de

---

<sup>6</sup> Disponível em : <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>

Segurança Pública (FBSP, 2022<sup>7</sup>) apontam os que: Foram registrados 1.341 casos de feminicídio em 2021, sendo que 68,7% das vítimas tinham entre 18 a 44 anos, 65,6% morreram dentro de casa e 62% eram negras. Sobre perseguição (*stalking*) e violência psicológica: pela primeira vez no levantamento, os casos de perseguição ou *stalking* somaram 27.722 registros em 2021 e de violência psicológica contra mulheres indicaram 8.390 casos. Sobre violência contra população LGBTQIA+: houve um aumento de 35,2% nas agressões, um aumento de 7,2% nos homicídios e um crescimento de 88,4% nos estupros.

Compôs ainda o governo uma ministra “terrivelmente cristã”<sup>8</sup>, que desde a comemoração da sua posse anunciou o que pensa sobre as questões de gênero por meio de uma frase que foi motivo de críticas e piadas de proporções internacionais: “*os meninos vestem azul e as meninas vestem rosa*”. Posteriormente, a mesma ministra lançou uma campanha de abstinência sexual para combater a gravidez na adolescência, com um discurso que em muito se aproxima da perspectiva que apresentei do professor Eucalipto. Ao lado dos seus aliados de partido e de religião, a ministra também perseguia as escolas para que não houvesse nenhuma discussão sobre gênero e sexualidade. Dos últimos anos, esse foi o período em que de forma mais explícita a religião ocupou o centro dos discursos do governo. Deus tem sido usado para (des) governar e, no nosso caso, estava inclusive no lema do governo Bolsonaro, defendido por seus apoiadores: “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”.

No artigo “*Conservadorismos, fundamentalismo protestante e democracia no Brasil: Uma compreensão em chave pós-estruturalista*”, Souza e Silva (2022) explicam que o termo fundamentalismo emerge no contexto religioso estadunidense e tinha relação a determinadas linhas do protestantismo que se opunham ao liberalismo teológico. Mas, conforme os autores destacam, o termo vem sendo usado contemporaneamente para dizer sobre a defesa de discursos e posturas conservadoras, “Seu espírito belicoso configura-se, na visão de muitos, como uma ameaça aos valores democráticos; a lógica presente em seu discurso está, de modo geral, atrelada a um tipo de subjetividade político-religiosa que promove o combate acirrado (e violento) às forças que são percebidas como inimigas” (SOUZA; SILVA, 2022 p. 37-38). O mesmo podemos pensar sobre o conservadorismo e todas as suas interações com a ordem das coisas. Assim, nas agendas de conservadorismos e fundamentalismos, o sujeito que pensa diferente não é tomado como um antagonista, mas como um inimigo que deve ser exterminado. Relaciona-se diretamente com esse movimento os discursos de ódio, as

<sup>7</sup> Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>

<sup>8</sup> Aqui me refiro a sua declaração no ato de posse do cargo, quando a ex-ministra Damares Alves disse: “O Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n3JuLRhxjBQ>

eliminações dos diferentes, cancelamentos, linchamentos virtuais e demais elementos cada vez mais crescentes em um contexto fascista que estamos (ou estávamos) vivendo.

E é nesses termos que o fundamentalismo é entendido nessa tese – espírito belicoso –, que alinhado à outras forças, diariamente silencia e mata os dissidentes de gênero e sexualidade. Os autores advertem, no entanto, que usando as lentes do Pós-estruturalismo devemos considerar o conservadorismo (e defendo que igualmente o fundamentalismo) enquanto um significante vazio. Em suas palavras, dizer isso “significa aceitar o fato, relativamente perturbador, de que os sentidos de se ser ou não conservador só adquirem algum nível de positividade – ainda que precária, relacional e contingente –, no interior de determinada formação discursiva” (SOUZA; SILVA, 2022, p. 43).

Assim, tais conceitos, quando aparecem na pesquisa, não são tomados como universais, a-históricos ou essencialistas, mas com o sentido que se dá a partir da formação discursiva mapeada ao longo da investigação, do que me valho de modo datado e localizado. Ou seja, falo do conservadorismo e fundamentalismo que tomam corpo nas salas de aula de algumas escolas no interior da Bahia, quando temos nesses espaços professores/as com um profundo pertencimento religioso e que não abrem mão de ser “sal e luz do mundo” (MATEUS 5: 13-14). O conservadorismo e fundamentalismo, portanto, se intersectam com outros marcadores, que dizem, por exemplo, sobre o que é ser um/a docente com pertencimento religioso diante das diversidades sexuais e de gênero em sala de aula.

Para Cunha (2020), o fundamentalismo é o ultraconservadorismo, que leva ao extremo o conservadorismo. Conforme a pesquisadora, o conservador pede o voto, debate, enquanto o fundamentalista deseja eliminar o outro, que é tido como inimigo. A par dos variados discursos, outros poderes-saberes produzidos por essas forças, ao que parece, quando usadas para operar sobre os gêneros e as sexualidades, se fortalecem em uma unidade. Na minha compreensão, o fundamentalismo, por exemplo, em seu outro braço, que diz sobre a imposição de determinada religião como a ‘correta’ e ‘superior’ a ser seguida, não agrega tanto apoio social. Recorre-se, para tanto a ideia da liberdade de escolha. Com isso não estou a dizer que não há proselitismo, evangelização, desejos de mais fiéis nos templos, sobretudo nas religiões mais prosélicas. Mas até em relação a esse discurso há contenções, pois existe uma crescente ideia de rejeição da sua prática por parte de diferentes segmentos cristãos, em especial quando ocorre de maneira lida como mais violenta. A exemplo, são vários os pronunciamentos de instituições representativas de diferentes denominações religiosas, repudiando a intolerância religiosa sofrida em 2015 por uma menina de 11 anos no Rio de Janeiro, que foi apedrejada quando saía do terreiro de candomblé.

O mesmo se observa em outras situações, como quando das invasões de terreiros, igrejas e atitudes iconoclastas, como a praticada pelo então bispo da Igreja Universal do Reino de Deus, Sérgio Von Helder, ao chutar e insultar a imagem de Nossa Senhora Aparecida. O ato foi realizado no dia 12/10/1995, dia em que é feriado nacional constituído pela lei 6.802 de 1980, para, “culto público e oficial a Nossa Senhora Aparecida, Padroeira do Brasil”. Não deixemos passar despercebido o significativo sintagma “culto público e oficial” para uma santa católica em um estado laico. A lei foi sancionada pelo então presidente da época, o militar João Figueiredo (ARENA). Cabe situar que Figueiredo participou das articulações para efetivação do golpe civil-militar de 1964 e foi o último presidente desse mortífero regime, do qual Bolsonaro e alguns dos seus discípulos são saudosistas e apologistas. Voltando o ato iconoclasta, esse foi repreendido e reconhecido como erro inclusive pelo chefe da Universal, o Bispo Edir Macedo. Em 2020, ou seja, 25 anos depois do ocorrido, essa cena é motivo de discussões e publicações como a do site Uol<sup>9</sup>, intitulada “Há 25 anos, bispo da Universal dava chute na santa e chocava o país”. Trago esses poucos exemplos para ilustrar o argumento de que quando operam sobre as questões de gênero e sexualidades, o conservadorismo, o fanatismo e o tradicionalismo não são tão questionados, talvez pelo menos não de forma tão explícita e institucionalizada. Parece que ações lesbohomobitransfóbicas<sup>10</sup> são legitimadas socialmente e de algum modo validadas pelos os discursos religiosos.

Assim, é possível compreendermos que, conforme nos ensina Geertz (2008), uma religião “nunca é apenas metafísica”, pois há sempre nas religiões uma relação com a moral e com a conduta humana. Conforme ele argumenta, esse sistema de símbolos afirma o “*ethos* de um povo”. As divergências de outras ordens na construção desse *ethos* pode até gerar diferentes modo de viver a fé, de organizar as religiões, as experiências metafísicas, mas, em se tratando de gênero e sexualidade, parece que há um apagamento das fronteiras. Um bom exemplo disso foi dado quando das construções do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos Planos Municipais de Educação (PME), com as disputas em torno da inserção das discussões científicas e sistematizadas das questões de gênero e sexualidade na escola. Diante desse ‘problema’, não faltaram notas de repúdios e ações de diferentes igrejas evangélicas e da igreja católica, ações que alinhadas a outras levaram à expurgação das palavras gênero e

<sup>9</sup> Disponível em: <https://natelinha.uol.com.br/televisao/2020/10/12/ha-25-anos-bispo-da-universal-dava-chute-na-santa-e-chocava-o-pais-152378.php>

<sup>10</sup> Embora ainda que não contemple todas as manifestações e especificidades de discriminação sexual e de gênero, assumo a grafia desse termo que apresenta a junção de lesbofobia, homofobia, bifobia e transfobia numa tentativa de demarcar que as discriminações que sofremos não são as mesmas para toda população LGBTQIA+.

sexualidades dos planos. Em se tratando de atacar assuntos como esse, parece se unir quem reza ou não reza, quem ora, quem reza, quem não corta o cabelo, quem leu em algum lugar que não pode dor sangue... todos em nome de Jesus, para livrar a terra do mal como é visto as diversidades sexuais e de gênero. Contudo, quando há morte de alguém da população LGBTQIA+, mesmo as com maiores requintes de crueldade, há silêncio e indiferença, se não por todas, mas pela maioria das igrejas.

Na política, conforme afirma Eagleton (2016), a religião sempre foi a forma mais eficaz de produzi-la e justificar sua soberania. O autor diz que, embora ela tenha servido covardemente na disputa de poder, em alguns momentos funcionou como “espinho no seu sapato”. Mas não é o que vemos na história recente do nosso país. Segmentos religiosos diversos vêm elegendo um grande número de evangélicos e católicos fundamentalistas e gozando de grande status na organização das instituições, das políticas públicas, produzindo ‘verdades’. Não é, contudo, um movimento novo, como aponta Machado (2006), para quem os evangélicos têm participação registrada na política nacional desde a década de 70, inclusive na constituinte de 1987-1988, já havia um ensaio do que hoje chamamos de bancada evangélica. Para a pesquisadora, mais do que pensarmos nesse movimento como novo, devemos analisar a atual participação como uma ampliação da arena política em decorrência do surgimento de novos atores e coletivos religiosos. Podemos pensar também numa mudança no *ethos* religioso dos brasileiros e como alguns discursos tomaram forma e força na nossa sociedade, permitindo que esse grupo se produzisse como anunciadores da verdade e guardiões da família (sempre no singular, considerando que para eles não há outra configuração familiar se não a heterossexual e cristã), crianças e jovens, demarcando assim qualquer discurso que não esteja filiado ao seu como destruidores da família, da infância e da juventude. Contudo, cabe lembrar que a igreja católica também sempre operou na mesma ordem discursiva e igualmente ao longo da história esteve presente na política nacional.

Machado (2006) explica que dada a capacidade de incorporação de elementos de outras confissões, o pentecostalismo, por exemplo, adquire uma plasticidade e uma dinâmica que lhe garante grande alcance social. São pentecostais que de algum modo afrouxaram a rigidez, o apoliticismo, a condenação do carnaval, futebol, etc., e passaram a incorporar alguns elementos que lhe permitissem alcançar o maior número de fiéis e espaços de poder. Bolsonaro é um bom exemplo disso. Ele é aceito entre alguns segmentos evangélicos como pentecostal, embora ele mesmo surja em diversos momentos na mídia com discursos e práticas que até então eram impensáveis para os pentecostais. Na história da presidência do Brasil, Bolsonaro é o primeiro (dito) evangélico a assumir o poder. Antes dele apenas o

presidente Geisel, que era luterano, e Café Filho, presbiteriano, mas eleitos pela via indireta. Os demais presidentes se anunciavam católicos, não se sabe se praticantes ou não, mas de fato é possível pensar que em nenhum período anterior um presidente do país se valeu tanto do discurso religioso.

Mouffe (2006), em artigo que discute democracia, religião e cidadania, destaca que a separação entre Igreja e Estado é um dos pontos centrais da democracia liberal, mas alerta que não é o que acontece em todas as democracias liberais existentes. Para a autora, comumente a separação entre Igreja e Estado, religião e política e entre público e privado são tomados como equivalentes, mas explica que há diferenças. Essa confusão conceitual gera o entendimento de que na separação entre Igreja e Estado, o Estado deva expulsar todas as formas religiosas da esfera pública, relegando essa ao privado, ao que Mouffe se opõe. A pesquisadora argumenta que “na medida em que atuem nos **limites constitucionais**, não há qualquer razão pela qual grupos religiosos não deveriam poder intervir na arena política para pronunciarem-se em favor de ou contra certas causas” (MOUFFE, 2006, p. 25, grifos meus).

Esse entendimento engloba a sua proposta de democracia e pluralismo agonístico, que apresenta importantes elementos para repensarmos nossas democracias e a política. Em outro artigo, Mouffe (2003) argumenta que na política democrática “as paixões” — e penso que a religião pode de algum modo ser entendida como uma paixão — não podem ser renegadas à esfera privada e que os dissensos devem ser oportunizados e os conflitos reconhecidos e legitimados como componentes da democracia, renegando a ideia de que esse regime político pressupõe uma homogeneidade e consenso. É inegável que essa concepção de democracia agonística é potente e acompanho a cientista política em muitos pontos da sua defesa, pois, como argumenta, nessa perspectiva o outro com quem se tenha divergências não será visto como um inimigo a ser silenciado, combatido e eliminado, mas um adversário legítimo com quem se mantém um posicionamento de debate, de estabelecimento de diferença e discordância, mas será defendido o direito da sua existência, pois ambos partilham os princípios éticos-políticos da democracia. Para a autora, a política democrática deve ter como objetivo transformar um antagonismo entre inimigos em agonismo entre adversários (MOUFFE, 2003, p. 16). Em decorrência da ausência dessa confrontação e do fortalecimento de uma democracia agonística, Mouffe aponta que na hegemonia do neoliberalismo cada vez mais a política é substituída pela moralidade, pela economia e pelo jurídico.

A proposta de Mouffe sobre muitos aspectos se faz importante para pensarmos a política, a democracia e inclusive na compreensão que são os múltiplos discursos, interpelações, posições e diferenças que constituem as identidades, sendo essas sempre



contingentes, afastando a ideia de essencialismo e universalismo dos sujeitos, o que é um discurso muitas vezes produzido pelas narrativas religiosas. Contudo, no que diz respeito à relação entre religião e política, acredito que ainda precisamos amadurecer nossa própria democracia e que, em nosso contexto, alguns grupos religiosos, quando na participação política, tendem a pouco pensar na justiça social, como intentam proclamar e na defesa de todos os ideais republicanos e democráticos. Em geral, se ocupam em impor suas doutrinas e morais religiosas e o “outro”, de longe, não é visto como adversário no sentido proposto por ela.

Quando as dissidências de gênero e sexualidades são tomadas como o “outro”, o que vemos por parte de alguns grupos religiosos é mesmo o desejo de eliminação dessa população, a retirada dos seus direitos ou a sua submissão, como bem retrata a fala de Jair Bolsonaro quando candidato à presidência: “Deus acima de tudo. Não tem essa historinha de Estado laico não. O Estado é cristão e a minoria que for contra, que se mude. As minorias têm que se curvar para as majorias”<sup>11</sup>. Uma fala que se inscreve na ordem do fanatismo religioso e que em muito o ajudou a ser eleito presidente desse país e a fortalecer o ultraconservadorismo juntamente com o fortalecimento das bancadas parlamentares “BBB (da Bíblia, do Boi e da Bala)” que, por mais contraditório que pareça ser, talvez nunca estiveram tão alinhadas ideologicamente na propagação de discursos de ódio, na violação de Direitos Humanos, no desprezo pela ciência e pela própria democracia. Como reflexo disso, entre outros componentes, o Brasil figura apenas atrás da Hungria, Turquia, Polônia e Sérvia entres os países que estão com a democracia em declínio nos últimos anos, como apontando em matéria publicada no jornal *El país*<sup>12</sup>, na qual é citado o estudo do Instituto V-Dem da Universidade de Gotemburgo na Suécia que aponta esse dado. Nessa mesma linha argumentativa, Seffner (2020) destaca que, a despeito de alguns avanços nas questões sociais provocados após a promulgação da Constituição de 1988, a democracia no Brasil vem perdendo sua densidade, de modo especial quando olhamos para as questões de gênero e sexualidade, sobretudo, no contexto da Educação.

Assim, a pesquisa aqui apresentada não trata de combater as religiões ou querer reservá-las ao privado e ao caráter individual, no sentido de negar a sua importância na cultura e na construção das sociedades, mas problematizar as ações religiosas que são contrárias às práticas democráticas, aos ideais de uma república laica, para o interesse da

<sup>11</sup> <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-nao-tem-essa-historinha-de-estado-laico-e-estado-cristao-disse-bolsonaro-em-comicio/>

<sup>12</sup> Material disponível em: [https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-05-05/brasil-perde-status-de-democracia-liberal-perante-o-mundo.html?event\\_log=oklogin&o=cerrbr&prod=REGCRARTBR](https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-05-05/brasil-perde-status-de-democracia-liberal-perante-o-mundo.html?event_log=oklogin&o=cerrbr&prod=REGCRARTBR)

pesquisa, de modo especial, as ações realizadas no contexto escolar. Por ora, reafirmo que, no Brasil, sempre que os grupos religiosos interferem na esfera política, em muitos aspectos os limites constitucionais são tensionados, justamente porque nessas situações a Constituição Federal é colocada em segundo plano, em detrimento dos preceitos bíblicos professados por determinados políticos alinhados às religiões católicas, pentecostais e neopentecostais. Alves (2018), a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Datafolha, analisou a relação entre religião e votos na última eleição presidencial. O pesquisador afere que Haddad, candidato à presidência pelo Partido dos Trabalhadores, obteve mais votos que Bolsonaro entre os religiosos de matriz africana, ateus e agnósticos. Os católicos, em sua maioria, também votaram em Bolsonaro, mas para o pesquisador o voto evangélico foi decisivo nas eleições gerais de 2018. Como houve empate técnico entre a população católica, a grande vitória de Bolsonaro entre os evangélicos (mais de 11 milhões de votos) foi suficiente para abrir uma vantagem de pouco menos de 11 milhões de votos no conjunto dos votos válidos do segundo turno. Ou seja, de modo concreto a religião e a política no país nos últimos anos, em diversos momentos, andam lado a lado, se não de mãos dadas.

Vivemos ainda um contexto de interdição das palavras gênero e sexualidade em documentos como Base Nacional Comum Curricular e outros documentos norteadores da Educação. Ao mesmo tempo, assistimos ao fechamento de exposições e perseguição a artistas das mais diversas ordens. Na política, se constata o aumento em quase 50% da chamada “bancada da bíblia” no parlamento nacional, bem como o aumento expressivo de religiosos nos poderes legislativos estaduais e municipais. Na educação, vemos ao cerceamento à liberdade de cátedra provocada por movimentos como Escola sem Partido, Ideologia de Gênero e o Movimento Brasil Livre (MBL), movimentos estes liderados e/ou apoiados em sua maioria por evangélicos, mas também por católicos que, aliados a outras forças, sobretudo econômicas, tendem ao fundamentalismo religioso, alimentam o neofascismo que vem ganhado forças e atestam o inegável fortalecimento e alcance dos discursos religiosos.

Assim, desde um contexto nacional cheguei ao recorte da pesquisa, em que analisei através de entrevistas semiestruturadas com quatro professores homens, duas professoras mulheres e cinco estudantes homens gays como o pertencimento religioso<sup>13</sup> desses docentes da rede pública no interior da Bahia, atravessam suas docências e os fazem lidar de um

---

<sup>13</sup> Pertencimento foi entendido como uma construção social, cultural e histórica. Em um diálogo com a definição de Koury, quando argumenta que “pertencer é uma noção vivida pela tensão entre o ontem e o hoje, entre o eu e o outro, entre a solidariedade e o medo e, por fim, entre o situar a si mesmos e, através desse local, ver e hierarquizar os outros semelhantes e ser por eles situados. (KOURY, 2010, p. 288) e ainda “O sentido de pertencer, a sensação de estar pertencendo, de fazer parte, assim, parece evocar nos indivíduos tocados pela fé uma comunhão com os demais membros que se consubstancia em uma elevação do grupo acima de si próprio”. Neste sentido, faz do indivíduo uma pessoa relacional que se encontra, se submete e se revela no e para o grupo” (KOURY, 2010, p. 34).

determinado modo com as questões de gênero, na qual a masculinidade dos seus alunos se apresentará como elemento central de vigilância e controle. A pesquisa investigou, portanto, as intersecções entre religiosidade, gênero e docência. O pertencimento religioso não foi analisado no sentido de fé em seu aspecto individual e psicológico do sujeito, até porque é direito fundamental que decorre das liberdades laicas, mas analisado os discursos religiosos específicos que, em alguns espaços e tempos, assumem e produzem discursos e regimes de verdades, atravessadas por pedagogias culturais que, muitas vezes, são ‘mais do mundo’ do que da fé em Deus, como provoca Eagleton (2016). Argumento nesse sentido que o pertencimento religioso produz um discurso marcado por uma interdiscursividade que deve ser analisado desde a sua heterogeneidade, não no sentido de buscar uma origem, mas de multiplicá-lo. A pesquisa também não se ocupou de fazer um levantamento histórico sobre os segmentos religiosos aos quais estão filiados os professores/as entrevistados/as, mas buscou se centrar nos discursos desses professores narrados por eles e pelos estudantes que participaram da pesquisa.

Como Fischer (2001) destaca, para Foucault as formações discursivas se situam em diferentes campos de relações, assim, embora em determinado momento eu fale em religião, quero, igualmente, acompanhar o pensamento de Soares et al (2012) quando propõem que falemos em religioso em vez de religião. Para esses autores, é importante nos despirmos de conceitos teológicos “que circundam as teorias da sociologia-antropologia das religiões”. Os autores lembram Mauss, quando diz que “não há uma coisa, uma essência chamada Religião”, conforme destacam: “há apenas fenômenos religiosos, mais ou menos, agregados a sistemas que chamamos de religiões e que têm uma existência histórica definida por grupos de homens e por tempos determinados”. Para a construção dessa escolha me valho novamente dos argumentos de Soares et al (2012, p. 118), quando destacam que “apreender as práticas religiosas enquanto sujeito de estudo particular; observá-las de outro modo, fora da perspectiva cristã e da ideia de fé exclusiva, permitiria lançar um olhar antropológico diferente sobre o sujeito, isto é, um olhar distintivo sobre práticas religiosas compartilhadas pelos atores sociais”. Para os teóricos, essa perspectiva permite também tirar a fé de um único registro e reconhecer as práticas polimorfos que participam das estruturas antropológicas do religioso. Dentro do que pretende essa pesquisa, me interessei também em entender como os conjuntos de discursos e de regimes de verdades sobre feminilidades — e de modo especial sobre as masculinidades —, produzidos a partir do pertencimento religioso desses professores e professoras, se fazem presente nas suas aulas e atravessam seu fazer docente na lida com as questões de gênero e sexualidade.

A partir disso, busquei compreender quais são os recursos utilizados por esses/as professores/as para reafirmarem e produzirem as masculinidades dos seus alunos, além de mapear como o discurso religioso hierarquiza as masculinidades nesses espaços. A ordem de gênero produz a masculinidade cisheterossexual, que está inscrita em um pertencimento religioso como referência e modelo a ser seguido. Logo, devemos também pensar sobre as demais masculinidades que ocupam esses espaços, de como, por diferentes modos, elas estão sempre sendo convidadas a uma conversão (como aconteceu comigo, ao ser interpelado pelo professor Eucalipto). Não obstante, é válido pensarmos que as hierarquias estabelecidas por essa ordem não abarcam somente homens, mas igualmente mulheres, considerando o caráter relacional do gênero. Assim, podemos pensar como as produções discursivas desses/as professores/as afetam as meninas que, de algum modo, rasuram as fronteiras do gênero e da sexualidade, ou para além dessas questões, como um discurso, por exemplo, de um padrão familiar idealizado afeta aqueles e aquelas que não têm uma família correspondente a esse padrão e/ou não desejam tê-la. Desse modo, é imperativo pensarmos que analisar o atravessamento da pertença religiosa no fazer docente abrange diversos aspectos e questões das vidas dos/as estudantes e igualmente do/a professor/a.

Nessa direção, Fischer (2007) argumenta que não podemos pensar nossos objetos de pesquisa como se eles estivessem soltos, desconectados de uma rede de significações em torno deles. Para a autora, é preciso expor os nossos objetos “situando-o em relação a outros conjuntos ou objetos similares”, pois “a preocupação será não tomar os objetos ‘em si’ como objetos naturais e dados, deslocados do espaço social, político e cultura mais ampla, como se fossem entidades com voo próprio” (FISCHER, 2007, p. 64). Nesse sentido, compreendi que o pertencimento religioso e essas masculinidades que me interessam estão produzidos e localizados em um tempo e espaço e, por isso, o pertencimento religioso se relaciona com outros objetos. De modo especial, estar atento a esses objetos similares me interessou, dado que as questões de gênero, após a propagação e fortalecimento do *slogan* “ideologia de gênero”<sup>14</sup>, nos tiraram de um pretensioso conforto no sentido de que as questões de gênero e sexualidades não eram mais assuntos tão temidos pela sociedade (PARAÍSO, 2018). Um ‘conforto’ decorrente das nossas significativas conquistas nos últimos anos. De fato, avançamos muito e, como defende a autora, é justamente por esses avanços que estamos sendo atacados por uma “avalanche de ideias reacionárias que busca inundar a todos e todas

<sup>14</sup> Ver: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. Revista Psicologia Política, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>

com moralismos, divisões naturalizadas, identidades fixas, generificações hierárquicas, silêncios interessados, ódios destruidores, omissões desastrosas, retrocessos inaceitáveis” (PARAÍSO, 2018, p. 25).

A pesquisa também buscou compreender as formas de produção da verdade estruturadas na relação saber-poder presente nos discursos religiosos e na prática docente dos/as docentes e a (re) produção dos projetos de gênero e sexualidade nas suas aulas. Há uma repetição do discurso religioso em sala? Ou o/a professor/a consegue fazer um distanciamento? Há demais elementos que compõem a cultura local e se fazem presentes e se somam aos discursos produzidos na escola? Nessa direção, a pergunta principal se ampliou em outros questionamentos: o marcador da regionalidade se cruza ao pertencimento religioso na produção dessas masculinidades? Os discursos contrários aos estudos de gênero e sexualidade se apresentam no fazer docente desses professores? O que o discurso religioso produz sobre gênero e sexualidade nessas escolas, para além das turmas que contam com um professor religioso? Como o pertencimento religioso produz novos *ethos* de masculinidades e feminilidades? Alguns questionamentos que nortearão o novo roçado.

## **1.2 Sobre essa pedra construirei a minha escola: religião, educação, gênero e cultura escolar**

Ao longo da história da Educação, de diferentes formas a religião esteve presente, normatizando, regulando e mesmo depois da separação igreja-estado, modernização, laicização e secularização das sociedades, as marcas dos discursos religiosos ainda atravessam as sociedades e a escola. Carrias (2013) afirma que a Educação formal brasileira não teve berço – nasceu já numa pia batismal. Contudo, essa não é uma realidade só brasileira, uma vez que a escola desde sua criação na Idade Moderna está intimamente ligada à religião e às igrejas católicas e protestantes

Assim, as reformas religiosas desencadeadas pela publicação das 95 teses de Lutero, em 1517, construíram o nascimento da escolarização ocidental a partir de diferentes matrizes cristãs – protestantes e católica. Trata-se de um *divortium aquarum*, que fez emergir a escolarização no espaço ocidental, marcada pela disciplina moderna e materializada por dispositivos como o controle do tempo, o esquadrinhamento do espaço, a organização das forças, o clima de concorrência e de premiação discente e a ênfase nos castigos morais. (DALLABRIDA, 2018, p. 209)

Também no seu nascimento, a escola se configurou como um lugar legitimado de homem e para homens. Esses muitos ligados às igrejas. Uma instituição masculinizada e masculinizadora. As pesquisas empreendidas por Vianna (2002) e Louro (1997), entre outras, demonstram que o processo de feminização do magistério teve seu início só por volta da

segunda metade do século XIX, decorrente das transformações sociais e culturais, econômicas, do processo de urbanização e também o estabelecimento de um novo estatuto social.

Cunha (1986) aponta que mesmo depois da independência do país, em 1822, todas as escolas ensinavam os fundamentos do catolicismo e os professores não poderiam ser descrentes ou ateus, uma vez que, por exemplo, a “descrença na imortalidade da alma” era tido como crime.

Não se deve pensar que o ensino nas escolas do Estado, no Império, fosse secularizado. A religião católica era, pela constituição, religião de Estado. Por isso, os funcionários governamentais, entre eles os professores, tinham de prestar juramento de fé católica, podendo ser punidos por perjúrio; os estatutos das faculdades proibiam a professores e alunos ofensas à religião oficial; os doutorandos de medicina, particularmente, estavam proibidos de apresentar teses que contivessem princípios ofensivos à religião e à moral que ela legitimava; na base de todo esse aparato coercitivo, o código criminal proibia o ateísmo e a descrença na imortalidade da alma. (CUNHA, 1986, p. 86)

Em 1889 ocorreu a separação entre a Igreja e o Estado, mas em 1920 o estado volta a se relacionar com a Igreja justificando essa relação dada a crise desencadeada nessa época, com “greves operárias, inéditas no país, e dos levantes militares contra a oligarquia agrária”; para tanto, o ensino da religião passou a ser considerado essencial contra a “desordem social e política” (CAPITANIO, 2014; CUNHA, 2011; CAVALIERE, 2006). Assim, Cunha narra que o retorno do conteúdo religioso no currículo da escola pública era uma conquista da igreja católica, contra “o «dogma da liberdade de pensamento» defendido por liberais, e, provisoriamente, pelos comunistas, supostamente interessados em destruir as instituições nacionais” (CUNHA, 2011, p. 80, grifos do autor).

Dada a permanência de duzentos anos de domínio de jesuítas sobre o magistério, mesmo tendo passado tantos anos do seu fim, é possível pensarmos que há uma herança no imaginário social da figura do professor-sacerdote e da presença da religião na escola como elemento de combate à desordem social. No caso desta pesquisa, pude observar que o pertencimento religioso dos professores pode ser visto como uma importante ferramenta no combate daquilo que hoje é considerado uma desordem social — as questões de gênero e sexualidade. Na própria constituição das identidades docentes foi possível mapear como os elementos de abnegação, missão e sacerdócio ainda se fazem presentes, como registrado nas entrevistas com professores e professoras na primeira etapa da pesquisa.

A minha escolha por pesquisar professores homens com pertencimento religioso se aproximou também da explicação de Meyer (1999) sobre as marcas diferenciadoras inscritas

pelo protestantismo para a docência, a partir do lugar que foi atribuído nos termos pressupostos de Lutero, ou seja, as duas dimensões do governo de deus sobre a vida são a fé e as obras, sendo essas indissociáveis. Se no pensamento católico a vida plena não era possível nesse mundo, para os evangélicos o estar no mundo deve ser visto como oportunidade para salvar a si mesmo e aos outros por meio inclusive do trabalho. Meyer (1999) aponta que Lutero colocou pastores, pregadores e professores como sendo “ofícios próprios do regime espiritual”. Para a pesquisadora, tal posicionamento pode ser tomado como um indicativo de atribuição de uma identidade masculina à docência. Em sua pesquisa Meyer registrou que os professores homens eram vistos como líderes espirituais, instrumentos na manutenção da cultura alemã e exemplos do ideal de masculinidade, construindo uma docência específica, a teuto-brasileira. Supôs, portanto, que ainda hoje os professores homens, de modo especial os com forte pertencimento religioso são marcados pela ideia de zeladores das masculinidades e vistos como modelos a serem seguidos.

Apontar o “bom caminho” já era um papel esperado dos professores homens desde o século XVI (DALLABRIDA, 2018). O historiador cita que, para o reformador Comênio, o professor deveria ser o sol a iluminar a todos, um controle de forma mais global, que se opunha ao processo de individualização — poder pastoral — utilizado nos colégios jesuíticos e que a meu ver ainda se faz presente nas escolas. Mas em ambas as perspectivas havia controle e vigilância. Os dispositivos disciplinares dos professores jesuítas incluíam até mesmo monitores de modo a se ter mais controle e vigilância nos alunos.

A relação entre a religião e processo de disciplinamento dos corpos dos estudantes também foi registrado em pesquisa realizada por Louro (1995). A pesquisadora analisou um Guia das Escolas Maristas elaborado no século XIX, cujo objetivo era educar os meninos de maneiras a fazê-los “bons cristãos e virtuosos cidadãos”. Cristianizar e cidadanizar. Os depoimentos demonstraram como as histórias de vida dos santos eram usadas como modelos a serem seguidos para o ensinamento do autocontrole corporal e emocional. Para além do corpo físico contido, controlado e disciplinado, a própria alma e consciência eram moldadas. Efeitos que fixam marcas para a vida toda, como demonstrou as falas dos estudantes entrevistados por Louro. As práticas de disciplinamentos não ficavam restritas aos alunos. A pesquisadora registrou que as descrições do Guia apontavam que “os mestres devem modelar suas próprias ações, pois eles não escapam desse processo formativo” (LOURO, 1995, p. 87).

As instituições educativas, portanto, surgem como novo modelo de gestão dos indivíduos. Dallabrida (2004) destaca que Petitat (1994) chama essa produção das instituições escolares e suas configurações de “engrenagem”, enquanto Varela e Alvarez-Uría (1991)

chamam de “maquinaria escolar”. Engrenagem e maquinaria são termos que já nos dão importantes sinalizações desse momento histórico e nos ajuda a pensar como até hoje essas formulações respingam no que temos como escola e o que a sociedade dela espera. Engrenagem e maquinaria também nos ajudam a pensar a escola como instituição que opera, desde suas origens na Idade Moderna, em um processo de governamentalização, enquanto direção de condutas, como nos ensina as proposições foucaultianas. Engrenagem e maquinaria como objetivo de controlar, disciplinar, subjetivar, governar e produzir os sujeitos ideais conforme a concepção de idealidade de cada sociedade e, de modo especial, naquele momento de corresponder aos ideais das igrejas.

Talvez nos dias de hoje as escolas não estejam diretamente tão ligadas à concorrência religiosa entre as igrejas como foi na Idade Moderna com os colégios religiosos, mas seguramente ela ainda é uma verdadeira trincheira, como dito anteriormente, e vem sendo cada vez mais palco de uma Cruzada de discursos e disputas. Assim, o desejo de governamentalidade, enquanto governos e conduta dos outros, e a escola enquanto instituição privilegiada para o exercício desse poder é cada vez mais atual. Agora, mais do que aumentar os números de fiéis ou serem vistas como poderosas, algumas religiões querem espaço na escola para juntas combaterem a ‘ideologia de gênero’, por exemplo. Diante de uma sociedade tida para alguns religiosos como as novas ‘Sodoma e Gomorra’, a escola surge como terreno fértil para a salvação e governo de almas. Considerando, como nos ensina Veiga-Neto (2000) a escola é “a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de ‘capturar’ os indivíduos”, funcionando “como um *lócus* de acontecimentos acessível ao controle e à aplicação dos novos saberes e, principalmente, de preparar as massas a viverem num estado Governamentalizado”. Todas essas questões compõem o que vem sendo chamado por pesquisadores de cultura escolar (VEIGA-NETO, 2000, p. 185).

Nessa direção, Silva (2006) chama a atenção que, ao falarmos de escola, temos que pensar na cultura própria dessa instituição, a chamada cultura escolar desenhada pelos atores que lhe constitui e “os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo)” (SILVA, 2006, p. 202). A escola, portanto, não apenas acolhe e reproduz a cultura externa a ela, mas produz no seu próprio chão a sua cultura, feita pelos sujeitos que a compõem. Como nos ensina Silva, esse entendimento nos ajuda a avançar o conceito de escola como uma organização social no sentido burocrático que o termo encerra.



A cultura escolar se dá muito menos pelos regulamentos e normatizações sociais externas do que pelo, como já dito, pela cultura própria produzida por meio dos seus rituais, linguagens, símbolos e discursos. Essa cultura é atravessada por normas, práticas, valores, disputas e relações de poder, dentre elas a religião. Portanto, ao pesquisar a escola devemos ter a compreensão de que há um currículo, ou currículos, que constroem essa cultura própria da instituição. Contudo, não há nesse entendimento uma essencialização da escola, como argumenta Silva (2006), nem tão pouco visamos entendê-la como uma instituição passiva diante dos ditames das sociedades, mas buscamos colocá-la no “centro das diferenças culturais e relações de poder” que englobam tempos e espaços que não são neutros nesse processo. Na mesma direção, Faria Filho, et al. (2011) argumentam que estudar a cultura escolar é desnaturalizá-la, compreendendo a sua emergência enquanto instituição moderna de socialização. No interesse dessa pesquisa, de modo especial, ao tratar de temas como pertencimento religioso, gênero e sexualidade nos interessou olhar para a cultura escolar e suas relações conflituosas ou pacíficas sobre esses temas. O que ela produz e nos diz sobre esses assuntos. Em texto no qual analisa a cultura escolar como objeto histórico, Julia (2001), argumenta que

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades **que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)**. (JULIA, 2001, p. 10, grifos meus)

Conforme destaque na citação, ao mapearmos e descrevermos a cultura escolar é importante considerarmos sua localização no espaço-tempo, mesmo que aparentemente todas as escolas sejam ‘iguais’ em suas estruturas. Como já dito, não há uma essência dessa cultura, pois essas normas e práticas variam segundo as épocas e as finalidades. Para o pesquisador, mais do que se deter aos textos normativos e reguladores devemos nos voltar às práticas. Em suas palavras, “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p. 19). Nessa mesma linha argumentativa, as práticas mais do que operacionalizar as prescrições são produtoras de sujeitos, de lugares de poder-saber, sentidos e inteligibilidade no interior pedagógico. (FARIA FILHO et al, 2011). Na presente pesquisa, será evidenciado que as práticas escolares ainda nos dias atuais são atravessadas pelo pertencimento religioso dos/as professores/as.

Desse modo, olhamos para a prática, conforme recomendam os pesquisadores, conscientes dos muitos textos normativos que vem sendo produzidos para escola ao longo dos anos, e no contexto de “crises e conflitos” em que estamos vivendo, de modo especial, através de textos que visam a ditar o que é e o que não é papel da escola, textos que desejam limitar a escola à alfabetização científica, excluindo qualquer discussão que questione as normas estabelecidas, sobretudo as normas de gênero e sexualidade. Busquei, portanto, a partir das entrevistas com os/as professores/as ouvir e escrever sobre o que é produzido em torno de gênero e sexualidade, atravessado pelos discursos religiosos nos corredores, pátios, sala de professores, em todos os espaços escolares e por todos os seus sujeitos.

Com o avanço da obrigatoriedade da escolarização no Brasil, sobretudo pós Constituição de 1988, a cultura escolar mais do que nunca assume um tom de arco-íris de culturas, como propõe Santos (1995) ao falar sobre o mundo e o multiculturalismo. A partir da Constituição cidadã, há um forte processo de inclusão na escola, de todos os jovens e crianças, o surgimento de instituições como Conselho Tutelar e outras instituições de direito, o que vai fazer com que a escola tenha hoje uma formatação mais próxima da população brasileira, e o mesmo pode ser pensando das universidades.

Inicia-se assim um processo de reparação da escola, que durante anos foi uma aliada na produção de desigualdades e exclusão, como argumenta Seffner. Há, portanto, uma mudança do alunado e da escola. Mulheres, negros, pessoas com deficiência, população da zona rural, jovens e adultos, crianças pequenas e demais grupos passam ainda mais a pintar esse arco-íris. Não que a escola e os discursos sobre ela fossem homogêneos ou que esses sujeitos não estivessem nela, mas é inegável que antes da expansão da escolarização havia um certo padrão dessa instituição e de seus frequentadores, assim como também de um certo horizonte comum entre o que pensavam as famílias, as igrejas (com preponderância a igreja católica em um primeiro momento) e as escolas. Hoje esse horizonte em muitos aspectos não existe mais. Multiplicaram as diversidades de sujeitos na escola, multiplicaram as igrejas, as configurações familiares... Devemos considerar ainda a expansão das mídias, redes sociais e muitos outros artefatos culturais que disputam a formação das crianças e dos jovens. Assim, a escola assume ainda mais importância na nossa sociedade e com isso passa a ser mais alvejada pelos diversos setores sociais, sobretudo no que diz respeito aos temas de gênero e sexualidade. Com essas transformações sociais, a família e a religião, que até então detinham um maior poder de governo das pessoas, e de certo modo eram alinhadas entre si, passam a perder espaço, e essas disputas de poder desenham o quadro que estamos vivenciando, no

qual essas instituições desejam recuperar seu status e força nas gestões dos infantis e dos jovens que outrora tiveram.

Podemos nos perguntar: mas a expansão da escolarização e a inserção dos diversos sujeitos não representa democracia? Sem dúvidas a resposta é positiva. Mas não é democracia quando alguns sujeitos, por não corresponderem ao que é tido como norma, ainda são expulsos da escola, ou não chegam a nela ingressar ou, quando conseguem permanecer, são alvos constantes de violência por parte dos colegas e também dos professores/as, conforme será visto ao longo de presente tese. Não é democracia quando ainda hoje, mesmo com o contínuo avanço da escolarização (vide a alteração da obrigatoriedade escolar que passa de seis para quatro anos com a Emenda Constitucional 59/2013), ainda temos milhões de brasileiros fora da escola. Rancière (2005) nos provoca a pensar que não buscamos um aperfeiçoamento da democracia, ao contrário, a ideia de que já era considerada real, efetiva e boa, faz com que não reivindicemos “uma democracia mais real”. Considerando que para o filósofo a democracia se dá quando há um deslocamento estrutural e as próprias instituições são questionadas pela vontade do povo, talvez seja outro possível caminho para pensarmos a cultura escolar: há nela uma democracia real, sobretudo considerando as questões de gênero, sexualidade e pertencimento religioso?

Podemos ainda pensar como o avanço do autoritarismo fundamentalista moral (SEFFNER, 2020), sobretudo o produzido pelos discursos religiosos, ameaça a democracia, a escola. Aliás, “a cultura escolar necessita da democracia para bem se exercer, e a democracia necessita da cultura escolar para produzir-se democraticamente” (SEFFNER, 2020, p.15), razão pela qual as questões de gênero e sexualidade são “componentes essenciais da cultura escolar”. Como destaca Seffner, elas abrem tanto o aspecto da formação científica sobre as temáticas, como o aspecto da sociabilidade.

Todas essas questões se aproximam da argumentação de Meyer (1999) no sentido de compreendermos as produções dos discursos dos professores homens com pertencimento religioso como práticas onde manifesta o poder, atuando no sentido de construir e impor ‘verdades’. Nessa direção, importa compreender o discurso (e não o sujeito) e como isso está sendo operado dentro dos regimes de verdade localizados em um tempo e espaço específicos; no recorte dessa pesquisa, em escolas públicas do município de Jequié, na Bahia. Pensar a potência dessa interseccionalidade, compreendendo a religiosidade e seus discursos como construções culturais e históricas que estão presentes e compõem a cultura escolar. Há uma constante atualização da conexão religião-escola-docência. Por exemplo, em pesquisa que analisou como uma professora de Biologia tinha sua visão sobre sexualidade atravessada pelo

discurso religioso, Rodrigues e Chaves demarcam que o poder pastoral era a tecnologia utilizada para “adestrar e disciplinar seus alunos em consonância com os discursos que a produziram, exigindo deles obediência e rejeição a formas de transgressão às normas impostas pelos discursos que proferia e tinha como verdade incontestável” (RODRIGUES; CHAVES, 2013, p. 965). Segundo o relato da própria docente, ela recorria às passagens bíblicas para instruir seus alunos a se preservarem do que ela denomina de promiscuidade.

Capitanio (2014), em sua investigação, buscou compreender os significados das crenças religiosas e do gênero incorporados às práticas pedagógicas de professoras do Ensino Fundamental I em São Paulo e como esses significados interferiram na escolha e permanência na docência. A partir de uma pesquisa etnográfica, a pesquisadora, após acompanhar cinco professoras, constatou que as crenças religiosas estavam implicadas no fazer docente das docentes desde como elas indicavam com as meninas deveriam sentar à correção da voz dos meninos. Como veremos no capítulo em que analiso as entrevistas com os estudantes, eles relatam que os/as professores/as com pertencimento religioso faziam intervenções para ‘corrigir’ suas vozes, jeito de andar e qualquer comportamento considerado por eles/as e pela ordem de discurso em que se inscrevem, como inapropriado para os estudantes.

A pesquisadora observou que a religião perpassa também o conceito de sexualidade e família. Para as docentes, elas são naturais, divinas e dentro da lógica binária homem/mulher e da heteronormatividade, outro ponto em comum com os dados produzidos ao longo desta pesquisa. A investigação de Capitanio (2014) concluiu que o pertencimento religioso das professoras se fazia presente nas suas práticas pedagógicas e contribuía para a permanência delas na docência, pois elas consideravam que ser professora tem um caráter missionário e salvífico, elementos igualmente registrados nas falas de docentes que entrevistei, o que reafirma que ainda há uma forte presença do discurso religioso nas escolas.

Como já dito, não há definição universal de religião, dados os caracteres historicamente específicos que a constituem e, além disso, ser ela mesma “o produto histórico de processos discursivos” (ASAD, 2010, p. 264). Contingencial, histórica e socialmente situados esses processos discursivos são atravessados por múltiplos marcadores presentes em cada cultura. No contexto da presente investigação, os marcadores como regionalismo, macho nordestino, classe e docência, ainda que não apareçam de forma explícita nas suas narrativas, irão constituir o que esses professores/as concebem enquanto religião e o lugar que ela ocupa no seu fazer docente, assim como as relações de poder estabelecidas na construção das suas masculinidades e dos seus alunos. O pertencimento religioso será entendido, portanto, assim

como a cultura, enquanto um produto e produtora de significados e igualmente como currículo.

Dentre esses significados está o gênero, que é estruturado a partir de uma ampla e complexa rede de marcadores sociais e relações de poder. Uma estrutura instável e em constante processo que produz e valora diferentemente masculinidades e feminilidades, compreendidas por Connell (1995) como projetos de gênero. Esses projetos ou *scripts* de gênero (FELIPE, 2016) são disputados por diversas relações de poder, entre elas a religião, que diz a “verdade” sobre estes, uma vez que “ideias sobre comportamentos adequados a cada gênero circulam constantemente, não apenas nas mãos de legisladores, mas também nas atitudes de padres, pais, mães, professores, publicitários” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 38).

A religião, como sistema de práticas sociais e pedagógicas, é no meu entendimento um dos currículos que mais tem alcance em todas as camadas e instâncias da sociedade. Está no Judiciário, na Medicina, na política e no âmbito mais detido dessa pesquisa, na Educação. Ouso afirmar que nas duas últimas instâncias podemos notar de forma mais acentuada a sua presença e os seus desdobramentos se comparados às demais. A Educação, como dito, sempre foi um campo no qual desde o nascimento da escola na Idade Moderna esteve relacionado com as religiões e o que parece demonstrar a presente pesquisa e as demais com as quais eu dialoguei é que estamos vivendo um tempo em que essa relação tem se fortalecido, pois se conecta com outras relações de poder que visam o controle e o governo do povo. Contudo, há um processo progressivo de secularização, que vai dando a escola autonomia da religião e da família, e é contra isso que lutam os conservadores e fundamentalistas, pois querem atrelar novamente a escola à religião e à família.

## II

### **UM MENINO DA ROÇA NO ORATÓRIO DA HETERONORMATIVIDADE: notas sobre uma pesquisa implicada**

O processo de escrita de uma tese é uma travessia permeada de muitas alegrias, a iniciar pelo dato de um filho de analfabetos como eu, negro e nordestino concluir seu Doutorado em uma universidade pública; ao mesmo tempo, é uma travessia de inseguranças, tristezas e dores. Considerando o contexto nacional no qual se deu o curso de doutoramento, esse percurso foi mais difícil e doloroso. O corpo que escreveu esta tese passou por dois anos dentro de um apartamento, sendo os primeiros cinco meses sem nenhum contato externo. Esse corpo também foi atingido pela dor dos 80 tiros de fuzil disparados pelos militares contra o carro do músico Evaldo Santos, o que, para o presidente Jair Bolsonaro, foi “por engano”, “um incidente”. Também foi durante a escrita dessa tese que chorei com dor e revolta, a morte de Genivaldo, homem negro e nordestino morto em uma câmara de gás improvisada na viatura da Polícia Federal.

O projeto de morte é forte e bem arquitetado! E quem mais morre é gente como eu: preto, pobre e viado. Esse meu corpo morre um pouco a cada morte de um dos meus, morreu com Ketellen Gomes, menina com cinco anos atingida por bala perdida, a caminho da escola. Quem mandou matar Marielle Franco? Cadê Amarildo? Quem são os responsáveis pela morte dos nove jovens no massacre de Paraisópolis? Esses são alguns dos muitos casos que confirmam que ainda somos a carne mais barata do mercado, que ainda somos as vidas que não importam e que “para debaixo do plástico e vai de graça pro subemprego e pros hospitais psiquiátricos”, como canta Elza Soares. Tudo isso atravessa a feitura desta tese e estão marcados na minha existência sobrevivente e seguirão na minha memória.

A memória é também uma estátua de argila. O vento passa e arranca-lhe partículas, películas, cristais. A chuva amolece as feições, faz descair os membros, reduz o pescoço. Em cada minuto, o que era deixou de ser, e da estátua não ficaria mais que um vulto informe, uma pasta primária, se também em cada minuto não fôssemos tentando, de memória, restaurar a memória. A estátua vai manter-se de pé, não é a mesma, mas não é outra, como o ser vivo é, em cada momento, simultaneamente, outro e o mesmo.[...] Esta minha lembrança não é certamente fiel. O espelho envelheceu, a estátua foi restaurada mil vezes. Não sou, nem sequer, capaz de ver o rapazinho que vai passando entre as árvores, mas sei que está lá: sou eu. (SARAMAGO, 1997, p. 32)

Saramago lembra que a memória é fluida num jogo de ser e não ser, num processo de ficcionalização atravessado por profundas transformações, interferências externas e internas. Um processo de entender quem se foi, quem se é ou não se é, numa recusa de ser quem somos, como ensina Foucault. Assim, busquei lançar mão das minhas memórias ao longo desta pesquisa, buscando sair de uma estátua de mármore não maleável para ser estátua de argila. Minhas partículas e cristais serão fragmentos que encontram, produzem outras histórias, outras estátuas. Dialogo com Caetano (2016) quando defende que nossas biografias nos servem como inspirações metodológicas. Não sou mais o mesmo rapazinho, como diz Saramago, pois olho no espelho e vejo que de fato aquele menino da roça deixou muitas partículas para trás, se transformou e foi transformado. Camadas e camadas de poeira ao longo desses anos formaram acrescidas — sou o mesmo e não sou —, e tudo isso perpassar essa pesquisa.

Nessa direção, reconhecendo que falamos, pesquisamos e escrevemos a partir de determinados lugares, tempo e espaço específicos e, portanto, não estamos neutros e nem distantes do objeto de pesquisa, assumo que esta investigação é interessada e é constituída por elementos que me atravessam e com os quais sou profundamente implicado. Nascido em uma família tradicionalmente católica, logo cedo me apresentaram o inferno e o céu — necessariamente, nessa ordem. Para exercer o controle e o governo de corpos, sujeitos e modos de vida, a imagem do inferno muitas vezes é mais recorrente que a do céu, como constatei ao ouvir os depoimentos dos estudantes. Em algumas pregações cristãs se fala mais no inferno e no Diabo do que em Deus. Enquanto aquele é o destino dos desVIADOS, esse seria a recompensa de se fazer santo. Depois de um tempo, percebi que para ser santo deveria renunciar ao meu corpo, meus gestos, meus desejos, minha identidade e entrar no oratório da heteronormatividade e da cisheterossexualidade compulsória e, assim, responder assertivamente aos *scripts* de gênero e sexualidade (FELIPE, 2016), construídos e impostos muito antes de eu nascer.

Demorei a compreender que essa experiência se deu dentro de um processo de controle e disciplinarização, fruto de uma produção discursiva e de relações de poder de uma construção histórica e cultural: a religião. Presente na família, comunidade e escola. O processo de disciplinarização se dava por diversos meios, como seminários e retiros de oração, mas também nas falas dos professores católicos que me levavam para os encontros, me confiavam cargos dentro dos grupos de jovens e produziam um discurso de que eu era um exemplo a ser seguido. Talvez como prova de que era possível se manter ‘longe do pecado’, das “coisas negativas”, como apareceu na fala de um dos estudantes quando aconselhado por

uma professora. Durante anos neguei minha sexualidade. Fiz um ano de vocacionado para ser padre. A batina seria meu armário, como o é para muitos e como igualmente foi cogitado por outro estudante que entrevistei.

Quando eu ‘caía em tentação’, ia imediatamente me confessar com o padre. Chevalier, no texto “*O cristianismo como Confissão em Michel Foucault*”, explica que o filósofo definiu o cristianismo como a religião da confissão, onde a fé está acoplada a essa técnica. “Não há salvação possível para o cristão sem confissão constante da sua verdade íntima, verdade do seu desejo, de sua sexualidade” (CHEVALIER, 2012, p. 54). Segundo o pesquisador, o filósofo aponta ainda que a “recaída” e a eterna reconexão com Deus é um instrumento de governo usado pelo cristianismo mais forte do que o próprio pecado, a ideia de uma eterna busca da verdade divina e verdade de si (a confissão) como uma eterna conversão que deve nos acompanhar até a morte. Se nas igrejas evangélicas não há a confissão individual com o pastor, em muitas há uma renúncia pública da vida de “pecados”. Ademais a ideia da “recaída” e eterno retorno para a Verdade também é muito difundida no meio evangélico. O versículo “Conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará”, presente no evangelho de João, é muito usado nesse processo. Assim, “o cristianismo afirma a irreversibilidade da relação com Deus na repetição do erro”. Uma pastoral autoritária, coercitiva e culpabilizante (CHEVALIER, 2012).

Senti esse processo na minha própria pele, pois por um ano usei um cinto de castidade amarrado na cintura. Uma espécie de cordão de algodão denominado Cordão de São José. Segundo a freira, uma conhecida pregadora católica que ouviu a confissão da minha homossexualidade e me vendeu e recomendou o uso, o cordão ajudaria a me manter vigilante na castidade. Vigiado e auto vigilante. Corpo marcado. Depois de um ano retirei o cordão. Ele, diferente do cilício para mortificação corporal<sup>15</sup>, não me deixou marcas físicas, mas marcou profundamente todo o meu caminhar e compõe as partículas da estátua da memória que o vento não leva com facilidade. Os discursos que condenam a homossexualidade, a técnica da confissão, cordão de castidade e tantos outros instrumentos de controle que presenciei, mas não se restringe a mim, nos demonstram que o cristianismo primitivo descrito nos estudos de Chevalier e em alguns estudos de Foucault, não é tão primitivo e distante assim, mas se renova ao longo dos anos e muitas das suas técnicas pastorais ressurgem com outra roupagem e há muitos anos não mais como exclusividade da Igreja Católica.

---

<sup>15</sup> O cilício é uma corrente de metal com pontas que é amarrada na coxa como instrumento de disciplina e mortificação corporal.



Quando afirmei que falamos a partir de um lugar, espaço e tempo, estou falando também do conceito de lugar de fala, compreendido ao lado de *locus social*. No processo de passagem de *locus subalterno* para *locus enunciativo*, nomeado por Spivak (2010), de consciência subalterna, ela defende a capacidade do subalterno de se representar. Com isso reivindicamos um lugar de enunciação, produzir nossos discursos sobre nós mesmos e das possibilidades de nos subjetivarmos autonomamente, assumindo a condição de sujeito e não um valor de troca representado pelos outros (CARVALHO, 2001). Deslocamos os lugares de fala e os olhares, superando o lugar de silenciamento que a subalternidade nos impõe. Lugar de fala todos têm, como bem argumenta Djamila Ribeiro (2019). A ideia de que todos possuem lugar de fala é importante, pois provoca aqueles e aquelas que sempre tiveram privilégios a se colocarem no lugar de escuta, mas também de falar. É preciso fazer a norma falar de si, destituí-la do posto de natural e incontestável, lançar holofotes de como esse posto foi historicamente construído, em muitos casos relacionado à colonização e violências epistêmicas<sup>16</sup>.

Contudo, é importante destacar, acompanhando Ribeiro (2019), que o lugar social, ou qualquer outro marcador, não garante um discurso crítico e filosófico sobre o racismo ou demais preconceitos. Todavia, viver em determinado lugar, ser negro, gay e pobre, permitirá que eu tenha experiência distinta de outros sujeitos e embora eu não tenha de imediato essa consciência, o *locus social* no qual estou inserido irá determinar minhas oportunidades e direitos, ou melhor, talvez a ausência de muitos desses. O discurso crítico e consciente é uma construção, não é um traço biológico. Eu mesmo considero que demorei a construí-lo. Entretanto, as experiências vividas no caminhar da vida, somadas àquelas que eu trago da minha localização social, me construíram esse sujeito que luta por tais questões e busca construir uma consciência crítica. E que, sim, defende a importância do lugar de fala, mas não essencializado, como eu entendo que equivocadamente o conceito vem sendo tomado por alguns segmentos, e sim um lugar de fala construído e em construção.

Seguindo esse pensamento, Ribeiro (2019) defende que o processo de descolonização do conhecimento está atrelado à identidade social. Isso irá demonstrar como a colonização criou nossas identidades, mas para também denunciar como essas identidades são silenciadas, ou seja, “um projeto de descolonização epistemológica necessariamente precisaria pensar a

---

<sup>16</sup> a violência epistêmica é uma forma de não reconhecimento do pensamento produzido pelas intelectuais que elaboram saberes e conhecimentos descentrados dos cânones acadêmicos e das teorias do Norte Global. O apagamento e vigilância epistemológica são entendidos aqui, como estratégias de violência contra formas e maneiras de pensar engajadas com as coproduções de gênero, raça, etnia, sexualidades e classe social. (IRINEU, 2019, p, 03).

importância da identidade, porque reflete o fato de que experiências em localizações são distintas e que a localização é importante para o conhecimento” (RIBEIRO, 2019, p. 28). Na perspectiva teórica adotada para a feitura dessa pesquisa, compreendemos que somos interpelados por múltiplas identidades culturais e que temos nossas identidades formadas nas contingências. Por isso nos importa compreender e descrever os processos e discursos que tentam fixá-las.

Assim, a nossa memória e identidade produzem um conhecimento, produzem saberes que não podem ser desconsiderados na realização de uma pesquisa, sobretudo considerando que é uma pesquisa sobre a vida, ou melhor, sobre as vidas muitas vezes modificadas e profundamente marcadas pelo *locus social* e pelos discursos lá produzidos. “Vidas que não importam”. O subalterno vai falar! E “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2019, p. 64).

Nessa linha argumentativa, defendo que o conceito lugar de falar se une ao conceito de pesquisa implicada. Macedo (2012), no livro “*A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*”, descreve a implicação como um modo de criação de saberes. Para ele, a experiência social cria inteligibilidades e saberes relevantes e, com isso, defende a implicação como competência epistemológica e qualidade investigativa. Somos movidos pelas nossas implicações. Mas o que essas autoras e autores defendem é que possamos fazer das nossas implicações, dos nossos lugares de fala, um modo de criação de saberes, esses muitas vezes marginalizados pela academia, uma academia que mesmo quando propõe romper com as estruturas, muitas vezes não só contribui ela mesma para a violência epistemológica e silenciamentos, como também não permite que de fato as desconstruamos. Desse modo, é importante destacar que “a pesquisa não peca porque está implicada às opções do pesquisador, suas instituições e segmentos sociais, essa é a condição da sua existência”; ao mesmo tempo, “ela peca quando a implicação é não-explicativa e nunca contribui para a heurística socioinstituinte da pesquisa, ou quando se torna sobreimplicação ou formalidade”. (MACEDO, 2012, p. 23).

Fazer pesquisa implicada é se encharcar, num processo de total imersão, de auto-observação, auto pesquisa (MACEDO, 2012). Uma escolha ética e política que desejei desenvolver ao longo desta pesquisa, pois “nestes termos, a implicação não significará apenas um investimento subjetivo no campo de pesquisa, mas um elemento fundante da forma e do conteúdo da pesquisa. Assim, a partir da obra de Devereux (1980), por exemplo, a implicação passa ser uma questão de método” (MACEDO, 2012, p. 48). Ferreira (2018), em artigo que

discute a biografia como parte da escrita, destaca que os elementos biográficos não são fontes indiscutíveis de autoexplicação da primeira pessoa, dos autores e campos de pesquisas. Para ele, “é o próprio texto que se constitui como campo de disputas político-epistemológicas que configuram as possibilidades de investigação em ciências humanas, especificamente nos estudos sobre gêneros e sexualidades” (FERREIRA, 2018, p. 971). O autor cita uma entrevista na qual Foucault fala do seu “projeto de discurso”. O filósofo francês diz que “gostaria de fazer aparecer o que está próximo demais de nosso olhar para que possamos ver, o que está aí bem perto de nós, mas que nosso olhar atravessa para ver outra coisa”. Quero agregar essas palavras na defesa por pesquisas implicadas. Sobretudo, a importância de evidenciar o quanto a tese que aqui apresento se relaciona diretamente com a minha história e a minha constituição enquanto sujeito gay que passou uma significativa parcela da vida com um forte pertencimento religioso, num movimento de ver o que está perto de mim e assim olhar para fora, em um processo constante de reflexividade.

Sobre esse processo do EU – um processo crítico-reflexivo sobre si mesmo e sobre os outros – César et al (2013) argumentam que esse movimento é assumido como resistência contra os poderes que construíram o sujeito assujeitado. Desejo, portanto, que minha vida presente nesta tese encontre outras vidas “lá fora na rua” e assim possamos viver,

Cada “eu” traz o “nós” consigo, na medida em que ele ou ela entram ou saem por aquela porta, encontrando-se em um recinto desprotegido ou expostas lá fora na rua. Nós podemos dizer que há um grupo, se não uma aliança, caminhando por lá também, estando ou não em algum lugar visível. É, certamente, uma pessoa singular quem caminha por lá, que se arrisca em caminhar por lá, mas é também a categoria social que atravessa esse jeito de andar particular, esse movimento singular no mundo; e se há um ataque, ele tem como alvo o individual e a categoria social de uma só vez. (BUTLER, 2016, p. 37).

Não visamos com isso a ser uma escrita confessional, mas permeadas de “fragmentos de autobiografia”, como o próprio Foucault disse algumas vezes sobre seus livros e pesquisas. Uma escrita que registra as interposições da vida, da pesquisa e da própria escrita. Compreende-se, desse modo, como diz Ferreira (2018), que não basta um anúncio de lugar de fala do sujeito que escreve, sobretudo em temas como gênero e sexualidade, mas de fato que o que somos, as nossas experiências, vidas e a escrita em primeira pessoa são produtoras das nossas argumentações e constroem métodos,

Nem todos podem dizer “eu”, aqueles e aquelas que usam o pronome podem apenas consolidarem-se em espaços provisórios de segurança e de viabilidade. Entretanto, também podem auxiliar-nos a compreender o pano de fundo político, muitas vezes desesperador, em que textualidades e políticas de enunciação são forjadas. Trata-se de cenas breves, banais, mas tecem uma não finda espessura ao que encontramos

nos textos. Dentro e fora do texto, o “eu” é passagem, parada provisória para uma retomada de deambulação pela cidade. Fora do texto, aquilo que não se tornou texto persiste. *No texto, as passagens do eu evocam vestígios do que conseguiremos imaginar e daquilo que precisaremos enfrentar para continuar a andar, pesquisar e viver.* (FERREIRA, 2018, p. 980, grifos meus)

Ferreira defende que as experiências sexuais dissidentes reivindicam em nossas investigações uma “nova espécie de produção argumentativa”, na qual importa o lugar e quem que produz esse saber e esse conhecimento, sendo indissociável da construção do lugar de nomeação e enunciação do sujeito enquanto heterossexual ou homossexual. “Lugares enunciativos não são a atualização de atributos ou características pessoais, mas espaços de ficcionalização e de exame de aspectos históricos e políticos de processos de subjetivação na tomada de palavra” (FERREIRA, 2018, p. 974),

A presença e defesa do eu, da implicação, da biografia, não visa, portanto, obliterar com os processos históricos a partir de uma individualização. Ao contrário, estou acompanhado de Ferreira e do pensamento de Cornejo (2010) quando defende uma autoetnografia queer enquanto potencial de reparação.

Este potencial de reparación debe recordarnos que tenemos heridas por sanar. Y que a diferencia de la prédica de los sectores más conservadores, podemos ser reparados. Como sabemos, el liberalismo no nos niega (aparentemente) este derecho, pero por reparación entiende amnesia colectiva. Desde sectores ‘progresistas’ se nos pide (casi demanda) que vivamos orgullosamente el ser gays, lesbianas, trans o bisexuales (o lo que seamos). Nos dicen “pero no eres marica, eres gay” o “no te pongas en la posición de víctima”. Esta clase de políticas pueden tener resultados contraproducentes para los movimientos críticos de la heteronormatividad. Ese pedido liberal nos dice “renuncien a sus historias”, a historias que están marcadas por exclusiones violentas, sí, pero que son nuestras historias. “Renuncien; todos los sujetos tenemos la misma historia”. Este discurso naturaliza e invisibiliza la dominación. Construye una subjetividad autosuficiente que niega la historicidad de su propia posición (CORNEJO, 2010, p. 92).

Não renunciarei à minha história e ao fazer isso desobedeço à racionalidade neoliberal que entre outras práticas regula as narrativas, os comportamentos e dita sobre as vidas que são vivíveis e as que não são (SEFFNER, 2020). Desse modo, aqui escreve o pesquisador e ao mesmo tempo o menino da roça que entre tantas injúrias homofóbicas que escutou a vida toda, quando tinha cerca de 5 ou 6 anos, enquanto tomava banho no rio com outras crianças, ouviu de uma senhora: - “Sabia que tu vais para o inferno por ser assim”? Essa mulher, por quem eu cultivava um grande carinho, sentada na pedra, naquele momento me agrediu com essa pergunta/afirmação/praga! Tal sentença repercutiu em mim como se eu tivesse levado uma surra. A violência verbal é muitas vezes diminuída, às vezes ignorada, mas é um grau de violência, como evidencia Salih (2012), pois “se aceitarmos o ponto de vista de que todo

enunciado é ação, então chamar alguém de ‘crioulo’ ou de ‘bicha’ é fazer alguma coisa, isto é, insultá-lo; de modo que existe apenas uma diferença de grau (e não uma diferença de tipo) entre essa ofensa verbal e, por exemplo, bater em alguém ou jogar um tijolo na sua janela” (SALIH, 2012, p. 141).

Os olhos daquela mulher eram também os de outras pessoas da roça, que olhavam para aquele menino que era “assim” e para os demais que não correspondessem, minimante, ao ideal do macho presente no imaginário das pessoas daquele lugar. É como se eu já anunciasse, desde cedo, que eu era um projeto fracassado daquilo que eles construíram como ser homem e, sobretudo, homem da roça. Hoje compreendo que ela não estava só. O enunciado se situa entre os outros discursos produzidos naquele lugar, como nos ensina as teorias foucaultianas. Naquele momento fui classificado, num exercício do exame, individualizado, transformado em um caso. O exame descreve, mensura, mede, compara, almeja classificar como suspeito ou não, aceitável ou não. Nesse sentido, o examinado é incluído ou excluído em caso de reprovação, pois “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2011, p. 177). No exame sobre o que é ser menino da roça, feito a mim por todos de lá, mas proferido por aquela mulher no rio, eu fui reprovado.

Recordo que esse “assim” ficou ecoando na minha cabeça, talvez mais do que a ameaça do inferno naquele momento. Examinado eu passei a me examinar: “assim como?” Efeito do poder disciplinar. Eu não sabia exatamente o que eu era, no alto dos meus 5-6 anos. Eu sabia que não era exatamente como os demais meninos. Mas fiquei me perguntando como eu me denunciava e como ela percebeu. O que eu precisava fazer para que ninguém mais percebesse? Eu era “assim”, mas afinal esse “assim” incluía o que mesmo, além de ir para o inferno? Essa ameaça de inferno retomou de forma perversa anos depois com minha inserção na igreja católica, com a leitura da bíblia que ganhei de presente aos 10 anos e nos encontros religiosos dos quais participava. Ela foi sentida na pele dos joelhos dobrados diante de dois jovens consagrados da comunidade católica Shalom<sup>17</sup>, em uma espécie de exorcismo no qual eu devia renunciar à homossexualidade e ter ‘esse demônio expulso do corpo’.

O inferno se fazia presente nos conselhos ouvidos dos padres, palestrantes e freiras: Deus te ama, mas não ama teu pecado. Renuncie e serás salvo! Assim como propôs o

---

<sup>17</sup> A Comunidade Católica Shalom é uma Associação Privada Internacional de Fiéis fundada em Fortaleza em julho de 1982. Reconhecida pela Santa Sé com o decreto do dia 22 de fevereiro de 2007, junto ao então Pontifício Conselho para os Leigos. <https://www.comshalom.org/nossahistoria/>

professor Eucalipto, quando do fim da minha entrevista com ele e como veremos de diferente modo também foi dito aos estudantes que participaram dessa pesquisa. Recordo das tantas vezes que com as mãos erguidas no ginásio da minha cidade (local dos grandes encontros) e na igreja, eu clamei a Deus que me curasse, que meus desejos morressem. Eu queria deixar de ser “assim” para ser ‘normal’. Aqueles e aquelas que fogem aos *scripts* de gênero (FELIPE, 2016) sofrem de uma profunda angústia e de um sofrimento contínuo.

Portanto, o eu nessa escrita, não se deseja ser soberano, universal, transparente, mas como disse Cornejo (2010) em seu tocante artigo, nós, homossexuais, quando nos fazemos presentes no texto, de algum modo substituímos o ele, o tu, que nos foi dito na infância, quando nos apontavam como viados, bichas, sapatonas, aberrações e “assim”,

Necesito posicionarme: quiero reclamar la pertinencia política del uso del pronombre ‘yo’. Cada vez que alguien me decía “maricón” citaba a un coro que me lo gritaba vehementemente. “Maricón” era así siempre un ‘tú’ o un ‘él’, nunca un ‘yo’. *Esta narrativa intenta, en algún sentido, responder a esas interpelaciones homofóbicas hechas desde la segunda y tercera persona gramatical. Intenta habilitar un pronombre (‘yo’) que fue deshabilitado radicalmente por la injuria homofóbica [...] Tal vez hago esta cita para amar a ese niño, para hacer que la injuria pueda convertirse en otras cosas, incluso en afecto.* (CORNEJO, 2010, p. 81, grifos meus)

Os questionamentos que passei a me fazer, após a interpelação no rio por aquela mulher, que percebeu o “assim” por mim denunciado, me acompanharam durante a vida toda. Recordo que o pavor de ter me denunciado ressurgia quando eu era chamado de viado, gay, frutinha e bicha. Mas também na interpelação dos colegas: “posso te pergunta uma coisa?”, a que muitas vezes respondia antecipadamente, enquanto um frio congelante tomava conta do corpo e da alma: — “Eu sei o que tu vais me perguntar. Não! Não sou gay!”. Negar o que se é, é violência. Ao que as pessoas pareciam respirar aliviadas e complementavam: “Ah, bom! É porque todo mundo comenta e te xinga e eu queria saber”. Ufa! Por instantes eu escapava. Aquela pessoa, ao menos por enquanto, não teria certeza de que eu era “assim”.

Essa negação seguiu durante anos, a ponto da confirmação para os meus familiares e para alguns dos meus amigos mais íntimos quanto à minha orientação sexual só acontecer em 2018, em decorrência de um texto publicado nas redes sociais no qual eu pedia para as pessoas que gostassem de mim que não votassem em Bolsonaro, dado o seu discurso de ódio e lesbohomobitansfobia. Momento muito importante para mim. Todavia, acompanho Cornejo (2010) que, ao relatar o momento em que contou ser gay para sua mãe, recusou a chamar esse momento de “saída do armário”, por considerar que não destruimos os armários, só o tornamos mais habitável para nós e para os nossos. Assim, nesse roçado todas essas

questões são semeadas com o desejo de contribuir na construção de um mundo melhor para os outros meninos da roça e da cidade que são “assim”.

### III

#### **BÍBLIAS E ROSÁRIOS: dos caminhos teórico-metodológicos da pesquisa**

A tese se situa no campo dos Estudos de Gênero e Sexualidade na perspectiva pós-estruturalista. Segui esse caminho com poucas certezas, ou talvez as únicas que posso afirmar é que ele foi atravessado de incertezas, de sentimento de provisoriedade, medos e não pretende colocar ponto final ou dizer verdades sobre o objeto pesquisado. Louro (2007) explica que nossos textos admitem incertezas e dúvidas e, em oposição a outras perspectivas teóricas, apresentamos poucas afirmações categóricas e indiscutíveis, pois para ela a escrita pós-estruturalista sugere transposições e expansões pelo o leitor. No que diz respeito à metodologia, não dispomos de um manual, uma bíblia que normatiza a pesquisa, tampouco um formato metodológico inflexível, mas possuímos uma compreensão mais livre de metodologia (PARAÍSO, 2014). O modo de pesquisar no Pós-estruturalismo valoriza o discutir e o questionar no lugar de buscas por essências e origens, sendo atravessado por dissensos, instabilidades e provisoriedade, o que devo confessar se apresenta como um desafio no meu caminhar.

As “caixas de ferramentas”, como dizia Foucault, de cada autor de cada autora estão espalhadas por todo o texto como raízes que sustentam uma árvore no roçado. Ainda que por vezes sem eu necessariamente indicar o ano e página da obra em que se encontra o pensamento, sua autoria será sempre anunciada. Com isso não quero questionar as regras da ABNT, mas diz de um esforço em demonstrar que não fiz esta tese sozinho ou que só dialogo com autores/as que conseguem passar pelo escrutínio da política de cancelamento. Assim, dialogo com todos que, mesmo que de algum modo seja autores/as que ocupam ou ocuparam lugares de poder e de privilégios — alcançados, em parte, por suas identidades de gênero, sexual, racial ou de classe —, mas que ao longo da história têm contribuído para as desconstruções que defendemos.

Desse modo, parti de uma inspiração foucaultiana para a problematização do pertencimento religioso e busquei “estudar as práticas (discursivas ou não) para, olhando-as de fora, descobrir os regimes que as constituem e são por elas constituídos” (VEIGA-NETO, 2016, p. 82). Ao empreender esse exercício, não há uma busca de uma verdade ou resposta pronta, mas intento compreender as construções desses discursos na escola e suas relações com as questões de gênero e sexualidade. Outro ponto importante é que nessa perspectiva de



análise “não é feita para lastimar ou acusar um objeto analisado, mas sim para compreendê-lo em sua positividade, isso é, compreendê-lo naquilo que ele é capaz de produzir, em termos de efeitos” (VEIGA-NETO, 2016, p. 65).

As palavras carregam em si uma insuficiência em nos revelar imediata e diretamente o que significam e de forma especial a palavra gênero. Enquanto sujeitos que com ela trabalhamos somos levados a uma explicação, embora consciente de que não é suficiente e de que é uma entre tantas definições. Buscarei nesse momento apresentar o conceito de gênero e outros que são mobilizados ao longo da tese. Começo com gênero, pois considero um importante conceito para a pesquisa, que é utilizado como uma ferramenta analítica das questões que emergem com o pertencimento religioso dos/as docentes.

Assim, recorro ao “*Dicionário Crítico de Gênero*”, organizado por Ana Maria Colling e Losando Antonio Tedeschi (2015), onde o verbete gênero elaborado por Ana Maria Veiga e Joana Maria Pedro

O conceito gênero, no sentido político que se conhece na atualidade, surgiu com força na segunda metade de 1980, tendo sido construído coletivamente e de modo desafiador, pela colaboração de algumas teóricas do feminismo, que percebiam a vulnerabilidade dos termos mulher ou mulheres, ao trazerem em seu bojo uma força de legitimação apoiada no corpo biológico desses sujeitos. Gênero buscava então dar conta das relações socialmente constituídas, que partem da contraposição e do questionamento dos convencionados gêneros feminino e masculino, suas variações e hierarquização social. (VEIGA; Pedro, 2015, p. 304-305)

Nesse sentido, Louro diz que as palavras possuem história, e a palavra gênero tem a sua história atrelada ao feminismo anglo-saxã, que recorre no início da década de 70 à palavra *gender*/gênero para distinguir de *sex*/sexo (LOURO, 2000). Para além de um acréscimo de uma categoria ou palavra, o movimento buscou rejeitar a visão biologizante do sexo e das diferenças sexuais e chamar atenção para “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). A partir das discussões de gênero se percebe que falar somente de mulher talvez não fosse suficiente para questionar as diferenças culturalmente construídas.

Além de rejeitar a visão biológica, o novo conceito apresenta o desejo de romper com a oposição binária e homem e mulher como polos distintos. Gênero assume assim um caráter relacional, onde ser homem está imbricado com ser o ser mulher. Desconstruindo essa dicotomia, o gênero pretende apontar que cada um desses polos supõe e contém o outro, sendo os dois plurais e fragmentados (LOURO, 2000). Outra importante contribuição do conceito de gênero é ampliação da rede de análise, portanto, as problematizações serão pensadas em interseccionalidade com outros marcadores sociais “as questões de geração,

classe, raça, etnia, religião também estão imbricados na construção das relações de gênero” (FELIPE; GUIZZO, 2013, p. 31).

Nessa perspectiva, nada escapa ao gênero! O conceito, numa perspectiva pós-estruturalista, “passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguísticas implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos dotados de sexo, gênero e sexualidades.” (MEYER, 2011, p. 16). Jeffrey Weeks (2000) define gênero como “uma divisão crucial” nas construções das diferenças sociais e de classes. Para o autor, “gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder” (WEEKS, p. 40). Essas relações de poder se dão na e por meio da Cultura e da linguagem, onde se estabelecem as diferentes construções de significados de masculino e feminino.

Gênero, desde o seu surgimento e afirmação enquanto categoria analítica, ao lado de conceitos como identidade, sexualidade, entre outros, passou por diversas transformações. Felipe (2005) explica que a categoria, “a princípio, vinculada a uma variável binária arbitrária, que reforçava dicotomias rígidas, passou a ser compreendida como uma categoria relacional e contextual, na tentativa de contemplar as complexidades e conflitos existentes na formação dos sujeitos” (FELIPE 2005, p. 5). No artigo “*Usos e Abusos do Gênero*”, Joan Scott (2012) avalia que mesmo com o passar dos anos, o termo gênero ainda não se consagrou como uma categoria estável e compreendida, mas que desperta uma multiplicidade de significados. Para a historiadora, extrapolando cada vez mais o limite do feminismo e os muros acadêmicos, torna-se claro que ao longo do tempo “gênero se tornou mais impreciso; o lugar de contestação, um conceito disputado na arena da política. Há ainda, com certeza, feministas que usam a palavra, mas agora é um termo de referência que atravessa o espectro político, com efeitos às vezes muito diferentes daqueles que as feministas originalmente intencionaram” (SCOTT, 2012, p. 331). Portanto, mais do que se ocupar da categoria gênero de forma abrangente, esta tese se debruça especificamente sobre as relações de gênero e sexualidade, analisando como essas relações se configuram no espaço escolar, tomando-as enquanto relação de poder, disputas, conflitos e hierarquizações entre orientações sexuais e de gênero de estudantes e professores/as, tendo como elemento interseccional o pertencimento religioso.

O conceito de pedagogias culturais também é muito válido para pensarmos como as construções de gênero e sexualidade se dão por meio da educação. Educação, aqui, compreendida como “o conjunto de processos através dos quais indivíduos são transformados

ou se transformam em sujeitos de uma cultura” (MEYER, 2009, p. 222). Esses processos, na perspectiva dos Estudos Culturais pós-estruturalista, não se limitam à escola e demais instituições de ensino, mas ocorrem em vários lugares e por meio de diversos artefatos culturais e instituições, como as igrejas e demais centros religiosos. Esses artefatos compõem discursos que ensinam e demarcam as diferenças de gênero e sexualidade e há, portanto, uma “pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos” (MEYER, 2003, p. 17). Logo, podemos compreender que as pedagogias culturais são formas de governo de pessoas e de condutas. Continuadamente e por diversos meios, “o centro” é (re)afirmado e os diferentes, os “excêntricos”, marginalizados (LOURO, 1997). No contexto da pesquisa que empreendi, os discursos religiosos mobilizados pelos/as discentes surgem como uma importante ferramenta dessa marcação.

A concepção de cultura, com advento dos Estudos Culturais, também vem sendo problematizada e tendo seu significado expandido. Nesse campo teórico, a cultura então é pensada como um movimento e não mais como estável e imutável, se constituindo uma arena de relações de poder e disputas onde as pedagogias e artefatos culturais surgem como importantes ferramentas de construção. Portanto, somos interpelados continuamente por meio das diversas pedagogias e discursos que nos ensinam sobre como ser, comportar e viver nossas identidades de gêneros e sexualidades. Neste trabalho se faz necessário compreender como essas pedagogias, disputas e relações de poder são construídas com e a partir do pertencimento religioso de professores/as.

Para me valer do conceito de sexualidade no propósito dessa pesquisa, devo pensá-lo também a partir da perspectiva dos estudos de gênero e sexualidade pós-estruturalistas e compreendê-la não como algo natural, como acreditam as religiões do tronco judaico-cristão, mas enquanto um dispositivo histórico conforme definida por Foucault. Entendo, assim, que ao lado de gênero, identidade, raça, a sexualidade também é uma construção cultural, uma invenção social produzida a partir de disputas e discursos. A linguagem assume centralidade na produção de lugares, hierarquias, identidades e relações de poder e na tentativa de fixar diferenças (MEYER; SOARES, 2005; LOURO, 1997). Há uma constante construção do gênero e da sexualidade, que se dá através de inúmeras aprendizagens (OLIVEIRA; SEFFNER, 2014) que se materializam por meio do discurso, práticas simbólicas, artefatos culturais e, como já dito anteriormente, pela linguagem, essa última ocupa privilegiado nesse processo

a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos. (LOURO 1997, p. 67)

No tocante ao conceito de poder que foi utilizado ao longo da pesquisa, Silva e Soares (2015) apontam que, para Foucault, “o poder é produtor de individualidade, a noção de indivíduo é uma produção de poder e do saber” (SILVA; SOARES, 2015, p. 540), podemos notar que o saber aparece atrelado a poder. Nesse sentido, Foucault indica que eles não são extremos um do outro. O filósofo também afirma que o poder assume nessa concepção um caráter que não é repressivo, mas produtivo, pois produz sujeitos e subjetividades, (REVEL, 2005). Desse modo, poder-saber produzem conjuntamente os processos de significações, individualidades, lutas e verdades. O poder é exercido e não possuído. Meyer (2014) assevera que ao fazermos uma analítica do poder nas questões de gênero a partir das teorizações foucaultianas é imperativo considerar, mapear e descrever os

1. sistemas de diferenciação de gênero e sexualidade que determinadas relações de poder colocam em movimento; 2. objetivos perseguidos pelos que exercem tais poderes; 3. modalidades de exercício de poder (mecanismos, estratégias, tecnologias, técnicas) utilizadas nessas relações, em contextos específicos; 4. formas de institucionalização desses poderes; 5. graus de sua racionalização (como se elaboram se transformam e/ou se organizam procedimentos que se ajustam mais ou menos àquela situação) (MEYER, 2014, p. 55).

Com base nessas orientações, buscarei lançar um olhar para as relações de poder presentes na escola e como elas se constroem com a atuação de professores homens e professoras mulheres que tenham pertencimento religioso e os levam à sala de aula, se valendo dele para governar os corpos dos seus alunos e das suas alunas — e, no interesse dessa pesquisa, dos alunos homens gays. Analisando essas relações em sua dimensão instável, suas modalidades de exercício, tecnologias utilizadas, emergência histórica de seus modos de aplicação, os instrumentos, os campos onde intervém, rede que projeta e os efeitos implicados numa determinada época e local (REVEL, 2005; MEYER, 2014).

Outro conceito que atravessa as análises empreendidas é o de poder pastoral, um conceito útil e que ainda hoje aparece, com outras roupagens, cotidianamente, em diferentes religiões e também nas escolas. No meu entendimento, o poder pastoral atravessa a docência desde o surgimento da Escola, na Idade Moderna, como visto, e se atualiza nos últimos anos, sobretudo considerando o contexto no qual a escola e a docência vêm sendo cada vez mais disputadas pela igreja e, agora, pelo militarismo.

Penso isso a partir da definição foucaltiana de poder pastoral, que é um poder que não se preocupa somente com a comunidade, mas com cada indivíduo. Há, portanto, uma individualização dos sujeitos e a eles é direcionando não somente para o desejo de uma salvação para o céu como no modelo ‘antigo’ do poder pastoral, mas uma ‘salvação’ para a terra, para a sociedade. Entendemos que a escola enquanto instituição disciplinar e instância de normalização, disputada por todas as vertentes políticas e organizações sociais, potencializa o olhar panóptico e normatizador dos professores homens que coloca a sua atuação docente à serviço das normas de gênero e na manutenção de uma masculinidade hegemônica e cisheteronormativa, tais ações são produzidas como parte da sua missão enquanto cristão, mas igualmente pela sua condição de homem. As masculinidades se produzem num movimento de vigilância e autovigilância. Leme (2012) afirma que o poder pastoral no cristianismo surge como uma nova mecânica de poder. Um poder individualizante e seu aparecimento na era moderna é entendido como resultado de um processo de secularização. Assim, é possível observarmos o poder pastoral sendo exercido em esferas externas à instituição religiosa.

Em “*A morte de Deus na Cultura*”, Terry Eagleton afirma que “a cultura criou e substituiu Deus”. Para ele, matamos Deus com Nietzsche, ou ao menos “Ele” não é tão mais poderoso como antes. Mas o que justifica tanta produção discursiva com e pelo seu nome? Segundo o autor, a resposta é dada pelo próprio Nietzsche, pois embora estejamos em um processo de descarte da divindade, nos agarramos aos valores religiosos e esse grave “ato de má-fé”, como nomeia o crítico cultural, “não deve ficar incontestado” (EAGLETON, 2016, p. 145). Para Eagleton, mantemos Deus vivo por meio de diversos respiradores artificiais e o mais eficaz deles é a moral — que é uma moral repressora. “Deus de fato está morto e somos nós seus assassinos, mas nosso verdadeiro crime não é tanto o deicídio, mas a hipocrisia. [...] As modernas sociedades seculares, em outras palavras, de fato descartaram Deus, mas consideram moral e politicamente conveniente — e até imperativo — comportar-se como se não o tivesse feito.” (2016, p. 146).

Eagleton, com Nietzsche, nos ajuda a compreender que há raízes teológicas na moral, assim como nas concepções de virtude, verdade e valores. Para Nietzsche, há uma ideia de desígnio celestial ou substrato metafísico em todos esses elementos. Há também uma busca de significado inato que conduz a busca da origem de tudo e, nessa origem, habita Deus. Para eles, enquanto não superarmos esse desejo, o fantasma do Ser Supremo pairará sobre nós. Ainda sobre a moral, o autor sentencia que “a moral nasceu da violência e da autorrepressão. Sua morada é aquele espaço interior da culpa, da doença, e da consciência pesada que alguns

gostam de chamar de subjetividade.” (EAGLETON, 2016, p. 153). E segue, afirmando que “cultura e moral são fruto de uma bárbara história de débito, tortura, vingança e comprometimento e exploração – em suma, de todo terrível processo pelo qual o animal humano é eviscerado e debilitado para se adequar à sociedade civilizada”. Essa moral, a meu ver, contempla do mais fervoroso fiel ao ateu, sem perder suas raízes teológicas como afirma os pensadores. Não precisa necessariamente estar pertencendo a alguma instituição religiosa para reproduzir os seus discursos moralistas, o que remete aos ensinamentos foucaultianos sobre as condições de emergências dos discursos e suas circulações.

Como diz Eagleton, “Deus é um fator ideológico”, um fator tão importante que não pode ser descartado. Embora cada vez mais descentralizado e tendo que dividir espaço com o Diabo e com muitas outras manifestações de divindades. Nessa necessidade de se ter um Deus, abre-se mão de tê-lo uno, enclausurado em suas igrejas. Ainda, diálogos antes impensáveis são realizados, pois “o anseio de religião é o anseio por uma autoridade cujo “Farás” ou “Não Farás” cheio de empatia serviria para nos aliviar da insegurança moral e cognitiva” (EAGLETON, 2016, p. 177). Para Nietzsche, como aponta Eagleton, tudo isso são maneiras de dissimular nosso deicídio. “Deus é produto de uma humanidade que se alienou e só desaparecerá quando essa condição for corrigida.” (ibidem, p. 149). Embora, como dito, não me ocuparei de analisar a fé dos professores/as, enquanto experiências individuais, mas creio que todos esses elementos devem ser, minimamente, aqui apresentados.

A prática discursiva dos/as professores/as foi considerada dentro da compreensão foucaultiana, para quem aquela está vinculada a um conjunto de regras determinadas em um tempo e espaço. De acordo com Fischer (2001), a teorização foucaultiana sobre o discurso permite demonstrar aos/às pesquisadores/as um modo de investigar não o que “está por trás” dos textos e documentos, mas descrever quais são as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados, levando em consideração o contexto histórico e sociocultural em que os discursos foram produzidos. Ademais, cabe apontar a heterogeneidade do discurso/interdiscursividade, que se refere a uma multiplicidade de discursos e a dispersão dos enunciados e do sujeito, que ao mesmo tempo fala e é falado de acordo com o contexto histórico e social, conforme argumenta Fischer (2001). Compreende-se que o trabalho do/a pesquisador/a consiste em constituir unidades a partir da dispersão dos enunciados, mostrando como determinados enunciados se distribuem no interior de um conjunto discursivo.

Como atitude investigativa para a pesquisa, me vali das discussões apresentadas por Paraíso (2012) sobre os caminhos diferentes a serem seguidos na pesquisa em educação e nas

possibilidades transgressoras nos procedimentos de trabalho, deixando-se guiar por novas maneiras de ver, dizer, sentir e ouvir. E encorajados a encontrar novas saídas para além da fixidez “do que pode” e “de como deve ser feito”. Esses pressupostos, segundo a autora, nos mobilizam porque, ao partir para a pesquisa nesta área, precisamos acima de tudo “buscar/encontrar/perseguir novos modos de enunciação do currículo, da educação” (PARAÍSO, 2012, p. 32). E, para isso, estabelecemos nossos objetos, construímos nossas interrogações, definimos nossos procedimentos e articulamos teorias e conceitos, inventando modos de pesquisar a partir dos nossos objetos e do problema de pesquisa que formulamos.

Na perspectiva pós-estruturalista compreendemos que as subjetividades são produzidas por diferentes textos, experiências, vivências, e linguagens que nos nomeia, descreve e tipifica (PARAÍSO, 2012). Portanto, nos interessa entender os processos de subjetivação, como nos tornamos aquilo sobre o que se fala de nós, como nos tornamos sujeitos de modo que a interação do pesquisador com o seu objeto de estudo se demonstra como uma importante ferramenta nessa análise. Mais uma vez retomo aqui a importância do conceito de cultura no processo investigativo e no diálogo entre a Antropologia e a Educação. Foi, por exemplo, o interesse pela cultura da infância e da adolescência que iniciou esse diálogo no final do século XX. Passamos a nos interessar pelas culturas do cotidiano, como fundamento das estruturas sociais, produzida na e pela linguagem que dita comportamentos, produz hierarquias. Como argumenta Meyer, “um conjunto dos processos com e por meio dos quais se produz um certo consenso acerca do mundo que se vive” (2012, p. 52), consenso ensinado por diferentes meios, instituições e artefatos.

A mesma autora chama atenção para a importância de pensarmos como cada grupo vai estabelecer valores e significados sobre o mesmo fenômeno e objeto, daí a importância de pesquisas sobre contextos específicos. Desse modo, problematizo os sentidos e significados atribuídos, no contexto dessa pesquisa, à religião, às masculinidades dentro de uma cultura específica, à cultura escolar de instituições públicas no interior da Bahia a partir da escuta de professores/as e estudantes. Pensar como esses sentidos e significados são ensinados, compartilhados e atravessados por diversos discursos e relações de poder. Considerar as rejeições e disputas desses sentidos, levando em conta que não há uma passividade dos sujeitos.

### **3.1 Valha-me deus! Redesenhando o caminho para o roçado**

Como nos ensina Dal'igna (2014), pesquisar é como dar passos. A pesquisadora defende que cada pesquisador constrói os seus próprios passos, seu ritmo. Muitos passos foram pensados para esta pesquisa; um deles seria realizar uma etnografia nas escolas, como na pesquisa do Mestrado. Mas, como disse Drummond, “No meio do caminho tinha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho”. A pedra no caminho desta pesquisa tem nome e assustou o planeta. Somente no Brasil, matou mais de 600 mil pessoas. A pedra foi um vírus: o novo Covid-19. Um vírus que redesenhou o mundo e me fez redesenhar as rotas da pesquisa. O vírus ainda encontrou no Brasil um terreno fértil para se desenvolver, já que o país vinha sendo governado por um presidente e seus aliados que sustentam a bandeira do descrédito à Ciência. Um país que atravessou uma pandemia sem Ministro da Saúde durante um longo período, mas que se apressou para nomear um pastor com discurso ultraconservador para o Ministério da Educação<sup>18</sup>. O vírus encontrou nosso país já na UTI.

As ferramentas para a produção empírica desta investigação seriam, desde o primeiro momento, as que compõem uma etnografia. O planejado era, após o exame de qualificação, passar um longo período na Bahia para o estudo de campo. Contudo, com a chegada da ‘pedra’, fui impedido de viajar. O isolamento social iniciado em março de 2020 nos impediu de sair de casa, as escolas pararam, o mundo parou! Mas se as pedras no caminho podem dificultar os passos, nos proporcionar tropeços e dores, elas também podem servir para construirmos muros ou pontes. Prefiro as pontes para seguir o caminho. A ponte possível foi a realização de entrevistas *on-line*. Um desafio!

Embora eu não seja um sujeito totalmente analógico, nunca fui muito bom em tecnologias. Assim, fazer essas entrevistas *on-line*, desde que percebemos ser a única saída, me causou muito receio e medo. Achei que as pessoas não desejariam participar, tive medo da entrevista não deslanchar, de não salvar o áudio, ou seja, muitos receios. No Mestrado, entrevistei muitas pessoas e foram entrevistas muito produtivas, mas todas presenciais, algumas, aliás, ocorreram no espaço de trabalho das pessoas, ou em algum lugar que elas escolhessem, como nas suas próprias casas. Agora foi tudo novo para mim. Contudo, a tecnologia que tantas vezes afasta as pessoas, nesse momento se mostrou como importante ferramenta para nos unirmos com as pessoas queridas, para trabalharmos, para nos

---

<sup>18</sup> O ministro da Educação à época era o advogado, teólogo e pastor da Igreja Presbiteriana Milton Ribeiro. Doutor em Educação e ex-reitor da Universidade Mackenzie, em São Paulo. Entre as suas declarações polêmicas figura um vídeo no qual pregando em uma igreja diz que as universidades ensinam “sexo sem limites”: <https://www.youtube.com/watch?v=YqKHvqplLUw>. Em outro vídeo diante de um caso de feticídio ele diz que o autor do crime confundiu paixão com amor: <https://www.youtube.com/watch?v=IOqgtycWJ4c> e em outro ele defende a violência física na educação de crianças pequenas “tem que doer” <https://www.youtube.com/watch?v=yH2uavOnWU8>.



informamos. Mas usar o celular para falar com os familiares, colegas ou reunião de trabalho é diferente de conceder uma entrevista para uma pesquisa. Eu estaria entrando na casa dessas pessoas e elas na minha. Por outro lado, diante de um “sim”, esse detalhe para mim foi visto desde o primeiro momento como um termo de aceite para participar da pesquisa.

Paraíso (2012) aponta para a necessidade de estarmos abertos a povoarmos os diferentes espaços para produção de novas maneiras de ver e ouvir nas nossas pesquisas. E também de sermos inventivos. Tentei! Estar preso ao previsível e aos modos seguros e garantidos limita a ampliação dos nossos questionamentos, das desconstruções, das multiplicações de sentido que são próprias das pesquisas inscritas em uma perspectiva pós-estruturalista. Não é, contudo, um caminho fácil. “Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. ‘Mudaram os ‘outros’ e mudamos nós’” (PARAÍSO, 2012, p. 26).

Nesse processo, foi muito enriquecedor o encontro com as pesquisas de Jeane Félix (2012) sobre juventudes e soropositividades, realizadas por meio de salas de bate papo e pelo o MSN, e a de Felipe Zago (2013) sobre corpo, gênero e sexualidade, em um site de relacionamento gay. Essas pesquisas me ajudaram a entender que “aprendemos a caminhar no caminho”. Félix (2012) explica que, em um primeiro momento, houve a necessidade de estabelecer confiança com cada jovem (no caso dela, as entrevistas eram por escrito); igualmente, precisei desse momento de construção de confiança no primeiro contato com os professores e professoras e igualmente com os estudantes. Um desafio, pois pensamos, como aponta a pesquisadora, que qualquer palavra ou abordagem inadequada pode fazer com que o vínculo não seja estabelecido e assim percamos um entrevistado. Haveria ainda a possibilidade de recusa na participação da pesquisa, como ocorreu com Félix, mas, no meu caso, todos os convidados aceitaram ao convite.

Ainda no começo da pandemia, fui surpreendido com uma mensagem de um dos professores que participara da pesquisa de Mestrado. No áudio que me destinou, o professor me falou que sempre lembrava de mim e que gostaria de saber notícias minhas. Relatou que foi um prazer ter participado da pesquisa e ter a minha presença na sua aula, com o que concluiu que estava à disposição para participar de outras pesquisas que eu porventura realizasse. A mensagem me alegrou duplamente, pois ela mostra o quanto de fato nas nossas pesquisas as relações entre pesquisador e pesquisado se estabelecem de outra forma e o quanto isso diz da ética que construímos ao longo da investigação. Sobre isso traço algumas reflexões ao longo deste capítulo. A outra alegria é que eu já tinha alguém disposto a participar da pesquisa. Respondi com notícias minhas e perguntei se ele aceitaria conceder

uma entrevista *on-line* para a atual pesquisa que eu estava empreendendo, ao que ele prontamente disse que sim.

Embora eu tenha ficado feliz com o aceite do professor, resolvi não entrevistá-lo, ao menos naquele primeiro momento, pois achei importante ouvir outras vozes. Mas o “sim” dele me deu ‘coragem’ para convidar outros docentes. Assim o fiz. Lembrei-me de um professor que conhecia da época em que eu participava da Igreja Católica e que havia se tornado evangélico — soube disso por meio do Facebook, rede social na qual somos ‘amigos’ desde 2012. E foi por esse canal que entrei em contato com o professor. Ele aceitou imediatamente ao convite. Pedi que, se possível, me indicasse mais professores. No mesmo momento, ele falou com uma colega que também aceitou. Além disso, Adão<sup>19</sup> me pediu um texto-convite sobre a pesquisa para colocar no grupo de *WhatsApp* composto por colegas do seu curso de Mestrado. Estava estabelecida a *snowball*, ou “bola de neve”, metodologia que se caracteriza, entre outros elementos, no fato dos primeiros participantes da pesquisa indicarem outros participantes e assim sucessivamente.

O participante Adão indicou a participante Eva, que por sua vez indicou a participante Sara. Em sua entrevista, a professora relatou que Eva, após me conceder a entrevista, lhe pediu com muito carinho para também participar da pesquisa. Embora Adão tenha sido efetivamente o primeiro contatado, ele foi o último a ser entrevistado. Dadas as várias demandas que ele tinha, marcamos e remarcamos diversas vezes. Esses movimentos, como demonstraram Zago (2013) e Félix (2012), fazem parte do processo de pesquisas feitas pela internet. O pesquisador de algum modo fica mais vulnerável ao desejo do pesquisado (ZAGO, 2013). No caso de entrevistas por escrito, por exemplo, há a possibilidade do não retorno do formulário. Na pesquisa de Félix alguns informantes demoravam dias para responder as mensagens no chat, quando não remarcavam várias vezes as entrevistas, como ocorreu na minha, com Adão. Isso tudo compõem as nossas ansiedades e medos diante na pesquisa. Mas felizmente consegui entrevistá-lo.

Os dados produzidos por meio das entrevistas com os professores subsidiaram o texto para o exame de qualificação do doutorado corrida em setembro de 2020. As entrevistas com os cinco estudantes ocorreram posteriormente à qualificação. No caso dos estudantes ocorreu o mesmo movimento de “bola de neve”: após a indicação de um estudante por meio de umas das professoras que eu havia entrevistado, os demais estudantes foram sendo indicados. Com os estudantes, por escolha deles, as entrevistas foram feitas via *WhatsApp*. Tanto na entrevista

---

<sup>19</sup> Os nomes dos professores e das professoras, assim como dos estudantes, são fictícios. Não que seja garantia absoluta de anonimato, mas contribui nesse sentido.

com os professores/as e os estudantes foi gravado só o áudio das entrevistas. Ao entrar em contato com os professores e estudantes, além de explicar sobre a pesquisa, eu informava que as entrevistas seriam realizadas por vídeo, caso eles aceitassem. Todos aceitaram. Mas só seria gravado o áudio das conversas. Uma falha que já avalio foi não ter pedido autorização para igualmente gravar os vídeos, uma vez que ajudaria no processo de transcrição das entrevistas e nas observações que fazemos sobre as expressões e gestos dos entrevistados.

Inclusive, a escolha por fazer as entrevistas por vídeo se deu por eu acreditar que ajudaria na interação com os sujeitos, e como dito, de algum modo captar suas expressões ou alguma reação específica diante de uma pergunta, considerando que o corpo também fala. Por outro lado, no caso dos professores, me questionava se, ao estarem me vendo e percebendo que sou gay, isso não causaria prejuízo em determinado momento da entrevista, sobretudo quando eles fossem expressar suas opiniões sobre gênero e sexualidade. Por algum momento pensei em fazer somente via áudio ou por escrito, com os/as docentes, mas refleti que, se fui tomado por essas inquietações, é que ela é potente para pensarmos sobre o próprio processo da pesquisa e que aqui estariam narradas.

Como explicam Félix (2012) e Zago (2013), é preciso deixar nítido para os participantes do que se trata a pesquisa, colocando-se na condição de ouvinte do que o outro tem a dizer de modo que quem está sendo entrevistado sinta essa confiança. Assim o fiz e busquei estabelecer que eles ficassem à vontade para responder às perguntas, desistir a qualquer momento ou pedir que alguma pergunta fosse reformulada, ou até mesmo entrar em contato posteriormente a entrevista realizada para comunicar desistência. Não houve recusa a nenhuma pergunta e, diante de algumas respostas, como a de um professor que explicitou de forma muito tranquila o quanto a sua religião se coloca contrária à homossexualidade, acho que o meu corpo, minha presença gay, não causou tantos prejuízos como eu temia. Mas também entendo que não é um dado a ser ignorado. Esse professor sabia que estava falando isso para um gay. Com os estudantes as entrevistas ocorreram ainda de forma mais tranquila, pois todos os estudantes entrevistados são homens gays. A minha sexualidade importa, pois como refere Zago (2013), “a sexualidade daquele que pesquisa é vista com lugar de verdade”. O nosso corpo está em cena — nesse caso, em tela. Assim, o que sou e como sou não é um dado à parte da pesquisa e as posições de pesquisador e pesquisados são tensionadas, constituindo-se em uma relação produzida no curso da investigação.

Há alguns pontos que acho importantes e favoráveis nesse percurso: os professores entrevistados sabiam que eu também sou professor, alguns já me conheciam da universidade e outros da Igreja Católica da qual eu participava. Assim, acredito, por exemplo, que algumas

expressões religiosas que eu usava não eram vistas por eles como algo ‘forçado’ ou ‘falso’ para obtenção de informações. No entanto, com isso não estou dizendo que não lancei de conhecimentos bíblicos para provocá-los, mas eles sabiam que eu tenho, ou ao menos tinha, uma experiência religiosa e um “com fé em Deus! Graças a Deus” dito por mim pode ter sido tomado por mais do que uma força de expressão, mas um sinal de que eles estavam falando com alguém também com pertencimento religioso, e não com um ateu ou alguém que acharia que ter religião é alienante ou algo parecido. É como se, de algum modo, a religião se estabelecesse como um elo entre mim e os/as professores/as. Assim como o fato de eu ser um homem gay falando com os estudantes gays, ou um homem gay pesquisando homens em um site gay, no caso de Zago.

Registro que a cada entrevista, de modo espacial com os estudantes, eu me enxergava e (re)visitava, de modo que mais do que nunca a noção de reflexividade me faz muito sentido. Fonseca (1999), no já clássico “*Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação*”, explica que na reflexividade a subjetividade de quem pesquisa/escreve é um importante componente das análises. O/a pesquisador/as se coloca como um ser social que não esconde sua identidade, mas que é atravessado pelas questões que pesquisa, que afeta e é afetado nas relações com seus entrevistados e assume isso no texto. Com o surgimento da antropologia pós-moderna, reconhece-se a impossibilidade de um distanciamento entre o pesquisador e objeto de pesquisa, mas não somente isso, a relação com o outro passa a ser questionada, a linguagem assume a centralidade e o dizer do outro é também dizer de si. Com efeito, a linguagem não só descreve como produz as culturas, mas o sujeito “deixa de ser pensado como uma entidade prévia ao discurso, para ser tratado como próprio efeito de discursividade ou de atividade interpretativa” (DAMICO, 2011, p. 57).

Tais argumentos dialogam diretamente com os pressupostos do Pós-estruturalismo em que esta tese se ancora. Nesse modo de fazer pesquisa não há desejo de um pesquisador neutro e distante, conforme a leitora e o leitor já leram anteriormente. Fonseca (1999) usa como exemplo de ausência de reflexividade uma dissertação em que o antropólogo assume um constrangimento quando as conversas com a entrevistada se encaminha para temas emocionais, ela consta que o pesquisador não só não diz dele na pesquisa, parecendo, nas palavras de Fonseca, como um intelectual desencarnado e ahistórico com avental branco do cientificismo. Em determinado momento ela conta que o pesquisador, depois de abordar um assunto em que sua informante chorou, evitou retomar ao tema. Ela ainda conta na sua “perplexidade” que o pesquisador,

Recua diante de indagações feitas sobre sua própria pessoa. Tenta expressar opiniões neutras e faz-se de surdo quando recebe solicitação por conselhos. Quando a relação pesquisado/pesquisador parece estar chegando a um nível de identificação mútua, o autor da dissertação descreve como resolve seguir, nas próximas visitas, com um tom mais seco, “para não perder controle da situação. (FONSECA, 1999, p. 62, grifos da autora)

Não quero com esse diálogo com Fonseca dizer, em uma atitude vaidosa (algo que rechaço), que exerci a noção de reflexividade com maestria ou que é certo que dei conta de fazê-lo. Mas assumo que me esforcei para. A essa altura, por exemplo, quem está lendo esta tese sabe quem sou, sabem das dores que me atravessam, um pouco dos processos pelos quais fui subjetivado e constituído e como todos esses elementos estão implicados nesta pesquisa. Assim, alinhado as teorizações que me guiam, tomo a reflexividade como noção que valida meu sentimento de não me sentir menos cientista por não ter medo de perder o controle, por não me esconder na escrita e nem conter as emoções que atravessaram a feitura desta pesquisa. Esta tese é, dentre muitas coisas, uma tese sobre vidas e a vida não se faz nas distâncias, nas pretensas neutralidades, objetividades e métodos rígidos, nem muito menos na frieza de uma ciência que historicamente nos foi ensinada/imposta. Desejamos construir outros modos de vida, escrever outras narrativas sobre nós, narrativas escritas pelos subalternizados e suas marcas de ser social que devem estar encarnadas e escancaradas no texto.

Falando em emoções, em algumas conversas, sobretudo com os estudantes, foi impossível não sentir meu corpo falando. Em outros momentos foi impossível não chorar. Era inegável sentir no meu corpo e ver no outro corpo no outro lado da tela o desejo de um abraço físico. E esse abraço aconteceria se a entrevista fosse presencial. Mas na ausência do contato físico não me furtei ao contato da alma, materializado nas palavras trocadas, nas lágrimas juntas derramadas, nos respiros fundos e nas pausas para retomar as perguntas. Por instantes, as perguntas eram secundarizadas, pois eles falavam livremente sobre o tema. Com todos eles houve momentos que não precisou eu perguntar, pois, respondendo a uma questão, antecipavam as demais. E não há lugar para apego a roteiros quando se está diante daquilo que eu e todos/as aqueles/as que estão na luta dos estudos de gênero acreditam e defendem — vidas pulsantes de resistências, de vidas vivíveis que desobedecem às estruturas e escapam das normas.

A postura dos estudantes e dos professores ao responder às perguntas também me diz de um pacto ético que ocorreu entre nós. Notei que ninguém se sentiu coagido a responder as questões, ou menos ainda precisava de uma indução às respostas. Exemplo disso é quando um

dos estudantes se sente à vontade para dizer que não queria contar o caráter de uma piada produzida por um professor (ainda que, depois, ele espontaneamente resolve contar). O mesmo posso dizer dos professores/as, já que em nenhum momento eu precisei ‘pressioná-los’ ou me valer de qualquer subterfúgio para ouvir seus relatos, incluindo momentos em que eles apresentavam narrativas que estavam conscientes que talvez eu não concordasse. Como exemplo, o professor Adão, que conhece minha militância e estudos nas questões de gênero e sexualidade, e disse expressamente que sabia que eu era contra o que ele estava falando, mas que se sentia à vontade para falar comigo. Isso é ética que não cabe na burocracia!

Todavia, na feitura de uma pesquisa em que envolve religião, o caráter de cuidado sobre o que se escreve, pensa, fala me pareceu ainda mais desafiador do que em outras pesquisas que empreitei. Afirmando isso porque devemos ter um zelo para que não pratiquemos epistemídeos com os sujeitos que pesquisamos — nesse caso com sua fé, com seu pertencimento religioso — ou que o nosso desejo de muito ver nos façam cegos. A produção desta tese se deu, portanto, com atravessamentos pessoais, conforme já lidos por vocês, que embora muitos deles produzidos em outro tempo-espço, igualmente compõem e marcam o sujeito pesquisador que estou me construindo. Consideremos também que para além desses atravessamentos autobiográficos, a pesquisa se deu durante os quatro anos de um governo genocida e com dois anos de pandemia.

Então, houve sempre de minha parte um esforço para que diante das falas dos entrevistados eu não me deixasse ser demasiadamente possuído pela — e palavra outra não há — raiva. Talvez uma justa raiva num pensamento freiriano. Quando ele compreende a necessidade de uma raiva que deveria ser ensinada inclusive na escola. Raiva “que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência”, raiva contra o intolerável e aqui junto minha voz à de Guacira Lopes Louro,

Desprezar alguém por ser gay ou por ser lésbica é, para mim, intolerável. No entanto, na nossa sociedade, essa parece ser uma atitude comum, corriqueira, talvez mesmo “compreensível”. Conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque suas práticas amorosas e sexuais não são heterossexuais é, para mim, intolerável. (LOURO, 2007, p. 203)

Embora não seja fácil, o esforço acima descrito diz da ética na pesquisa. E se soma com as teorizações com as quais dialogo na tese e que nos ensinam a compreender os discursos e enunciados sempre produzidos dentro de uma ordem do discurso. Não que isso anule o agenciamento dos sujeitos sobre as suas escolhas e posturas na vida. Mas, sobretudo, isso diz que o sujeito que anuncia e (re)produz tais discursos não deva ser monstrualizado,

individualizado na responsabilidade, tido em si como o causador de todas as desgraças que relatadas nas suas falas ou que com elas compreendamos que sejam produzidas. Ao mesmo tempo, as falas não representam um pensamento total do grupo aos quais seus anunciantes pertencem.

Segato (2007) provoca que isso tudo dito até aqui é premissa básica nos estudos etnográficos, mas que, segundo a autora, o contrário dessas considerações é recorrente nas pesquisas. Assim, o esforço é válido para igualmente lembrarmos que não há de um lado de vítimas passivas e desprovidas de poder. Não há produção de poder sem resistência, como diversas vezes afirmamos no diálogo com as teorizações foucaultianas. Nessa direção, para além da não responsabilização individual desse sujeito que fala, devemos pensar os ditos e os não ditos dentro de uma localização histórica em que elas estão sendo produzidas, questionando-nos sobre qual racionalidade vigente estão sendo produzidos tais discursos.

Nesse processo de pensar o discurso religioso nas suas interseccionalidades com gênero, masculinidades, sexualidade e escola a partir das entrevistas, acompanho os ensinamentos de Segato (2007) do ouvir com “suspeita”, sobretudo quando afirma a necessidade de que quando trabalhamos com religião refletirmos sempre que, para além do religioso, devemos pensar como “tendências extra-religiosas” afetam esse campo e reverberam no que está sendo produzido a partir disso em determinada época. No contexto atual do Brasil: neoliberalismo, família, política, saúde, Direito. Nas palavras de Segato,

Trata-se de examinar o religioso dentro de uma *démarche* mais ampla da história e da política contemporânea, o que não significa que não seja muito importante também observar internamente o campo religioso. Nessa minha perspectiva, **os agentes religiosos são influenciados pelas tendências da cultura política de uma época, as escolhas entre alternativas internas do campo religioso se articulam em uma gramática geral que organiza a sociedade e a política para a época.** (SEGATO, 2017, p.102, grifos meus)

Segato nos ensina que território, nesse sentido, não deve visto como limitador, fixo e que isola os sujeitos e suas ações. Ao contrário, articulado com demais forças que atravessam o pertencimento religioso de determinado grupo, de determinada religião que os permitam uma expansão do território fixo na noção de administração do Estado, na criação de “nova produção de território”. Esse, que produz, num processo de unidade que se dá pela fidelidade aos valores que nos permite localizar o sujeito dentro de um território para além do espaço. Afinal, “identidade não é gerada porque se compartilha um território comum, mas é a identidade que gera, instaura, o território”. O rebanho é o território, diz Segato (2017), que

ainda fala em desacoplamento entre povo-rebanho e território ao lado do processo de subjetivação dos sujeitos pelas técnicas pastorais.

Subjetivada – “sujeitada” –, produzida por um controle de tipo pastoral, pode-se dizer que a população adquire uma consistência e uma concretude sem precedentes porque se origina em sua própria coesão e não em uma inserção territorial fixa. O rebanho, como dissemos, não necessita de um território âncora – é ele que traça o território por meio do circuito de seus deslocamentos Geográficos” (SEGATO, 2017, p.104),

Nessa mesma direção, Sagato destaca a importância que vem tomando as produções discursivas da política e de outros territórios que se sobrepõem aos seus signos e doutrinas reais, num código descrito resumidamente por ela como “corporativo e faccionalista”. Podemos pensar que esses adjetivos servem para olharmos como a pluralidade de igrejas evangélicas, ao lado da católica, se une e mira como importante mercadoria de acesso e manutenção de seus poderes — esses não somente os religiosos, o ataque às dissidências de gênero e sexualidade, conforme argumentei no começo da tese.

O que aqui relato são processos que demonstram o quanto nossas pesquisas são produzidas a partir de muitas reflexões, posicionamentos interessados e auto etnográficos. Zago (2013) explica que essas estratégias-conceitos nos levam enquanto pesquisadores a pensar o nosso lugar e implicação com o objeto de pesquisa, o que coaduna com o que se disse acima sobre a pesquisa implicada. Gastaldo (2012) nomeia de “sair do armário científico” o movimento empreendido pelas pesquisas pós-estruturalistas ao defender um engajamento e a recusa de neutralidade diante do objeto. O sair do armário científico nos permite entender que todo o percurso da investigação produz dados, que importa quem pesquisa, onde, como pesquisa e como quem pesquisa se posiciona diante do que é pesquisado. A subjetividade do pesquisador entra em jogo, pois ele está completamente imerso no processo e isso é, para além de uma ferramenta metodológica, um exercício político e ético (GASTALDO, 2012).

Retomando à reflexividade, Zago explica que muito mais do que o pesquisador pensar sobre si no processo investigativo, é sobretudo como se dá o reflexo do objeto no autor da pesquisa e como está o pesquisador refletido no objeto. Desse modo, os dados não estão prontos para serem apanhados, pois são produzidos considerando todos esses elementos; por isso, preferimos produção no lugar de coleta de dados. Ademais, como já argumentei, a nossa implicação com o objeto deve ser vista como competência epistemológica e qualidade investigativa. Quem é implicado não só interpreta, ele também é interpretado, no processo de



inter-vir (MACEDO; 2012) enquanto intervenção, ou seja, tomar parte sobre o assunto, mas também de ser visto, questionado e analisado.

Zago (2013) fala da importância de pensarmos o conceito de cartografia para nos percebermos enquanto navegadores que desenham o mapa ao mesmo tempo em que navegamos. Isso significa que “os métodos não estão de antemão e que a produção de dados é feita na experiência mesma do processo de pesquisa”. Assim, um dos meus desejos nesse capítulo é relatar a minha experiência na feitura da pesquisa como um modo de tentar não deixar um tratado metodológico para os/as leitores/as, mas compartilhar com os/as demais pesquisadores/as os desafios que nos interpelam o fazer investigativo — ou seja, um pouco de como naveguei, de como plantei este roçado. Na direção das reflexões de Félix (2012) e Zago (2013), em um vídeo intitulado “*Como conduzir uma etnografia em tempos de isolamento social*”<sup>20</sup>, o antropólogo Daniel Miller (2020), da University College London, reafirma que o método é também algo que se aprende no curso de uma pesquisa.

Embora ele fale especificamente da etnografia, as suas orientações me foram bastante úteis. Para Miller, assim como existe diferentes contextos *off-line*, existem *on-line* e cabe ao pesquisador um engajamento com os participantes da pesquisa, assim como haveria de forma presencial. Para ele, nos tempos atuais não há uma diferença rígida entre o *off* e *on-line*. Outro ponto importante suscitado por Miller e que eu igualmente defendo, ao lado de outros pesquisadores, diz respeito à ética na pesquisa. O autor defende que a ética diz muito mais do que comitês, formulários e termos, pois estas compõem o que ele chama de “ética burocrática”. Será a sensibilidade ao momento em que estamos vivendo, que é o mesmo que está vivendo a pessoa do outro lado da tela, um ponto importante para o estabelecimento da ética.

Ele orientou algo que fiz em todas as onze entrevistas, que é compartilhar do momento que estávamos vivendo e, no caso dos estudantes, além das conversas sobre temas mais abrangentes, compartilhávamos sobre a experiência de ser homens gays e atravessados pelos discursos religiosos. Miller (2020) recomenda olharmos para aquele sujeito na frente da tela e compreender que ele, assim como nós, está imerso em angústias, incertezas, muito trabalho *on-line* e isolado socialmente. Miller afirma em diversos momentos que o mesmo engajamento com os participantes das nossas pesquisas *off-line* deve ocorrer nas pesquisas que utilizam metodologias *on-line*, foi o que eu busquei fazer e posso afirmar que obtive êxito. Ainda sobre o aspecto ético, o antropólogo considera necessário perceber os limites da

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NSiTrYB-0so> acesso em 21/05/2020.

conversa, os sinais de dados feitos pelos entrevistados/as, de refazer a pergunta, de ouvir mais do que perguntar. A ética tem, portanto, uma relação sobre não causar danos às pessoas. Não será, portanto, a assinatura de um termo que vai estabelecer esse limite.

Raymundo (2017) defende que, em algumas situações específicas, a dispensa da assinatura do termo é inclusive recomendada. Ela cita, por exemplo, pesquisas por telefone, em que o fato da pessoa continuar respondendo às perguntas já se caracteriza um consentimento. Penso que o mesmo se aplica às entrevistas por vídeo. Ainda segundo a autora, em temas como aborto, drogas, religião, entre outros, a assinatura do termo pode, no lugar de um procedimento de garantia de segurança, acabar por constranger o sujeito. O mesmo argumento é defendido por Victora et al (2000), para quem a ética não é assegurada apenas com o termo, mas antes uma postura que deve compor a pesquisa desde o seu primeiro momento. Concordo que a assinatura do termo não basta para a construção da ética, mas ainda assim eu optei por enviar aos participantes, embora tenha buscado na construí-la na prática.

Zago (2013), comentando sobre o processo ético construído na pesquisa, fala em “ferrolhos metodológicos”, que são justamente os cuidados de como perguntar, dos limites que são estabelecidos no “corpo a corpo da pesquisa”. Assim, será na conversa e na relação com o interlocutor, a partir da minha sensibilidade, que deverei ter esse cuidado e, novamente, por mais importante que sejam, os termos e comitês não dão conta dessas dimensões. Um professor, por exemplo, não me deu espaço para eu perguntar sobre a sua sexualidade, mesmo eu falando da minha, introduzindo sobre outras formas, como eu fiz com os demais, que me falaram. Houve ali um limite ético estabelecido, como nos ensina Miller (2020). Essa ética, segundo o pesquisador, deve partir do grupo, da pessoa que se está pesquisando, mais do que um processo burocrático. Zago igualmente defende a ética como uma construção processual entre pesquisador e pesquisado e ela mesmo se constitui como instrumento de pesquisa. O pesquisador nomeia de “método consensual”. Não há com isso uma negação da nossa parte da relação de poder que atravessa as posições de entrevistador/entrevistado. Ao contrário, compreendemos que ambos exercem poder e que esse jogo de poder, que se processa ao longo de toda a entrevista, não é ‘resolvido’ apenas com o “sim” e a assinatura no termo.

Uma postura ética destacada por Miller (2020) é nos importarmos com o que as pessoas estão dizendo. Para ele, ser escutado verdadeiramente é uma importante contribuição que estamos dando às pessoas. Em suas palavras “o que é ético é realmente tentar ter certeza de que você está sensível a essa situação, no seu engajamento com as pessoas quem você também está compartilhando”. Percebi isso quando em muitos momentos nas entrevistas os entrevistados falavam de assuntos que não se relacionavam diretamente ao assunto proposto,

ou quando me contavam sobre problemas familiares, relações afetivas, por exemplo. Elas precisavam falar e eu estava ali com o meu ouvir sensível. Como diz Rosa Montero, “porque, sem o entendimento de nós mesmos e dos outros, sem a empatia que nos une aos outros, não pode existir nenhuma sabedoria, nenhuma beleza”. (MONTERO, 2015, p. 97).

Miller (2020) destaca também que, assim como ser prestativo em uma etnografia ‘normal’ é um importante meio para estabelecer uma relação com os pesquisados, assim devemos ser na internet. Ele disse que está ensinando aos seus orientandos de Doutorado a se colocarem à disposição para criarem, por exemplo, um produto de entretenimento para os filhos dos pesquisados, um aplicativo para ajudá-los, etc., isso claro, dentro uma etnografia longa. No meu caso, busquei ser prestativo por meio de uma escuta sensível aos ‘desabafos’ dos estudantes e dos professores. Alguns professores que no final da entrevista diziam que gostariam de fazer Mestrado, me coloquei à disposição para ajudar com o projeto, etc. Ademais, como diz Miller e também apontou Félix (2012), a relação com o entrevistado não acaba quando desligamos a tela. Agora temos o contato uns dos outros, de modo que é importante deixar estabelecido com as pessoas que elas podem nos acessar quando e para o que precisarem, inclusive para dizer que não quer que a entrevista já concedida faça parte da pesquisa.

Esse acesso também pode se dar para fornecer mais informações que a pessoa lembrou após entrevista e acredita ser importante para a pesquisa, indicar outras pessoas, etc. Tive um exemplo positivo de contato após a entrevista com um estudante, o Noé, que falou de uma apresentação feita no colégio com um texto de sua autoria e eu lhe pedi autorização para compor esta tese e ele me envio posteriormente, acompanhado da foto da apresentação. Assim, o campo continua quando ficamos *off-line*, pois não vamos ao campo, estamos no campo (FÉLIX, 2012). Todavia, devo registrar a minha frustração de não estar no chão da escola, vivendo no dia a dia com esses professores e estudantes, como na pesquisa de Mestrado, pois eu acredito que a experiência de estar inserido no cotidiano das escolas e acompanhar as aulas desses professores por um longo período iria me permitir uma produção de dado mais densa e mais complexa. No entanto, acompanho Sandra Andrade (2012) quando argumenta que também a entrevista, somada a outras instâncias, pode nos dar informações sobre o vivido. As entrevistas são práticas discursivas que possibilitam nossas interpretações. Como argumenta Félix (2012), nos interessa conhecer os modos como as coisas vão se produzindo como verdadeiras e isso é possível fazer através da entrevista. Assim, nas entrevistas buscamos compreender os processos de subjetivação e as relações de poder que permitem os entrevistados dizerem o que foi dito. No interesse dessa pesquisa, as verdades

que subjetivam os entrevistados se inscrevem na produção discursiva dos regimes religiosos e suas concepções sobre gênero, sexualidade e masculinidades.

Félix e Andrade relatam o quanto muitas vezes as repostas às nossas perguntas nos paralisam, surpreendem, e com elas rirmos e chorarmos. Andrade (2012) percebeu que se compadecia dos sofrimentos dos jovens que pesquisou e não conseguia desvincular dos relatos. Tive esses mesmos sentimentos relatados pelas pesquisadoras, de modo especial, fui profundamente afetado nas entrevistas com os estudantes, pois no movimento da minha estátua de argila, que é a memória, em diversos momentos se unia às memórias deles, me via nos seus relatos. Como Andrade, eu me compadecia pelas violências que eles sofreram no período escolar. Aqui devo pontuar para o/a leitor/a que os cinco estudantes já haviam concluído o Ensino Médio quando das entrevistas, conforme será visto na subseção deste capítulo em que apresento todos os participantes da pesquisa. Mas optei por seguir chamando-os de estudantes como uma maneira de afirmar que as suas narrativas se referiam às suas experiências no tempo escolar.

Com os docentes, a experiência de vida de dois professores me tocou de forma especial. Eles me relataram terem sido abandonados pelos pais — um deles me disse emocionado que na certidão de nascimento seu pai é “*um conjunto de asteriscos*”. A realidade desses professores permite pensarmos, entre outros aspetos, sobre o abandono paterno naturalizado no Brasil. Segundo dados divulgados em 2022, pela Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (Arpen-Brasil)<sup>21</sup> e obtidos a partir do Portal da Transparência do Registro Civil, em 2021, 53,9 mil crianças não tiveram o pai reconhecido, e assim como o professor, no lugar do nome dos pais dessas crianças estão asteriscos.

Essa naturalização do abandono paterno é paradoxal, pois estamos em um país no qual a cada dia cresce a criminalização do aborto, com significativa contribuição dos discursos religiosos, entre eles os segmentos (re)produtores do enunciado “pró-vida”. Enunciado produzido em uma vasta rede discursiva que diz do desejo de controle sobre os gêneros, os corpos, as sexualidades, feminilidades e masculinidades. Como abordo ao longo da tese, esses enunciados e seus poderes ganham força na crescente racionalidade neoliberal que vivemos e se alinha ao discurso de defesa da família, também produzido no campo religioso.

Um dos professores na continuação da sua fala novamente se emociona e me deixa emocionado quando narra que foi criado por sua mãe em uma casa de família na qual ela era

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-05/quase-57-mil-recem-nascidos-foram-registrados-sem-o-nome-do-pai#:~:text=Em%202021%2C%2053%2C9%20mil,%2C%20foram%20954%2C9%20mil.>

empregada doméstica. Que comia o que era dado pelos patrões e assistia o que queriam que ele assistisse. Algo que eu também já vivi muitas vezes quando eu precisava ficar na ‘casa dos outros’ para concluir o então segundo grau e também na graduação (nessa última etapa inclusive trabalhei como empregado doméstico para me manter em Jequié e concluir o curso). Então, são narrativas que nos afetam, sobretudo quando dizem de uma realidade que não nos é estranha, distante, mas sentida na própria pele. Ele me relatou que decidiu desde jovem que iria trabalhar para mudar as histórias de vida dele e da mãe. Ele me contou orgulhoso “*eu não tenho casa, Jeferson, mas dei uma casa para minha mãe e isso me faz um homem realizado*”. Nesse momento foi impossível segurarmos nossas lágrimas. E eu disse que o abraçava fortemente.

Igualmente fiquei comovido com a história do professor que tem seis vínculos de trabalho e se diz exausto. E tantos outros relatos que ouvi e que compõem aquilo que Félix (2012) explica serem as questões imanentes, ou seja, questões que surgem ao longo da entrevista e que não fazem parte do interesse direto do pesquisador. Ser afetado pelas questões imanentes, sentir o que eu e as demais pesquisadoras sentimos diante das histórias de vida dos nossos entrevistados, aponta que, de fato, ao lidarmos com as subjetividades dos outros, estamos lidando também com as nossas. Estamos em constante processo de reflexividade, como já argumentei acima e isso é construir a ética para além dos papéis.

Considerando que a conclusão de um Doutorado, ao contrário do que parece ser compreendido culturalmente, é o começo da formação de um pesquisador e não seu fim, assim, o esforço analítico que realizei — dentro das minhas limitações de pesquisador iniciante — foi realizada a partir de trechos de entrevistas semiestruturadas com quatro professores homens, duas professoras mulheres e cinco estudantes. As entrevistas com os professores eram compostas por perguntas sobre sua formação, experiência religiosa, o que eles pensavam sobre as questões de gênero e sexualidade e como lidavam com essas questões nas suas aulas. Com os estudantes as perguntas giraram em torno das suas experiências enquanto meninos gays na escola e a relação com professores/as com forte pertencimento religioso, como eles observavam o modo como esses professores lidavam com tais questões, etc. Inicialmente seriam entrevistados só professores homens, contudo, ao trabalharmos no Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – GEERGE sobre masculinidades nas torcidas de futebol na pesquisa *Estratégias pedagógicas de construção, manutenção e modificação das masculinidades: ensinando a torcer e a ser homem nas arenas de futebol pós Copa do Mundo* (UFRGS/CNPq), e a partir do conceito de gênero pensado como relacional, foi possível verificar grande protagonismo das mulheres nas formas de torcer contemporâneas

e na construção das masculinidades. Assim, para pensar a construção das masculinidades com o uso do conceito de gênero, aliado a outros marcadores sociais da diferença, conduzimos a pesquisa com a aposta por ouvir cada vez mais mulheres sobre os fenômenos pesquisados.

A seguir farei uma breve apresentação de Jequié, município no qual realizei a pesquisa e também dos participantes da pesquisa, trazendo algumas informações gerais como idade, formação familiar, escolha profissional (no caso dos professores/as), aproximação com a religião, de modo que conheçamos um pouco das suas histórias de vida. Entendo que essas breves apresentações não resumem quem são esses sujeitos, pois cada um e cada uma são muito mais do que eu possa dizer sobre eles, assim como são mais do que professores/as com pertencimentos religiosos, ou estudantes gays. Não há uma redução desses sujeitos a nenhum elemento que compõe suas identidades. Também nesse sentido, esses sujeitos não são vistos como representante da totalidade dos grupos aos quais pertencem — professores/as com pertencimento religioso e homens gays. Mas o faço considerando a importância de situarmos os sujeitos que participam das nossas pesquisas, em seu contexto histórico e social, conforme argumenta Fonseca (1998), no mesmo artigo já referido.

### **3.2 Cenário e sujeitos da pesquisa**

#### *“Em Jequié o horizonte é muito próximo”: a cidade sol*

Falar de Jequié é mais do que obrigação de situá-lo enquanto município no qual foi realizada essa pesquisa: é uma política de posicionamento. A maioria das pesquisas no país é realizada em grandes centros, e cidades como Jequié às vezes fica reduzida à invisibilidade — ou, quando surge nas grandes mídias, é por motivo de piada, como no caso das mochilas gigantes fornecidas pela SME às crianças da Rede Municipal de Ensino, em 2017. Assim, quero apresentar de forma breve essa cidade que me acolheu quando saí da roça e ingressei na universidade. A cidade sol, como é chamada, dado seu intenso calor, é também a cidade do horizonte próximo, como disse o poeta Waly Salomão, talvez seu filho mais ilustre. Ele se refere a grande quantidade de montanhas que cerca a nossa cidade. Jequié, uma cidade do interior da Bahia, nordeste brasileiro, com quase 160 mil habitantes.

Roberto Schettini (2013), então professor de teatro da UESB *campus* Jequié, escreveu em sua tese:

Em Jequié não há aeroporto, não há cinema, não há um movimento teatral frequente. Mas há os artistas de Teatro [...] E o povo é um povo que ri, que gosta de uma briga,

mas que ri. Mas há também um mau humor rasgado, ríspido e hostil que distribui violência sem pudor. Há os ensolarados estudantes de Teatro e de Dança da UESB, *mas há os fanáticos preconceituosos religiosos, cada vez mais fanáticos em assembleias cada vez menores, num quintal, cômodo, garagem ou jardim.* Terra de Waly Salomão, e *terra de um moralismo assustador e crescente.* (SCHETTINI, 2013, p. 24)

O saudoso professor Roberto, ao dizer “assembleias cada vez menores, num quintal, cômodo, garagem ou jardim”, se refere ao grande número de igrejas evangélicas espalhadas por toda cidade, muitas tendo como sede esses espaços. A sua denúncia científica em relação ao fanatismo e moralismo religioso coincide com sua experiência enquanto ator e professor do então novo curso de Teatro, que incomodava essa parcela da sociedade com suas performances e espetáculos, como diversas vezes eu mesmo ouvia, inclusive nos corredores da própria da universidade.

Jequié se encontra no Sudoeste da Bahia, na zona limítrofe entre a caatinga e a Zona da Mata, situado a 360 km da Capital do Estado – Salvador –, ocupa uma área de 3.227,343 km<sup>2</sup>, com Densidade Demográfica (hab/Km<sup>2</sup>) de 47, 07 (IBGE, 2014), sendo a nona cidade mais populosa da Bahia. A cidade conta com uma forte influência de imigrantes italianos que começaram a chegar à cidade sol por volta de 1882; cerca de dezenove famílias italianas são consideradas como as grandes responsáveis pelo crescimento da cidade. A Lei 180, sancionada pelo Governador Luís Viana, em 10 de julho de 1897, emancipou o município. Em 25 de outubro 1897, ocorreu a posse do Conselho Municipal de Jequié, ficando essa data para a comemoração da sua Emancipação Política. Seu nome Jequié é uma palavra indígena para designar onça e foi escolhido em alusão a uma grande quantidade desses animais que existiam na região. Alguns historiadores locais, porém, afirmam que o topônimo tem origem no "jequi", um objeto afunilado, muito utilizado pelos mongoiós, povos indígenas da região, para pescar no Rio de Contas. Atualmente, Jequié é formado no entorno de oito distritos e sessenta e oito povoados.

Concernente à Educação, Jequié teve seu Sistema Municipal de Ensino criado pela Lei n° 1.441/98, que compreende: I. As escolas municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; II. As instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada III. A Secretaria Municipal de Educação - SME; IV. Conselho Municipal de Educação - CME. Segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica 2019 a Educação Básica de Jequié contou com 39.160 estudantes matriculados. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa que realizo essa pesquisa, o município conta com 5.911 crianças. Sendo 2.742 meninas e 3.169 meninos conforme dados da SME.

O município possui 153 escolas. Um total de 1.638 docentes atuam na Educação Básica. Desses, 1.259 são licenciados, 127 não possuem licenciaturas, com especialização são 89, 111 mestres e 13 doutores. Do total de docentes, 438 são homens e 1.200 são mulheres. Ou seja, as professoras mulheres representam 73% do da Educação Básica. Nos Anos Iniciais, atuam 516 docentes, sendo 430 mulheres e apenas 86 homens. Nos Anos Finais no município, são 594 profissionais, sendo 397 mulheres e 197 homens. Se compararmos os dados dos Anos Finais e da Educação Infantil, no qual do total de 118 docentes apenas 8 homens atuam nessa etapa, podemos inferir que de fato como apontam as pesquisas Xavier (2013; 2017), Sayão (2005), Ramos (2011), entre outras a Educação Infantil e os Anos Iniciais ainda são visto como um lugar de e para as mulheres, e que os homens que optarem em atuar nessas etapas da Educação enfrentarão sérios problemas.

O ensino superior no município de Jequié é constituído por sete instituições, sendo duas públicas e as demais privadas. A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB no *campus* de Jequié oferece dezesseis cursos de graduação: Bacharelado em Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Odontologia, Química e Sistema de Informação; e as Licenciaturas em Dança, Teatro, Letras, Química, Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia. A Universidade Aberta do Brasil-UAB em convênio com duas universidades estaduais a UNEB e a UESC, na modalidade de Ensino à Distância (EaD) oferece os cursos de bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em Letras com Inglês, História, Matemática, Pedagogia, Física e Letras Vernáculas.

As instituições de ensino superior da rede privada são: Faculdade Dom Pedro II, que oferece Bacharelado em Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis e Direito, bem com a Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), com os cursos de Psicologia, Enfermagem, Administração, Gestão Pública, Biomedicina, Engenharia e Logística. Também a Faculdade de Pesquisa em Ciências (FAPEC) com os cursos de Biomedicina e Enfermagem e um Polo da Estácio-UNISEB com cursos de Pedagogia, Letras e Serviços Sociais no formato semipresencial e on-line, além do Polo da UNOPAR com cursos como Administração, Estética, Serviço Social, entre outros.

Considerando que a UESB é a maior instituição de ensino superior da cidade, acho pertinente destacar que sua fundação ocorreu no ano de 1980, é uma universidade com campi nas cidades de Vitória da Conquista (sede da UESB), Itapetinga e Jequié, sendo a instituição responsável pela formação da maioria dos professores/as da cidade e de cidades circunvizinhas. A graduação em Pedagogia que licencia professores/as para atuação, entre outras áreas, nos anos iniciais, começou a ser ofertada pela UESB no ano de 1998, desde o



início do curso até os dias atuais é pequeno o número de homens que cursaram essa licenciatura. Na pesquisa que realizei em 2013 sobre a ausência de professores homens nas creches de Jequié, segundo dados fornecidos pela a Secretaria Geral de Cursos até aquele ano, seiscentos e setenta e sete estudantes concluíram a graduação, sendo que desse número apenas noventa e oito eram homens (XAVIER, 2013).

Esses números não mudaram muito desde então, em dados fornecidos em 2020 pela Secretaria Geral de Cursos da UESB apontam que desde a sua implementação em 1998 o Curso de Pedagogia já formou 1.029 pessoas ao longo de seus anos de sua existência; desse universo apenas 133 (12,9%) são homens. Já em outras graduações há uma inversão nos números, embora em alguns casos com pouca diferença, serão os homens a maioria dos formados. Na licenciatura em Matemática, que teve sua primeira turma em 1997 no universo de 167 formados, 65 são mulheres. O curso de Educação Física também implementado em 1997 até o momento licenciou 560 profissionais, sendo 333 homens e 227 mulheres. Já no bacharelado em Sistema de Informação, criado em 2006, dos 100 bacharéis 22 são mulheres. Para além de representarem apenas números, esses dados denunciam o quanto as relações de gênero atravessam as formações, de modo especial a feminização da docência de crianças pequenas é tão presente e forte que os homens não se permitem ao menos tentar a graduação na área, conseqüentemente as mulheres são sempre a maioria nas salas do curso de Pedagogia e nas salas com crianças, não somente em Jequié, conforme apontei acima, mas como demonstrou os dados levantados por Fávoro (2020), é uma realidade em todo país.

Em pesquisa em teve como objetivo analisar as masculinidades na cultura escolar dos cursos de Pedagogia em universidades privadas e públicas de Teresina no Piauí, a partir de uma investigação com homens em formação nessas instituições, Abreu (2017) destaca que embora os estudantes percebam que há preconceitos e restrições das comunidades em que estão inseridos, e até mesmo em alguns casos por parte das próprias famílias, eles não cogitam desistência do curso, valorizam sua formação e defendem a importância da graduação em pedagogia, mesmo que para muitos deles pedagogia não tenha sido a primeira escolha de formação. Contudo, o pesquisador destaca que a atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais não figuram entre as primeiras opções de atuação após a conclusão do curso, esses estudantes elencam o ensino superior, a pedagogia hospitalar e empresarial como possíveis áreas de trabalho. Todas essas questões nos dizem sobre gênero e as construções das masculinidades que interessam a esta tese.

\*\*\*\*

## PROFESSORES/AS E ESTUDANTES

### ***“Eu não gosto muito de falar, eu gosto de ser o que sou”*: conhecendo a professora Eva**

*“Eu não gosto muito de falar, eu gosto de ser o que sou”*: essa fala compõe a resposta da professora Eva ao ser questionada como ela anuncia na escola que é evangélica. Eva é uma professora concursada há dez anos, tem 32 anos, recém-aprovada no Mestrado em Ciências Biológicas, negra, heterossexual, solteira e não tem filhos. Sorridente, ela me contou logo no início da entrevista que nasceu em “berço evangélico”. Ela pertence a uma família pequena, composta por ela e seus pais, pois seu único irmão faleceu aos 17 anos. Seu pai é aposentado e sua mãe trabalhadora doméstica. Ambos estudaram pouco. Ela foi a primeira da família a ingressar na universidade.

Formada em biologia, Eva relatou que a sua escolha pela área teve relação com o fato de sempre se identificar com essa disciplina no tempo da escola. Encantada com a universidade, ela diz que passou a recomendar a todas as pessoas a cursarem o nível superior, pois, segundo ela, é *“uma aprendizagem para a vida”*. Em relação à licenciatura, Eva conta que embora tenha gostado de toda a graduação, o estágio supervisionado no final do curso foi uma experiência *“traumática”*, confessando *“eu saí do estágio dizendo que não queria ser professora”* e só fez o concurso por incentivo das colegas. O relato de Eva nos chama atenção ao fato de que, muitas vezes, o contato com a sala de aula só acontece no final da graduação, havendo uma ausência de aproximação do docente com o ambiente escolar no decorrer do curso. Embora o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, desde 2010, tenha justamente como um dos seus objetivos a aproximação com a prática docente na primeira metade do curso, muitos estudantes não têm essa oportunidade, o que leva muitos licenciandos a descobrirem o que ‘é ser professor’ perto da conclusão do curso — e muitas vezes de forma traumática, como dito por ela. Eva relatou ainda que a indisciplina dos alunos foi um dos pontos que mais lhe assustou no estágio. *“Eu gosto de ordem”* e, segundo ela, o professor regente da disciplina não lhe deu nenhum suporte, o que ela busca fazer hoje quando recebe estagiários em suas aulas.

Religiosamente, a professora se identifica como evangélica. Sua trajetória religiosa, como já dito, se inicia na infância. Contudo, ela mudou de igreja, da Batista Renovada, que é uma linha da igreja Batista que se aproxima do neopentecostalismo, para a igreja Batista Tradicional. Para ela, dois dos pontos que diferem as duas denominações são o que chamou de *“avivamento no espírito”* e certa ausência de jovens. Enquanto na igreja renovada há

cantos “animados”, ela relata que na tradicional os cânticos são do hinário, “músicas que foram compostas em 1800, 1900 acompanhado de órgão, o que não atrai qualquer jovem a estar sempre ali naquele ritmo. Outra questão são as palmas, quase nunca, até hoje, e estou lá há 3 anos e nunca vi ninguém batendo palmas e na minha antiga denominação é muito comum, para glorificar...”. Mas conta que se acostumou e que não pensa em mudar de denominação.

No final da entrevista, ao ser questionada quais os planos futuros para sua profissão, Eva retoma ao fato de quase desistir de atuar como professora e relata que fica se perguntando por qual razão ela foi aprovada, considerando que não estudou para o certame e ainda assim foi uma das poucas da turma da graduação a ser aprovada. “Eu me pergunto até hoje: por que eu? Por que eu?”. Questiono se ela não tem uma resposta religiosa para essa pergunta, algo como o propósito para ela ter passado, ao que ela me responde: “Às vezes eu faço essa pergunta também, eu não vou mentir! Ô meu Deus! O Senhor permitiu!”. Quanto ao futuro na profissão, ela não sabe ao certo se quer continuar na Educação Básica ou se vai migrar para o Nível Superior. Nossa conversa durou uma hora e meia. Eva foi minha primeira entrevistada.

### **Professora Sara: “eu era uma menina e falava que queria ser professora”**

Sara conta que desde pequena quis ser professora. Com 35 anos, ela é formada em Matemática, é solteira, heterossexual, branca e também não tem filhos e não quer ser mãe. Filha de um pai comerciante e de uma professora, já falecida há 21 anos e que adorava a docência. Sara tem um irmão que trabalha com artesanato. Ela conta que embora ele tenha feito cursinho e prestado vestibular, não quis continuar na graduação. Seu pai concluiu o Ensino Médio e a mãe era normalista. Ela conta que tem tias e primas com Doutorado. Matemática não foi sua primeira opção de graduação, pois começou fazendo Psicologia, numa tentativa de ajudar a superar o luto pela perda da mãe, mas logo no primeiro semestre se deu conta que não era o caminho. Então decidiu prestar vestibular para Matemática, incentivada por uma tia e também porque desde o tempo escolar se identificava com a disciplina (assim com a professora Eva que gostava de Biologia e se tornou bióloga).

Ela sempre quis ser professora: “A docência, desde quando minha mãe era viva, eu era uma menina e falava que queria ser professora. Ela dizia “Sarinha, não seja professora, porque é ser sofressora”. Sara se diz grata por estar em sala de aula, mas reconhece hoje o que sua mãe quis dizer no sentido de sofrimento pela exaustão de trabalho. Contratada nos três vínculos, com 60 aulas, ela se diz cansada e frustrada por achar que poderia fazer um

trabalho melhor: “*sou cheia de sonhos, ideias, mas com 60 horas, andando de uma ponta a outra da cidade para dar aula, nos três turnos não é fácil. Mas eu busco me reinventar e levar isso para o meu aluno*”.

A trajetória religiosa de Sara se inicia na igreja católica na qual participou ativamente de grupos de oração e, segundo ela, teve um engajamento muito grande no catolicismo. A motivação para começar a participar da igreja evangélica foi o pedido do seu irmão, que era dependente químico e, em 2005, se converteu. Sara relata que a família não apoiou sua mudança, pois, segundo ela, sua família era “*altamente preconceituosa, minha família toda é católica e o preconceito é ferrenho*”, só com o tempo que tudo ficou bem. O seu batismo na igreja aconteceu, em 2007, na denominação Batista Belém; depois foi para a Bola de Neve e no atual momento frequenta novamente a Batista. Durante a graduação, Sara participou da ABU – Aliança Bíblica Universitária, um grupo de jovens evangélicos que se reunia na universidade duas vezes por semana para orações e louvores. Recordo que, muitas vezes, durante a minha graduação, passei pelo grupo reunido nos corredores da UESB. Havia também o GOU – Grupo de Oração Universitário, que era composto pelos jovens católicos. Não havia grupos de outras religiões. Em relação aos seus planos para a profissão, Sara deseja fazer pós-graduação e passar em um concurso. Ela não cogita deixar a Educação.

### **“*Eu sou formado em história e tenho uma visão mais holística*”: o professor Jacó**

O professor Jacó tem 56 anos e pertence a uma grande família, tem vinte irmãos, sendo que desses onze já morreram. Ele foi o único a ter nível superior. No começo da entrevista, lembro a informação da minha amiga da SME de que o professor Jacó é uma pessoa muito calma, mas também me pareceu um pouco tímido. Nossa conversa, não obstante, fluiu por uma hora sem problema algum. Havia momentos em que ele ficava em silêncio por alguns instantes, diante de alguma pergunta, mas seguia falando. Formado em História, Jacó comenta que a sua formação e a sua visão mais holística ajuda no modo como lida com questões em sala de aula.

O professor relata que o curso de História não foi sua primeira opção de graduação, pois por gostar muito de matemática queria fazer Engenharia Civil. Mas que pensou também em cursar Direito. Antes de ser professor, Jacó trabalhou no comércio e foi nesse meio que, influenciado por um colega que lhe disse que ele tinha uma boa memória, deveria fazer história. Ele relata que não pensava em atuar em tempo integral na Educação, mas há 26 anos atua por 60 horas, dividindo sua carga horária entre a rede municipal e a estadual de ensino. Da graduação, Jacó narra que gostou muito das questões políticas, dado que sua graduação

fora realizada nos anos oitenta, ou seja, no período de redemocratização, o que lhe possibilitou o contato com grandes discussões nessa área. Ele lamenta que hoje não haja tanta “politização” nos cursos de História. Casado há quinze anos com uma colega de profissão, com quem tem três filhas, Jacó se identifica religiosamente como adventista do sétimo dia. Ao me responder sobre a sua religião, após dizer que era adventista, antes que eu pudesse fazer outra pergunta Jacó interpela: *“como religioso eu acredito na bíblia, eu tenho minha crença, mas eu nunca tentei influenciar meus alunos ou tentar dogmatizá-los”*. Jacó narra que desde a sua adolescência é evangélico. Ele nasceu em uma família católica que, segundo narra, *“ficou um tempo nas religiões de matriz africana, depois ficaram meio soltas, mas se mantinham fieis aos preceitos católicos, posteriormente minha mãe foi para a igreja evangélica”*. Antes de congregar nessa atual denominação, Jacó já participou de uma outra denominação. Sobre essa mudança ele explica que as demais denominações focam muito no Novo Testamento, ignorando o Antigo Testamento, e que ele enquanto historiador acha importante também, até porque entende que não haveria uma ruptura entre um e outro, pelo que achou mais coerente mudar de denominação. Jacó ocupa a chefia dos diáconos na sua igreja e não se vê em outra religião. Ele disse que está no final de carreira, mas que deseja fazer um Mestrado antes de se aposentar.

**Professor Adão: “eu não me vejo fora da sala de aula”**

Adão tem 29 anos, é licenciado em Biologia e mestrando Educação. Sobre a sua estrutura familiar Adão conta que sua mãe já é falecida e o seu pai sempre foi ausente: *“eu falo que ele é meu progenitor, pai é quem cria”*, apesar de morarem na mesma rua, eles não se falam. Adão é casado e pai de uma criança pequena. Ele narra que busca ao máximo ser presente na vida do seu filho, para não ser como foi seu progenitor. Diz que, com a paternidade, consegue perceber que em um dia consegue ser mais pai do que o seu (não) foi em 29 anos. Em alguns momentos na entrevista, sinto que Adão carrega essa ideia de paternidade também para a relação com seus alunos. O professor conta que a graduação em Biologia foi sempre a sua primeira opção. E que sempre foi incentivado por uma professora de Biologia. Adão conta que sempre gostou de ensinar, de estar em sala de aula e é apaixonado pela matéria. Ele conta participou do PIBID e que foi uma experiência que ajudou a afirmar a sua “paixão” pela docência.

Adão já atuou na Educação Infantil de escolas privadas, até passar no concurso em uma cidade próxima a Jequié, onde atua nos anos finais. Conta também que em sua passagem pela Educação Infantil sentia olhares receosos com sua presença por parte de alguns pais, mas

que considera uma experiência de docência “maravilhosa”, que despediu da turma chorando quando acabou seu contrato. Religiosamente, Adão se identifica como evangélico. Nascido em uma família católica, só em 2014 ele mudou de religião. Segundo narra, embora participasse de grupos de jovens, missas e demais atividades, a sua caminhada na Igreja Católica se dava muito pela influência da sua avó. Uma das motivações para a mudança se deu pelo fato do seu irmão que lhe acompanhava na igreja se tornar evangélico e ele se sentir só e por não estar mais se sentindo bem. Antes da atual denominação, ele e a esposa participaram de outros, mas por querer contribuir nos trabalhos na igreja e não se ter espaço para tanto, eles foram para outra igreja. Para Adão, “*quando a gente trabalha na obra a gente cresce espiritualmente*”. Adão não se vê em outra religião, também não deseja mais mudar da igreja atual na qual congrega. Como plano futuro pretende concluir o Mestrado. Ele não se enxerga fora da sala de aula, o que deseja é mudar da rede estadual para a federal.

***“Eu sou da roça e sou fruto de muita garra, de muito estudo”*: o professor Tomé**

Minha conversa com o professor Tomé foi um café de um sábado de manhã, após o professor já ter ministrado aula para um cursinho pré-vestibular. Tomé relata que está muito cansado e que o tempo da pandemia tem sido um desafio. O professor possui seis vínculos de trabalho, em dois cursos pré-vestibulares e quatro escolas. Todos na rede privada de ensino. Tomé tem 33 anos, é solteiro, não tem filhos e, em suas palavras, vem de uma “*família gigantesca*”, com sete irmãos. Ainda, faz questão de registrar a sua origem rural: “*eu sou da roça e sou fruto de muita garra, de muito estudo*”. Da sua família é o único com formação acadêmica. Antes da graduação em letras pela UESB, Tomé cursou magistério, no mesmo período ele já atuava como professor de reforço escolar. O professor Tomé narra que desde o ensino fundamental I perguntava aos seus professores o que era necessário fazer para se tornar um deles, mas nem sempre recebia repostas de apoio e incentivo.

Inicialmente pensou em cursar Matemática e chegou a ser aprovado no vestibular. Mas o fato do curso ser apenas noturno o fez desistir: “*imagina eu da zona rural estudar a noite sem ter um lugar para ficar, sem ter casa na cidade*”. Então migrou para Letras, que assim como Matemática é uma área que sempre teve aproximação. Tomé já conta com onze anos de docência, atuando desde sempre nos anos iniciais e finais. Contudo, hoje se pudesse escolher, só atuaria com o ensino médio e em cursinhos pré-vestibulares, pois para ele a ausência de maturidade das turmas de crianças pequenas, a necessidade de “*pegar pela mão*”, é algo que ele não tem mais tanta afinidade.

Tomé narra que quando iniciou sua carreira na cidade de Jequié, foi enviado para uma escola de ensino fundamental I e a coordenadora ao recebê-lo, disse *“Vixe! Um homem para assumir uma turma de segundo ano? Por que não mandaram uma mulher para assumir essa vaga?”*. Ele então se recusou a permanecer, deixando a vaga à disposição da coordenadora. Tomé conta que essa experiência o motivou ainda mais a migrar para o ensino fundamental II e ensino médio. O relato do professor Tomé, assim como o professor Adão, quando diz dos olhares receosos por atuar na educação infantil, remetem à minha pesquisa de Mestrado, conforme apresentei na primeira seção desse projeto, bem como às demais pesquisas que demonstram que os homens que atuam neste lócus, ou pelo menos tentam atuar, como foi o caso de Tomé, serão sempre vistos como sujeitos fora de lugar (RAMOS, 2011).

Religiosamente, Tomé, que até então eu tinha na memória a figura de um católico praticante, com terço na mão e liderando grupos de jovens, me disse que responderia no gerúndio *“caminhando”*. Ele relata que expandiu muito as leituras sobre religião e sobre um engessamento que a sociedade impõe sobre as religiões. Tomé fala que se fosse para se denominar em uma concepção religiosa, *“seria um misto, seria um misto, eu posso dizer isso. Eu estaria mais característico dentro da Umbanda porque trabalha muito com a ideia do catolicismo, do espiritismo e do próprio candomblé. Eu me simpatizo muito com o catolicismo ao passo em que me simpatizo muito com o espiritismo e ao passo que me identifico muito com partes do candomblé”*. Tomé narra ainda que frequenta às missas, devido sua formação católica, mas também frequenta aos terreiros de umbanda e estuda o espiritismo. A narrativa do professor Tomé é um exemplo do que propõe o conceito de butinagem, já apresentando anteriormente e que será trabalhado nas próximas etapas da pesquisa. Para o futuro na profissão, Tomé pensa em fazer pós-graduação e deseja migrar da educação básica para o magistério superior.

### ***O professor Jó: “Sou filho do PROUNI”***

O professor Jó tem 35 anos e há 16 atua na Educação. Nessa trajetória, já atuou como professor universitário em um curso a distância de uma universidade privada. Graduado em geografia pela Faculdade de Ciência e Tecnologias, conta feliz que foi aprovado pelo PROUNI<sup>22</sup> em três universidades em cidades diferentes, mas por questões financeiras e

---

<sup>22</sup> O Programa Universidade para Todos foi criado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) em 2004 e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para graduação em instituições privadas de educação superior. Ao lado de outras ações do governo Lula e posteriormente nos governos da presidenta

profissionais ele optou por ficar em Jequié. O professor Jó trabalha desde os 10 anos para ajudar a sua mãe, que atuou como empregada doméstica durante 37 anos, para quem ele prometeu que iria estudar para mudar a vida. O professor conta emocionado que conseguiu realizar o sonho de dar uma casa para sua mãe. Jó é solteiro, gay, mora sozinho e pai de um menino de 19 anos, um sobrinho que ele adotou. Também emocionado, Jó conta que seu pai sempre foi ausente, *“o nome do meu pai no Registro são asteriscos”*. Por meio de um aluno conseguiu localizar o pai e descobriu que tem 16 irmãos, com quem ele vem buscando estabelecer uma relação. Jó que também é músico conta que desejou cursar música, mas que também sempre se identificou com a docência, mesmo antes de concluir a graduação criou uma turma de reforço escolar para crianças carentes do seu bairro.

O professor atuou durante 10 anos na rede pública de ensino, mas ultimamente trabalha só na rede privada. Além de atuar em sala de aula nos anos iniciais, finais e ensino médio, é coordenador pedagógico em uma escola que tem trinta professores, o que lhe motivou cursar graduação em Pedagogia. Ele planejava fazer Mestrado em 2021, ano seguinte em que se deu a entrevista. Quanto à sua atual graduação, Jó se diz encantando a cada aula, a cada conceito novo que conhece, pois percebe que esse conhecimento tem feito a diferença na sua prática. Jó é especialista e participou de diversos cursos de extensão, pois assume estar sempre buscando melhorar a sua formação. Religiosamente, Jó se identifica como católico e faz questão de destacar: *“Sou católico apostólico romano vivenciado. Não sou desses que fala eu sou católico e não participa. Eu vou. Eu participo de movimentos, atuo, já cantei no ministério de músico”*. Seus planos para o futuro são, em 2025, cursar Odontologia, mas continuar sendo professor e atuar como docente também na área da Odontologia. Ele diz que admira muito a área de Saúde, mas que não quer com isso abrir mão da docência.

**Estudante André:** *“Eu sempre fui diferente dos meus outros colegas e isso sempre pesou bastante”*

A constatação da diferença relatada acima é do André, hoje com 19 anos, ele é negro, natural de Jequié, tem três irmãos e ultimamente mora com a vó paterna para lhe fazer companhia. Seu pai morreu pouco antes dele nascer. É estudante universitário. Iniciou a graduação em Química e ultimamente é estudante de Farmácia. É o primeiro e até o momento o único da família a cursar nível superior. Sempre estudou em escola pública. Durante a

---

Dilma Rousseff (PT), até o segundo mandato ser interrompido pelo golpe parlamentar, o PROUNI foi responsável pelo acesso de muito pobres ao Nível Superior. Depois do golpe de 2016, uma das muitas páginas vergonhosas da história desse país, a Educação Pública vem sendo constantemente atacada pela Direita brasileira e seus aliados.



entrevista foi possível notar que ele é um jovem politizado e com uma postura de enfrentamento desde os primeiros anos escolar. André conta que sempre participou das atividades culturais e olimpíadas das três escolas nas quais estudou ao longo da sua formação, posteriormente ele mesmo atuou como jurado em um desses eventos culturais. Essas participações lhe renderam premiações e de algum modo ajudou a forjar a sua resistência diante da homofobia que sofria, como ele mesmo relata *“Eu não era aquele aluno acanhado que as pessoas faziam bullying, eu sabia me impor também. Eu sabia meu lugar de fala e acho que isso foi muito importante nessa construção que eu tive de saber debater, de saber meu lugar de falar e também saber usar disso.”*

Religiosamente, André conta que já teve experiência em uma igreja evangélica. Ele conta que, nesse período que frequentou a igreja, se sentia na obrigação de performar ser heterossexual, até se dar conta de que aquele lugar não era para ele *“Aí no final de 2018, 2019, eu senti que aquilo não era o meu lugar, não era um lugar que me acolhia e eu saí”*. André conta que embora gostasse da experiência religiosa, começou a sofrer por conta das pregações que abordavam a questão da sexualidade e as reuniões de libertação, nas quais era feito uma espécie de exorcismo pra expulsão da homossexualidade. Depois de ficar um período fora da igreja, ele tenta retornar, mas constata, em suas palavras *“isso não é meu lugar, meu lugar é lá fora. Como eu falo com meus amigos, meu lugar é com as putas, os viados e as sapatonas e aí eu saí de novo”*. Sobre a família e o processo de aceitação da sua sexualidade, André relatou que no início foi um processo muito difícil, sobretudo com a sua vó e sua mãe, mas que nos dias atuais ficou tudo bem e que toda a família tem muito respeito por ele. Conversam sobre essas questões em família, inclusive ele consegue perceber que os diálogos dos mais velhos com as crianças da família sobre essas temáticas já se configuram de maneira diferente do que na infância dele.

**Estudante Noé:** *“A escola para mim não foi uma experiência muito boa por conta desses conflitos”*

Noé é negro, tem 21 anos e está se preparando para o vestibular. É natural de Jequié e mora com os pais e uma das irmãs. No começo da entrevista, Noé me pareceu muito tímido, mas depois a conversa fluiu e tivemos trocas profundas. No seu processo formativo na Educação Básica ele estudou em três escolas públicas. Noé relata que as amizades foram as relações mais importantes da escola. Noé, como homem gay e negro, conta que sofreu muito na escola, de modo especial no período do Ensino Fundamental, pois sofria homofobia e racismo e não recebia nenhum apoio institucional. Em suas palavras, *“Para mim meu período*

*na escola, no Ensino Fundamental foi uma experiência muito triste, porque eu não tive nenhum tipo de apoio contra os preconceitos que eu vivia. E foi muito traumatizante para mim, porque além do preconceito por ser gay eu sofria muito racismo na escola. Então lá não tinha nenhum apoio psicológico, não tinha nenhum apoio dos professores, e nem da direção da escola.*” Noé relata que aos poucos foi criando uma rede de apoio com os colegas e passou a ser uma espécie de liderança na escola, sobretudo no ensino médio, acolhendo os demais colegas gays e fazendo enfrentamentos junto à direção em situações de preconceitos. Assim como André, ele também se envolvia nas atividades culturais da escola, buscando sempre pautar as questões de gênero e sexualidade, escrevendo peças de teatros e demais gêneros textuais, pautando essas temáticas. Ele participa de uma ONG LGBT, mas se encontra afastado por estar se dedicando exclusivamente aos estudos para o vestibular.

A família de Noé é composta por uma maioria evangélica. Ele contou que também participou da igreja por um período de cinco a seis meses, depois foi pra a igreja católica, mas também não permaneceu. Sobre essas experiências religiosas ele diz *“a gente não se sente acolhido dentro de um templo religioso. A sensação de não ser acolhido mesmo. Muitas vezes as pessoas nos julgam, não falando de fato para gente, mas elas julgam. A gente não sente vontade ali. Então eu acredito que a gente deve seguir aquela religião que a gente se sinte a vontade de nós sermos quem somos”*. Ultimamente ele disse não ter nenhuma religião, embora siga acreditando em Deus. Sobre a relação com a família, Noé relatou que de início todo mundo se posicionou contra e que sofreu muito preconceito da própria família. Com 19 anos, vivendo seu primeiro relacionamento, ele teve uma conversa, em seus termos, *“madura”* com a família e a partir daquele momento, embora ainda com alguns conflitos, as relações foram melhorando e hoje eles lidam bem e tem uma boa relação com o seu namorado.

**Estudante Enoque:** *“Então eu sou pobre, gay e sempre fui afeminado”*

Enoque é negro, tem 19 anos e quando conversamos ele estava concluindo o Ensino Médio. Sua família é composta por ele, o pai uma irmã e um irmão. Ele passa o dia na casa dos pais, mas à noite dorme com a sua avó para lhe fazer companhia. Natural de Jequié, Enoque estudou em mais de uma escola e disse que não lembrava em quantas, o que se deu pelo trabalho do seu pai, que constantemente mudava de bairro. No início da sua formação, estudou em uma escola particular e nela relata que viveu sua primeira experiência de preconceito, inclusive de classe: *“Então eu sou pobre, gay e sempre fui afeminado e nos*

*primeiros anos eu estudava em escola particular e isso era muito difícil também, por ser pobre e estudar em escola particular. A questão de ser pobre e afeminado era muito difícil*". A história de vida de Enoque se assemelha com a de muitos meninos gays, vindo de um lar muito religioso que, segundo ele, sempre lhe oprimiu. Ao expor sua sexualidade para a família, ele foi expulso de casa e teve que morar com a avó — quem, segundo ele, mesmo sendo evangélica sempre o acolheu. Só depois de um longo período ele retornou a casa dos seus pais, mas ainda assim relata que sofre muito na relação com a família. Em suas palavras, *"Até hoje ser eu na minha família é muito difícil. Ser um homem que pinta as unhas, usa brinco, que não reproduz uma masculinidade tóxica, é muito difícil"*. Na escola, Enoque criou uma rede de amigos que lhe ajudou no enfrentamento a diversas situações de homofobia que ele vivenciou e que aparece nas suas falas ao longo da tese. Ele contou que teve um intenso período de militância na escola, mas que hoje em dia, por conta de estar mais religioso, diminuiu.

Enoque relatou que já teve diversas experiências espirituais em diferentes religiões, como na igreja católica, no candomblé e na bruxaria, e hoje ele participa da igreja Bola de Neve. Mas relata que tem diversos questionamentos em relação ao discurso do seu pastor, que faz comentários machistas e homofóbicos, mas ainda assim sente uma necessidade pessoal de participar de uma igreja. Enoque diz não ocultar a sua sexualidade na igreja, mesmo sendo alvo de olhares e de comentários: *"As primeiras vezes eu fui de unhas pintadas. Teve uma mulher que me olhou de cima embaixo. Eu pensei: meu foco é Jesus"*. [E o que te leva a estar em um lugar que tu observas tantas coisas que discordas?]. *Jesus. Eu sinto que eu preciso dele. Ele me preenche de alguma forma...*". Enoque expressou que gostou muito de participar da pesquisa por compreender que ela pode contribuir para que outros jovens não passem pelas experiências que ele passou no ambiente escolar.

**Estudante Davi:** *A nossa identidade precisa estar presente em todos os espaços.*

A afirmação de que temos que nos posicionar em todos os espaços que ocupamos é do Davi. Ele é negro, tem 23 anos, é natural de Jequié, graduado em Biologia e estudante de Direito. Davi é presidente do Conselho Tutelar de Jequié, o mais jovem presidente desse órgão. Ele foi eleito como conselheiro com 1.102 votos. Quando perguntei para ele como ele se vê na condição de presidente do Conselho Tutelar, e sendo um conselheiro eleito pela comunidade, ao que disse: *"Eu nem consigo te responder isso direito, pois é uma grande conquista. Eu acredito assim, que em outros municípios, por exemplo, que tem seus conselheiros que não se manifestavam gays, não dizem assim: eu sou gay! Quando eles me*

*veem hoje respondendo por todo o Conselho Tutelar e sendo assumido, ele pasmam e às vezes perguntam como eu consegui.* Davi é filiado ao Partido dos Trabalhadores e já se candidatou a vereador, também é membro da Associação LGBT de Jequié. Davi já atuou como professor por 3 anos. No tempo de escola ele foi representante estudantil no conselho escolar, da sétima série até a conclusão. Sua família é composta por ele, a irmã e os pais. Em relação a sua família, Davi relata que foi muito tranquilo quando conversou sobre sua sexualidade com seus pais. Segundo ele, as únicas pessoas com quem teve algum problema foi com seu tios que são evangélicos. Davi é muito religioso, o mais religioso da família, segundo ele mesmo afirma. Católico, ele disse que o seu programa de domingo a noite é ir à missa. Ele já ocupou diversos cargos na igreja e ultimamente é catequista.

Quando questionei se ele enfrenta algum questionamento por parte da igreja em relação a sua sexualidade, ele disse que não, pois vive numa comunidade na qual as pessoas se respeitam muito, sobre isso ele fala que *“A gente sabe que têm outras vertentes da igreja que são extremamente cruéis com os gays inclusive com os gays que compõe as lideranças desses movimentos. Mas está hoje inserido na CEB é realmente ter a liberdade de poder dizer assim: eu sou cristão católico, gay e feliz!”*. Assim como Noé, Davi quando estava na escola também escreveu textos literários, chegando a ganhar dois concursos da escola, para ele as participações nesses concursos ajudavam na construção do respeito da comunidade escolar pelos alunos LGBT. A trajetória escolar de Davi é atravessada por intensa militância, organizou coletivos no ensino médio e estava sempre a questionar as situações de violência e preconceito, em suas palavras: *“Não aceito violência em lugar nenhum que eu conviva. Deverá me acolher, me respeitar nas minhas condições”*. Quando atuou como professor ele seguiu apoiando os coletivos e debatendo as questões de gênero e sexualidade, a ponto de incomodar os seus colegas que mobilizou a sua transferência de turno, como aparece mais detalhado ao longo da tese.

**Estudante Elias:** *Não havia um dia no colégio que eu não sofria, ou era violência verbal ou era física.*

Elias é branco, tem 19 anos, sua família é composta por ele, sua mãe e sua irmã. Seus pais são separados. Ultimamente ele atua como fotógrafo e pretende fazer graduação em Cinema e Audiovisual. Elias conta que passou por três escolas diferentes e repetiu de ano letivo duas vezes, o que segundo ele se deu pelas violências que sofria nos ambientes escolares, o que o levou a ficar um mês sem ir para escola. Ele contou diversas situações nas quais sofreu violências (físicas e verbais), como aparece nessa parte da entrevista *“Uma vez*

*um menino enfiou um lápis nas minhas costas até sangrar, outro jogou uma cadeira. Sempre, sempre os meninos me batiam. Não havia um dia no colégio que eu não sofria, ou era violência verbal ou era física”.* Elias conta que sofreu bullying homofóbico também por parte dos professores, como será melhor descrito.

Elias contou que demorou a aceitar sua sexualidade e se sentia culpado por ser diferente *“Hoje, depois de algum tempo, de conversar com algumas pessoas, de ouvir relatos, de conversar com minha irmã que também é gay, eu me aceitei do jeito que eu sou e entendi que nada disso que eu passei foi culpa minha . Ninguém escolhe ser diferente. E isso é normal. Isso não existe de agora. Ser gay não é moda. Existe desde que o mundo é mundo! E as pessoas por questões culturais, religiosas sempre esconderam que são. E eu acho que a religião em si é o principal vetor da homofobia”.* A família de Elias é católica não praticante, mas ele não tem nenhuma religião e nunca participou de nenhuma comunidade religiosa, apesar de visitar algumas igrejas e ter pensando em ser padre. Quando disse sobre a sua sexualidade para seus pais foi acolhido pela sua mãe, mas o pai não aceitou e segundo ele a partir disso aconteceu a separação. Ele não mantém relação com o pai, mas diz lidar bem com esse distanciamento, pois ouviu do pai que preferia que ele tivesse sido abortado, além de ter sofrido muito quando o pai ainda estava em casa.

Durante o período escolar Elias não criou uma grande rede de apoio, mas construiu uma forte amizade com uma colega lésbica que lhe deu grande suporte nos momentos difíceis. Ele contou que sofria muito nas escolas e que os professores não faziam nenhuma intervenção. Em suas palavras: *“Na minha sala só tinha eu que sofria essa questão e o professor não intervia em nada. Absolutamente em nada. Tinha agressões físicas, tinha piadas [mas ele presenciava?] Presenciava. Tinha agressões físicas dentro da sala e o professor não fazia nada”.* Dos entrevistados, Elias foi o que mais expôs em detalhes os processos de violências sofridos nas escolas.

## IV

**“POR QUE VOCÊS NÃO FALAM SOBRE OUTROS ASSUNTOS? TEM TANTA COISA LEGAL PARA APRESENTAR NA ESCOLA”**: A pedagogia do silêncio narrada pelas vozes dos estudantes

Mesmo com o avanço jurídico de proteção e algumas políticas públicas voltadas para a população LGBTQIA+, cresce no país o discurso antigênero. A expurgação das discussões de gênero e sexualidade não se resumiu às disputas em torno do plano nacional e dos planos municipais de Educação em 2015, mas se faz diariamente no chão da escola, como exposto na composição do título deste capítulo. A fala é de alguns professores para alunos que desejavam realizar uma atividade cultural sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Assim, é possível observarmos como é produzido um silenciamento em torno dessas questões, que embora presentes nas escolas ainda geram pânicos morais e resistências. Ainda que sejam inegáveis os avanços de direitos e o fato de que a escola em muitos aspectos tem se tornando um espaço mais habitável para aqueles/as que não se enquadram às normas de gênero e sexualidade, ainda temos muito a avançar, considerando que

Um conjunto variado de forças vem empurrando a sociedade brasileira para discursos de ódio, de ações de intolerância, de políticas públicas **baseadas em argumentos da fé e não em conhecimento científico**, estímulo a considerar os adversários como inimigos, legislação que favorece o armamento dos que têm posses para tal, a indicar um retorno ao momento histórico em que a questão social era um caso de polícia, e não de política (SEFFNER, 2020, p.16, grifos meus)

Seffner afirma que “a democracia sexual e de gênero está no coração da democracia” (ibidem, p.16), ou deveria estar! O filósofo Jacques Rancière pauta a democracia pela perspectiva dos *sem poder* como princípio democrático que está na etimologia da designação do termo *demokratia* — “poder do povo” — e quem é o povo, se não aquele desprovido de poderes. Por essa perspectiva do dissenso, a democracia se tornou abominada por “aqueles que fazem **da lei divina o único fundamento legítimo da organização das comunidades humanas**” (RANCIÈRE, 2014, p. 8 grifos meus). Assim, para os críticos da democracia, ela se torna o reino dos desejos ilimitados dos indivíduos e não um valor universal onde a diversidade prospera.

Aqueles que fomentam sentimentos antidemocráticos não estão se queixando, segundo Rancière (2014), das instituições que dizem representar o poder do povo, mas sim do próprio povo e de seus costumes, pois “para eles a democracia não é uma forma de governo corrompido”, mas que ela deu origem a uma crise da civilização que afeta o Estado, com a

acusação de universalismo republicano, que nada mais é que o respeito às diferenças, os direitos das minorias e as ações afirmativas. Segundo os críticos, todos esses sintomas traduzem um mesmo ‘mal’, são efeitos de uma única coisa, que se dá quando governos democráticos “se deixam corromper pela sociedade democrática que quer que todos sejam iguais e que todos os diferentes sejam respeitados” (RANCIÉRE, 2014, p. 10). Assim, o ódio às diferenças e diversidades se tornou também o ódio à democracia e todo esse processo é refletido nas escolas, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, como veremos neste capítulo.

A pedagogia do silêncio em torno das questões de gênero e sexualidade, bem como o silenciamento dos desobedientes das normas, podem ser lidos, dentre tantas possibilidades, como uma ameaça à democracia. Tal pedagogia é gerada e gerida não mais nos porões dos quartéis, mas nos corredores das escolas, nas salas dos professores, nas diretorias, no MEC, sob a liderança não somente dos militares, mas de homens e mulheres que marcham para Jesus<sup>23</sup>. Por padres, pastores, missionários, obreiros que não podendo estar em todas as salas de aula do país, dada a incapacidade da onipresença, atributo apenas de seu suposto mandatário, contam com o trabalho daqueles/as que são soldados de Cristo<sup>24</sup>, sal da terra e luz do mundo e devotos de ‘Nossa Senhora da Cisheteronormatividade’ para a manutenção das normas do gênero e da sexualidade: “Tanta mentira, tanta força bruta”... No trecho da entrevista a seguir, Elias relata o quanto sofria em sala de aula e a indiferença por parte dos professores. Silêncio e indiferença:

*[E os demais professores interviam quando aconteciam essas situações de violência?] Na minha sala só tinha eu que sofria essa questão e o professor não interviam em nada. Absolutamente em nada. Tinha agressões físicas, tinha piadas [mas ele presenciava?] Presenciava. Tinha agressões físicas dentro da sala e o professor não fazia nada. Aí eu saía da sala, daí eu parei*

<sup>23</sup> Aqui me refiro a Marcha para Jesus, evento anual que acontece em diversas cidades brasileiras. Em 2019 foi realizada a 27ª edição e só em São Paulo reuniu três milhões de pessoas segundo os organizadores. Segundo Sant’Ana: A March for Jesus, como passou a ser chamada, se tornou um evento internacional, realizado em mais de uma centena de cidades de todo o mundo. O centro do evento, desde seu surgimento, era a utilização da música como forma privilegiada para o evangelismo, extrapolando “as paredes dos templos” (Giumbelli 2014; Ingalls 2012). Diferente de versões de outros países, em que a marcha une protestantes e católicos (Ingalls 2012), no Brasil a “Marcha para Jesus” passa a ser realizada em 1993 através de esforços da Igreja Renascer em Cristo, que busca uma maior visibilidade aos “evangélicos” no país. (SANT’ANA, 2014, p. 214).

<sup>24</sup> Faço referência a expressão “Somos soldados de Cristo”, expressão usada por algumas denominações evangélicas e também em algumas paróquias católicas para se referir aos fiéis. Como fundamento bíblico é usado o livro de II Timóteo (II Tm 2.1-13) no qual é descrito as características de um bom soldado do Senhor para o combate do mal. Em algumas comunidades são confeccionadas camisas com estampas alusivas ao fardamento do Exército Brasileiro, escrito Soldados de Cristo. Em seguida há uma menção a passagem bíblica no Evangelho de Mateus (Mt5:13-16) que descreve os cristãos como sal da terra e luz do mundo. Esse versículo, entre outros, é muito utilizado nas igrejas evangélicas e católicas para dizer da necessidade de se evangelizar em todos os ambientes em que atuar.

*de respeitar o professor, porque para mim ali ele era um nada. O que era para ele fazer que era tentar ajudar, fazer algo e ele não fazia nada, ele via situações homofóbicas e não fazia nada [ele pausa e respira longamente] Na verdade eu nunca tive suporte de nenhum professor, a não ser aquele de Educação Física que eu te contei que falou com minha mãe. Mas os demais professores que viam as piadas, as agressões não fazia nada.* (Elias)

Compreendo que o silêncio também fala, destaco o conceito de pedagogia do silêncio, acompanhando Orlandi (1995) quando explica que o silêncio não pode ser compreendido apenas como ausência de voz, de palavras. Assim, o silêncio não está fora da linguagem e, como essa, também diz da construção de subjetividades e relações de poder. Na pedagogia do silêncio há, simultaneamente, coerção e resistência, como destaca a autora, com o que se aproxima do argumento foucaultiano de que não há o exercício do poder sem liberdade e sem resistência. Exemplo desse processo de resistência pode ser visto no relato de Noé em que aparece o desejo de silenciamento das questões de gênero e sexualidade por parte dos professores com forte pertencimento religioso e, no outro lado, a resistência dos alunos e alunas. Ele relatou que nos projetos culturais os alunos sempre buscavam abordar as questões de racismo, gênero e sexualidade e que alguns professores apoiavam e outros não.

*falavam, olha a gente não concorda com esse tipo de coisa, quando tinha oportunidade de abordar esse tema em algum trabalho, eles falavam “por que vocês não falam sobre outros assuntos, tem tanta coisa legal para apresentar na escola”. Então a gente já tinha conhecimento que isso já era uma não aceitação por conta da religião. Mas a gente reagia e não deixava de fazer. [tu sabes dizer qual religião desses professores?] a maioria era evangélicos.* (Noé,)

Orlandi (1995) argumenta que “impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso” (p. 105). Há, como visto, justamente a tentativa de impedir a sustentação das discussões sobre gênero e sexualidade com a sugestão de que outros assuntos sejam debatidos, chegam explicitamente expressar isso “*ah porque vocês não falam sobre outros assuntos, tem tanta coisa legal para apresentar na escola*”. O próprio estudante aponta o caminho para compreendermos essa “vontade de verdade” dos professores evangélicos, quando afirma: “*Então a gente já tinha conhecimento que isso já era uma não aceitação por conta da religião*”.

Nessa mesma direção, Ferrari afirma que “silêncio e silenciamento são partes de um mesmo processo de negar a existência de algo ou alguém” (FERRARI, 2011, p. 93). No trecho da entrevista com Elias que abre as análises deste capítulo, é possível compreender como opera o silêncio dos professores pela indiferença à violência sofrida pelo aluno dentro da sala de aula. Como dito em outros momentos nesta tese, tais atitudes dos professores



parecem validar as ações dos alunos homofóbicos. Assim, quando nos referimos às relações de gênero e sexualidades, discursos produzidos em diferentes instituições e em diferentes períodos sempre tiveram como objetivo impedir a sustentação dos discursos dos dissidentes das normas. Orlandi estabelece uma relação entre silenciamento, um dos produtos do silêncio, e a censura. Para a autora, a censura “sempre coloca um “outro” na jogada. Ela sempre se dá na relação do dizer e do não poder dizer, do dizer de “um” e do dizer do “outro”. É sempre em relação a um discurso outro — que, na censura, terá a função do limite — que um sujeito será ou não autorizado a dizer” (ORLANDI, 1995, p. 108). Censurar. Silenciar. Quem na escola está autorizado a dizer sobre as questões de gênero e sexualidade? Qual discurso a escola legitima? As identidades de gênero e sexualidade que escapam às normatizações gozam do mesmo espaço na escola que as identidades heterossexuais e cisgêneras? Ou há uma inferiorização das existências, negação de reconhecimento e silenciamento?

Em 1999, o psicólogo e pesquisador Luís Antonio dos Santos Baptista escreveu um pequeno texto intitulado *A Atriz, o Padre e a Psicanalista - os Amoladores de Facas*, nele o autor faz uma análise dos comentários dessas três figuras em programas da televisão brasileira sobre a homossexualidade e cunha um conceito — amoladores de faca. Os três afirmavam não serem homofóbicos, mas nas suas respostas, em comum, havia a ideia da homossexualidade como desvio, seja de cunho espiritual, psicanalítico ou familiar. Para o autor, os amoladores de faca são sujeitos que produzem um discurso que incita à violência. Ele argumenta que os amoladores não introduzem eles próprios as facas nos corpos dos homossexuais, mas as amolam. Inscrevem esse discurso numa ordem pessoal, de ponto de vista, ou opinião, ou liberdade de expressão, esse direito tão mal interpretado e utilizado por aqueles que produzem discursos de ódio e de morte, de maneira muito significativa em alguns meios religiosos.

Conforme o autor, esse processo de remeter o preconceito ao caráter individual esvazia as relações de poder que mantém a desqualificação de alguns modos de existir o que também aproxima da ideia de tolerância — rechaçada nesta tese —, em que igualmente não mexe nas estruturas da violência e nas relações de poder. No entendimento de Baptista, esses amoladores de faca podem ser lidos como genocidas,

O que os amoladores de facas têm em comum é a presença camuflada do ato genocida. São genocidas, porque retiram da vida o sentido de experimentação e de criação coletiva. Retiram do ato de viver o caráter pleno de luta política e da afirmação de modos singulares de existir. São genocidas porque entendem a ética como questão da polícia, do ressentimento e do medo (BAPTISTA, 1999, p.49)

Podemos pensar ainda que os amoladores de faca, ao exercerem seu poder-saber, se aproximam daquilo que Foucault fala sobre o poder no sentido de que ninguém é seu dono,

seu titular. Ele age. Os amoladores de facas disfarçam e dispersam seus discursos de ódio com o manto da benevolência, dissimulam seu desejo de eliminação do outro com um discurso de ‘paz e amor’. Para Baptista eles preparam o solo para a concretização do ódio, da morte,

**O fio da faca que esquarteja, ou o tiro certo nos olhos, possui aliados, agentes sem rostos que preparam o solo para esses sinistros atos.** Sem cara ou personalidade, podem ser encontrados em discursos, textos, falas, modos de viver, modos de pensar que circulam entre famílias, jornalistas, prefeitos, artistas, padres, psicanalistas etc. **Destituídos de aparente crueldade, tais aliados amolam a faca e enfraquecem a vítima, reduzindo-a a pobre coitado, cúmplice do ato, carente de cuidado, fraco e estranho a nós, estranho a uma condição humana plenamente viva.** Os amoladores de facas, à semelhança dos cortadores de membros, fragmentam a violência da "cotidianidade", remetendo-a a particularidades, a casos individuais (BAPTISTA, 1999, p. 46).

Os amoladores de facas são pessoas que têm suas “opiniões” consideradas pela sociedade, são figuras que gozam de algum prestígio social e, acompanhando Baptista, entendo que mesmo sendo incapazes de violentar fisicamente alguém, eles preparam o terreno, são cúmplices dos genocidas. Os discursos moralistas, racistas, sexistas e lesbohomobitrasfóbicos são alimentados por esses amoladores. Trago o conceito de Baptista (1999) para dialogar com a pedagogia do silêncio, pois a meu ver eles se aproximam. O silêncio e o silenciamento feito e operado nesta pedagogia é, de algum modo, pedra de amolar as facas. E os professores quando não rompem com a construção dessa pedagogia podem ser lidos igualmente como amoladores de facas, pois seus discursos e silêncios se configuram como aliados dos processos de violência que sofrem seus alunos, como ficou registrado nas falas dos estudantes, de modo especial nas de Elias e Enoque:

*No primeiro ano, que foi quando eu repeti de ano novamente, eu acabei brigando com uma professora, pois eu descobri que ela estava espalhando para outros pais que eu era uma má influência, pois eu era gay. Ela usou esse termo. Ela era muito religiosa [qual religião?] ela era católica. Muito católica. Ela ia para o colégio com um terço aqui [aponta para a pulso, como uma pulseira] e eu falava, meu Deus, que saco! Ela começou a criar intriga comigo, ela falava da minha vida e da minha irmã [depois ele me contou que a irmã é lésbica] também fora do colégio, para outras pessoas e eu acabei descobrindo. Ela estava falando no salão de beleza e minha colega gravou e me mostrou (Elias)*

*Eu já vinha de um lar muito religioso, que me oprimia, para mim isso é a pior coisa, a religiosidade. Aí no colégio eu tive uma professora muito católica que foi falar para minha mãe que eu era muito afeminado, ela disse que quando as pessoas me xingavam de viado eu ficava mais afeminado ainda, que eu gostava. Então quando eu cheguei em casa eu apanhei muito. Eu fiquei a tarde toda apanhando. Então situações como essas de professores e dos próprios colegas. Com a direção não, eu não tinha muito contato com eles, mais com os professores e com os colegas. (Enoque, 19 anos)*

Nos relatos de Enoque e Elias outro elemento da violência perpetrada por essas professoras chama atenção: a culpabilização e punição das vítimas. No caso de Enoque, para a professora ele gosta de sofrer as violências e essa informação para sua mãe o leva a sofrer mais violência física em casa. O fato de ser afeminado incomoda a professora, incomoda a norma. Assim, “a bicha é acusada, é chamada em público, ao andar na rua, ao entrar na escola, ao aparecer na mídia, a bicha é a outra: aquela que incita o machismo e a homofobia a constituírem-se e infringirem suas dinâmicas contra ela.” (TAKARA, 2017, p. 154). A leitura religiosa da pessoa gay como má influência para os demais estudantes também foi vivida pela irmã de Elias. Ao questioná-lo se ele percebia se a abordagem que ele me relatou que os/as docentes tinham com ele, igualmente ocorria com os demais alunos LGBTs

*sim. Minha irmã sofreu muito isso em um colégio. A ideia de que a gente gay influencia outras pessoas. Não sei como. **Se andar juntos parece que vai ser também. Como se fosse um vírus. Então eles falavam muito da religião como desculpas para dizer as coisas. A minha irmã começou a namorar uma menina e as coordenadoras iam para cima e falavam que estava errado e esse errado vinha sempre por uma questão religiosa. Com um discurso religioso. Principalmente católico. (Elias)***

Louro (2014) chama a atenção para os dualismos que são mobilizados quando as abordagens de gênero e sexualidade e o trato com a população LGTQIA+ nas escolas são atravessadas por escolhas morais e religiosas. Assim é estabelecido o saudável/doente, normal/anormal, próprio/impróprio, natural/pecado. A pesquisadora sublinha que esses discursos estão explícitos ou implícitos nas políticas curriculares, discursos e práticas. Nos relatos acima podemos perceber que o atravessamento religioso das professoras e da coordenadora se dão de forma explícita, no desejo de silenciamento e invisibilidade das identidades que escapam a heteronorma. Valente (2015), na sua pesquisa de Mestrado sobre a presença da religião nas escolas, também constatou que a religiosidade se faz presente nas escolas públicas. Embora seu foco de pesquisa não fossem as relações de gênero e sexualidade, a autora registrou que a possibilidade de um aluno ser gay preocupava sobremaneira uma professora evangélica.

Na continuação do relato de Elias, após ele contar que descobriu que a professora o difamava para além dos muros da escola, através da gravação que a amiga dele fez no salão de beleza, ele narra como agiu com a docente e novamente é possível observamos como a escola opera no sentido contrário do que se espera em uma situação como essa. Após ter uma conversa direta com a professora, ele, que é a vítima, é ameaçado de expulsão pela direção da escola.

*Eu cheguei em uma aula dela, interrompi a aula, mostrei o áudio e ela começou a chorar. E eu esculachei. Não a xinguei. Mas falei que ela era uma pessoa nojenta, falsa, antiética, que ela não poderia fazer isso. E ela chorou e me pediu desculpas. Mas mesmo com áudio, ela negou tudo. Negou tudo! E aí eu pensei que ela havia mudado, pois me pediu desculpas, falou que era tudo mal entendido. Aí eu, ok! Até que ela chegou para o diretor do colégio e fez a minha caveira. E o diretor do colégio falou para mim que eu estava sendo expulso. Que ele só não daria o documento de expulsão ali naquele momento, pois alguém da secretaria do colégio falou que não poderia ser assim. (Elias)*

Assim, entendo que é indispensável um conhecimento aprofundado para compreender que as questões de gênero e sexualidade estão relacionadas diretamente aos direitos humanos. Seffner (2017) é categórico na sua afirmação de que “professores não podem se dar ao luxo de desconhecer as questões de gênero, sexualidade e heteronormatividade” (SEFFNER, 2017, p. 23). Ao não debaterem essas questões no ambiente escolar ou abordá-las em um viés religioso como as professoras citadas por Elias e Enoque, se ratificam as estruturas hierárquicas sexuais e gênero, do homem superior a mulher, da heterossexualidade superior a homossexualidade, do branco superior ao negro e demais hierarquias construídas culturalmente.

No caso das entrevistas em análise, é possível notarmos como o discurso religioso da professora produz Elias como uma “má influência” para os demais alunos, enquanto para a professora de Enoque ele gostava de apanhar, pois quando sofria violência afirmava sua feminilidade. O que é relatado por Enoque me permite pensar que a professora esperava que, ao apanhar, ele se tornasse ‘homem de verdade’, ou seja, a violência como correção. Assim pensa o então presidente do país e muitos ‘cidadãos de bem’ que o acompanham. Novamente me encontro com a minhas memórias. Recordo como muitas vezes era produzida na roça a ideia de que se o menino viado apanhasse, viria ‘homem de verdade’, o que era dito inclusive para o meu pai e inúmeras vezes eu apanhava pelos motivos mais banais. Hoje, no caminhar com as discussões de gênero e sexualidade, revistando a minha “estátua de argila” que é a memória, como nos disse Saramago (1997), e ouvindo os entrevistados, consigo compreender as motivações para tanta violência.

As questões de gênero e sexualidade estão na sala de aula, pois compõem a cultura escolar e, portanto, convidam os/as professores a se posicionarem não de modo a incentivar e/ou naturalizar a violência, como visto até aqui. Ao contrário, devem assumir o seu papel de formar os alunos e alunas cientificamente e também socialmente na lida com as pluralidades. Como já visto e como será tratado no próximo capítulo, na ausência de um posicionamento científico, os professores/as evocam os discursos religiosos para sanar as dúvidas, o que fere,

entre outros elementos, o caráter laico da escola e os propósitos formativos da educação, previstos em diversos documentos norteadores do ensino no país. Na produção desse discurso religioso, a escola se configura em um território moral e há assim um deslocamento do papel dessa instituição e dos seus agentes. As facas são amoladas na escola e pelos seus agentes.

Retomando o conceito de amoladores de faca, Dinis (2011) concorda comigo no sentido de que os religiosos são “competentes amoladores de facas”. Obviamente, a/o leitora/leitor compreende que aqui nos referimos aos religiosos que usam da sua fé para destilar discursos de ódio e promover ações que direta ou indiretamente reforçam a ideia das dissidências sexuais e de gênero enquanto anomalias que precisam ser eliminados. Um exemplo de religiosos amoladores de facas são os que estando na política assumem como pauta de sua atuação a perseguição a essas temáticas e conseqüentemente a essa população. Outro ponto de encontro no pensamento de Dinis (2011) é que embora Baptista não faça referência à escola no seu texto, ele entende que podemos aplicar o conceito nesse contexto, pois “educadoras e educadores costumam ser também competentes amoladores de faca” (DINIS, 2011, p.47). Os dados produzidos ao longo desta pesquisa me fazem sem sombra de dúvidas concordar com Dinis.

Para exemplificar como os discursos religiosos normalizantes atravessam as práticas dos professores, Dinis cita uma pesquisa com estudantes de Pedagogia em uma universidade pública no Paraná, na qual foi registrado que os discursos religiosos e também da Psicologia são utilizados por professoras/es para justificarem atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação à diversidade sexual e de gênero. Outro dado relevante dessa pesquisa é que 24% das/os estudantes pesquisadas/os acreditavam que professoras/es podem influenciar na orientação sexual da/o aluna/o. Esse pensamento também foi registrado na minha pesquisa na atitude dos professores colegas do Davi (que assim que se formou se tornou professor da escola), que providenciam sua transferência de turno, pois para eles ao abordar as questões de gênero e sexualidade o docente estaria incentivando os alunos às homossexualidades. Em suas palavras: “*Vou te dizer, o incômodo foi tão grande que teve mais de um pedido para me transferirem para outro turno, porque eu estava, no entendimento dos professores, incentivando os jovens a serem gays*” (Davi).

Isso diz do valor que se dá socialmente à figura da/o professor na construção das subjetividades. É uma figura culturalmente lida como referência que deve, portanto, ser um exemplo e que não vai “incitar” nada que não esteja dentro do que é produzido como norma, de modo que não é espantoso para a sociedade que as/os professoras/os com forte pertencimento religioso se valham dessa leitura para produzir seu poder-saber sobre as

identidades dos alunos, sobretudo sobre aqueles que não respondam assertivamente às essas normatizações, aqueles e aquelas que escapam. Mesmo que para tal feito esses professores tenham que infringir o princípio da laicidade e, conseqüentemente, atentarem contra os direitos humanos.

Espera-se essas ações dos professores/as, não somente daqueles com religião, pois como diz Caetano (2016), a partir da sua pesquisa com professores/as, esses atores sociais se sentem na obrigação de sustentar o sistema cisheteronormativo por meio dos seus movimentos curriculares. Como sentencia o autor, “a heterossexualidade é a meta do desenvolvimento humano”, uma vez que por diferentes modos e meios somos educados para tal. Embora, como dito, esses movimentos curriculares não se restringem aos professores com pertencimento religioso, mas considerando o que vêm demonstrando os dados produzidos nesta pesquisa, é possível pensarmos que o dispositivo da religião ocupa significativo espaço na expectativa e atuação desses ‘exemplos a serem seguidos’ e sustentadores da heteronormatividade. Amolam as facas com o dito e não dito, ignoram as presenças dissidentes no desejo da manutenção das normas,

Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2000, p. 30).

Os conceitos de pedagogia do silêncio e amoladores de facas, portanto, se amalgamam e nos ajudam a pensar esses silenciamentos e a ausência da efetivação de um fortalecimento do princípio da laicidade nas escolas, menos como uma omissão do Estado e mais como uma efetiva participação desse. Alia-se a isso outras forças como a religião, que seguem matando, disciplinando e catequizando os sujeitos numa eterna colonização, dentro dos espaços pelos quais esse Estado laico supostamente é responsável. Na pedagogia do silêncio, as facas são amoladas pelos seus amoladores. No contexto desta pesquisa, esses amoladores são professores de escolas públicas, mas há em nossa sociedade diversos amoladores que ocupam espaços na televisão (concessão pública), na política, há aqueles que desejam praticar terapia ‘reversível’ nos homossexuais (como alguns psicólogos), aqueles que não aceitam pessoas LGBTQIA+ em suas empresas.... amoladores/as em diferentes posições e representações sociais.

Noé, um dos entrevistados, me relatou que houve um período em que a sua mãe precisou ficar na escola e até mesmo a assistir uma aula com ele para conter a violência que

ele sofria. Pergunto se não havia intervenção dos professores e a resposta reafirma o que venho expondo: havia, por parte da escola, a pedagogia do silêncio, a indiferença, a conivência. No relato, é possível notar que os professores e direção não desejam aprofundar o motivo da violência, negando-o, mesmo com o aluno apontando: **é homofobia, é racismo!**

*não, eles não interviam, eles faziam o básico, falavam que não podia brigar na sala, porque poderia ir para a direção e ganhar suspensão. Mas eu sempre falava o motivo que levou a confusão, eu sempre informava os professores, o quanto eu sofria ali dentro por eu ser uma pessoa negra e gay. Eles não acreditavam que era racismo e nem homofobia. Teve uma vez que eu reporte para a diretora que eu sofri racismo e homofobia no meio da sala de aula, conversei, procurei o diálogo, e ela não tomou nenhuma atitude, não fez nada. Mandou eu voltar para a sala. Daí eu vi que nada era feito. (Noé.)*

Nesse momento, novamente não consigo seguir a entrevista sem falar o quanto eu sentia profundamente por tudo isso que ele passou. Revivi o meu tempo de escola, das vezes em que eu era chamado de frutinha, bichinha, viadinho, na frente de alguns professores e eles nada falavam. O silêncio e a indiferença que validam a violência. Fico pensando o quanto deve importar para quem está agredindo notar essa postura dos professores. Além de sofrer a violência física, Noé têm sua voz desacreditada. Você que lê esta tese pode novamente fazer o exercício de pensar comigo, como essa cena reflete as relações de violência de gênero e sexualidade que igualmente acontecem fora da escola e como as vozes das vítimas não são creditadas. Em algumas situações esse descrédito parte inclusive de agentes do estado que atendem a essas vítimas. Elias igualmente relatou que a sua mãe diversas vezes precisou ir à escola na tentativa de intervir nas violências que ele estava sofrendo; *“Minha mãe foi diversas vezes na escola e questionava o que estava acontecendo, e a escola não fez nada! Me mandou ir para a psicóloga”*

*a partir da quarta-série a violência verbal começou a ser agressivamente física. Os outros começaram a me bater. De maneira assim de machucar mesmo. Uma vez um menino enfiou um lápis nas minhas costas até sangrar, outro jogou uma cadeira. Sempre, sempre os meninos me batiam. Não havia um dia no colégio que eu não sofria, ou era verbal ou era fisicamente. (Elias)*

Podemos notar que há uma total indiferença por parte da escola. A postura da indiferença compactua com a violência, parece dizer que a pessoa tem que sofrer mesmo, para deixar de ser aquilo que ela é. A essa altura, eu e Elias já estávamos profundamente emocionados. Elias conta que havia também uma questão de classe bem demarcada. Um dos seus colegas, filho de família rica, era o que mais o perseguia e a escola não se posicionava. Seguindo o seu relato:

*Eles falaram para minha mãe que o problema estava em mim, por eu ser afeminado, por eu andar só com as meninas. Que eu estava dando motivos para os meninos fazerem isso. Literalmente com essas palavras. Quando minha mãe ouviu isso, eu estava com ela, eu senti ela desmoronar, Jeferson. Eu acho que ele se sentiu inútil, ela ver tudo aquilo que estava acontecendo com o filho dela e ela simplesmente não poder fazer nada. (Elias)*

As presenças das mães do Noé e do Elias nas escolas para impedir as violências homofóbicas sofridas por eles, sendo testemunhadas e ignoradas por professores, diz da incompetência dessa instituição em mediar esses conflitos, de lidar com as questões que atravessam a cultura escolar e que é da obrigação legal da escola de trabalhá-las. E há de se demarcar os diferentes papéis que devem ter essas instâncias sociais nas formações dos sujeitos. A mãe de Noé chegou a ficar na aula, uma tentativa compreensiva vindo de uma mãe, mas seu filho estava em uma instituição pública, uma instituição do estado que deveria lhe assegurar a integridade física e mental. No relato de Elias há ainda por parte da escola a sua culpabilização. Ele sofre violência por ‘dar motivos’, por ser afeminado. Nesse sentido, Dinis e Oliveira (2014, p. 9) definem que “a gozação, o xingamento, o insulto, a violência física, a ameaça e a hostilidade ambiente são parte do horizonte existencial dos que se situam fora da norma hétero”, enquanto “a violência física é um modo de efetivar a conformidade pela destruição do outro ou pelas marcas impressas no corpo, pela dor e pelo medo”.

A escola se isenta da sua responsabilidade e individualiza a questão. No lugar de discutir e trabalhar com os demais alunos as questões que estavam cientes serem a causadora das violências praticadas pelos os demais alunos a Elias, lhe encaminham para a psicóloga. A velha e estabelecida ideia de psicologizar/patologizar as identidades dissidentes. Em outro momento da entrevista, Elias relata que ele mesmo recorria à religião para se “curar” e que a psicóloga também fazia uso do discurso religioso em seu atendimento:

*Eu recorria muito a religião. Pedia a Deus para me curar [tu disseste que pensou em ser padre, em que momento tu pensante e porque tu vias nisso uma saída?] Foi na primeira escola, quando eu fui mais perseguido. E eu estava passando pela psicóloga e ela dizia que eu tinha que ser uma pessoa boa. Essa psicóloga também era errada porque ela metia religião no atendimento dela. Ela falava muito essa questão da religião. Tinha um crucifixo na sala dela. Vários ursinhos e uma cruz atrás dela. Bem errada! (Elias)*

A postura da psicóloga fere os princípios éticos da sua profissão que norteiam a não discriminação e a promoção do bem-estar do sujeito, alinhado aos princípios dos Direitos Humanos. Ademais, desde 1999 o Conselho Federal de Psicologia (CFP), através da



Resolução 001/99<sup>25</sup>, veta qualquer postura que reforce as discriminações e a patologização da homossexualidade, como aparece no Art. 3º: “os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados”.

Em 2021, na Nota Técnica sobre a resolução 001/99<sup>26</sup>, o CFP reforçou e ampliou as orientações para que a atuação dos profissionais com as questões de gênero e sexualidade seja alinhada aos pilares éticos da psicologia, dos Direitos Humanos e direitos sexuais, excluindo qualquer ação guiada por uma visão essencialista, religiosa e heteronormativa. Também, no Código de Ética Profissional do Psicólogo<sup>27</sup>, o art. 2º veda ao profissional da psicologia “Induzir a convicções políticas, filosóficas, morais, ideológicas, religiosas, de orientação sexual ou a qualquer tipo de preconceito, quando do exercício de suas funções profissionais”. Embora a profissional não seja explícita em seu discurso, é possível compreender através do seu desejo de que Elias seja uma pessoa “boa” e igualmente o uso que ela faz da religião em seus atendimentos e na própria decoração da sua sala, como uma tentativa de ‘cura’ da sua identidade sexual. Elias que estava ali na condição de vítima de violências constantes, no lugar de ser acolhido em sua integridade, é de alguma forma novamente violentado.

No artigo “*Problematizações a partir da reivindicação de homossexualidade na escola*” (FERRARI; LOPES; CASTRO, 2017), é analisado um relato dado por uma professora após uma palestra sobre gênero e sexualidade. Ela conta que um dos seus alunos de dez anos, um dia voltou para a escola todo machucado, ao que disse que apanhou dos demais por culpa dela. Acontece que a professora, operando na pedagogia do silêncio, ao presenciar os demais alunos falando que esse aluno gostava de meninos, negava, dizia que era mentira. E ele diz para ela, *eu gosto de meninos sim!* Além da necessidade apresentada pelo aluno de dizer de si, de não ter mais a sua identidade negada pela professora, é como se ele estivesse lhe dando um recado: a senhora no lugar de mentir a meu respeito deveria pedir respeito dos meus colegas.

Da extensa e profunda análise feita pelos autores, trago para um diálogo com esta pesquisa, e de modo especial para o relato do Elias, esse aspecto da responsabilização da professora por parte do aluno, pois é um alerta para as escolas: se sofro violência e a escola e os professores não fazem nada, a culpa é de vocês! À escola, num contexto democrático, não

---

<sup>25</sup> Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999\\_1.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf)

<sup>26</sup> Disponível em: <https://site.cfp.org.br/documentos/nota-tecnica-no-1-2021-gtec-cg/>

<sup>27</sup> Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>

cabe silenciar os sujeitos, mas formá-los para saberem conviver com as diferenças, sejam elas quais forem. Assim, os autores afirmam,

ele traz algo aparentemente novo para a escola, ou seja, ele reivindica este direito de ser um menino que gosta de menino. Mais do que isso, ele parece atribuir à professora e à escola a culpa dessa agressão sofrida, invertendo uma relação que, frequentemente, as escolas têm com as homossexualidades. Podemos dizer que as ações giram em torno de acolher e dar um tratamento especial aos/às alunos/as homossexuais, esquecendo os outros alunos e alunas. Isso quando as denúncias são acolhidas, tendo em vista a possibilidade de que sejam invisibilizadas. A fala do aluno inverte essa relação, chamando atenção para a necessidade de se trabalhar com os outros alunos e alunas, de maneira que entendam as homossexualidades não como algo “errado”, “desvio”, “motivo de chacota e agressão”, para que esse menino possa manter seu direito de gostar de meninos. (FERRARI; LOPES; CASTRO, 2017, p.145)

Quando pensamos em escola não podemos esquecer também que ela é composta por diversos atores, para além dos professores e direção, daí a necessidade de pensarmos em formações continuadas que contemplem todas as pessoas que atuam nessas instituições e não somente os/as docentes, como costumeiramente acontecem. Por exemplo, uma das perguntas do meu roteiro de entrevista era se para além dos professores havia outros funcionários com pertencimento religioso e se eles expressavam algo sobre as questões de gênero e sexualidade. A resposta é do Noé,

*Alguns funcionários do colégio eram mais agressivos, se posicionavam contra nós também, por conta da religião [como agressivos e como se posicionavam?] eram com palavras mesmo. Eles falam, sempre que tinha algum problema relacionado a gente, eles falavam que o problema era que a gente era muito assim... tinha muito isso de religião entre eles e a causa que a gente defendia era LGBT, então eles falavam ‘ah! Vocês não podem ficar discutindo isso aqui’. Então a gente tomava aquilo como uma agressão, né, pelo tom de voz que eles falavam com a gente. Falavam de uma maneira muito agressiva. [que ocupação eles tinham no colégio?] um era o zelador e outro era o vigilante. (Noé)*

Embora não sejam diretamente responsáveis pela formação dos meninos, essas figuras masculinas ocupam um lugar no corpo escolar, são adultos que de algum modo exercem autoridade sobre os estudantes. Pelo relato podemos perceber que os dois homens, o zelador e o vigilante, associavam os problemas que os meninos tinham na escola com as suas orientações sexuais. Podemos pensar que quando os mesmos problemas ocorrem com os alunos heterossexuais, a sexualidade não é pautada. A associação problema-sexualidade é geralmente feita com os sujeitos cujas identidades são tidas elas mesmo como problemas. “Eles falam, sempre que tinha algum problema relacionado a gente, eles falavam que o problema era que a gente era muito assim”. A pedagogia do silêncio sendo operada por outros atores da escola, além dos professores, também surge na fala de Elias:

*E cada dia que passava que entrava naquela escola, que eu ouvia piadinha do porteiro, da porteira, das coordenadoras e via alguém cochichando ao meu respeito, eu ficava com mais ódio. E eu deixei esse ódio me consumir por muito tempo. Então, eu comecei a faltar a aula, comecei a parar de estudar, de ter a motivação que eu tinha antes. Aí minhas notas começaram a baixar (Elias)*

Novamente vemos as consequências da pedagogia do silêncio e as consequências dos discursos dos amoladores de facas. No caso de Elias, destaca-se o ódio, a destruição das motivações nos estudos, a ausência em sala de aula. A normalização das identidades na escola se dá por diferentes modos e diferentes discursos. Como aprendemos com as teorizações pós-estruturalistas, os discursos não são representações do mundo e sim seus produtores. Nessa direção, Louro (2000) afirma que o silêncio e o segredo em torno das identidades de gênero e sexualidades significam uma tomada de decisão, pois diz de que lado a pessoa que detém poder e autoridade está. Na cena relatada e com a informação do modo de agir dos adultos, sabemos o lado que eles assumem. “É a voz autorizada que inclui ou exclui sujeitos e conhecimentos” (LOURO, 2000, p. 57). Esse processo se dá, portanto, em disputas e relações de poder. Chama atenção como esse processo, neste caso, é feita de forma agressiva conforme Elias narra. A norma é violenta. Seu exercício nem sempre se dá de maneira dissimulada e maquiada, às vezes ele ocorre escancarada mesmo. Na análise desse trecho também relembro o argumento de Salih (2012) sobre a necessidade de ampliarmos o nosso conceito de violência para além da violência física.

Quando realizamos nossas pesquisas e trazemos relatos de colaboradores fazemos conscientes que nem todas as histórias de vida são iguais, de modo especial no que diz respeito a gênero e sexualidade, como nos ensina Louro (2000). Apesar da consciência dessa multiplicidade, a mesma autora é categórica ao afirmar que “não há como negar que as nossas escolas são muito pouco acolhedoras **para todos** aqueles e aquelas que não se ajustam aos padrões ditos normais” (LOURO, 2000, p. 53, grifos meus). Conforme vemos nessas passagens das entrevistas com os estudantes:

*Tinha muitos professores lá que eram **muito conservadores por conta religião** e a gente não tinha o apoio deles. (Noé)*

*Na verdade essa discussão de gênero e sexualidade na escola nunca existiu. É um tabu. Na verdade os professores eram obrigados a conviver com as diferenças de gênero dentro da sala de aula, **mas não sabiam lidar com essas diferenças, não eram preparados para lidar com elas. E talvez o incomodassem a ponto de tentar frear o comportamento do menino que, por***

*exemplo, que aflora demais em sala aula. Eles falam que queriam chamar atenção e não sei o que... (Davi)*

*Eu sempre percebia **um olhar torto**, uma conversinha aqui, uma piada ali, aquelas brincadeiras que a gente sabe qual o sentido (André)*

Os dados produzidos nesta pesquisa apontam que ainda hoje os professores homens são marcados pela ideia de zeladores das masculinidades e vistos como modelos a serem seguidos. Ao mesmo tempo, que esse pertencimento também produz um modo de fazer docente, aquele que atrela a docência ao religioso, como podemos perceber no relato dado por Elias ao falar de professores homens católicos que lhe diziam como ele deveria ser e agir como homem: **“Alguns fingiam que não existia e outros gostavam mesmo era de fazer bullying. De chegar e falar: menino, não fala desse jeito não, fala com a voz grossa. Aja como homem. Esse aja como homem que até hoje eu não sei o que é. Eu acho que vim com defeito de fábrica mesmo [ele fala rindo].** (Elias).

Na continuidade da entrevista, pergunto se essa fala veio de algum professor específico.

*De dois específicos. Na verdade de mais de um, mas sobretudo de dois específicos. Um foi aquele que eu contei da “brincadeira” quando dividiu a sala. E esse outro de biologia que foi o que me viu vestido de mulher e me reclamou. **Eu percebi assim que ele me perseguia mesmo, pela questão da minha sexualidade.** Ficou explícito. [qual a religião do prof de biologia?]. Eu acho que católico também. O outro eu sei com certeza que era católico porque ele deixava explícito na sala. (Elias)*

Nessa direção, Fernanda Lemos aponta que a masculinidade produzida pela religião é “aquela que perpassa o universo da força, da potência, da provisão, da grandeza e do poder; características atribuídas a deus que é masculino. Os homens devem expressar sua masculinidade assim como deus, pois são representação dele aqui na terra” (LEMOS, 2008, p. 88). A pesquisadora argumenta que a religião busca manter essa masculinidade como uma categoria universal e sacralizada. Para ela, embora os indivíduos não consigam alcançar o modelo pregado, assim como não é alcançável a masculinidade hegemônica, será essa masculinidade tida como sagrada e, como consequência, os desvios serão combatidos de forma coercitiva, como registramos na fala estudantes. Para Lemos,

*A moral cristã encontrou na dominação masculina um instrumento importante para a manutenção da ordem, que só teria eficácia em sua perpetuação mediante a força, a coerção (atributos relegados aos homens da instituição religiosa. Portanto, a associação entre religião e masculinidade contribuiu para a realização do ideal moderno da burguesia, que visava controlar e coibir distúrbios sociais, que desarticulassem esta estrutura racional de manutenção e evolução de uma sociedade perfeita. Esse ideal burguês de masculinidade colocou o homem enquanto agente*

unificador da instituição familiar, e encontrou na religião sua “parceira mais fiel” (LEMOS, 2008, p. 13)

Assim, nas relações de gênero essa masculinidade produzida pelos pressupostos religiosos e o ideal de masculinidade hegemônica se aproximam, pois, não sendo alcançadas em sua totalidade por nenhum homem, são assim mesmo usadas como ideal e servem de regulação e normatização, subalternizando as demais masculinidades. Portanto, influencia fortemente as hierarquizações de gênero, pois a partir delas são produzidos também modelos de mulheres e de feminilidades.

André, por exemplo, falava da turma dele com muito carinho, mas eu quis entender como era o convívio dos alunos gays com o restante da escola, em momentos como o intervalo, por exemplo. E a sua resposta demonstra o quanto o pertencimento religioso dos demais estudantes que compunham a cultura escolar também era um empecilho para a interação, operando na ordem da pedagogia do silêncio,

*Um dos meus colegas quando perdeu de ano [foi reprovado], era turma diferente, as pessoas não entendiam por que ele era assim, a gente via como era difícil para ele, uma situação muito complicada, complexa digamos. [tu falaste da tua turma com muito carinho, mas eu queria te ouvir um pouco sobre a escola como um todo, nos momentos de intervalos, em que havia interação com outras turmas... tu falaste antes sobre bullying, tu já presenciaste alguém sofrendo isso?]. Já sim. Era complicado, porque eu tinha meus colegas que eram gays, mas eles não haviam se assumido ainda, mas entre nós a gente já sabia aí a gente via os olhares, os comentários, ah fulano é isso, fulano aquilo. E isso geralmente vinha de outras turmas. Alunos de turmas mais velhas que a gente, que tinha esses pensamentos assim. Mesmo tendo as mesmas aulas que a gente, participava dos momentos culturais em que a gente falava e fazia textos sobre isso, peças e músicas, sobre essas temáticas, mas eram pessoas fechadas nas suas bolhas e não interagem com as outras pessoas diferentes. (André)*

Tento entender a que bolha André se referia. A sua resposta, embora genérica no que diz respeito à religião, diz sobre como de fato algumas pessoas lidam com seus pertencimentos religiosos e como isso se desenha na cultura escolar, que se não é bem trabalhado pelos professores, no lugar de ser mais uma diversidade da escola, vira um instrumento de segregação e preconceitos,

*[tu conseguirias dizer se as pessoas da bolha que tu referes antes possuíam alguma religião?] Sim. Eu acho que eram uns três que eu não interagiam e todos eram evangélicos. Que tinham um pensamento pré-construído. Que você sabe que não é seu. Eu reparei muito isso que as pessoas que dão muito peso a religião, elas não pensam por si, pensam pelo o que as pessoas passam para elas. Se elas disserem que isso aqui não é isso [pegando em uma caneta] elas vão acreditar cegamente que não. A religião faz isso. E eu acho que se fossem outras que não tivessem religião ou que*

*tivessem sua religião, mas tivessem um pensamento crítico, um pensamento próprio elas não agiriam daquela maneira [daquela maneira como? Como elas externalizavam a religião] com o olhar diferente, você sabia que a pessoa estava te julgando. Para a maioria a religião tinha muito peso ali, a ideia de que a salvação é assim, que Jesus é assim, como se Jesus disse para elas esse aqui posso ficar perto, essa aqui eu não posso. Tinha uns estudantes evangélicos que não interagiam comigo e eu nunca me importei. (André)*

Sobre a relação com os colegas com pertencimento religioso, Elias também relata que notava diferença e distanciamento e aponta como o processo de formação religiosa refletia nas atitudes desses colegas. Elemento comum nos relatos:

*Eu tinha vários colegas e sentia que eles diferentes comigo. De não querer ficar nem perto de mim. Hoje a gente sabe que é por conta da criação, eles aprenderam que homem com homem vai para o inferno. Então eles achavam que se eu me aproximasse dele era para ficar com eles, para cometer viadagens. E viadagem é vista como profana, satânica. Inclusive uma vez a mãe de um colega meu me chamou de macumbeiro, um termo extremamente preconceituoso e intolerante religioso, e me chamou de viado. [na escola?]. Não, no grupo do whats-App da escola. O motivo? Estávamos todos debatendo um filme sobre o filme Resident Evil, um filme sobre apocalipse e zumbis, daí eu troquei o ícone do grupo. Depois disso o filho dela que também era evangélico parou de falar comigo( Elias)*

A escola, ao não dar visibilidade para as possibilidades diversas de viver as sexualidades e os gêneros, ao exercer a pedagogia do silêncio, relega aos alunos LGBTQIA+ o lugar do exótico, do estranho a quem se deve evitar aproximação. Um elemento que também se destaca na fala do Elias é a redução do homossexual à sua sexualidade. A ideia de que um homem gay se aproxima de outro homem só por interesse sexual, o que diz sobre um discurso em que nós somos produzidos como depravados, pervertidos e animalizados. Os discursos de ódio nos desumanizam. É válido ressaltar que o trabalho com essas temáticas na escola não tem como objetivo retirar do aluno religioso o seu direito constitucional de liberdade de consciência, mas sim alfabetizá-lo cientificamente na cultura escolar para a convivência em uma sociedade plural não só nesses marcadores sociais citados, mas igualmente os marcadores raciais, geracionais, regionais, de classe, etc.

Desse modo, as imposições dos discursos religiosos produzidos na escola pelos/as professores/as reproduzem as interdições dos discursos sobre sexualidade e gênero — interdições estas que historicamente vêm sendo produzidas pelas religiões judaico-cristãs. Religiões que gozam de prestígio social e vêm ao longo dos anos ocupando lugar de poder. Há, portanto, uma polícia discursiva, como nos ensina Foucault (1998), em “A ordem do discurso”. Essa polícia é responsável pelo processo de seleção do que pode ou não ser dito e por quem dizer. Há classificação, valoração, ou pode se dizer quase uma veneração, para usar

um termo religioso, de alguns discursos. Podemos afirmar que o cristianismo, ou grande parcela de seus seguidores, teme a sexualidade, cobre e castra os corpos dos seus santos, e até mesmo seu grande líder é um ser tido como assexuado.

A redução da sexualidade para a reprodução é quase unanimidade entre algumas igrejas cristãs, igualmente a valorização da castidade. Nos últimos anos, a valorização da castidade foi objeto investimento de governo, por meio do ministério de Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Todavia, ao impor silêncio, a interdição, se produz discursos sobre e com o interdito. O silêncio também fala. Como aprendemos com as teorizações foucaultianas, rejeitamos a ideia de uma ausência de discurso sobre a sexualidade e o mesmo pode ser dito sobre o gênero. E mais do que nunca se diz sobre esses elementos estruturantes da sociedade. Contudo, chamamos atenção para o que se diz, como se diz, quem pode dizer e como o dito deseja status de verdade de uma época. Nesse mesmo caminho, podemos nos questionar qual tipo de docência é produzida a partir desses processos discursivos? Até quando a escola se configurará como terreno fértil para esses silêncios?

A docência de um professor/a, sobretudo com pertencimento religioso cristão, é ancorada nos discursos da sua religião, que faz funcionar e circular um discurso de repreensão e correção a qualquer desvio do que esse regime de verdade dita como o correto e o sagrado. Como consequência da inscrição nesse regime de verdade, há por parte desses profissionais a indiferença para as diferenças. Há silêncio diante das violências,

*Para mim meu período na escola, no Ensino Fundamental, eu passei 4 anos em uma escola municipal foi uma experiência muito triste, porque eu não tive nenhum tipo de apoio contra os preconceitos que eu vivia. E foi muito traumatizante para mim, porque além do preconceito por ser gay eu sofria muito racismo na escola. Então lá não tinha nenhum apoio psicológico, não tinha nenhum apoio dos professores. Não tinha apoio da direção da escola. Isso me traumatizou demais e acabei vivendo um pouco disso no sexto ano também na escola estadual. [...] Logo quando eu comecei a estudar foi tranquilo, mas depois de uns quatro meses eu comecei a sofrer muito preconceito, a ponto de apanhar, apanhar mesmo, eu apanhei muito na escola, muito (Noé)*

“Não tinha nenhum apoio dos professores. Não tinha apoio da direção da escola”. Ao analisar a relação entre poder e silêncio em “Vigiar e Punir”, de Foucault, Vilela (2013) sublinha a força punitiva do silêncio. A pesquisadora chama atenção para a transição analisada pelo filósofo entre o silêncio pelo espetáculo do poder soberano, imposto pela morte, para a o silêncio pela disciplina. No último caso, “a punição moderna deseja

literalmente o silenciamento e não o espetáculo da morte da voz” (VILELA, 2013, p. 84). Nesse contexto, se configura uma nova tecnologia de poder, uma penalização denominada de penalidade incorporal, ou seja, há uma economia dos direitos suspensos, como define Foucault. Assim, as vigilâncias e os disciplinamentos não se pronunciam necessariamente, pois são produzidos e reproduzidos no/com sutileza do quase invisível e no interdito. No meu entendimento, o relato do estudante é um exemplo desse processo. Ainda que o estudante apanhe dos colegas, da escola há silêncio e indiferença.

Com os estudos culturais e o Pós-estruturalismo compreendemos que o não dizer está atravessado por relações de poder. Com efeito, “as sociedades e as culturas são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos” (COSTA, 2000, p. 32). Ao longo da pesquisa foi possível mapear que o silêncio dos professores e professoras com forte pertencimento religioso é produzido pelas palavras e pelas suas ações, como podemos notar no trecho em que Noé conta que apanhava dos colegas e não recebia nenhum apoio dos professores ou da direção do colégio. Desse modo, “o poder de normalização e a formação do poder-saber na sociedade moderna afirmam-se como uma força política essencial dessa sociedade, através dos quais se procura realizar a *fabricação do indivíduo disciplinar*” (VILELA, 2013, p. 96, grifos da autora). Como se denota dos depoimentos dos alunos e igualmente veremos com as falas dos professores, na escola, o silêncio produz ignorância.

Aqui a ignorância não é vista como o reverso do conhecimento, mas a ignorância ativamente produzida por pedagogias do silêncio, ignorância acerca de saberes do corpo, da sexualidade, do gênero e das diversidades. Fundamentalmente uma ignorância, no sentido de desconhecimento produzido, que se apoia em dogmas de fé, que não podem ser discutidos ou postos à prova, tarefa que é da escola e que é roubada dessa pelas religiões e demais produções discursivas que se alinham na manutenção da cisheterossexualidade e no desejo na fabricação do indivíduo disciplinar, como aponta Vilela.

Assim, podemos pensar que as diferenças, distinções e desigualdades de gênero centradas no binarismo masculino e feminino e que os valoram de forma assimétrica são constantemente reforçadas no contexto escolar. Os discursos e pedagogias que instituem e reiteram essa assimetria são sementes cultivadas em terra arada e adubada por mãos brancas, heterossexuais e judaico-cristãs. Nesse terreno, os lugares e valores são distintos para o masculino e feminino, para a heterossexualidade e para a homossexualidade. E a religião pode ser tomada como uma pedagogia cultural que ensina, normatiza e diz ‘verdades’ sobre o que é ser homem e ser mulher e que disciplina e normatiza os desviantes.



Davi relata, por exemplo, que dois professores evangélicos se recusaram a entrar em uma sala de aula na qual os alunos haviam coberto o quadro com a bandeira gay e decretado que naquele dia não teriam aula como de costume, mas debateriam as temáticas de sexualidade e gênero. Na época ele já era professor e apoiava os alunos, o que gerou inclusive a sua transferência de turno, mobilizado pelo colega adventista que havia se recusado a entrar na sala. A maneira como o professor conduziu o processo, segundo conta Davi, novamente nos remete ao conceito de amoladores de facas, no qual há um discurso maquiado das melhores intenções para que na verdade ocorra a efetivação das normalizações.

*O professor [adventista que havia se recusado entrar na sala com a bandeira do movimento lgbtqia+] conseguiu minha transferência. Ele falou para a direção que os meus métodos de ensino eram mais adequados para os alunos adultos, pois já tinha consciência formada, então era melhor eu ir para a noite, pois os adultos também reproduziam preconceitos. **Era um pedido tão educado que parecia um favor.** Era assim, [dando um tom interpretativo para o que era dito] vai lá ensinar gênero e sexualidade para as mulheres e homens da noite que já são pais de família e que você vai receber uma resposta de volta. Aí eu não fui obrigado a sair, certo, mas eu fui, aceitei. Eu fui convidado [fazendo sinal de aspas] e aceitei. (Davi)*

O professor Davi era visto como ameaça aos *scripts* de gênero que a escola reforça diariamente. O conceito *scripts* de gênero, explicitado por Felipe (2016), chama atenção para as expectativas e padrões sociais que são impostos sobre masculinidades e feminilidades. Esses *scripts* não estão prontos e fechados, pois podem ser sempre ressignificados e reconstruídos, produzidos em interseccionalidades com outros marcadores sociais localizados em determinado tempo e lugar. No caso em tela, a religião é um dos elementos a compor os *scripts*, que com seus roteiros, normas e apontamentos dizem como os sujeitos devem ser e se comportar para serem considerados normais, ou seja, aceitáveis que não precisam ser corrigidos. O empenho para que os *scripts* sejam seguidos é feito pela sociedade, pela igreja, mídia e artefatos e pedagogias culturais e como já dito, pela escola. Nessa última talvez seja o espaço no qual o empenho e zelo pelos *scripts* de gênero acontece de forma mais explícita, como foi registrado na pesquisa de Bello (2006), na qual o pesquisador observou o vasto investimento que ocorre nas construções de masculinidades e feminilidades hegemônicas, na educação infantil, desde o berçário.

Nessa direção, no mesmo episódio da bandeira no quadro, uma professora não só se recusou a entrar na sala, como a partir daquele dia se recusou a continuar lecionando naquela turma. “Teve uma professora que não entrou na sala de aula ela disse: ‘não entro enquanto

*essa bandeira estiver aí, eu não entro'. Ela não entrou realmente e depois se recusou a ser professora daquela turma e teve que trocar professores. Foi feito uma permuta com outra professora do ensino fundamental [sabe me dizer a religião da professora que se recusou a entrar na sala?] evangélica (Davi)”. A resistência incomoda a norma. A escola não só se ocupa em sistematizar os conhecimentos, mas educa os gêneros (CAETANO, 2016). A atitude da professora evangélica foi um explícito recado nessa direção para os alunos da turma e para os demais do colégio. Educando o gênero! A recusa da professora de entrar na sala e a continuar a lecionar na turma mostra a força do pertencimento religioso quando atravessa o fazer docente. Não há um compromisso com o espaço público e os ideais republicanos, o compromisso com a sua doutrina se impõe a estes.*

Como veremos no próximo capítulo, a professora Sara relatou duas situações sobre corpos trans na escola e da resistência por parte de alguns colegas no cumprimento do direito básico ao nome social, assegurado por lei. No relato da professora ficou explícito que de modo especial a resistência se deu por parte de uma professora católica. Na entrevista com o Davi, ele também traz uma situação envolvendo uma aluna trans. O encontro da aluna trans com Davi se deu após a sua transferência de turno. Transferência conseguida pelo colega adventista que havia se recusado a entrar na sala com a bandeira. Passemos ao seu relato,

*Quando eu fui para a noite também teve incomodação. **Eu tinha uma aluna trans que já havia passado pela transição, mas na chamada o nome era no masculino e os professores se referiam a ela por esse nome.** Aí no primeiro conselho de classe da unidade eles diziam “o aluno Rafael e tal e tal...” e eu dizia quem é ? não conheço esse aluno, sabendo obviamente a quem eles estavam referindo. E eles insistiam. E eu dizia: **eu não tenho nenhum aluno com esse nome. Então ficaram nervosos e me chamaram de debochado, pois eu sabia de quem estavam falando. Eu falei, pois é, é ela e o nome é Maria. Aí começou uma mobilização na escola – somos todos Maria – (quem começou a mobilização, haviam outros professores juntos e alunos?). Iniciou por mim. Iniciou na turma dela, pois ela vivia o preconceito enorme na turma dela. Era uma turma de EJA, nesta turma de EJA eu tinha um aluno de 83 anos e um outro de 62 (Davi.)***

O silenciamento diz o que é aceitável e não aceitável, o normal e o anormal (FERRARI, 2011). Em uma cultura que essencializa e naturaliza as identidades sexuais e de gênero, que idealiza a escola como instituição de ajustamentos dos sujeitos e, em muitos aspectos, a sua correção, a presença de pessoas trans desestabiliza, questiona e incomoda. Seus corpos e suas existências rasuram a norma limitada/ora ao sistema corpo-sexo-gênero, pois evidenciam e reivindicam “o caráter inventado cultural e instável de todas as identidades” (LOURO, 2018, p. 22). A escola da pedagogia do silêncio e dos amoladores de faca não está preparada para essas vozes e busca de diferentes modos silenciá-las, expulsá-las.

Como bem argumenta Bento (2011), quando nos referirmos a esse processo na vida das pessoas trans é importante demarcar que não é uma evasão escolar, pois o que ocorre é uma expulsão dessas pessoas.

Marca a trajetória escolar das pessoas trans a invisibilidade, o silenciamento, as piadas, a negação de direitos básicos como de ser chamada pelo seu nome social, ir ao banheiro de acordo com o seu gênero e até mesmo permanecer nas escolas. Se nos perguntarmos com quantas pessoas trans estudamos ao longo de todo nosso processo formativo, com poucas respostas já será possível perceber que a escola do silêncio grita como pode para essas pessoas que ali não é seu lugar. A instabilidade do gênero e seu caráter artificial e flutuante de construção e de desconstrução aterroriza a sociedade das caixas, em que “se é isso” ou “se é aquilo”. A construção/desconstrução do gênero, portanto, desestabiliza os binarismos e rasga o véu do templo de uma única maneira de ser e existir. Desobediência produtora de infinitas possibilidades de existências. Recorremos o direito da diferença e com ela gritamos a não aceitação das interpelações sobre os nossos corpos, desejos, sexos....

Os homossexuais são “uma incorporação de desordem” (FOUCAULT), como aponta a resistência de Davi e da sua aluna. É inegável que o silêncio é uma forma de governo, todavia, como já dito inúmeras vezes, não há poder sem resistência. Em diversos momentos nas entrevistas, como o relatado acima, foi possível mapear cenas de resistências por parte dos alunos. Houve resistência por meio das amizades e redes de apoio e na criação de coletivos. Houve resistência através da arte, como no caso de André e Noé, que escreviam peças de teatro e textos literários abordando as relações de gênero, sexualidade, intolerância religiosa e também racismo.

*Eu mesmo fiz uma peça de teatro sobre intolerância religiosa em que tinha personagens de sexualidades diferentes. Tinha um candomblecista que tinha uma sexualidade diferente. Não especificava a sexualidade. Mas era diferente. Aí a personagem que era religiosa além do preconceito com a religião tinha preconceito contra a sexualidade. A gente fez essa relação muito boa. (André)*

*A partir desse momento que a gente via nossa imagem ali sendo respeitada, ganhando prêmios nos festivais de literatura, na instituição, a escola passa a olhar a gente com outro olhar. As pessoas que produziam arte, e a maioria eram gays e também tinha um grupo de meninas lésbicas. Um grupo de meninas lésbicas dançava maculelê\* e também iam representar a escola em eventos e isso era muito importante. (Noé)*

Zamboni (2013), ao escrever sobre os modos de resistência mobilizados pelas bichas, como ele se refere, destaca a importância da literatura, pois é “pela literatura, que ela [a bicha]

define não somente como mais um gênero expressivo, mas, sobretudo como a linha louca que desconcerta os discursos pela vida afora. (ZAMBONI, 2013, p.8, acréscimo meu)”. Desse modo, como aparece nas falas dos alunos, a literatura foi uma importante ferramenta de enfrentamento dos silêncios e da norma e sendo ponte para a construção de respeito pelas identidades dissidentes presentes na escola, assim como espaço para tratar de demais temáticas importantes. Essas lutas de resistência desestabilizam a norma, pois questionam seu efetivo poder, inventam novos modos de existências, de subjetividades, reforçam laços coletivos nas disputas, nas desobediências. Foucault (2004), em entrevista, ao responder sobre resistência define bem seu lugar nas relações. Para o filósofo, ela tem poder de mudar as coisas enquanto força de poder transformador que mobiliza, o que extrapola o simples fato de dizer não às normas. Dizer não, para ele, é uma “forma mínima” de resistência, pois “é preciso dizer não e fazer deste não uma forma decisiva de resistência” e assim mudar as coisas,

Veja que se não há resistência, não há relações de poder. Porque tudo seria simplesmente uma questão de obediência. A partir do momento que o indivíduo está em uma situação de não fazer o que quer, ele deve utilizar as relações de poder. **A resistência vem em primeiro lugar, e ela permanece superior a todas as forças do processo, seu efeito obriga a mudarem as relações de poder.** Eu penso que o termo “resistência” é a palavra mais importante, a palavra-chave dessa dinâmica. (FOUCAULT, 2004, p. 268, grifos meus)

Nessa direção, Scott (1995) apontou que não é sempre que os sujeitos reais obedecem às normatizações. Como afirma a teórica, homem e mulher são categorias vazias, elas transbordam, coexistem, relacionam-se, não se encerram e mesmo quando fixadas, elas escapam. Escapar às estratégias de normalização, inclusive, compõe o conceito foucaultiano de resistência. Por isso a necessidade de destacarmos essas ações e modos de agência nos processos de subjetivação. As normatizações e a pedagogia do silêncio têm força e são produtoras, mas igualmente o são os agenciamentos que fazemos sobre nossas vidas e existências. Davi, conta, por exemplo, que na condição de professor ele apoiou a criação de um grupo de estudante que distribuía panfletos informativos na escola sobre as questões de gênero e sexualidade. Embora, de algum modo, essa ação tenha contribuído para a transferência dele de turno, conforme me contou, o grupo continuou existindo e fazendo resistência.

*Eu, na condição de professor, e um grupo de alunos que era composto por uma menina heterossexual, três meninos gays, uma menina transexual e outra menina bissexual criamos o BDC ( Bonde do Colégi) eles passaram imprimir em papel pequeno - aqueles informativos - não eram formativos tipo ah o gay é isso, a trans é aquilo. Mas com informações do tipo: “há tantos minutos morre tantos gays no Brasil, “no ano passado tantas mulheres trans foram assassinadas no Brasil”.*

*Eram informações impactantes. [Como a escola recebeu isso?] A essa altura minha transferência estava arquitetada já. (Davi)*

As ações do Davi e dos demais estudantes entrevistados nos revelam a importância de pensarmos a resistência também como ato e produto de uma “educação menor” que, nos termos de Gallo (2003), é aquela que subverte as burocracias, o desejo de hegemonia, de controle, reprodução de conhecimento, a recusa de uma educação pensada a partir do macropolítico, dos gabinetes a serviço do poder, da norma que caracteriza a “educação maior”. Na educação menor a resistência e revolta são empreendimentos constantes, a “sala de aula como uma trincheira”, um fazer novo no micropolítico, no cotidiano real da sala de aula. Um professor que se inscreve na produção de uma educação menor transmuta os discursos de ódio em aprendizagens, em enfrentamento, e resiste ao controle e as normatizações, fazendo uma educação do devir, das relações e do afeto. Assim, “a educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade” (GALLO, 2003, p. 81).

Na realidade desta pesquisa, penso que o pertencimento religioso dos professores e a religião de modo mais amplo, quando presente nas salas de aula ditando sobre o que é certo e errado, o sagrado e o pecado, produzindo a pedagogia do silêncio, amolando facas, está a serviço da educação maior, esta que “procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série” (GALLO, 2003, p. 83). Como já dito, a educação maior é aquela pensada a partir das diretrizes construídas nos gabinetes — em alguns desses, entre aleluias e améns, se discute o valor da propina em barra de ouro, para a aprovação de verbas para a educação, como aconteceu no governo Bolsonaro.

Desse modo, para além de pensarmos o lugar do professor com pertencimento religioso como colaborador desse tipo de educação, podemos pensar que a presença e atuação dos discursos religiosos nas disputas por documentos, planos e diretrizes, nos ditames sobre o papel da educação e do professor, como estamos presenciando nos últimos anos no país e no mundo, é uma peça fundamental na maquinaria que constrói a educação maior. Na educação maior não há espaço para as diversidades. Esse tipo de educação tem gênero, sexualidade, raça e religião. Ela é cisheteronormativa, branca e cristã. Daí a importância de evidenciarmos ações desobedientes, professores e alunos que enfrentam os podres poderes, as normatizações e constroem uma educação outra, uma educação que se alinha na construção da cidadania coletiva e individual, na defesa dos Direitos Humanos e dos ideais republicanos.

Gallo (2003), a partir do pensamento do filósofo Antonio Negri, aprofunda as concepções do professor-profeta e o professor-militante. O primeiro é aquele que anuncia o futuro, o melhor por vir a partir das normatizações, aquele que do alto da sua ‘sabedoria’ profetiza o que os outros devem fazer. É um professor legislador, como diz Gallo, aliado com os propósitos da educação maior, que é pensada no individual, muito alinhada com a racionalidade neoliberal que produz “o sujeito empreendedor se si” (SEFFNER, 2020). Sujeito que só pensa em si e ignora as relações de poder que constroem as normas e diferenças. O segundo, o professor-militante, vive a realidade e a partir dela propõe a sua transformação, e cada ação será sempre pensada no coletivo, no questionamento das hierarquizações, das normatizações. O professor-militante, segundo Gallo, é aquele que vive seu próprio deserto e a miséria dos seus alunos e daí produz resistência.

Para Gallo, o professor-militante atua na transformação do presente não só na escola, mas em todos os âmbitos em que circulam, como o sindicato e demais círculos sociais, como é o caso do Davi que, na condição de professor, além de militar na escola é militante na política, na própria igreja e na sua atuação como Conselheiro Tutelar. Pelo exposto, penso que os professores com pertencimento religiosos que produzem a pedagogia do silêncio praticam algum tipo de proselitismo na escola, que usam sua religião como mecanismo de controle dos corpos, das identidades sexuais e de gênero, que desrespeitam o princípio da laicidade, produzindo um saber-poder que se alinha com forças inscritas na ordem do discurso do ódio, da exclusão, da normalização, podendo ser lidos como professores-profetas, (re)produtores de uma “educação maior” na qual eles produzem a pedagogia do silêncio, atualizando o poder-pastoral e amolando as facas.

Os relatos em que foi possível circunscrever a resistência demonstram a importância da educação menor e dos professores-militantes nas relações de poder que permeiam o espaço escola e na resistência à pedagogia do silêncio. Esses professores-militantes e seus alunos compreendem a importância de “educar com a fúria e a alegria de um cão que cava seu buraco. Educar escavando o presente, militando na miséria do mundo, de dentro de nosso próprio deserto” (GALLO, 2003, p. 85). Essa educação-menor, em oposição à maior, é laica, defende a multiplicidade das diferenças, se faz nas brechas, nas dobras, rompe com o silêncio, desobedece as pedagogias normatizadoras, rasga qualquer currículo que deseja formatar os sujeitos para a sociedade, para suas igrejas.

Todavia, a pedagogia do silêncio, construída, entre outros elementos, pela educação maior, opera na escola não somente sobre os alunos, o professor gay também é perseguido por esta. Exemplo disso é quando pergunto para o Davi se em algum momento ele percebeu a

intenção de algum/a professor/a em lhe converter ou lhe acolher e aconselhar sobre a sua sexualidade, com o que responde que, na condição de aluno, não, pois em suas palavras ele era considerado desaforado e “*nunca tiveram essa ousadia de tentarem uma conversão ou conselho nesse sentido*”. Todavia, ele conta uma história ilustrativa de como as identidades que não estão inscritas na ordem da sexualidade tida como normal e única possível — a heterossexualidade — são acoissadas no espaço escolar, mesmo quando se trata de pessoas que estão no mesmo nível de autoridade entre elas. Engendrada em uma rede de controle ainda que baseada em especulações e utilizando um discurso dissimulado de preocupação com os alunos, para que estes não ‘sofram influência’, o relato é um retrato perfeito de como a heterossexualidade é dita como natural, como dada, já que em nenhum momento os professores se preocupam em influenciar seus alunos com suas orientações sexuais normatizadas; ao contrário, parece enxergarem isso como uma parte da sua obrigação como docente. Passemos ao relato,

*No mesmo período que eu fiz a seleção um amigo gay também fez e passou e nós desenvolvemos uma amizade muito forte. Ele é um irmão para mim. **E os professores idealizaram que fossemos um casal.** E em um evento da escola eu comprei umas flores que os alunos iriam usar em uma apresentação, e aí a floricultura entregou as flores para esse colega no turno da tarde e o motoboy falou que eu mandei. Os demais colegas não sabiam do que se tratava. Então rolou o comentário, como eles tiveram coragem de mandar flores um para outro na escola? Como eu só iria para a escola a noite, pedi para ele guardar as flores no armário dele e eu pegaria quando chegasse. Os professores pegaram as flores do armário dele e levaram para a direção. Para contar para a direção que ele havia recebido flores minha no trabalho. Só que o vice-diretor da noite sabia do que se tratava. Quando eu fui pegar a noite demos risadas juntos do ocorrido. **[os professores que fizeram isso tinham alguma religião?] Sim. Evangélicos e católicos também.** (Davi)*

Na continuação, Davi conta que a situação foi discutida em reunião geral dos professores. Se, por um lado, a cena escancara como a norma opera no ataque daqueles que ela considera desviante, por outro demonstra a resistência do Davi ao questionar se o mesmo aconteceria se eles fossem professores heterossexuais e realmente formassem um casal. A resposta religiosa novamente é sinalizadora do quanto o pertencimento religioso, quando não respeita o espaço público, é gerador de constrangimento e violências. Passemos à segunda parte do relato:

*Na reunião geral de professores falaram na minha frente que eu havia mandado flores para o “meu parceiro” que isso era errado, que ficava incentivando os alunos também, que muitos alunos não tinham a sexualidade formada, que aquilo era um incentivo e tal... e aí eu contei qual era o objetivo das flores, mas em seguida disse: porém, se nós tivéssemos um relacionamento e eu quisesse mandar flores eu mandaria. E não era errado e não era crime. A gente precisa o tempo todo se*

*posicionar como pessoas que vivemos relacionamentos normais, que não é anormalidade nenhuma. Se fosse um casal heterossexual fazendo aquele gesto ia ser visto por eles como a coisa mais bonita do mundo. E eles falaram que perante a Deus era errado se fossemos um casal, que estava na bíblia [falaram diretamente para ti?] foi, foi, na própria reunião de professores. (Davi)*

O dispositivo da sexualidade aqui opera entre os professores que novamente se valem do discurso religioso “*perante a Deus era errado, que estava na bíblia*”. A imposição desses discursos evidencia o quanto a bíblia é tomada como livro da lei, posta muitas vezes acima da Constituição Federal. É válido ainda pensarmos o fato de que se esses/as professores/as agem assim diante de um colega, cuja trajetória na escola desde os tempos de aluno, é de resistência e de enfrentamento a discursos como esses, e que naquele momento goza de uma posição de paridade entre eles, o que é dito para os alunos? Davi é um corpo-bicha na docência (SILVA; BRITO, 2021), um corpo que desestabiliza a heteronormatividade, faz barulho e grita à pedagogia do silêncio, afrontando os amoladores de facas,

Um corpo devir, que voa e ri, que sente, que está sempre a chegar, sem pressa, que deriva das passagens, que infiltra o lugar da docência ao transitar com sua viadagem. Esse corpo-bicha-professor é o que escapa, trinca, invade e causa as oscilações, variação das camadas epiteliais da existência, molhando o papel docente, bebendo da fonte de seus próprios rios para incorporar suas múltiplas faces existenciais. (SILVA; BRITO, 2021, p. 288)

Na sociedade moderna, a sexualidade é tomada como natural e atrelada ao corpo. Para Louro (2000), essa concepção está ancorada numa visão de que o corpo é vivido de forma universal por todos os sujeitos. Porém, a autora problematiza que também os corpos ganham sentido socialmente, nos diversos contextos culturais. Dessa forma, as concepções dos corpos são variáveis conforme a cultura. Nada há de natural e dado nessas construções. Seguindo sua argumentação, Louro indica que, assim como os corpos, “as possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas, mas ao que parece essa é uma discussão que encontra forte resistência numa sociedade que valoriza os fatores biológicos e o sexo, o desejo e o prazer são naturalizados e normatizados”.

O conceito de heteronormatividade e norma são úteis para olharmos essa cena descrita por Davi e igualmente as demais que apresento neste capítulo. Cunhado por Michael Warner, o conceito de heteronormatividade indica “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (BRITZMAN, 1996, p. 79). Na cena, esse desvio é lido pelas lentes da religião, de alguns dos professores. Lentes que colocará qualquer sexualidade que não seja heterossexual como



errada e pecadora. Nessa direção, Louro (2000) aponta que “a heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal” (LOURO, 2000, p. 10). Esse caráter natural, segundo a autora, pode ser questionado pelo paradoxo do investimento cultural e pedagógico dispensado na construção social da heterossexualidade e pela sua intensa vigilância para se manter norma, como podemos constatar com a preocupação dos colegas do Davi e demais relatos apresentados.

Quando os professores dizem para Davi e o seu colega de trabalho, lendo-os como possível casal de homens gays, que eles poderiam interferir na sexualidade ainda não formada dos alunos, desenha-se esse paradoxo. Se a heterossexualidade fosse natural, a presença dos professores gays não seria vista como ameaça. Por outro lado, demonstra também como a heterossexualidade dos professores não é vista como um problema, ao contrário, se incentivar os meninos e as meninas a se produzirem homens e mulheres cisheterossexuais eles estarão acertando aos olhos da sociedade e de Deus. Assim, aqueles que não correspondem à norma heterossexual serão os outros, os anormais, mas conforme argumenta Seffner, esses sujeitos são necessários para a norma demarcar seus limites, possibilidades e penalidades, demarcar a si mesma. O pesquisador alerta que “ninguém está fora da norma, embora possa estar em situação de confronto com ela” (SEFFNER, 2013, p. 157).

Louro (2006), ao sinalizar que o processo de heteronormatização não está limitado ao âmbito do pessoal e individual, argumenta que esse processo se estabelece na e por meio das instituições, como acabamos de ler nos relatos. Há, assim, o que ela nomeia um processo de institucionalização da heteronormatividade. A partir dela são pensadas as instituições e seus serviços. Aos que não se enquadram nesta norma é preciso muita luta e enfrentamento para ser escutado, visto e atendido, para não se conformar com o silêncio que é imposto, uma vez que os processos heteronormativos

dão sustentação aos sistemas educacionais, jurídicos, da saúde, religioso, econômico. É à imagem e semelhança dos sujeitos heterossexuais que se constroem e se mantêm esses sistemas e instituições – daí que são esses os sujeitos efetivamente qualificados para usufruir de seus serviços e para receber os benefícios do estado [...] A heteronormatividade justifica tais arranjos sociais; justifica conhecimentos, práticas, jogos de saber/poder. Portanto, desconstruir sua lógica, demonstrar a fabricação histórica de tal processo e as manobras constantemente empreendidas para reitera-lo pode contribuir para desmonta-lo. (LOURO 2006, s/p)

Ao longo das entrevistas é desenhando o desejo de normatização dos sujeitos por diferentes maneiras e instrumentos, desde os discursos, as repreensões no modo de agir dos alunos, por meio da atualização do poder pastoral e, de forma “sutil”, como no relato de André, por diversas vezes os professores e demais sujeitos da escola balançavam a cabeça

negativamente diante do seu jeito de ser. Picchetti (2014) define norma como uma construção cultural, que se constitui e é reiterada nas práticas do/no cotidiano por meio das pedagogias sexuais. Não é, portanto, um processo pronto e estático, pois existe quando atua. A norma de forma reiterada compara, difere, regula e hierarquiza os indivíduos e seus atos, em uma busca constante para se instituir enquanto universal. O conceito de normalização surge no Vocabulário de Foucault (CASTRO, 2009) como processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Com o cruzamento da norma disciplinar e a norma da regulação as sociedades se constituem em sociedades normalizadoras ou de normalização.

Nessa perspectiva, assim como nas relações de poder, a norma não usa a força para se estabelecer, mas de forma sutil e por meio de múltiplas estratégias acontece. A ausência de força, contudo, não pode ser lido como ausência de violência. As construções normativas, segundo Picchetti, “são pressupostos silenciosamente compartilhados e compulsoriamente assimilados que fazem funcionar expectativas sociais”. Todavia, esses pressupostos se alcançam “com efeitos ativamente produzidos pelos sujeitos na linguagem e na cultura (PICCHETTI, 2014, p. 20)”. Portanto, é na cultura, por meio das pedagogias culturais e da linguagem, da pedagogia do silêncio e com os amoladores de faca que a norma se constrói. Em seu caráter produtivo podemos pensar a norma como uma ponte, um terreno fértil para o exercício de poder, ou como seu operador.

*Eu sentia muita raiva, eu sofria e não podia contar para ninguém. O que deixava muito indignado é que os próprios professores faziam bullying comigo. Eu nunca vou esquecer que teve uma dinâmica que a gente fez na sala e o professor falou “**vamos dividir a sala em grupos, meninas e meninos e Elias sai da sala.** Ele falou isso na brincadeira [gesto de aspás] e **todo mundo começou a rir.** Aquilo dentro de mim, me destruiu de uma forma tão grande, Jeferson, mais tão grande, que comecei a odiar a escola, a odiar as pessoas. (Elias)*

O depoimento de Elias se aproxima de um relato analisado por Ferrari (2013), em que discute os processos de silêncio e silenciamento das homossexualidades masculinas em sala de aula a partir de um relato de uma professora que impede a participação de um aluno gay em um debate sobre ficar/namorar e, em seguida, o expulsa da sala. O que chama a atenção do autor — e que acompanho em análise ao relato do Elias — é o quanto atitudes como essa se configuram “como uma construção e como um processo de intervenção exterior mediante a repetição estilizada de atos em relação aos homossexuais, relacionada ao processo de disciplinarização e docilização do corpo, do corpo homossexual” (FERRARI, 2011, p. 97).

O professor, ao dividir a turma a partir do binarismo feminino e masculino e ‘brincar’ para Elias sair da sala, levando a turma a rir dele, demonstra o silenciamento das

homossexualidades na escola. “O que faz o silenciar e o silêncio é colocar o sujeito em uma posição inferior, de não existência” (Ibid., p.101). Culturalmente e no entendimento do professor, Elias ao romper com a heterossexualidade deixa de ser menino. É expulso do gênero. Não há lugar na sala de aula para quem desobedece a heteronormatividade. Como aparece no relato do estudante, os discursos ditos para ele fez com que ele passasse a ter raiva de si durante um tempo, a se enxergar como errado. Novamente me encontro na pesquisa, pois diversas vezes ao ser atingido por discursos semelhantes ao que Elias ouviu, as ‘brincadeiras’ tão naturalizadas no espaço escolar, vinda inclusive de um professor, eu sentia raiva de ser quem eu sou, por isso a minha busca pela ‘cura’ através da religião, como igualmente fez Elias e André. Eu queria me livrar da homossexualidade, pois de diferentes formas me diziam que era errado, pecado e que eu não era normal.

Elias me contou ainda que após ganhar uma bicicleta de presente da mãe foi para a escola com ela e no mesmo dia os meninos furaram os pneus. E que, cansado das violências, começou a mudar seu comportamento, se tornando uma pessoa sempre na defensiva, com o que relata que passou a não ir mais para escola durante um período:

*E as pessoas começaram a falar que eu era muito estressado, que qualquer coisinha eu explodia. “Qualquer coisinha né” [ele faz gesto de asas para reforçar que de coisinhas não havia nada] e aí cada dia mais eu ficava sem vontade de ir estudar. E um dos motivos que eu perdi de ano foi que como eu comecei a ir de bicicleta, quando eu descia a rua para ir para o colégio, ao invés de entrar na escola, eu ficava de 7 da manhã até 12 h andando de bicicleta pelas ruas. Ficava andando sozinho pelas ruas porque eu tinha raiva e nojo de entrar naquele colégio. Para tu ter noção, eu fiz isso por um mês. Um mês e o colégio nem para avisar para os meus pais que eu estava faltando. (Elias)*

Ele termina essa parte do relato com lágrimas nos olhos. Eu também. Com todos os estudantes entrevistados eu tive conversas profundas durante e depois da entrevista, como já descrevi no capítulo metodológico. Precisamos de palavras que nos ajudem a viver! (LIONÇO, 2014). E no momento de profundas trocas o que eu podia oferecer eram palavras. Depois eu expliquei para Elias que fazemos ciência compreendendo que estamos envolvidos nela, que o distanciamento científico é uma mentira. E que por isso eu me sentia a vontade ao chorar junto com ele. Conteí para ele que também senti na pele as marcas do ódio dos meninos heterossexuais e que como ele eu não fui defendido como deveria pela escola e pelos professores.

Além da violência relatada por Elias, chama atenção o fato da sua ausência na escola por um mês não ser questionada aos seus pais, como ele mesmo sinaliza. Além do contínuo silenciamento sofrido por Elias, há também indiferença pela sua existência. Não ligam para aquela vida, que é uma vida tida como sem futuro, que não é digna de viver. O processo de

exclusão e silenciamento daqueles que incomodam a norma parece o processo mais confortável a ser feito. Elias ausente não gerava ‘problemas’ para a escola e tudo supostamente estava dentro da ‘normalidade’ da heteronorma. Concluo este capítulo com o desejo de que a leitora/o leitor tenha pensado junto comigo como os silenciamentos, censuras, exclusões e normatizações engendrados pela pedagogia do silêncio e pelos amoladores de faca, aliados ao discurso de um pertencimento religioso ativo nas escolas, se configuram como violência diária para os estudantes que escapam às normas de gênero e sexualidade e, de modo especial, para os meninos gays que foram entrevistados.

Pai, afasta de mim esse Cale-se!

## V

**NOSSA SENHORA DA CISHETERONORMATIVIDADE EM DISCURSO:***proselitismo e a pedagogia do silêncio narrada pelas vozes dos professores e professoras*

“Pai, afasta de mim esse cálice. Pai, afasta de mim esse cálice. Pai, afasta de mim esse cálice. De vinho tinto de sangue (...) Tanta mentira, tanta força bruta (...) Quero lançar um grito desumano que é uma maneira de ser escutado. **Esse silêncio todo me atordoa**”. Há um *Cale-se* nas escolas. Como ficou evidenciado no capítulo anterior, há um silenciamento e uma pedagogia do silêncio em torno das questões de gênero e sexualidade, de modo especial produzido pelo forte pertencimento religioso dos/as professores/as e pelo lugar de privilégio que os discursos religiosos ainda têm nos espaços escolares. Uma pedagogia que muitas vezes faz alunos e alunas chorarem escondido no banheiro; um choro engasgado para não chamar a atenção. O sal das lágrimas tempera os sentimentos de dor, raiva e vontade de não estar ali. Atrás da porta do banheiro, escritos de todo tipo ‘denunciam’: *Davi da 7ª série é VIADO. Maria, da 5ª da noite, é SAPATÃO*. Há também aqueles que escrevem suas condenações e seu ódio: *Esses viados vão todos para o inferno. Nojo de vocês. Não ler a Bíblia! Da escola? Cale-se! Dos professores? Cale-se. Da família? Cale-se. Da igreja: Cale-se!*

Assim, neste capítulo sigo me ocupando da unidade analítica da pedagogia do silêncio, para agora analisar algumas respostas dos/as professores/as entrevistados/as quando questionados/as se e como abordavam as questões de gênero e sexualidade nas suas aulas, considerando seu pertencimento religioso. Como já dito, a categoria pedagogia do silêncio dialoga com as definições de silêncio como censura e restrição à fala, trabalhadas por Orlandi (1995), Ferrari (1997) e outros. Na ditadura civil-militar, que assolou nosso país por mais de 20 anos, o silenciamento e a censura eram impostos àqueles e àquelas que ousassem desafiar o regime. Na ditadura das relações de gênero e sexualidade, aquelas que são considerados subversivos às normas serão também censuradas, silenciadas e sofrerão severas punições — inclusive, em muitas situações, pelo próprio Estado, quando percebemos que a escola se configura como um espaço central de reprodução das normatizações sexual, de gênero, do silêncio, da censura, da exclusão e da aprendizagem da lesbohomobitranfobia, tendo seus agentes públicos enquanto operadores ou cúmplices de violência.

No regime ditatorial, conforme documentado no Relatório da Comissão Nacional da Verdade (2014), além das diversas perseguições aos espaços de sociabilidade gays, prisões e torturas de travestis, consta que, segundo relatório da Comissão de Investigação Sumária (CIS 69), instaurada no Ministério das Relações Exteriores, foi recomendada a aposentadoria compulsória de sete diplomatas e seis servidores sob a alegação de “homossexualismo”. O Estado sempre foi generificado, cisheteroterrorista, normalizador e silenciador (BENTO, 2011).

Ana de Miranda Batista, em depoimento à Comissão Nacional, afirmou que a violência de gênero e sexual não era sofrida apenas pelas mulheres, mas também pelos homens. Os relatores destacaram que na violência verbal contra os homens havia uma intenção de “feminilização e homossexualização simbólica do corpo torturado”. A parte da violência física era reservada, entre outras práticas, o empalamento. A definição é de Miguel Gonçalves Trujillo Filho, preso no DOI-CODI de São Paulo, em outubro de 1975: “O empalamento era um cassetete de borracha com fio elétrico dentro que se introduzia na vagina das mulheres ou no ânus das mulheres e dos homens”. (BRASIL, 2014, p. 413).

Dentro da democracia que estamos construindo, tais ações não são mais praticadas pelo Estado, mas só em 2019 é que a homofobia foi equiparada ao crime de racismo. Todavia, somente após decisão da Suprema Corte brasileira, que apontou a mora do Congresso Nacional ao legislar sobre a temática. A equiparação, no entanto, mesmo com estas circunstâncias, foi um grande avanço, sendo resultado de muitas lutas e embates empreendidos pelos movimentos sociais e pesquisadores de gênero. Grande parte desses embates se deu com campos religiosos que argumentavam que essa equiparação ameaçava sua liberdade de expressão. Leia-se, a liberdade de continuar a praticar a lesbohomobitranfobia por trás do véu da religião. A liberdade de falar para silenciar. Contraditoriamente, os movimentos de tentativa de silenciamento das questões de gênero e sexualidades nas escolas ocorrem com apoio de um governo que teve como uma das suas marcas um vasto discurso sobre sexo e gênero, com informações equivocadas, falsas, ditas muitas vezes de forma chula e sem nenhum embasamento científico.

Compreendo, como diz Andrade, que “o indivíduo é sujeito de uma série de discursos e que a mesma pessoa pode ocupar diferentes posições de sujeito em função desses discursos” (ANDRADE, 2012, p. 182). Conforme já dito, em nossas pesquisas não consideramos o indivíduo como fonte original da sua fala, dado que consideramos que essa fala está inserida em uma rede discursiva que permite que ela seja dita e dita em terminado tempo, espaço e modo. Essa postura coaduna com a relação que estabelecemos com as nossas investigações.

Não nos colocamos na condição de juízes, donos de verdades, aqueles que apontam erros e acertos dos indivíduos que pesquisamos, mesmo quando aparentemente o fazemos, pois compreendemos que fazemos parte das relações de poder que constroem as sociedades. O que pretendemos, portanto, é a partir das descrições compreender como alguns discursos são ditos como verdadeiros e problematizar como alguns saberes e alguns discursos são produzidos, enquanto outros são silenciados, destacando as consequências desses processos para os sujeitos silenciados e os movimentos de resistências.

Assim, embora os professores entrevistados assumam que não trabalham as questões de gênero e sexualidade, que evitavam tocar no assunto, ou que respondem com suas convicções religiosas quando perguntados sobre o tema, foi possível observar um discurso no qual eles desejam narrar que há “respeito” aos sujeitos, às diferenças e diversidade, e é o regime de verdade em que esses enunciados se inscrevem que me interessa, pois anuncia um respeito em uma ordem individual sem problematizar as relações de poder que constroem e sustentam essas diferenças, sem questionar a norma. Não duvido que de fato haja esse respeito, mas na minha leitura a supervalorização do “respeito” mais se constitui como elemento da pedagogia do silêncio do que contribui para questionar as normas. Os enunciados ditos pela professora Eva, *“Não tenho nada contra, mas eu evito falar”*, *“Eu nunca trato assim como diferentes os que já são resolvidos, assumidos. E eles gostam de mim bastante e eu fico e feliz”* nos permitem diversas análises. Contudo, chamo a atenção ao fato de que a professora assume que não tem nada contra, comemora ser querida pelos alunos assumidos e resolvidos, mas que evita falar sobre o tema, o que me permite entender que há o respeito individual, mas que, conforme veremos, não basta para a desconstrução das hierarquias de gênero e sexualidade.

O professor Jacó narra que pede respeito aos alunos para com *“os meninos que acabam mostrando a sua opção sexual. Muito deles são desprezados pelos colegas. Então quando isso acontece, eu vou para cima deles e digo que a gente tem que respeitar a opção do colega, né? Independente que se concorda ou não, porque aquele menino é colega dele, então ele deve esse respeito.* Embora seja desejável a atitude de pedir respeito por parte do professor, igualmente não há uma discussão mais aprofundada sobre os marcadores sociais da diferença que são gênero e sexualidade. A norma não é questionada e, portanto, não há um enfretamento das relações de poder que fazem com que ela seja estabelecida. Seffner (2013) chama atenção que uma das forças da norma, nesse caso a heteronormatividade, é não falar de si, é o seu silêncio, o outro que é marcado, é explicitada a sua diferença, a heterossexualidade

não é tomada como diferença, de modo que sobre ela não recai questionamentos e marcações.

Assim,

A invisibilidade da norma é condição importante de sua eficácia, silenciando sobre os mecanismos que nos fazem tomar algumas identidades (a identidade de gênero heterossexual, por exemplo) como comportamentos que não precisam dizer de si, não precisam ser problematizados. Não se enfrenta a heteronormatividade e, com isso, o discurso de valorização da diversidade parece pretender conviver com a existência dessa norma. (SEFFNER, 2013, p. 157).

A fala do professor Adão nos ajuda a visualizar a ideia de um respeito que coloca na ordem da celebração da diversidade pelo “você decide”, cada um faz o que quer, e não em uma discussão sobre o tema. Em dois momentos da fala de Adão é possível observar isso. E nos dois momentos nos chama a atenção que o discurso do direito individual vem após ele expor aos alunos a sua visão religiosa, algo que ele negou fazer. Vejamos:

*Agora quando eles perguntam eu falo. Mas, esses assuntos assim de gênero, esses assuntos assim de aborto, pena de morte, eu trago meu pertencimento religioso. Eles perguntam o que é que eu penso, eu falo olha gente, eu respeito todas essas formas aí de homossexualidade. Assim, eu respeito, cada um no seu quadrado, cada um faz o que quer, cada um faz do jeito que quer, ama do jeito que quer, só não dá para impor isso à mim, porque eu parto de uma ideia bíblia religiosa que isso de certa forma não agrada a Deus, entendeu?(Prof. Adão)*

Para o professor Adão, falar sua visão diante de um tema como gênero, sexualidade e aborto é ser coerente com o que acredita. Não há no professor a ideia de que ele possa discutir de forma científica e, em sendo consultado, se restringir também à visão científica. Além de, com isso, estar reforçando o silêncio da escola sobre as temáticas, leio tais atitudes com uma estratégia prosélita, característica de muitas religiões judaico-cristãs. Em outro momento, o professor Adão reforça a ideia do respeito às escolhas no caráter individual, sem, contudo, novamente questionar a produção da norma que agencia as posições dos sujeitos. De forma debochada, diz: “*Mas eu concordo somente com Adão e Eva, nessa perspectiva aí, mas vocês têm total liberdade para acreditar no que vocês quiserem. Se vocês acham que você é assim, que Deus lhe fez assim, que você vai ser sempre assim, com a síndrome da Gabriela, você vai ser, mas a minha concepção é essa*”.

A ideia de anunciarem que não tem nada contra, que respeitam a “opção”, pois cada um tem total liberdade de acreditar no que quiser, em oposição ao silêncio diante do tema, pode ser lida numa perspectiva de tolerância, de um discurso romântico e simplista de celebração a diferenças, ao que me oponho em diálogo Louro (1997), Silva (2014) e Seffner (2020) e outros. Silva (2014) critica a concepção de tolerância e a ideia de uma pura proclamação da existência das diversidades. Para o autor, as diferenças e as identidades



tomadas dessa forma são essencializadas, cristalizadas e naturalizadas, negando o seu caráter construtivo e as relações de poder que as atravessam. Nessa leitura, as identidades e diferenças são vistas como fato social, dado que devemos tomar uma posição, como denuncia a fala da professora Eva, “*eu não tenho nada contra*”.

Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos [respeito e tolerância] impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder. Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. (SILVA, 2000, p. 73, acréscimo meu)

Tal concepção coaduna com os argumentos de Seffner (2020, p. 17) quando argumenta sobre a necessidade de se pensar o debate de gênero e sexualidade não dentro de uma concepção “seja o que você quiser”, inscrito em um discurso da racionalidade neoliberal que produz o que o autor conceitua de “sujeito empreendedor”, cuja liberdade pessoal ignora as relações de poder e não questiona as desigualdades, as estruturas sociais e limita no âmbito individual algo que tem que ser debatido coletivamente. Igualmente, Butler (2016), discutindo o conceito de precariedade, nos ajuda a pensar que a construção coletiva por direitos e a defesa de que todas as vidas sejam vivíveis se opõem diretamente à ideia de um “eu” e do “sujeito empreendedor”. Como a filósofa chama atenção, ao pensarmos em um ataque a um indivíduo que foge às normatizações de gênero, o ataque atinge não só o individual, mas igualmente a categoria social a que ele pertence.

Discursos como esses se aproximam também de pretensa neutralidade diante dos conflitos que tendem a construir uma ideia de que não há conflitos, que é tudo paz e amor! E geralmente quem produz esses discursos gozam do seu lugar de norma e privilégio. Os professores falaram que são neutros em relação a essas questões, como muitos disseram “*vocês acreditam no que vocês quiserem*”, “*vocês têm total liberdade*”. Mas, como nos ensina Mombaça, essa “neutralidade” em mediar os conflitos acaba por vezes reforçando os lugares de poder, acentuando o silenciamento dos alunos e alunas desobedientes de gênero e dissidentes sexuais (MOMBAÇA, 2016). Ela chama a atenção que “as máquinas de fazer desaparecer conflitos e desigualdades estruturantes projetam – sempre arbitrariamente – verdades cuja promessa é a de serem neutras, justas e universalmente aplicáveis, transcendentem...”. (MOMBAÇA, 2016, p. 8). Vivemos no reinado das falas sobre a liberdade, mas não se assegura as condições de viver a liberdade da diversidade sexual e de gênero, porque não se problematizam a norma e seus privilégios.

Nessa esteira, a norma continua sem falar de si, não é nomeada, mas segue nomeando os outros e falando para e sobre os outros, desde as suas convicções religiosas e as suas narrativas, construídas a partir do silenciamento dos outros. No entanto, é negado que há um conflito, uma disputa pela narrativa, pela voz. Quero dizer com isso que os professores, ao exercerem a pedagogia do silêncio na sala, não somente não falam — embora o silêncio também é modo dizer —, sobre as questões de gênero e sexualidade, mas falam e impõem suas narrativas religiosas, relegando essas questões ao moralismo religioso: *“Eu acredito no sexo masculino e no feminino. Adão e Eva. Homem mulher (Prof. Adão)”*, *“Se perguntarem minha opinião eu vou responder segundo minha convicção religiosa” (Profa. Sara)*, como relataram os professores de Biologia ao contarem sobre tais questões em suas aulas, em um constante abandono da postura científica. Quando falamos em postura científica compreendemos que o discurso sobre essas temáticas na escola deve estar alinhado com os avanços sobre a compreensão das sexualidades e dos direitos humanos, avanços que visam ao respeito às diferenças e a superação de qualquer tipo de preconceito que exclua, por exemplo, tratar a homossexualidade como uma doença, pecado ou desvio.

A voz de Mombaça (2016) nos ajuda a compreender a necessidade de se nomear a norma e fazê-la falar de si. Vimos que alguns alunos desses professores entrevistados, para além das suas próprias (re)existências nas escolas, têm buscado desestabilizar a norma, a escancarar os conflitos e desigualdades escondidos no discurso de “viva a diversidade”! Ouçamos Mombaça:

A não-marcação é o que garante às posições privilegiadas(normativas) seu princípio de questionamento, isto é: seu conforto ontológico, sua habilidade de perceber a si como norma e ao mundo como espelho. Em oposição a isso, “o outro” – diagrama de imagens de alteridade que conformam as margens dos projetos indenitários dos “sujeitos normais” – é hipermercado, incessantemente traduzido pelas análises de poder e da racialidade, simultaneamente invisível como sujeito e exposto como objeto. Nomear a norma é devolver essa interpelação e obrigar o normal a confrontar-se consigo próprio, expor os regimes que o sustentam, bagunçar a lógica de seu privilégio, intensificar suas crises e demonstrar sua ontologia dominante e controladora. (MOMBAÇA, 2016, p. 10-11)

Ademais, o discurso limitado de tolerância/respeito não rompe com uma hierarquia, na qual aqueles que são considerados norma ‘tolera’ o ‘desviante’ e como dito, essencializam e naturalizam as identidades — nesse contexto, as identidades sexuais e de gênero. Mas a mesma crítica se aplica às demais identidades e diferenças discursivamente construídas, uma vez que em todas elas há relações de poder que precisam ser questionadas. A concepção de uma luta individualizada por direitos, numa perspectiva de “sujeito empreendedor” que Seffner se opõe e eu acompanho, exclui ainda a nossa “exposição compartilhada à precariedade”, como indica Butler (2016). De diferentes modos somos todos precarizados

nessa sociedade. Contudo, a depender das organizações sociais, identidades de gênero, sexualidade, étnicas, essa precariedade parece se acentuar ainda mais.

Não há uma compreensão, ao menos na fala dos/as professores/as entrevistados/as que se tratando das questões de gênero e sexualidade, não é uma questão de ser contra ou a favor, ou defender que cada um faça o que bem entender, mas que se tratando de um assunto que perpassa a construção dos sujeitos, da sua formação, é uma questão que diz respeito à responsabilidade docente. Não discutir essas questões é negar uma formação plena dos sujeitos, é violação de direitos! A quem serve essa recusa de debates? O que esse silêncio diz sobre o ser professor, ser professora? Com isso não quero dizer que professores têm obrigação de se tornarem especialistas na temática de gênero e sexualidade ou que desejamos a criação de um “currículo *queer*”, pois a criação de um currículo assim seria ir contra as próprias teorizações *queer*, conforme argumentam Xavier e Seffner (2020),

Por mais avançada, antinormativa, inclusiva, diversa, anarquista, decolonial e pós-identitária que seja uma escola, não pensamos que ela possa ter um “currículo *queer*”. Acreditamos, sim, que o território escolar possa estar habitado por ideias, sujeitos e movimentos sociais com uma saudável disposição *queer*, um potente atrevimento inspirado nas teorizações *queer* para questionar a norma, indagar das disposições regimentais, torcer regulamentos, enfrentar a heteronormatividade, provocar as certezas, desafiar as regras, assustar a autoridade, tirar do silêncio o que parece que desde sempre foi assim, interpelar a cisgeneridade, causar surpresas nas acomodações da sexualidade a padrões consumistas, contestar o ensino que diz incluir para depois melhor poder excluir. (XAVIER; SEFFNER, 2020, p. 228)

Todavia, como registrou Ferrari e Castro (2017), é comum nos/as professores/as uma “denúncia” de que não tiveram formação para lidar com essas temáticas, o que não é uma inverdade em muitos casos. Eu mesmo ouvi essas reclamações diversas vezes, após passar horas realizando formação com os professores. Parecia que estavam mais preocupados em reclamar pela ausência da formação na graduação do que aproveitar a oportunidade da formação continuada. E isso diz de escolhas, de postura política e ética desses sujeitos. Santos e Souza (2020) analisaram como sete professores/as que atuam na educação básica lidam com as questões de gênero e sexualidade após participarem de um curso de formação sobre diversidade de gênero e sexual oferecido por uma universidade estadual no interior da Bahia; o curso, que é anual e teve início em 2009, desde então formou diversos profissionais da Educação e de outras áreas.

Os/as profissionais entrevistados para a pesquisa demonstram que a formação sobre a temática foi muito importante, mas ainda apontam inseguranças, a exemplo de uma professora graduada em Biologia que ministra aula de Física, e que embora na entrevista tenha demonstrado ter conhecimento sobre a temática, se diz insegura. Ou seja, não há da parte dela

insegurança para lecionar em uma disciplina na qual não tem formação direta, mas no que diz respeito a gênero e sexualidade há. Para Prado (2014), essas inseguranças/medo de abordar as questões de gênero, em especial lidar com as homossexualidades, diz também do próprio processo de subjetivação dos/as docentes que aprendem desde as suas infâncias que a heterossexualidade é a norma a ser vivida, de modo que “torna-se difícil modificar as representações cristalizadas de sujeitos que acreditam ser a heterossexualidade a forma “normal de comportamento sexual” (PRADO, 2020, p. 254, grifos do autor). Outros professores recuam ligeiramente ao se depararem com as interdições de coordenações pedagógicas e direções, não conseguindo enfrentá-las. Assim, conforme apontam Santos e Souza, “muitas vezes pensamos que somente as famílias dificultam o trabalho com gênero e sexualidade, mas – como já trazido anteriormente – professoras (es), diretoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas(os) também constroem discursos que reiteram a ordem cisheteronormativa” (SANTOS; SOUZA, 2020, p.181).

Knoblauch (2015), em pesquisa com estudantes de pedagogia, aponta que o conteúdo religioso que elas trazem consegue selecionar, desde a universidade, as aprendizagens consideradas inapropriadas, especialmente no que diz respeito às questões de identidade de gênero e naturalização do cristianismo. Os dados produzidos permitiram à autora afirmar que as aprendizagens incorporadas pelas estudantes com pertencimento religioso é um impeditivo para a incorporação de novos conhecimentos sobre esses temas e estabelecem um limite no processo de aprendizagem. Para a pesquisadora, “o uso de alguns termos, o constrangimento em algumas respostas e a forma de construção do discurso para a resposta às questões [sobre gênero e sexualidade] demonstram que as alunas incorporaram alguns conteúdos veiculados pelo curso, mas o fizeram no limite do que é permitido por suas crenças” (KNOBLAUCH, 2016, p. 80, acréscimo meu).

Recordo que, durante o Mestrado, quando do estágio docente realizado na UESB, assumi por um semestre uma disciplina com ementa aberta, o que me permitiu discutir gênero e sexualidade. Na primeira aula, em que fiz a apresentação do programa da disciplina, foi possível observar um forte incômodo por parte de algumas alunas evangélicas, sendo que duas delas não retornaram mais às aulas. Soube depois, através de seus colegas, que o motivo do abandono da disciplina era de fato, em razão ao assunto que seria tratado, pois como o nome da disciplina era Seminário Temático, quando da matrícula, elas não sabiam qual seria o conteúdo daquele semestre. Com isso, uma delas atrasou sua colação de grau em um ano. Ou seja, a inserção dessas discussões nos cursos de formação é incontestavelmente necessária,

mas não é garantia que aquelas pessoas com pertencimento religioso se permitam novas aprendizagens além dos bíblicos.

A professora Eva diversas vezes afirmou que evita tocar nas questões de gênero e sexualidade e que só fala sobre a visão religiosa sobre a homossexualidade, por exemplo, se o aluno tiver muita proximidade com ela e se lhe perguntar. “*Se ele quiser ter uma opinião minha, ele considerar importante uma opinião minha, sabendo quem eu sou, eu vou seguir como minha orientação entende*”. Com isso, pergunto: “*Como a orientação bíblica?*”. Ela então me responde de forma enfática que “*Sim*”. O modo como ela respondeu, a expressão facial, me dizia que não era para eu continuar, mas sua resposta, embora curta, nos diz muitas coisas. Os alunos gays que procurarem a professora Eva para conversar sobre essas questões podem não encontrar uma orientação norteada pelos princípios pedagógicos de uma educação pública e laica, mas sim a sua visão religiosa — que sabemos que condena a homossexualidade. Caso isso ocorra, muito provavelmente a condenação será feita não em discurso explícito, como ‘tu vais para o inferno’, mas dentro de um pseudo acolhimento, que inclui para excluir, um discurso que pode ser lido como uma lesbohomobitranfobia religiosa, algo próximo da fala do professor Adão, “*você são livres, mas eu lhe anuncio que Deus condena*”. A curta resposta do professor é pedagogia do silêncio, pois ela é baseada em um suposto argumento de autoridade e está atrelada ao seu pertencimento religioso e com ela se encerra a discussão, não permitindo mais perguntas, indagações. No lugar de ampliar as discussões, há uma escolha em lhe dar um ponto final acompanhado de uma sentença: *Deus condena*.

Na mesma linha da professora Eva, como já vimos, o professor Adão que, ao me responder o lugar que ocupam as questões de gênero e sexualidade, demonstra o que venho argumentando sobre a pedagogia do silêncio na escola e que essa pedagogia é acentuada pelo pertencimento dos professores. Assim, como o acesso à formação sobre as questões de gênero e sexualidade não é garantia de um trabalho crítico sobre a temática. Eva, tal como Adão, teve em sua graduação uma disciplina ministrada por um pesquisador dos estudos de gênero. No entanto, como já os ouvimos, em decorrência do seu pertencimento religioso não abordam essas questões em sala de aula — e não só não abordam como, quando precisa, é a voz da religião que dirá sobre.

Além da graduação em Biologia, ambos estão em cursos de Mestrado na universidade pública. Novamente demarco que não estou com isso desvalorizando a importância dos cursos de licenciaturas oferecerem formação sobre a temática — pois, ao contrário, acho que devemos cada vez mais garantir oportunidades de formação sobre os temas —, mas quero

chamar atenção que o desafio é maior do que supomos. Devemos nos perguntar: quais as concepções de docência construímos no país? O quanto a laicidade do Estado importa para o contexto escolar e na construção da identidade profissional do professor? Para tanto precisamos intensificar a discussão sobre a laicidade na cultura escolar, enquanto princípio que garante as liberdades religiosas, mas que também contribui na configuração do perfil do professor enquanto servidor público e um profissional que mesmo atuando em escolas privadas deve ter seu fazer docente norteado pelos objetivos da República, dentre os quais o de promover o bem geral de todos, sem preconceitos ou quaisquer formas de discriminação. A articulação identitária entre pertencimento religioso e docência tomada como uma missão produz respostas diferentes à atuação docente de um estado laico. Assim, a compreensão sobre sexualidade, gênero e masculinidades é produzida dentro da perspectiva cisheterossexual, natural e dada por Deus, o que endossa todas as violências sofridas pelos estudantes no espaço escolar, muitas delas praticadas por esses docentes ou por eles/as presenciadas e ignoradas, conforme vimos no capítulo anterior.

Seffner (2015), ao abordar a questão das liberdades laicas e liberdades sexuais, chama atenção para a necessidade de não ser pensando como um jogo em que de um lado terá ganhadores e, do outro, perdedores, jogo no qual quanto mais há liberdades no âmbito das sexualidades e do gênero, menos haverá liberdades religiosas. Não é esse o caminho que propomos ao pesarmos a ampliação das discussões sobre essas temáticas na escola. Não é assim que se produz e fortalece a democracia. O autor sugere que é importante consideramos a noção de bem comum, a partir da qual todas as liberdades democráticas devem ser asseguradas, ampliadas, nunca retidas, ameaçadas ou diminuídas. Todas as vezes em que há um processo em que no lugar de ampliar buscam diminuir as liberdades democráticas, seja qual for ele, estamos abrindo mão do fortalecimento dos Direitos Humanos e do próprio Estado Democrático de Direito.

Nessa trilha, o pesquisador reforça a ideia da separação necessária entre o espaço público e o espaço privado: “é necessário livrar o Brasil de um viés histórico em que o espaço público é pouco valorizado, em geral capturado pelas lógicas domésticas do grupo que no momento está no poder, o que não fornece segurança para a vida dos demais grupos” (SEFFNER, 2015, p. 85). Penso que essa separação é muito importante no que diz respeito a esta pesquisa, que buscou, entre outros elementos, observar como os professores com forte pertencimento religioso lidam com as liberdades sexuais e de gênero em escolas públicas, de modo especial olhando para as masculinidades. Um dos estudantes que eu entrevistei, o Enoque, em um determinado momento da entrevista ilustra o que estamos argumentando.

Quando questionado se achava que havia diferença na prática docente entre os professores com forte pertencimento religioso e aqueles que não tinham, responde que sim, e destaca a necessidade do/a docente viver seu pertencimento religioso respeitando as diversidades sexuais e de gênero dentro da escola. Em suas palavras: *“Sim. Era notório. Porque essa ideia de achar que é errado as questões de gênero. Talvez, na verdade o problema dessas pessoas não é elas acharem que está errado. É que elas desrespeitam. Acham que é pecado, mas elas não sabem ter essa concepção só para elas, viver o evangelho deles e respeitando as normas sociais. Elas sempre têm que estar afirmando, falando, tendo atitudes ridículas, a exemplo da professora que ficava me empurrando as meninas em sala de aula”*

Como vimos nos relatos, algumas ações narradas pelos alunos e igualmente pelos próprios professores entrevistados me fizeram pensar que alguns docentes não conseguem realizar a separação público/privado. E novamente é válido repetir que ao dizer isso não compreendemos que a religião é como sapatos que se pode tirar para entrar no ambiente. Desse modo, o professor e a professora com pertencimento religioso não tira a religião de si ao passar no portão da escola. É um direito tê-la, isso é o que assegura as liberdades religiosas e laicas as quais estamos defendendo. O ponto que estamos problematizando é que essa mesma liberdade o impede, ou ao menos deveria, de fazer da escola uma extensão da sua casa, do seu templo religioso e seus alunos serem vistos como seus filhos que sentam no sofá para serem orientados sobre religião e outros aspectos da sua vida espiritual.

Vejamos o que nos fala o professor Adão quando questionado se aborda as questões de gênero e sexualidade e se teve alguma formação sobre essas temáticas: *“[o professor ri] Sexualidade e Gênero? É, ô, eu não tenho muito conhecimento para trabalhar gênero não viu? Eu vi gênero na Universidade e achei bem complicado porque tem vários.... Porque hoje, eu falo muito isso velho, porque hoje qualquer coisa que você fala você é homofóbico. Até um posicionamento que você é contra, só por ser contra, você é homofóbico”*. Em diversos momentos, o professor narrava que não tem nada contra as pessoas gays, mas ele conta que evita tocar no assunto por temer abordar e ser acusado de preconceito, de homofobia e também que algum aluno pode estar em dúvida sobre a sua sexualidade e a discussão pode feri-lo, levando-o a desistir da escola. Penso que se fosse uma discussão cujo embasamento não fosse religioso e condenatório, provavelmente não ofenderia o aluno. Conforme nos ensina Louro, as práticas e currículos escolares carregam e reproduzem representações. Todos os processos de negação, inclusão, exclusão estão inscritos nas relações de poder. Assim, “o silenciamento em torno das “novas identidades” sexuais e de gênero se constitui numa forma de representá-las, na medida em as marginaliza e as deslegitima. O

**silêncio e o segredo significam uma tomada de posição** ao lado de quem já detém a autoridade e a legitimidade. **Quando se está numa guerra, a omissão sempre favorece o dominante**”. (LOURO, 2000, p. 56, destaque da autora e grifos meus). Portanto, o silêncio favorece a produção da ignorância, dos estigmas e do preconceito.

Portanto, nos questionamos quem está autorizado a incluir ou excluir, a falar, a silenciar, a determinar quais saberes compõem os currículos escolares, as discussões, e identidades que serão representadas. Louro (2000) fala que nessas disputas que se dão no interior da escola somos “obrigatoriamente convocados/os. Afinal, qual é o nosso lado?” Ao que parece, como mostram as pesquisas de Capitanio (2014), Valente (2015) e Knoblauch (2015), e esta pesquisa por mim realizada, alguns professores com pertencimento religioso optam pelo lado do discurso religioso que naturaliza, essencializa e hierarquiza as identidades e, mesmo que tenham acessos às informações que problematizam essas construções, se sentem obrigados a se manterem fiéis ao seu pertencimento. No lado da religião. Ouçamos mais uma vez o professor Adão:

*Então eu falo, olha gente eu acredito no sexo masculino e masculino. Eu acredito que o homem foi feito para a mulher e a mulher para o homem, que é o que está lá no Gênesis, quando a gente vê a criação de Adão e Eva. Adão foi criado primeiramente e depois deu-se Eva. Pronto, Adão e Eva. Homem e Mulher. Minha concepção de sexualidade é isso aí. Mas a gente sabe que hoje nos temos todos estes tipos variados de gênero, porque a sigla aumentou se eu não me engano (Prof. Adão)*

Ao ter a bíblia como base para conceber o que é homem e mulher, o professor Adão diz sobre o ideal de masculinidade e feminilidade produzido no discurso religioso, como registrou as pesquisas de Freitas (2016) e Lemos (2008). Uma masculinidade e feminilidade inscrita na cisheteronormatividade e tidas como santas e modelos ideias a serem perseguidos. Contudo, o professor Adão reconhece a existência das diversidades e inclusive se refere à sigla LGBTQIA+, mas na continuação da sua fala apresenta um equívoco conceitual ao colocar a zoofilia ao lado das identidades sexuais e de gênero, e mais uma vez reafirma que ao ser questionado pelos alunos apresenta seu posicionamento religioso. Como já dito anteriormente, não há uma discussão sobre a norma, sobre as diferenças, é um discurso inscrito em uma certa ordem de uma tolerância das diversidades, mas que para ele segue sendo algo abominável,

*Olha pessoal, tem tanta coisa, eu conheço mais os transsexuais, os bissexuais, têm aqueles que não sentem atração por nada e ninguém, tem aqueles gostam de animais. Tem uma galera aí bem diferente, mas eu não conheço todos. Mas eu concordo somente com Adão e Eva. (Prof. Adão.)*



Em entrevista com outro professor, Jacó, esse reclama sobre o comportamento dos alunos gays “*Agora, tem muitas vezes, tem esses alunos que têm essa tendência e que são muito espalhafatosos na sala de aula. Eu chego para ele e falo que ele também tem que se impor respeito*”. O professor parece entender as identidades sexuais e de gênero como “tendências”, o que lembra o discurso da Igreja Católica presente no documento *Homem e Mulher os criou: para uma via de diálogo sobre a questão do gender na educação*<sup>28</sup>, publicado em 2019 pela Congregação para a Educação Católica: para as Instituições de Estudos, no referido documento, as identidades de gênero e sexualidade dissidentes são compreendidas como “tendências”.

No momento em o que o professor fala que o aluno tem que impor o respeito, eu pensei que o professor falava da imposição positiva dos alunos gays perante aos seus colegas, no sentido de resistência, mas a continuação da sua fala permitiu eu entender que é algo no sentido de “se dar ao respeito”, de silenciar-se, os mesmos enunciados ouvidos pelas mulheres quando sofrem algum tipo de assédio. A culpabilização da vítima. Ele continua:

*Por exemplo, eu lembro que no ano passado mesmo, eu tinha um aluno no ano passado que ele era homossexual, mas ele era assim muito espalhafatoso, queria muito chamar atenção, aí eu cheguei para ele, chamei ele no cantinho e falei, olha Jorge, é o seguinte: você sabe, que no mundo hoje, você, que nós, conseguimos um espaço pela nossa competência, pelo conhecimento. Então você está seguindo um caminho que não é o caminho correto. Você vem para a escola, fica relaxado, fica na brincadeira, se torna motivo de risadas dos colegas e com isso você não vai chegar a lugar nenhum. Eu disse para ele, você é muito corajoso em assumir publicamente a sua opção, ok? Agora você tem que ser corajoso também para buscar ter uma formação para conseguir conquistar teu espaço pela competência. Aí depois disso aí ele passou mais... passou a se interessar mais, querer estudar e não ficar naquele oba, oba e ser motivo de risada dos colegas. (Prof. Jacó)*

Embora o professor Jacó expresse uma preocupação quanto ao processo educativo do seu aluno, a mesma é acompanhada de uma prescrição, que o menino não precisava ser espalhafatoso e chamar a atenção. Esse discurso foi direcionado, “*chamei ele no cantinho*”, podemos pensar que, sim, muitas vezes precisamos de uma conversa individual com alguns alunos, mesmo depois de ter tido um diálogo coletivo com toda a turma sobre a importância de estudar e não ficar só brincando (não sei se foi o caso do professor Jacó). Mas há um detalhe muito importante nessa narrativa: o aluno era gay. Podemos interpretar essa cena como um discurso que fala das construções das masculinidades, dos silêncios impostos aos

<sup>28</sup>Disponível

[https://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20190202\\_maschio-e-femmina\\_po.pdf](https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20190202_maschio-e-femmina_po.pdf)

corpos e identidades que incomodam. O discurso que marca as diferenças e coloca esse menino como um problema, como o diferente, o exótico que precisa ser corrigido. Todavia, a correção se dá mais por ele desobedecer às normas que diz o que é ser menino, ser um homem, do que por uma preocupação pedagógica. Se ele tivesse tal comportamento e fosse heterossexual poderia ser lido como ‘jeito normal de um menino’, há uma espécie de legitimidade de alguns comportamentos mesmo que explicitamente inadequados para o espaço escolar, pois estes fazem parte das práticas discursivas que produzem as masculinidades hegemônicas.

Penso masculinidade hegemônica como uma construção em contínua transformação e que não almeja só apontar um homem com um padrão a ser seguido, mas compreender o seu caráter regulatório, normativo “[...] Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela.” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245). Suponho que a masculinidade daquele aluno, que pode não corresponder às construções impostas às masculinidades, incomodava o professor. A heteronormatividade, as construções das masculinidades delimitam os padrões a serem seguidos, de ser como somos. Nessa mesma linha argumentativa, Galet e Seffner argumentam:

A masculinidade se produz no encontro constante entre o individual e o cotidiano social, tudo aquilo que a pessoa vive no dia a dia. As vivências acontecem em instituições, que são, portanto, “generificadas”, pois portam pedagogias do gênero, ensinam a ser homem e a ser mulher e distribuem poder entre essas duas posições de sujeito. (GALET; SEFFNER, 2016, p. 777)

Há modos que se esperam de ser um menino e a escola, por diferentes meios, reforça essa demarcação, policiando qualquer desvio e, ser espalhafatoso, ao que parece, não é um modo que se espera de um menino. Os sujeitos que transgridem os padrões e subvertem as normas são convidados a não se anunciarem. A pedagogia do silêncio educa a calar-se, a disciplinar os corpos, a conter as mãos, a voz, o andar, o sentar. Tudo é vigiado, controlado e silenciado. O aluno espalhafatoso e que chama atenção incomoda por subverter as fronteiras, por escancará-las. Como foi possível registrar nas falas dos estudantes, esse processo violento tem como efeito uma autorregulação e autovigilância contínua. Louro destaca que os enfrentamentos feitos por esses sujeitos que escapam as normas nem sempre se dá de forma violenta e conflituosa, pois às vezes se dão por meio da paródia, da ironia — penso que pode ser o que o menino fazia ao chamar atenção e ser espalhafatoso. Resistência!

O conselho do professor lembra o tão produzido e reiterado enunciado ‘pode até ser gay, mas não precisa desmunhecar’, que tantas vezes eu mesmo escutei, inclusive na escola.

Esse enunciado se inscreve no campo discursivo das normas de gênero, que prescrevem como temos que ser e se portar enquanto meninas e meninos, mesmo quando anunciamos que iremos desobedecer aos *scripts* de gênero (FELIPE, 2016) produzidos e impostos desde a interpelação fundante, conforme argumenta Butler, quando no exame de ultrassom se pergunta “é menino ou menina?”. Assim, a pedagogia do silêncio opera pelo ‘convite’ para que o sujeito se inscreva na norma, entre na forma, trate de se adequar, mesmo quando diferente.

Ao desobedecer aos *scripts* de gênero, mas não somete isso, ao escancararmos essa desobediência estamos colocando em suspensão a sua pretensa naturalidade, perturbamos e rasuramos as fronteiras e demonstramos que é possível escapar das expectativas. O corpo daquele aluno, seus gestos, suas falas, demonstram o quanto os gêneros são inventados, que a biologia não limita às inúmeras possibilidades de existências de gênero e de sexualidade, de ser menino, de ser homem. A fala do professor demonstra o quanto as performances sexuais e de gêneros, por diferentes modos, são silenciadas na escola. Ao fazer um paralelo com as pessoas que são respeitadas pela competência, o professor se inscreve ainda no discurso que produz enunciados como “tudo bem ser gay, mas não precisa todo mundo saber”, “pode até ser gay, mas precisa se dar o respeito”, “bicha tem que ser inteligente”, que dizem sobre um modo de ser gay para ser mais ou menos aceito, enunciados também registrados nas entrevistas com os estudantes.

Enunciados como esses insistem em colocar de volta ao armário aqueles que, como disse o próprio professor, são “corajosos” e assumem a suas identidades. E ainda insere no aluno uma cobrança que muito de nós sofremos, os gays cisgêneros, mas de modo ainda mais perversa sofrem as pessoas trans, que é o de ser duas vezes ou três vezes ‘melhores’ que os outros na escola. É como se houvesse uma exigência implícita da escola: aqueles e aquelas que desejam ser ouvidos, vistos, que gritam o caráter construtivo dos gêneros na cara da norma, terão que compensar sendo bons alunos, como veremos em uma fala de uma professora, sendo comportado, não espalhafatoso. Para a sociedade essa cobrança beira a uma intimação à espécie de compensação: desobedeceram aos *scripts* de gênero? É viado? Sapatão, Bi? Trans? Compensem-nos sendo inteligente, sendo o melhor, enquadre-se de alguma maneira na norma. Normatize-se em alguns aspectos. Silencie uma parte do todo que é. Por diferentes discursos, pelas formas mais sutis há normalizações, silenciamentos...

Em um determinado momento, perguntei ao professor Jacó se ele achava que essa atitude de chegar e conversar com o aluno nomeado por ele de espalhafatoso, se em algum aspecto se deu por ele ser um professor religioso. Ele responde que não só por ser religioso,

mas também por ser da área da História o que o ajuda a ter uma visão mais holística das coisas. Ao isentar seu pertencimento religioso, ele segue falando e faz uma importante denúncia, que também diz sobre a pedagogia do silêncio: “*eu sei que tem colegas meus que agem com muito preconceito. São assim discriminatórios muitas vezes*”. Seguindo a entrevista com ele, pergunto ao professor se após o tempo transcorrido da nossa conversa se ele havia se recordado de algum relato que envolvesse as questões de gênero e sexualidade nas suas aulas ou algo que ele achasse importante compartilhar. Novamente a narrativa do professor permite pensarmos que não há nenhuma abordagem das questões de gênero e sexualidade, mas ações pontuais diante de cenas de discriminação que ele presencia.

*Eu tenho um aluno que foi meu aluno desde o nono ano, no primeiro e no segundo ano, então quando ele começou a estudar comigo ele era uma criança, uns 12 anos, então ele apresentava assim...é...um certo molejo e os meninos ficavam rindo dele o tempo todo, né? E eu falava, não gente, ele ainda é uma criança, ele ainda não optou, ele ainda não fez sua opção, ele ainda está indefinido, então vocês não podem estar estigmatizando. Sempre eu aconselho. Aí no nono e primeiro ano, aí continuava ele, mas aí os meninos falaram, ah professor o senhor está sempre enchendo, mas ele já está definido. Eu falava, não gente, espera mais um pouquinho. Hoje ele assumiu mesmo. Ele não quer ser mais nem homem, é trans mesmo. Assumiu a transexualidade. (Prof. Jacó)*

Nesse trecho da entrevista, novamente, para mim é possível lermos com a lente da pedagogia do silêncio. Não há um enfrentamento mais aprofundado das questões, há um discurso com ideias do senso comum de que o aluno vai optar ou não pela sua identidade sexual de gênero. Ao falar para os alunos esperar mais um pouquinho, me pareceu que após realmente ser ‘comprovada’ a identidade do menino, ele estaria à disposição para sofrer as violências dos colegas. Chama atenção ainda como as crianças parecem desejar esse momento, como se fosse um direito legítimo de fazê-lo. Questiono ao professor se em algum momento ele conversou com esse aluno (agora aluna) e noto que não há um acolhimento por parte do professor:

*[silêncio] Não. De tentar dissuadi-lo? [Não. Para ajudá-lo, apoiar, falar diretamente com ele e não só com os colegas que estavam discriminando]. Já, já cheguei a falar com ele. Só que ele é assim um pouquinho dissimulado, entendeu? Ele é meio assim cabreiro... [Ele não ouvia?]. Ele parecia que ouvia, mas não dava muita atenção.[o senhor tentava aconselhá-lo em algum sentido?] É porque ele, eu tentava falar com ele, por exemplo na sala de aula, além da opção ele era assim, ficava assim criticando os outros, então eu tentava falar para ele evitar essas encrencas, essas encrencas. Minha abordagem foi nesse sentido. (Prof. Jacó)*

Novamente a aluna é adjetivada — dessa vez não é espalhafatosa como seu colega, mas dissimulada e cabreira — e seu comportamento em sala, como ser uma aluna que critica

os colegas, que igualmente pode ser tomada com reação de defesa as discriminações que sofre, é recriminado pelo professor. Outro elemento que aponta o silenciamento dos sujeitos desobedientes de gênero é que o professor, embora já houvesse se referido a transexualidade da aluna e ter dito que ela não era mais homem, ou seja, reconhece que houve uma mudança, que ele estava diante de uma menina, durante toda a segunda parte da narrativa se refere a aluna no masculino.

A professora Sara conta que tem dois alunos trans, embora se refira a eles como homossexuais, “*Aqui eu me deparei com muitos alunos homossexuais. Esse ano tem um que eu não reconheci. Ele foi meu aluno era Gisele e esse ano virou Gabriel. E eu não percebi. E vi na lista de chamada, ele falou Gabriel e aqui está Gisele. E também tem o Fernando que virou Fernanda. Fernando eu percebi que houve essa mudança, mas assim, eu sempre tentei apaziguar.*” Pergunto para Sara se ela observa algum preconceito por parte dos professores, ela afirma que, sim, há dificuldade e resistências. Para ela, esses professores não têm muito compromisso com escola, não reparam nos alunos. Cita que o pensamento de muitos é que o salário vai estar na conta e que seus filhos estudam na escola particular.

Pergunto para a professora se houve resistência de algum colega em usar os nomes sociais dos alunos, ao que ela responde:

*Teve, teve, teve professor que ficou chamando Gisele Silva, Gisele Silva [o nome de registro de Gabriel, aluno trans]. Aí teve esse problema e precisou a secretaria mediar e riscar lá o nome na caderneta e colocar Gisele, porque a colega mais resistente falava “Eu vou chamar pelo nome que está na caderneta”. Assim, eu sei que haviam esquecido de colocar o nome na caderneta... mas por exemplo, o de Fernanda, eu cheguei na secretaria e falei, gente me orienta aqui. São muitas informações, eu sei, mas, Fernanda não está aqui. Eles disseram, ah prof, não está aí, mas é Fernanda. Então assim, as pessoas não querem se preocupar. Eu não estou dizendo que sou superiora, mas busco fazer o meu melhor... (Profa. Sara)*

Questiono se ela sabe a religião e a disciplina ministrada pela colega mais resistente ao nome social. Ela conta que é Geografia. Quanto à religião, ela não tem certeza, mas acha que é católica. Essa fala nos mostra o quanto a escola, enquanto instituição normatizadora e disciplinar, se configura em um ambiente de sofrimento e violação de direitos para as pessoas trans. Enquanto se constitui como importante espaço de socialização e inclusão para alguns sujeitos, ela se transforma em um território de exclusão e discriminação diária para alunos e alunas trans, nesse caso produzido por uma professora da rede pública de ensino. Embora saibamos que a existência de leis não garante a extinção das discriminações, como bem demonstra a situação relatada pela professora Eva, cabe destacar que, em decorrência de anos de luta dos movimentos e associações das pessoas trans e pesquisadores, e embate com

muitos grupos contrários, como grupos religiosos, o país conta com diversas resoluções e normatizações que garantem o direito ao uso do nome social nas instituições de ensino. Além da Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018, do MEC, que assegura o direito ao uso social nas instituições de ensino de todo o país, o Estado da Bahia desde 2013, através da Resolução do Conselho Estadual de Educação Nº 120, publicada no Diário Oficial do Estado no dia 20 de dezembro de 2013, igualmente assegura esse direito. De forma objetiva, a resolução no art. 2º determina que o nome social **seja o único exibido em diários de classe**, divulgação de notas, entre outros. Destaco ainda que no parágrafo único desse artigo a resolução garante o direito a pessoa ser sempre **chamada oralmente pelo nome social, incluindo solenidades, sem que haja nenhuma menção ao nome civil**.

A fala da professora Sara denuncia, em verdade, uma infração cometida pela professora. A professora Resistente ao insistir em chamar a aluna pelo seu nome do registro civil, nega-lhe o seu nome, a sua identidade, a sua existência, impõe o silenciamento, toma-lhe a voz. Mas não faz sozinha, pois a secretaria lhe auxilia nesse processo ao ‘esquecer’ de colocar o nome social caderneta (diário de classe). As instituições são generificadas e generificadoras, tudo gira em torno dessa maquinaria. A sua arquitetura, seus ordenamentos, cada tempo-espaço demarca lugares, diz de quem pode e como falar, diz quem tem o direito de responder ao seu nome em voz alta e sem nenhum constrangimento: “*Presente, professora!*” Segundo o relato, a secretaria já conhecia o nome da aluna, conhecia a ponto de ter tempo para esquecer de colocar onde ele deveria estar: na caderneta. O que informa esse esquecimento?

A professora Resistente representa muitos daqueles que não aceitam as (re)existências, muitas vezes nesse processo de silenciamento recorrem aos documentos — o jurídico, o legal, tantas vezes usados para silenciar, matar. Necropolítica. Colonização dos corpos e das identidades. Das vozes. Na situação narrada, talvez uma cena não muito rara nas escolas brasileiras, o erro da secretaria deu espaço à violência. Se o nome do aluno estivesse na caderneta, a professora de fato iria chamar o nome que está no documento e, obrigatoriamente, ela iria chamar Gabriel e não Gisele. Talvez assim, a sua prática de silenciamento seria silenciada. Ao menos naquele momento. Momentos como esses pode não significar nada para aqueles que ocupam o status de norma, será vista só como uma chamada, mas para aquela aluna e aluno que luta para ser, que todo dia precisa resistir para existir, aquele nome sendo pronunciado e a oportunidade de responder em voz alta sem constrangimento: “*Presente, professora!*” É tudo. É a sua voz sendo ouvida, sua vida sendo

vista. Visível e audível (re)existindo (BUTLER, 2016). Mas até esse ‘simples’ direito muitas vezes lhes são tirado.

A professora Eva conta que há muitas piadinhas entre os professores em relação a temas como religião e homossexualidade. Para ela, isso se dá pelo fato de ser uma escola com o perfil de professores e também alunos religiosos. Contudo, mesmo ciente dessas piadas a professora conta com espanto a reação de um aluno gay que postou um texto nas redes sociais falando mal da escola. A professora elogia o estudante porque durante dois anos em que ele foi seu aluno era “*um aluno bom, sentava na frente, me recebia bem*” — a fala da professora nesse momento diz muito sobre o processo de disciplinarização dos corpos, do quanto a escola preza pelo silêncio, pela “*ordem e disciplina*” como ela mesmo disse em outro momento, gostar muito. O que seria ser um aluno bom? Pelo que veremos na narrativa, a seguir me parece que perpassa por se manter em silêncio, não denunciar a homofobia na escola e demais silenciamentos impostos:

*No fim do ano ele publicou no perfil dele um texto, um texto tipo uma dissertação. Ele falou tão mal da escola, ele falou coisas pesadíssimas de professores. [sobre a sexualidade dele?] Afetando também esse aspecto. Falando que a escola não havia contribuído de uma forma nenhuma na vida dele, que ele aprendeu com alguns professores como ele não ser. Quando eu vi aquilo eu fiquei assim, meu Deus! Eu não reconhecia! Pensava: não foi fulano! E eu sentei com uma colega e ela me disse, foi professora, foi fulano. Ela disse que não era relativo sobre todos os professores, mas o texto dele deixava aberto. Mas ele estava no momento de muito ódio que quando ele soltou saiu daquela forma. Depois ele pediu desculpas para alguns professores e tal. Eu fiquei chocada, eu considerava o menino, sabe? Achava ele resolvido com isso, porque ele tinha um aspecto assim que demonstrava, ele tinha um, um, como posso dizer? Ele não era assumido, mas parecia que estava se descobrindo, alguma coisa assim. E eu achei que ele lidava muito bem com isso, achava que ele estava resolvido na cabeça dele. Então quando eu li aquele texto fiquei pensando, meu Deus o que está acontecendo. (Profa. Eva)*

O silenciamento, assim como o poder, não pode ser tomado somente no seu aspecto negativo, como nos alerta Foucault, de modo que podemos analisar que a escrita-denúncia do aluno demonstra que há resistências. A narrativa dos professores sobre os alunos gays e trans classificados por eles como afrontosos, espalhafatosos, grosseiros e estúpidos (a ponto da professora Sara falar em um tom amedrontado que tem muito cuidado ao lidar com uma aluna trans que é afrontosa) demonstra que os corpos silenciados, que são empurrados a viver nas sombras de maneira desrealizada (BUTLER, 2016), começam reclamar para si o direito à voz, à vida, a viver não como fantasmas como diz a filósofa, mas fazendo suas vidas “visíveis e audíveis”. O aluno da professora Eva fez sua resistência pelo seu texto com ódio, justo ódio! Os alunos do professor Jacó e da professora Sara faz com seus próprios corpos.

Nessa direção, Preciado (2011) nos ajuda a entender esse corpo como potência em ação, o corpo sobre o qual será incorporado o gênero, constitui a resistência que ele chama de multidão queer, que não está mais à margem, se é que um dia esteve, mas que se faz no meio, mostra o caráter construído do “centro”, está nos lados, em todos os cantos, reivindica e evidencia o seu lugar ao sol. Para Preciado, não são mais corpos dóceis e obedientes. Produzem-se e são produzidos na desobediência, na lacração, no ser “espalhafatoso”, “afrontoso”, escreve textão diante das normatizações, das hierarquias de gênero, das patologizações e toda produção discursiva que tentam silenciá-los.

Não queremos ser normais. Queremos potencialmente existir. Isso desestabiliza até mesmo alguns sujeitos que estão na multidão queer. Não seguiremos e nem seremos corpos linhas retas (PRECIADO, 2011). Somos curvas, somos pontilhados, desviantes, inconstantes, inconstantes. A existência performática como resistência. Como diz o filósofo, a homossexualidade produzida e controlada pelas ciências sexuais do século XIX explodiu, como um punhado de purpurina jogado contra o vento. Não cabemos mais em caixas, rótulos, não queremos sermos “bons alunos”, se para receber esse título tenhamos que ser silenciados — somos “uma multidão de maus sujeitos” queer. “A *analítica do poder* abre-se então, à escuta do murmúrio que atravessa os corpos que resistem sob as políticas do silêncio.” (VILELA, 2013, p.9, grifos da autora) Há resistência! Como diz Foucault, a resistência inventiva, móvel e produtiva com o poder. E isso tudo pode ser desconcertante e inaceitável para muitos, sobretudo para aqueles que são subjetivados pelos discursos religiosos fundamentalistas.

Retomando a ideia de centro e margem, Louro (2013) destaca a importância dos professores/as saberem como se produzem os discursos que fabricam e instituem as diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas produzem e representam os sujeitos, quais possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui. Sendo conscientes desse processo e operando essa reflexão, supomos que o/a professor/a faça uma análise da sua prática pedagógica no sentido de analisar criticamente até que ponto ela/ele mesmo não está a contribuir para a afirmação do centro e da margem, dos incluídos e dos excluídos, normais e anormais. De modo, como já dito, que uma visão romântica da diversidade e das diferenças não contribuem na produção dessas reflexões.

Pressupor que o aluno é bem resolvido com sua identidade sexual, “*resolvido na cabeça dele*”, como narrou a professora Eva, é confortável para a professora, é confortável para a escola. Aqui novamente retomo à potente provocação de Seffner (2020): é preciso mais



do que pensar na liberdade individual, no movimento do empreendedorismo individual pela liberdade sem questionar as relações de poder. Precisamos tirar essas discussões de debaixo do tapete para questionar as imposições que recaem inclusive sobre aqueles que se anunciam enquanto norma. O aluno passou um ano em silêncio, um ano em que sua existência lhe provocou dores e marcas. O que ele precisou renunciar para ser “*um bom aluno*”? O pedido de desculpas, embora não explorado por mim no momento da entrevista, uma falha, me inquietou profundamente no momento da transcrição. O que levou ele a se desculpar? Por que ele se desculpou só com algumas professoras e outras não? A professora fala que o texto era aberto, ele quis se desculpar com aquelas que não eram alvo direto do seu texto? Que lugar a professora Eva ocupa nessa história? Considerando que ela não conta que ele lhe pediu desculpas. O que o texto mobilizou nas professoras, além do espanto de Eva? O pedido de desculpas pode ser lido como efeito do perverso processo de silenciamento ou igualmente um recurso de resistência?

A professora Eva, em seu relato, conta que foi conversar com uma colega do autor do texto; fico me perguntando por que ela não procurou o próprio autor e se ocupar mais do conteúdo, do que poderia ser trabalhado pedagogicamente a partir dele do que a veracidade da autoria ou para quem foi direcionado? Silêncio. Silenciamentos. Perguntei ainda para a professora Eva se ela achava que as colegas para as quais o texto foi mais direcionado, segundo o relato da estudante amiga do aluno, haviam de fato agido de forma preconceituosa com ele e se eram religiosas. Ela me conta que uma era católica e que a outra havia sido evangélica. A professora Eva acha que foi mais uma questão de conflito geracional, pois as professoras estão se aposentando, do que por questão religiosa. De imediato pensei que ela estava duplamente se protegendo. Primeiro, por ela ser jovem, ou seja, com ela supostamente é diferente e, segundo, que ao negar que não foi tanto por questões religiosas ela protege seu pertencimento religioso. Senti que ela queria concluir essa parte e segui a entrevista.

A pedagogia do silêncio também falou pelas vozes dos professores Tomé e Jó. Os dois professores não são evangélicos como os demais, mas tiveram uma forte formação católica. Jó permanece católico e Tomé continua frequentando a igreja, mas há alguns anos se identificam e frequentam outras religiões. O professor Tomé fala que de modo geral há um silêncio na escola sobre essas temáticas, “*Total vista grossa, indiferença e silêncio. É mais cômodo ser indiferente!*”. O professor Jó, diferente dos demais, diz que não aborda as questões de gênero por temer ser acusado de doutrinação por parte da família: “*Eu procuro não discutir sobre isso aí. Vou ser sincero! Procuro não discutir porque as pessoas levam muito para o lado pessoal e aí vão dizer que estamos doutrinando*”. Sabemos que não é uma inverdade, o

próprio professor relata ter tido essa experiência. Como já debatido ao longo da tese, com o avanço dos discursos antigênero apoiados e incentivados pelas igrejas evangélicas e pela igreja católica gerou-se um pânico moral em torno desses temas e os professores se sentem acuados em sua prática docente. São, portanto, muitos os caminhos que levam ao silenciamento.

Chama atenção que os demais professores em nenhum momento se referiram a essa relação com a família ou sobre as perseguições que sofrem os professores que abordam essas temáticas. Essa observação me leva a cogitar que o silêncio dos professores com pertencimento religioso sobre essas questões, sobretudo os que participam de uma religião que tenha maior inclinação ao proselitismo e a formação de evangelizar em todos os espaços, como as evangélicas, seja produzido menos por temerem a acusação de doutrinação do que por suas convicções religiosas e visão missionária presente, até mesmo na construção da sua identidade profissional.

Dos quatro professores e das duas professoras entrevistadas, Jó foi o único a relatar que em uma tentativa de abordar a questão das diversidades foi impedido pela escola em decorrência da interferência de uma mãe. Na abertura de um festival que falava sobre direitos e diversidades, o professor cantou a música “De toda Cor”, composta pelo cantor Renato Luciano. A letra da música fala sobre aceitação e respeito às diversidades, não há nenhuma menção à sexualidade ou gênero. O professor comenta que era tema de algum casal de novela, o que podia ter incomodado a mãe por ela associar ao casal, contudo verifiquei que a música foi tema de uma personagem transexual na novela das oito na Rede Globo, chamada Força do Querer, exibida em 2017; a personagem teve uma grande repercussão. Passemos ao relato do professor:

*Em uma das escolas [escola privada] que eu trabalho, ano passado eu cantei uma música: passarinho de toda cor, gente de toda cor, amarelo, rosa, azul me aceita como eu sou, foi tema de novela e as pessoas acham que aquele tema é do casal de personagens é isso é aquilo e eu fui cantar na abertura de um festival que falava sobre direitos e diversidades aí uma mãe da Educação Infantil chegou na escola no outro dia e falou que estávamos fazendo apologia ao homossexualismo. Olha que mulher ridícula! (Prof. Jó)*

Na continuação do relato, o professor se mostra revoltado com a situação, mas disse que a partir daquele dia não falou mais sobre as temáticas, a não ser em situações em que o aluno peça orientação específica, e ainda assim o fará na frente de alguém. O que demonstra que a pedagogia do silêncio e o olhar panóptico das normatizações geram um processo de vigilância e autovigilância nos sujeitos e censura aqueles e aqueles que ousarem desobedecer, como narra o professor, “*nós fomos censurados*”:

*Aí a direção me privou de falar essas coisas. Porque a direção da escola sabe que eu sou bicho doido eu vou no pescoço de quem for, tá entendendo? Então a direção praticamente nos censurou para que nos próximos eventos ou qualquer coisa, de falar sobre gênero, sexualidade ou qualquer coisa do tipo. Então nós fomos censurados! Nós fomos censurados, então decidimos não falar. Por isso que os meninos crescem desorientados, porque a família não faz o papel, a escola muitas vezes não faz o papel da família. (Prof. Jó)*

A pedagogia do silêncio nos ajuda a compreender como ditos e não ditos de diferentes discursos são mobilizados para formar sujeitos, posições de poder, hierarquizações. Ela diz dos silêncios e silenciamentos dos sujeitos e dos seus discursos impostos pela norma, pela escola, pelas religiões e pela sociedade em seu crescente conservadorismo, mas também das resistências e das vidas e vozes que gritam e constroem suas narrativas e seu direito de existir.

Nas narrativas dos professores pude notar que há um confronto entre o que eles pensam sobre o seu papel docente, inclusive com exemplos que demonstram que são professores que apresentam, sobre muitos aspectos, uma prática pedagógica progressista. Contudo, no que se refere às questões de gênero e sexualidade, pude observar que para muitos deles (e ousou dizer que de modo geral) há uma concepção de que basta reconhecer, tolerar e respeitar a diversidade, quando é possível percebermos que há constante atravessamento entre moralidades e discursos científicos nas suas falas. Na esteira do que defende os autores citados ao longo desta tese e a feminista Angela Davis, “numa sociedade racista, *não basta não ser racista: é preciso ser antirracista*”. Assim, não basta não sermos lesbohomobitransfóbico, temos que ser antilesbohomobitransfobia e o silêncio é um aliado da opressão, da produção da norma, da cisheteronormatividade e todas as formas de regulação do sexo e do gênero. Compreendendo que o silêncio é produtivo, a norma também se faz por ele. Esse silêncio vem sendo produzido ao longo da história por diversas ordens de discursos. No caso dos professores, ele está diretamente relacionado aos discursos religiosos. Com raras exceções, como as igrejas inclusivas e grupos progressistas dentro da Igreja Católica e algumas denominações evangélicas, que apresenta avanços consideráveis sobre essa temática, os discursos religiosos ainda se limitam ora a uma leitura literal dos textos bíblicos, ora uma leitura ampliativa na condenação de qualquer ruptura às normas de gênero e sexualidade.

Foi possível constatar através das entrevistas a argumentação de que a escolarização no Brasil pode ser analisada como um processo de colonização. Para a pesquisadora, desde as escolas missionárias era ensinado uma negação de si, “negar-se como índio, como negro, como mulher, como criança para tornar-se outro” (BARBOSA, 2007, p.1076). Embora reconheçamos que já avançamos em alguns aspectos nesse sentido, podemos, sem dúvidas,

afirmar que à escola ainda continua sendo atribuído esse papel colonizador, e ela continua construindo, ou colaborando por meio da manutenção de diversos discursos e currículos, essa negação de algumas identidades e a construção dos Outros. A pedagogia do silêncio, desse modo, é uma importante ferramenta nessa contínua colonização dos corpos e identidades.

Uma colonização hetero, cis, branca e cristã que silencia e mata. Como aponta Barbosa (2007), uma colonização que remete à criação da própria Escola. Hoje, a colonização dos corpos, do gênero e sexualidade diz além do não ser índio, negro, diz do não ser gay, lésbica, não ser bi, trans e todas as possibilidades infinitas de sexualidade e gênero. Essa pedagogia (re)produz lugares de fala, que ocupando uma posição de poder privilegiada constrói uma narrativa sobre os corpos e as vidas colonizadas. Uma narrativa que resiste em ser desconstruída e conta com um vasto aparato de instâncias de poder para se propagar e se impor como verdade. Uma narrativa que não admite vozes destoantes, dissidentes. Democracia ameaçada. O perigo de uma história única, como alerta Chimamanda. O perigo do silenciamento.

É possível dizer que no silêncio sobre as questões de gênero e sexualidade é construída uma narrativa como uma “ficção de poder”. Aproprio-me aqui do conceito “ficção do poder”, retirado do ensaio *Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência!* escrito pela artista e pensadora brasileira Jota Mombaça. Essa narrativa se constrói também com fake news, com a propagação do slogan “ideologia de gênero”, com as propostas de mordaza da “escola sem partido”, que geram todo o pânico moral em torno dessas questões. Nessas narrativas, cada cena, cada fala e todas as mentiras favorecem a quem tem direito à voz, a quem não é imposto o silenciamento e a morte. Reiteradamente essas narrativas marcam os outros como anormais, abjetos, pecadores, monstros. Muitas vezes essas classificações vêm maquiadas de um suposto respeito à diversidade, a cada indivíduo, na ordem do “cada um faz o que quer”, de um discurso de ‘acolhimento’ pra conversão, sem com isso mexer em toda maquinaria que constrói e mantém a pedagogia do silêncio. Sem mexer na norma, sem fazer a norma falar de si, sem questionar as relações de poder. Essa pedagogia enquanto dispositivo de poder, inscrita na biopolítica, se aproxima igualmente da necropolítica, conforme veremos mais adiante, onde quem tem direito ao discurso, à representação, vive, enquanto decidem quem morre.

Um dos produtos da pedagogia do silêncio enquanto instrumento de colonização é, portanto, uma narrativa de ficção produzida e que encerra em si o poder dos discursos em suas práticas discursivas ou não. A ficção sempre foi uma importante ferramenta na produção dos anormais. Muitas narrativas produzidas desde a invasão do Brasil ficcionalizaram os donos da

terra — aliás, a mesma narrativa ficcional de poder foi utilizada sobre os negros, loucos, mulheres, pessoas com deficiências e igualmente aos desobedientes à ordem do gênero, da sexualidade. As narrativas enquanto discursos que produzem essas identidades. Monstros criados a cada época, contando com a criatividade e o poder das instituições de uma sociedade normatizadora, com destaque para algumas de suas instituições, como as igrejas e as escolas. O silêncio, que permite a construção histórica de cada discurso constituído como a verdade de cada época. Como grita Mombança (2016), com sua voz de pesquisadora não binária, negra, nordestina e performen,

O poder opera por ficções que não são apenas textuais, mas materialmente engajadas na produção do mundo. As ficções de poder se proliferam junto a seus efeitos, numa marcha fúnebre celebrada como avanço, progresso ou destino incontornáveis. O monopólio da violência é uma ficção de poder na promessa de que é possível forjar uma posição neutra desde a qual mediar os conflitos. (MOMBAÇA, J. 2016, p.4)

Não é novidade que a escola, ao longo dos anos, exerce uma pedagogia do silêncio sobre as questões de gênero e sexualidade. O que este capítulo buscou incorporar às discussões é o fato de que no contexto específico dessa pesquisa o pertencimento religioso dos professores/as produz, reforça e naturaliza esse silêncio, um processo sobre quem diz e o que diz sobre as questões de gênero e sexualidade em escolas públicas de um estado laico. Há uma coerência entre suas convicções religiosas, sua alfabetização bíblica, com o que eles pregam na vida. Contudo, o que chama atenção — e ponto de problematização — é o fato de que esses sujeitos são professores, agentes públicos, assim as relações de força e poder produzidas por esse silêncio tomam outros significados. Os professores/as não conduzem a educação como uma das políticas públicas, com os valores das políticas públicas de educação postas nas leis e na Constituição Federal.

Nessa direção, Silva (2013), a partir de uma etnografia de dois anos no município de Nova Iguaçu (RJ), analisou a presença da religião no ensino público levando em consideração o princípio da laicidade do Estado. O pesquisador categorizou as práticas religiosas na escola em que pesquisou nas formas: intracurricular e extracurricular. Segundo o pesquisador, a primeira se refere à presença da religião no currículo de forma prevista pela legislação, como por exemplo, a oferta da disciplina de ensino religioso. Já a extracurricular se refere à presença religiosa de maneira informal, não prevista legalmente nem tampouco institucionalizada. O pesquisador argumenta que essas práticas tendiam ao proselitismo. Conforme descreve, “essa forma era explicitada pela inserção de crenças e valores religiosos nas práticas cotidianas por parte de professores e coordenadores. **Esses profissionais**

**aproveitavam quaisquer oportunidades para expor aspectos de sua religião à coletividade.”** (SILVA, 2013, p. 16, grifos meus)

Valente (2015), por meio de uma investigação etnográfica em duas turmas do ensino fundamental I em uma escola pública de São Paulo, também constatou que a religiosidade se faz presente nas escolas e interfere diretamente nas práticas das professoras pesquisadas. Na pesquisa de Valente, uma professora era presbiteriana e a outra católica. Para a autora, a interferência ocorre de forma “oculta e difusa” e a ideia de uma ausência dessa interferência a legitima e a mantém perene. A pesquisadora alocou a religiosidade no currículo oculto da escola. Diante desses relatos dos professores/as, foi possível afirmar que há, como afirma Silva (2013), práticas de diferentes modos que tendem ao proselitismo narradas pelos próprios professores. Essas práticas religiosas ocorrem de forma “extracurricular”, mas que não se dão sempre de forma oculta, como descreveu Valente (2015), ou em um proselitismo dissimulado (CUNHA, 2018). Como é possível perceber nas entrevistas, a religiosidade dos professores guia, por exemplo, algumas de suas respostas diante de interpelações dos alunos sobre alguns temas. Vejamos, como exemplo, as falas deles:

*A minha sala de aula é um laboratório, é um lugar de evangelização [...] Eles têm meu whats, por que uso me whats com eles para edificar [...] Por que a gente está ali refletindo a figura do que é Jesus.* (Profa. Sara)

*E quanto mais eu precisar e for necessário, eu vou espalhar a boa mensagem, doe quem doar. Sempre que eu vou fazer uma reunião eu coloco uma mensagem, uma oração, e todos gostam. [...] Então eu sempre falo... às vezes ou outra estou na sala de aula assim e eles perguntam professor o que senhor está fazendo o que? Estou orando. Se vocês quiserem acompanhar, acompanhem. Eu já cansei de levar bíblia e falo, vamos começar, vamos começar bem. Porque você chega no lugar tem várias energias.* (Prof. Jó)

O professor Adão narra que em uma aula sobre o criacionismo e evolucionismo um aluno disse que não acreditava na Bíblia porque os acontecimentos narrados não aconteciam mais. O professor conta que explicou detalhadamente que havia um propósito de Deus para isso, que era a forma de Deus se comunicar com o povo antes da vinda de Jesus e toda a explicação teológica sobre o tema. Com expressão de alegria e vitória o professor segue a narrativa: *Depois de um tempo estou eu na igreja, olha quem aparece? Esse menino! Eu tomei um susto! Oxe, George, você está aqui? Ele é, pois é, fulana me trouxe e eu vou me batizar. Eu falei que massa, velho! Que massa! Aquilo para mim foi maravilhoso! Aí nessa situação em especial, não que não tenha acontecido outras, mas aconteceu dos alunos*

*perguntarem coisas sobre a bíblia, coisas sobre o espiritual. Mas, nessa situação especial eu senti que há diferença quando o professor tem o pertencimento religioso.*

Como já informado, o professor Adão leciona Biologia, disciplina que em razão do seu currículo tocar em muitas questões que envolvem o corpo, a sexualidade, a reprodução, se configura como espaço de disseminação de discursos religiosos por parte dos professores com pertencimento religioso. Como Adão, também Jacó, Eva e Jó disseram que, se perguntados pelos alunos no momento em que estão apresentados as teorias da evolução e do criacionismo, em qual eles acreditam, irão apresentar a sua fé no criacionismo. Os professores justificam muitas vezes que é apenas para apresentar outros pontos de vista, outras teorias. Contudo, como alerta o Observatório da Laicidade do Estado<sup>29</sup> devemos olhar com atenção o discurso de “ensino da controvérsia”:

Daí resulta o ensino de teorias que não fazem parte do corpo de conhecimento científico, assim como em confusões epistemológicas quando não em falsidade ideológica. Tais fatos obviamente adquirem consequências danosas para o processo de ensino, conferindo status epistemológico científico a ideias que estão longe de possuí-lo, prejudicando desse modo a formação dos alunos e sua compreensão adequada a respeito da natureza da Ciência. Vale ainda ressaltar que o argumento do "ensino da controvérsia", por si só carece de qualquer fundamentação, uma vez que não há controvérsia alguma instalada na comunidade científica sobre a existência ou não de processos de evolução biológica na natureza.

Conforme aponta Cunha (2018, p. 902), “mais do que os alunos, os professores é que têm o impulso para trazer a religião para dentro da escola. Muitos deles são adeptos de religiões cristãs, que incentivam seus fiéis ao proselitismo, de modo que lhes parece natural a utilização do espaço público da escola para propagarem suas crenças mediante práticas supostamente universais.” Valente (2019), na sua pesquisa de Doutorado, realizou um estudo comparativo sobre a presença da religião da escola no Brasil e na França, que foi categórica ao afirmar que, enquanto na França a laicidade é entendida como componente importante na separação das esferas públicas e privadas, no nosso país a simulação da articulação dessas esferas ocultam discriminações de diferentes tipos, inclusive religiosa. A ausência dessa efetiva separação permite, por exemplo, que o professor Adão, em uma escola pública pare a sua aula para uma ‘pregação’ religiosa e veja isso como algo “natural”, como aponta Cunha.

O professor Tomé, em determinado momento da entrevista, conta que, em uma escola pública na qual trabalhou um período contratado, um colega evangélico propôs um grupo de

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/posicionamentos3-c.html> O OLÉ produz e reúne pesquisas que versam sobre a Laicidade no Brasil e em outros países. Coordenado pelo professor Luiz Antônio, importante nome dos estudos sobre Laicidade, o Observatório integra o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos-NEPP-DH, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas-CFCH, da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ.

estudo bíblico no contra turno, algo em sua opinião “gravíssimo”, ele diz, “*Não que era imposto, mas sugeria aos alunos em sala de aula, “pessoal a tarde, teremos aquele momento de discussão, se vocês quiserem estão convidados” e tentava atrelar essa ideia de acompanhamento de um professor voltada para as questões religiosas. Algo perigoso! Eu diria inconstitucional. Aquilo me souou como um absurdo completo, mas para quem é da mesma religião aquilo é algo muito natural*”. Cabe registrar que dentre os professores entrevistados Tomé é o que menos demonstrou realizar um discurso religioso em sala de aula. O professor credita isso ao fato de se identificar com várias religiões e por ter feito um curso de Extensão sobre cultura afro no Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE<sup>30</sup>, na UESB, que segundo ele “*mudou a minha vida*”, o que aponta para a importância da Extensão na formação acadêmica.

Como já foi dito, o espaço público não pode ser corrigido por aspectos morais religiosos. Não há dúvidas que os aspectos morais constituem as normas sociais enquanto prescrições, contudo, nossas subjetividades não autorizam o invadir dos desejos de outros, justamente porque estamos todos reunidos no espaço público, cuja externalidade deve constranger o indivíduo a não invadir a individualidade do outro. Ou seja, a linguagem pública constitui um imperativo que deve suspender os juízos morais de quem nele frequenta. Não se nega com isso que a religiosidade pode constituir nosso estar no mundo, mas é justamente por estar no mundo que devemos nele falar a linguagem pública que suspende nossas filiações pessoais de qualquer natureza. No que se refere aos professores, acentua-se a necessidade de submissão à linguagem constrangedora porque o espaço público que eles operam é igualmente público desde um caráter jurídico-institucional.

Valente (2019) destaca que embora a separação Estado e Igreja no Brasil tenha ocorrido 15 anos antes da França, ela se deu por vias diferentes. Na França, a separação Estado e Igreja teve início justamente pela laicização da escola, enquanto no Brasil ela foi iniciada em sua dimensão política e administrativa. Outras importantes hipóteses levantadas por Valente, que me parecem importantes, dialogam com a ideia que debati na seção sobre a pedagogia do silêncio, de que não basta uma celebração do direito individual, seja sobre as questões de gênero, seja nas questões de religião, para a efetivação dos direitos. Com efeito, é o fato de que, enquanto na França o debate sobre a liberdade de cada religião é monitorada

---

<sup>30</sup> O ODEERE – Órgão de Educação e Relações Étnicas, foi fundado em 2005 desde a fundação tem se tornado um espaço de produção do conhecimento acerca das Relações étnicas e, mais recentemente, sobre Gêneros e Diversidade sexual. O ODEERE desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão acerca desses temas. Em 2014, foi criado no Órgão, o Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC). Para mais informações: <http://www2.uesb.br/odeere/>



pelo Estado, no nosso país se dá no âmbito individual sem necessariamente ter um acompanhamento estatal. A laicidade está na lei, o que não basta. Não há nenhum mecanismo de observação se os professores/as estão ferindo o caráter laico da escola ou realizando algum tipo de proselitismo, por exemplo. Embora seja inegável um processo de secularização nos espaços escolares, processo pelo qual as religiões vêm perdendo espaço nessas intuições, ainda há muito o que avançar na compreensão e efetivação do princípio da laicidade.

A presença das religiões cristãs, não qualquer religião, parece ser naturalizada, como apontou Cunha e Silva, e é bem-vinda por parte da sociedade brasileira, como registou Valente. A pesquisadora destaca ainda que “a existência de uma predominância da lógica liberal no Brasil, em que se valoriza a liberdade individual de cada um dos cidadãos, enquanto na França existe a prevalência da lógica cívica”. (VALENTE, 2019, p. 39). Para ela, o caráter laico das escolas no país europeu é um debate intrínseco no senso comum e na cultura, e esse caráter é importante para a continuidade da república francesa e a ideia de que no espaço público as convicções pessoais não podem ser de nenhum modo evidenciadas, como vemos aqui. Talvez essas hipóteses, entre outros fatores, justifiquem o porquê da escola no nosso país ser ainda tão atravessada pela religião e que alguns professores brasileiros, diferente dos da França, não tenham a mesma percepção sobre a laicidade. Enquanto no país europeu a laicidade é vista como favorável às liberdades religiosas, aqui, ao que parece, há uma interpretação equivocada desse princípio, a de que ela ameaça à existência da religiosidade. O que me motiva, inclusive, nas próximas entrevistas perguntar aos professores sobre suas concepções a cerca da laicidade do Estado e as suas opiniões sobre a presença da religião nos espaços públicos.

A presença da religião nas aulas do professor Adão serve também como um instrumento de controle, de respeito, o que acontece igualmente com os professores que participaram das pesquisas já citadas ao longo da tese. Ao me responder se ele acha que há tratamento diferente por parte dos alunos para com ele, pelo fato dele ser evangélico, ele narra que *“Sim! Sim! Inclusive até a questão do respeito. Comigo, muitas vezes quando tem a oportunidade de um aluno explodir, falar um palavrão comigo ele não fala”*. Esse mesmo professor, ao contar sobre situações nas quais ele teve que falar de forma mais direta com os alunos sobre alguns temas — como por exemplo, com alunos que mutilam —, ele pergunta *“Deus será que se agrada desse tipo de coisa, desse tipo de comportamento? Será que ele realmente aprova isso que você está fazendo? Então de certa forma o pertencimento religioso contribui demais, demais na sala de aula”*.

Deus se faz tão presente nas salas de aula que Valente (2015) nos provoca dizendo que em determinado momento não sabemos se as crianças têm consciência ou não de que não é Deus que está no controle da sala e dos seus comportamentos, mas sim uma professora, um professor. Para uma das professoras que participou da pesquisa de Valente, a escola é lugar ideal para nortear as crianças para alguma religião, de modo que seja um suporte para sua vida e um caminho a ser seguido. O mesmo parece pensar a professora Sara, que embora não defenda que seus alunos façam adesão a uma religião específica, diz entender que a religião é importante, pois, independente de qual seja, pregará o amor e o amor é a coisa mais importante para a vida, segundo ela. Para tanto, essas professoras fazem usos de diferentes recursos para ‘evangelizar para o amor’, seja por meio de conselhos, falas, mensagens, cartazes, etc. Contudo, como nos alerta Fischmann (2011), até mesmo cartazes com mensagens e figuras religiosas são aspectos que indicam violações ao princípio da laicidade do Estado, pois esses cartazes acabam

criando um ambiente que induz, alunos e professores, ou à identificação religiosa ou à exclusão; nesse caso incluem-se rezas, imagens afixadas nos espaços da escola, e outros objetos que, tendo caráter religioso ou mesmo sagrado no âmbito das crenças, são entronizados de forma indevida no espaço público em que se constitui a escola pública. (FISCHMANN, 2011, p. 12)

A professora Sara, ao me relatar que conseguiu convencer um aluno gay a não cometer suicídio por meio de conversas no *WhatsApp*, com o que perguntei se ela acha que isso se deu pelo fato dela ser evangélica, evidencia sua opinião de que a religião é um instrumento importante em sala de aula e na relação professor-aluno. Em suas palavras: “*Então assim, eu não te digo que foi a minha religião. Poderia ser qualquer outra, porque com todas as particularidades que as religiões têm, eu creio que todas elas pregam o amor*”. Em outro momento, ela relata que trabalhando o tema do amor quando lecionou Filosofia, sentiu vontade de falar de religião, mas acabou não falando: “*Já falei da necessidade do amor, mas não dentro, induzindo, colocando uma mensagem sublinhar que tem que ser evangélico. Mas que senti vontade eu senti, senti! Sentia vontade de falar, mas muito suave também*”.

A ideia de falar de bondade, de mansidão e demais valores tidos como religiosos, sem falar propriamente de religião, foi um recurso que uma professora na pesquisa de Valente (2015) também recorreu, assim como admitiram fazer as professoras Eva, Sara e Jacó. Nessa mesma direção, esses três professores afirmaram que sentem diferença entre os colegas que não são religiosos, por notar pouca empatia, paciência e amor, associando esses valores que não são restritos a nenhuma religião, ao pertencimento religioso cristão. Nas palavras de Jacó,

*Eu vejo. Às vezes eu vejo diferença. Assim, alguns que por terem religião, são pessoas mais serenas. Mas no geral a gente percebe, que os que têm são mais compassivos, mais tolerantes. E aqueles que não têm formação religiosa são assim muito duros com seus alunos. Para o professor Adão, o pertencimento religioso é muito importante para a sua prática docente: “Quando a gente tem um pertencimento religioso a gente tem um olhar diferente para algumas situações.”*

Outra expressão do pertencimento dos professores em sala de aula é o que exsurge quando são questionados pelos alunos sobre qual sua concepção diante de temas como evolucionismo X criacionismo, aborto, entre outros, como narrou Adão, Jacó e Eva. Há um proselitismo sutil, que muitas vezes passa despercebido. Uma maneira de supostamente respeitar a laicidade da escola. Mas podemos considerar que tais atitudes são como uma estratégia prosélita. “Assim, para um observador desatento, a religiosidade estaria ausente. De fato, é essa ausência que caracteriza a presença desse elemento na escola e é essa ausência também que legitima e mantém a religiosidade presente e perene na escola”. (VALENTE, 2015, p. 92). Entendemos a religiosidade como um componente das identidades. Contudo, como registrou Silva, “o fato de muitos professores se identificarem com religiões que incentivam práticas proselitistas, como no caso de muitos grupos evangélicos e outros, direcionou estes docentes a desconsiderarem a observância do espaço público como neutro em questões religiosas e aproveitarem deste espaço para propagar suas próprias crenças. (SILVA, 2013, p. 123)”.

A professora Sara, ao me responder se na percepção dela o pertencimento religioso atrapalha o seu fazer docente, diz: *“Eu não vivo, eu não sigo pregando a religião em sala de aula. Assim, já aconteceu de algum jargões, alguns jargões, de...misericórdia! Está repreendido,, já, já falei alguma coisa está repreendido, mas assim esporádico, nada com a carga”*. A professora Eva igualmente relata que usa essas expressões e, ao narrar uma cena na qual teve que aconselhar uma aluna após uma briga com um colega, diz *“tive que apelar para Deus mesmo”*. Podemos pensar que expressões linguísticas de cunho religioso, como as citadas por Sara e outras como, *“pelo amor de Deus! Deus me ajuda! Jesus tenha misericórdia, Ave Maria! Está repreendido em nome de Jesus* (como tantas vezes ouvi na pesquisa de Mestrado), entre outras interjeições, por fazerem parte da linguagem de muitos brasileiros, inclusive daqueles sem pertencimento religioso, não devem ser problematizadas por estarem tão presentes nas salas de aulas, de compor os diálogos entre alunos e professores e até mesmo sendo usadas como ferramentas de controle dos alunos.

Valente (2015) chama atenção que há uma hierarquização das denominações religiosas dentro da escola. Evangélicos e católicos se colocam como superiores em detrimento das religiões de matriz africana. A hierarquização se dá de forma tão acentuada que a pesquisadora registrou que essa mesma professora, cujo pertencimento religioso atravessa toda a sua prática docente, é a mesma profissional a criticar uma diretora candomblecista por distribuir doces quando na ocasião da festa de Cosme e Damião. Ou após ter trabalhado vários capítulos de um livro de literatura adquirido com seus recursos próprios, mas não concluir a leitura do livro por descobrir que a heroína no final era Iemanjá. Outro fato que a laicidade da escola busca evitar é justamente esta disputa de religiões nos espaços públicos que gera essas intolerâncias religiosas.

A professora Sara também me relatou que uma colega professora, que é candomblecista, sofre preconceitos dos colegas, o que demonstra que a hierarquia das religiões dentro da escola não atinge só os alunos. O professor Tomé também relata que *“Eu já ouvi de colegas protestantes comentários indiretos tipo: ah tu viu o aluno da turma tal, com certeza ali não vai ter um futuro brilhante. Referente a religião, o fato de um dos alunos ser do candomblé e avó ser mãe de santo.* O professor Jacó relatou a resistência dos seus alunos no seu trabalho na disciplina história da África; segundo o professor, os alunos (em sua maioria evangélicos neopentecostais) diziam que aquele conteúdo era do demônio. Na entrevista com o professor Adão também foi possível perceber a hierarquização e intolerância religiosa; o professor, em conversa com uma aluna candomblecista, de forma indireta diminui o pertencimento dela, mesmo dizendo que respeita. Vejamos:

*Eu tive uma conversa com uma aluna outro dia. Ela é do candomblé. Eu respeito de todas as formas a religião dos outros, não importa se é do candomblé, do espiritismo. Eu respeito. Só não vem interferir no outro. Ela me perguntou o que eu achava. Eu falei, olha, meu pensamento é esse: **a religião que você segue ela vai por uma linha que não está assim tão dentro da bíblia, não segue a linha que eu sigo. Isso não quer dizer que eu estou certo e você está errada. De certa forma eu acredito que estou certo e aí você vai decidir se você está certa ou se você está errada.** (Prof. Adão)*

Valente caracteriza o atravessamento da religiosidade na prática da professora católica por ela pesquisada pela “crença na atitude comportamental” dos alunos. Atitude de respeito, de disciplina. Essa professora também foi vista como uma mediadora na escola, ajudando as colegas com os seus alunos, acolhendo as novas colegas. Atitudes creditadas ao seu pertencimento religioso. Diante das dificuldades da docência, havia sempre um apelo à religiosidade. Para a docente, “a força maior”, se referindo a Deus, lhe dava suporte e lhe ensinava a conduzir seu trabalho. Assim como os docentes que eu entrevistei, essa professora

enxerga no seu pertencimento religioso um ponto de apoio no seu fazer docente. A professora Sara, além de afirmar que a religião lhe faz ser uma professora melhor a cada dia, me conta que diante de conflitos com alunos e colegas tenta apaziguar, pedindo desculpas ainda que não esteja errada por achar que isso é o que se espera de alguém que se diz evangélico.

Dessa forma, podemos pensar que em pequenos detalhes do cotidiano há aspectos para refletirmos no que se refere à presença da religiosidade nas escolas e do proselitismo. Ainda é possível, com esses simples exemplos, pensarmos que para além da questão da construção, ou reforço desta, do imaginário religioso dos estudantes, há uma hierarquia das religiões que produz intolerância religiosa e a escola não deveria reforçar ou naturalizar a interferência das religiosidades nas práticas docentes, nem tampouco a intolerância, uma vez que é uma instituição de um Estado laico. O proselitismo, portanto, não acontece só quando há uma pregação nos espaços públicos, ou uma abordagem direta para a conversão em alguma religião. São as muitas formas que assume o proselitismo religioso, que vai lado a lado com a produção da intolerância religiosa. Cabe ainda registrar que o Brasil é também um dos países com mais alto índice de intolerância religiosa, conforme apontou o Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011 – 2015)<sup>31</sup>.

Desse modo, ainda nessa unidade analítica trago o conceito de performance como instrumento de operacionalizar o pertencimento religioso desses professores em sala de aula, ou se quisermos ser mais diretos, mas um meio para a realização do proselitismo religioso. Aqui penso o pertencimento também como uma performance que incorporada “emula a experiência e o vivido, a partir dos traços de memória, identidade social, corporalidade, engajamento estético e político” (MARCONI, 2020, p.40) e que igualmente contribui na produção de um proselitismo dissimulado, como nomeia Cunha (2018). Os professores, mesmo após relatar as ações já descritas e analisadas anteriormente, muitas vezes negavam falar sobre as suas religiões em sala de aula ou de realizar proselitismo. Mas diante da minha formação religiosa eu lhes perguntava, considerando que a bíblia nos “ensina”, no evangelho de Mateus, que somos sal da terra e luz do mundo — no sentido que o cristão deve se anunciar cristão em todos os espaços —, como era possível reconhecê-los cristão sem eles se anunciarem na escola. As respostas giraram em torno de que as pessoas percebem pelo jeito de ser, pelas roupas, pela paciência, amor, empatia, no modo como lidam com os colegas e com os alunos, de modo que eu penso que há uma performance a partir do pertencimento religioso desses professores.

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/RelatorioIntoleranciaViolenciaReligiosaBrasil.pdf>

Aciono, assim, o conceito de performance na perspectiva antropológica trabalhado por Diana Taylor (2013) e Richard Schechner (2006; 2013), que busca entender diferentes rituais culturais enquanto performance, por compreender que os professores roteirizam suas práticas docente a partir de diversas heranças. Ou, especificamente, como Taylor define, arquivos, a herança pedagógica, de gênero, do local em que eles trabalham e também do seu pertencimento religioso. Taylor argumenta que “nós aprendemos e transmitimos o conhecimento por meio das nossas ações incorporadas, da nossa agência cultural e das escolhas que fazemos” (TAYLOR, 2013, p. 27). E acrescenta: “as performances funcionam como atos de transferência vital, manifestando conhecimentos situados, memórias e sentimentos de identidade social por meio do que Richard Schechner (1993) denominou ‘comportamento reiterado’” (TAYLOR, 2013, p. 27).

Richard Schechner explica que a performance é “amplo espectro” e compreende atividades que vão desde rituais, jogos teatrais, a atividades da vida diária, as interações de pessoa a pessoa. O autor afirma ainda que performance “é o comportamento duplamente comportado, o comportamento restaurado. [...] Toda e qualquer coisa pode ser estudada “como” performance” (SCHECHNER, 2013, p. 40-42). O que não quer dizer que tudo é performance, como destaca o pesquisador. Para Taylor, performance constitui “um repertório de conhecimento incorporado, uma aprendizagem no e através do corpo, bem como um meio de criar, preservar e transmitir conhecimento.” (2013, p. 10). Mais do que apenas ser um elemento do ser, a performance é um instrumento para transmitir conhecimentos. De modo que a performance do pertencimento religioso desses professores, mais do que ser uma ação de compromisso individual com sua fé, é um compromisso de transmitir esse conhecimento, verdades, apontar o caminho, que é o da Palavra, da fé, dos códigos morais, que ser cristão se constitui de uma forma “separado”, como disse a professora Eva:

*Sim! Com certeza. Na vida do cristão isso aí a partir do momento que ele se converte, ele tem que levar isso, **ele tem que ser separado, né?** É algo que tem que ser nítido, as pessoas têm que perceber uma diferença. Essa diferença que vem do Espírito Santo. **E eu faço isso notório.** Eu busco deixar isso assim... eu não gosto muito de falar, eu gosto de ser o que sou e deixar as pessoas...(Profa. Eva)*

Um conhecimento tão incorporado que faz o professor Adão afirmar que as pessoas falam que tem gente que gosta dele só em vê-lo passando nos corredores da escola. Ou como o professor Jó ao afirmar “descansa teu corpo no espírito” para uma colega. Um corpo que anuncia Jesus. Um corpo que evangeliza, como disse a professora Sara, seja no supermercado, no ônibus ou na escola. Pimenta (2013), a partir da sua pesquisa com os devotos da romaria de Nossa Aparecida em São Paulo, apresenta interessantes formulações sobre os corpos

desses devotos que eu acredito que me são importantes para pensar os corpos dos professores, corpos que evangelizam, que anunciam a religião em sala de aula, como disse os professores ao responderem como anunciava que eram religiosos “*com meu jeito de ser*”, “*eles olham para gente e percebem pelo jeito*”, “*as pessoas têm que perceber a diferença*”. A autora destaca que os corpos dos fiéis passam por treinamentos, “um corpo de alguém que crê é um corpo treinado e que precisa aprender a crer. Assim, a crença no tocante à devoção material passa pelo aprendizado do corpo”. A antropóloga continua: “O corpo de alguém que crê é, pois, um corpo que crê, e este passa por todo um aprendizado de técnicas corporais [...] o corpo é transformado pela fé”. (PIMENTA, 2013, p. 120-121).

Não se nasce crente, torna-se — para aproveitar a célebre frase de Simone de Beauvoir sobre ser mulher. E esse tornar-se perpassa pela aprendizagem de como se comportar, como se anunciar evangélico, cristão; como aponta Pimenta (2013), há um treinamento no corpo, na fala, gestos, há certa maneira de se vestir, como disseram as professoras Sara e Eva. O corpo do crente é treinado para não ser caso de escândalo, conforme instrui os conhecimentos bíblicos. Schechner (2006, s/p) chama atenção que no século XXI, que vivemos performances como nunca antes, para o pesquisador “Realizar performance” poder ser entendida em relação “sendo, fazendo, mostrar fazendo, explicar”. Ainda segundo ele,

As performances podem tanto “fazer acreditar” quanto “fazer de conta”. As muitas performances da vida cotidiana, como as de **papéis profissionais, de gênero** e de corrida, e de formar a identidade de alguém, não é apenas ação de faz-de-conta (como interpretar um papel em um palco ou em um filme provavelmente é). **As performances da vida cotidiana “fazem acreditar” – elas criam as realidades sociais que encenam.** (SCHECHNER, 2006, s/p, grifos meus)

Schechner argumenta que são os “comportamentos restaurados” o princípio de toda performance, que não é a busca por uma origem de determinada performance, mas como explica, “o comportamento restaurado sou eu sendo como me ensinaram a ser”. Sem com isso tirar a própria autoria nesse processo de performar. Em uma escola nos ensina como sermos, nos grupos sociais, na igreja, todos os currículos sociais dizem de um modo de ser, mas cada sujeito terá agência sobre isso — sem, no entanto, descartar as marcas dessas aprendizagens, desses arquivos históricos que são incorporadas. Schechner elenca sete funções para a performance: entreter, construir algo belo, formar ou modificar uma identidade, construir ou educar uma comunidade, curar, ensinar, persuadir e/ou convencer, lidar com o sagrado e/ou profano. Dessas sete funções destaco que o pertencimento religioso em sala de aula busca modificar as identidades dos seus alunos, assim como convencê-los de algumas ‘verdades’

como ficará evidenciado nos dois capítulos que seguem, e ensina não somente conteúdos científicos, como afirmou o professor Adão, ensina o caminho espiritual.

Marconi (2020) explica que “para Taylor, a resistência, a cidadania, o gênero, a etnicidade e as identidades sexuais são ensaiadas e performatizadas na esfera pública ou nos espaços sociais. E, neste caso, entender estes itens como performance sugere entendê-la como epistemologia e como comportamento expressivo que transmite conhecimento, memória, identidade cultural e experiências de vida.” (p. 40-41). A performance religiosa desses professores em sala de aula cumpre dupla função: a da sua resposta à religião, seu chamado missionário, seus códigos morais, quando esses produzem modos de sujeição, de se conduzir e a sua aplicação na prática e a função de proselitismo, enquanto obediência às instruções religiosas de anunciar a boa nova e ser “sal da terra” em todos os espaços de atuação, o que pode se lido enquanto jogos de verdade, no quais há aqueles que ocupam o lugar de dizer a verdade, em uma relação de poder e de subjetivação.

Assim, a partir das entrevistas com os professores foi possível perceber que o pertencimento religioso está associado a alguns enunciados e performances produzidos em sala de aula. Essas performances, ao lado dos enunciados, alguns já debatidos anteriormente, foram interpretados por mim como recursos prosélitos utilizados pelos professores. Embora eu não tenha acompanhado as práticas dos professores em sala de aula, e considerando todas as limitações impostas pela entrevista (como o fato dos professores poderem selecionar consciente ou inconscientemente o que me contar), foi possível em análises às entrevistas perceber que as declarações iniciais de neutralidade, de ausência de qualquer tipo de proselitismo contrastaram com algumas declarações no decorrer das narrativas. O proselitismo, seja qual for a sua linguagem e meios usados para efetivação compõe o direito à crença, como nos ensina Fischmann, contudo, o mesmo Estado que assegura esse direito igualmente prevê o caráter laico das instituições públicas e veda, ao tratar, mesmo sobre Ensino Religioso na LDB 96, quaisquer forma de proselitismo em escolas públicas. Contudo, ao que parece, diversas estratégias prosélitas são desenvolvidas pelos professores, seja em suas falas e ações seja por meio da performance do seu pertencimento religioso.

Como aponta Valente (2019), as religiões cristãs, diferente de países como a França, no Brasil possuem legitimidade política. Para ela, a laicidade brasileira reconhece uma certa utilidade pública das religiões que assegura, a socialização moral. Contudo não será qualquer religião a gozar desses prestígios dentro da laicidade. A professora filha do terreiro que pregar o amor, o caminho do bem e até falar de Jesus, muito provavelmente além de sofrer discriminações cotidianas ainda pode responder a um processo, pois vão lembrar que o Estado



é laico e que, portanto, a escola também o é. Cabe ainda destacar que falamos de laicidade e não de secularização e o faço em diálogo com Pedro Oro (2008, p.83), quando o antropólogo destaca que secularização “expressa a ideia de exclusão das religiões do campo social, que se encontra então “secularizado [...] Secularização abrange ao mesmo tempo a sociedade e a as formas de crer, enquanto a laicidade designa a maneira pela qual o Estado se emancipa de toda referência religiosa.” Nessa mesma direção, Blancarte (2012, p.29) argumenta que “o Estado Laico não deve ser entendido como instituição anti-religiosa ou anticlerical, mesmo que em diversos momentos de sua construção histórica o tenha sido. Na realidade, o Estado Laico é a primeira organização política que garantiu as liberdades religiosas”. O mesmo pesquisador aponta ainda que

Os dois grandes erros e dos dois grandes perigos que se deve evitar em um Estado laico-democrático, são por um lado, a tentação de usar o religioso para uma legitimidade política, já que precisamente ao fazer isso se enfraquece a verdadeira fonte de autoridade do Estado laico-democrático, que é o povo. A outra tentação é que alguns políticos têm de serem usados para cumprir os fins sócio-políticos de grupos religiosos. Sobretudo porque estes, geralmente fazem parte de autoridades religiosas que nem sequer expressam a vontade dos seus seguidores. (BLANCARTE, 2012, p. 29)

Desse modo, exsurge a necessidade de afirmar que o que se debate é se a emancipação do Estado em relação a religião inclui a escola e talvez não seja suficiente somente não ter uma disciplina de ensino religioso. O atual cenário político brasileiro vinha deteriorando a efetividade da laicidade, ou seja, aprimorando aquilo que podemos nomear de crise do Estado laico. A conformação, por exemplo, da denominada bancada da bíblia, que diariamente atua para que as noções de interesse público se baseiem, única e exclusivamente, nos dogmas por eles praticados, são exemplos desta problemática. Assim, atrela-se, cada vez mais, o Estado com as igrejas, o Poder público com as religiões, e não no sentido desejável, o qual seria do aprimoramento do espírito humano, da filantropia e do princípio da igualdade historicamente professado pela fé, mas sim no sentido da militância agressiva, de dominação, do fanatismo, que apenas deseja legislar em causa própria, conforme alerta Blancarte.

## VI

### ***ENTRE “ALI É O SATANÁS QUE ESTÁ MANIFESTADO E “VIRA HOMEM”, TENTA FICAR COM UMA MENINA”*: Masculinidades, pertencimento religioso e atualização do poder pastoral na escola**

Nos capítulos anteriores me ocupei da categoria da pedagogia do silêncio para demonstrar como a escola silencia as questões de gênero e sexualidade e como esses movimentos, além de violar os direitos dos alunos e alunas, sobretudo dos desobedientes das normas de gênero e sexualidade, também se configura como um elemento que fortalece a ameaça à própria democracia e fere o princípio da laicidade. O silêncio foi compreendido enquanto elemento produtivo, produtor, reforçador da norma cisheterossexual, que empurra vidas para fora do vivível, que estabelece corpos abjetos. Igualmente foi possível registrar movimentos de resistência e enfrentamento à norma por parte dos estudantes, o que comprova que nas relações de poder há sempre liberdade e resistência. Registrei, entretanto, que por diferentes meios é realizado proselitismo nas escolas e os professores com forte pertencimento religioso que não conseguem realizar uma separação público/privado, podem ser lidos como amoladores de faca, nos termos de Baptista (1999). Neste capítulo reflito sobre como os professores e também as professoras, com pertencimento religioso lidam/produzem de modo especial com os meninos gays e suas masculinidades. Para tanto, além de dialogar com outras pesquisas, com o próprio conceito de masculinidades, gênero e sexualidade, dialogo com o conceito de currículo e de poder pastoral, pois na minha compreensão esse poder é atualizado no espaço escolar e vem sendo utilizado pelos/as docentes no direcionamento dos meninos para a masculinidade e sexualidade tidas por eles como as corretas e únicas possíveis de se viver, aquelas que para eles/as estão prescritas na bíblia e vêm de Deus.

Valente (2015), em sua pesquisa, observou que os professores com pertencimento religioso, além de cuidar de cada ‘ovelha’ das suas salas, guiando para o ‘caminho do bem’ se ocupavam até das demais colegas não religiosas. Apontando, assim, como o pertencimento religioso é tomado como uma qualidade no fazer docente, elemento que também registrei e analisei nas entrevistas com os professores e professoras. Para a pesquisadora, a permanência das duas professoras na docência se dava em muitos aspectos, mais pelo seu pertencimento religioso e sua visão missionária da profissão do que propriamente pela atuação científica da

docência. Creio que seja importante mais uma vez destacar que, ao analisar a fala dos professores e os relatos dos estudantes, não há uma universalização desse discurso, uma condenação individual e radical dos sujeitos quando estes proferem discursos normalizadores, de ódio, ou qualquer coisa nesse sentido. Como já dito inúmeras vezes ao longo desta tese, somos sujeitos de discursos, de produções discursivas (re)produzidas muito antes deles e que ao longo da história encontraram condições de se constituírem regimes de verdade. E é justamente essa longa caminhada histórica, sua repetição e adesão pelos sujeitos, que imprimirá, por exemplo, em alguns enunciados e discursos de ódio o poder de violência que eles apresentam (LOURO, 2016). Contudo, essa compreensão da linguagem e da construção dos discursos não isenta esses sujeitos da sua responsabilidade na (re)produção de tais enunciados, pois, conforme nos ensina Louro, “esses falantes são responsáveis, sim, em alguma medida, pelo que dizem (nesse caso pelos insultos que proferem), mas não são soberanos de suas falas, quer dizer, não têm a autoridade suprema e exclusiva sobre suas falas. Responsabilidade e soberania não são sinônimos” (LOURO, 2016, p. 275-276).

Portanto, estes falantes têm capacidade de agência, não são meros retransmissores, pois podem interromper essa rede discursiva. Como elucidada Fischer (2001), é preciso interrogar a linguagem, não na busca de uma origem ou para revelar o que supostamente está por ‘trás’ do dito. Diante de um enunciado, a autora nos convida a perguntar de que modo a linguagem foi produzida e o que determina a existência de tal enunciado. Por exemplo, a “masculinidade bíblica” enquanto enunciado pode ser situada não só no campo discursivo do religioso, mas no exercício analítico de multiplicar as relações dos discursos, pois se relaciona a outros campos de saber-poder. Nesse exemplo, pensa-se como esse ser homem bíblico se relaciona com o discurso da masculinidade hegemônica, com o discurso do macho nordestino, nos dias atuais, como o militarismo e com outros discursos produzidos para manutenção da ordem do gênero.

Assim, ao analisar o discurso do pertencimento religioso dos/as professores/as e seus desdobramentos, não o faço enquanto manifestação de um sujeito soberano, como já dito, nem se é um discurso verdadeiro ou falso, “mas um dizer verdadeiro”. Assim, considerando o que alvitra Fischer (2001), a partir de Foucault, compreendermos que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si não é essencial e não se almeja a origem do sentido do discurso, mas um lugar de dispersão e descontinuidade deste. A autora sinaliza que o sujeito “é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (FISCHER, 2001, p. 206) e esse dizer se dá por diferentes meios. Inclusive pelo próprio silêncio, mas também pelas performances e intervenções diretas. A vigilância em torno das questões de gênero e

sexualidade surge como um importante instrumento e meio para a espetacularização do pertencimento religioso. Não basta crer, filiar-se ao que é dito e ensinado pelo/a líder da religião, há de demonstrar para todos a sua visão de mundo, performar sua fé de modo que seu corpo anuncie essa filiação (PIMENTA, 2013)(TAYLOR, 2013). Assim se pertence a um território de fé, a um grupo que embora diferente em muitos aspectos, quando se volta a essas questões se unifica. A unidade, esse termo tão ‘cristão’, mas que nesse contexto, de Cristo e seus ensinamentos, fica bem longe! Essa unidade, nas palavras de Segato (2017) tem que ser “visível” de “vitrine” nas marcas diacríticas dos seus fiéis que, além de ostentar desde as roupas, cabelos e demais performances, devem ser ostentadas nos seus posicionamentos diante destes temas.

Neste recorte da pesquisa poderemos observar como os professores e professoras se sentem convocados a externalizarem sua fé no direcionamento das masculinidades e sexualidades dos seus alunos. Segato (2017) argumenta que há uma gramática maior — a cultura e a ideologia — de determinada época que captura o campo religioso e o campo político. No contexto em que estamos vivendo, e de modo especial no recorte desta pesquisa, podemos dizer que a cultura e a ideologia em voga é a do empreendedorismo moral, uma espécie de nova cruzada, em que se articulam forças políticas e religiosas contra a expansão das possibilidades de vivências sexuais e de gênero que não se inscrevam na cisheterossexualidade. Os imperativos morais religiosos não aceitam as pluralidades, os escapes, os/as desobedientes... Numa democracia com baixa densidade como a nossa, vivemos um tempo em que a pauta de combate às políticas de gênero surge como um porta-bandeira também nos discursos de conservação da família cisheteronormativa reprodutiva, que nessas produções discursivas é diretamente conectada com a manutenção das masculinidades e feminilidades cisheteros.

O caráter da reprodução sexual dessa família cisheterocentrada deve ser sempre sinalizado nesse processo, pois é chave para entendermos, entre outras questões, a defesa da concentração da propriedade, da força de trabalho e de uma estrutura econômica em que as demais organizações sociais e familiares, num primeiro momento, são vistas como incapazes de produzir. Não somente isso, as possibilidades diversas de vivenciar as sexualidades são tomadas como uma máquina destruidora da família nos moldes que está posto e que prescreve a bíblia. Tida como ameaçada, portanto, essa família mais do que nunca deve ser colocada como modelo social a ser seguido e defendido. Enoque relata que seu professor de Educação Física esperava que os meninos produzissem uma masculinidade hegemônica e em seu discurso ressaltava a importância da família:

*O professor de Educação Física. Era um lixo. Ele esperava da gente uma masculinidade, de ser macho, de ser assim e assado... [tem alguma situação que tu lembras]. Por exemplo, eu queria ficar no grupo das meninas e ele não deixava. [qual a religião dele, tu sabes?] Ele era católico. Falava de Jesus o tempo todo e da família dele, o quanto os filhos eram maravilhosos, a mulher era maravilhosa. O quanto ter uma família é importante... (Enoque)*

O discurso de ameaça a essa família heterocentrada e a ordem do gênero tão em voga, por conseguinte, vai se desenhar como uma importante arma na racionalidade reativa aos direitos alcançados pela agenda dos grupos feministas e dos movimentos LGBTQIA+. A religião é capturada nessa gramática como terreno fértil para a construção da base epistemológica desse processo reativo, que como já dito, anda de mãos dadas, ou melhor, se dá sob a égide do neoliberalismo que, entre outras coisas, conta com o pânico moral, a insegurança e o medo como ‘cabos eleitorais’ usados para a manutenção dos seus “podres poderes”. Na construção desse território de combate às diversidades todas as armas valem.

Pensando na atualização do poder pastoral, metaforicamente, compreendo que os professores são produzidos e se produzem como pastores e os alunos suas ovelhas, em que sobre cada uma delas é exercido um zelo individual. Esse processo comporta as três consequências do poder pastoral apresentadas nas formulações foucaultianas, a saber: a salvação obrigatória, a confissão e a mortificação. A salvação que precisa ser procurada em uma busca individual, mas que ao mesmo tempo não é uma busca livre, passa pelo pastor. Quando falamos em salvação, penso que, para além da salvação religiosa, há por parte dos/as professores/as com pertencimento religioso a ‘salvação do gênero’ dos seus alunos. Dado que o poder pastoral se dá na aceitação da autoridade do pastor, a confissão enquanto segunda consequência se relaciona com a participação desse último para a salvação. É preciso conhecer para governar. Por fim, a mortalidade será a obediência interiorizada. Uma vez confesso se efetiva ainda mais o exercício da autovigilância.

Todas as definições do poder pastoral nos ajudarão a ler os depoimentos dos alunos neste capítulo. Obviamente, quando me refiro ao poder pastoral considero suas continuidades e descontinuidades e adequação ao tempo e espaço. O poder pastoral nos ajuda a compreender o governo dos sujeitos por individualização e normalização. A individualidade como efeito e instrumento do poder. Segundo Foucault (2001), há nesse poder “a obrigação de verdade” e suas dimensões: a verdade da autoridade e a verdade de si mesmo. Ele explica que a verdade da autoridade se dá pela obrigação do crente em ter os dogmas, textos e decisões da igreja como verdade. Mas além de tê-los como verdade ele deve proclamá-los.

Esse último aspecto é bastante notável, sobretudo, entre alguns segmentos evangélicos que buscam anunciar a ‘verdade’ em todos os espaços que ocupam, incluindo a escola, como já observado na minha pesquisa do Mestrado e relatado anteriormente. Contudo, foi possível notar nesta pesquisa que essa prática também é comum aos professores/as católicos/as, segundo as narrativas dos estudantes entrevistados. A dimensão da verdade de si do poder pastoral, segundo Foucault, é a obrigação de todo cristão de conhecer a si mesmo, suas falhas, pecados e tentações, e confessá-los. Como se dá essa ‘obrigação de verdade’ dos professores no tocante às questões de gênero, de modo especial sobre as masculinidades? Quais outras obrigações de verdade perpassam o fazer docente desses professores? Quais marcas permanecem ao longo da história, de uma docência como sacerdócio e com missão de encaminhar os estudantes para o ‘bem’? Questionamentos que permeiam este capítulo e de certo modo toda a tese.

No que foi possível apreender nas entrevistas, essa obrigação se dá, por exemplo, com o anúncio da condenação ao inferno para um aluno gay, como aparece nesse trecho da entrevista com o André: *Eu tive um amigo gay que **uma professora evangélica falou que ele iria para o inferno.** E ele me contou que na hora discutiu com ela e falou que ela também iria junto e ela fez todo aquele discurso religioso, sabe? Tomando o lugar de Jesus.*(André). A professora se preocupa com a salvação do seu aluno e se vê convocada a dizer que ele vai para o inferno. A ciseterossexualidade cristã tem sentença pronta para os desVIADOS: o inferno. Eu mesmo já ouvi essa condenação quando criança, como vocês já leram. Ouvir algo assim, considerando que somos educados em uma sociedade “cristã”, é uma violência. Se esse inferno dos cristãos existe, eu não sei! Hoje em dia ele não me atormenta mais. Mas, sem dúvidas, os discursos religiosos mobilizados contra nós, gays, nos colocam em um inferno diário.

Leme (2012, p. 33) destaca que “a verdade revelada não é, pois, uma simples questão de crença, é um comprometimento que tem consequências na forma de viver, a começar pela obrigação de proclamar a verdade”. Foi possível mapear que o pertencimento religioso dos/as professores/as contempla, entre outros elementos do poder pastoral, a modificação do modo de viver das pessoas e assegura esse comprometimento de proclamar a verdade destacado por Leme. Como vimos com os professores Adão, Eva e Jacó, ao narrarem que se perguntado pelos alunos sobre as questões de gênero e sexualidade, eles darão a resposta a partir do que ensinam suas igrejas. Isso pode ser entendido como uma demonstração dessa obrigação de verdade. Ou, na narrativa de Adão sobre o episódio em que uma aluna lhe conta sobre o aborto e ele imediatamente a condena também com base nas suas convicções religiosas. Esses

professores não estão livres para responder essas interpelações, suas subjetividades são marcadas por um regime de verdade que direciona tais ações. O poder pastoral neles exercido os produzem normalizados e normalizadores, vigiado e vigilante. Em determinado momento, Elias aponta como o fato de ser constantemente alvo de piadas pelos os colegas e também pelos professores, por ser afeminado, fez com que ele passasse a desenvolver um sentimento de culpa, sentimento esse que leva a nos mantermos distante daquilo que é apontado como errado,

*As pessoas me chamavam de afeminado no colégio e isso me prejudicou muito [as pessoas quem?], começou com os alunos e depois foi generalizado até os professores. Teve várias situações que aconteciam no colégio que eu comecei a me sentir culpado, me sentia errado. Foi um momento difícil, tudo muito difícil. Hoje eu consigo entender que nada que aconteceu era culpa minha. (Elias)*

Durante muitos anos eu também fui atravessado pelos sentimentos descritos por Elias. O sentimento de culpa pelo pecado não me deixava fazer nenhuma oração, nem participar de nenhum ritual. Nesse período eu tinha um forte pertencimento religioso. Quando eu “caia em pecado”, não me dirigia àquele, cujos olhos eu acreditava tudo enxergar, por me achar uma aberração. Manicki (2012) aponta que no cristianismo destruimos nossa vontade singular numa constituição de si para constituir um sujeito na superfície de reflexão das vontades divinas. Em suas palavras, “o modo de subjetivação cristã é, portanto, bem constituído, em um primeiro tempo, por um movimento de dessubjetivação, se entende por isso um processo que destrói, no sujeito, o que constitui sua singularidade” (MANICKI, 2012, p. 62).

Como argumenta Paul Veyne, em seu livro “*Quando nosso mundo se tornou cristão*”, não se adora o Deus cristão com oferendas, não se lhe sacrificam vítimas, mas obedece-se à sua Lei. Diferente do paganismo, a moral tem um lugar central no cristianismo. “Foi o discurso do amor que fez o cristianismo se impor. A proximidade com o deus que se faz homem. O papel fundamental que a moral desempenha no cristianismo era amplamente estranho ao paganismo (VEYNE, 2010, p. 16). O mesmo autor afirma que a religião, que nasceu como a religião do amor, falará nos seus textos mais do moralismo e como visto alguns de seus seguidores mais do inferno do que de Cristo. A moral é a prova da fé. A oferenda perfeita. O que se espera dos cristãos é sacrificar-se a si mesmo como o próprio *Christus* fez (FERRY; JERPHAGNON, 2011). Esse sacrifício é estar cada vez mais próximos das prescrições bíblicas e dos seus líderes. No caso, dos homens cristãos serem ‘varões’ exemplares, e com suas masculinidades bíblicas. Nos dias atuais existem simpósios e cursos

sobre masculinidade bíblica, alguns cursos são disponíveis no YouTube<sup>32</sup>. Em um deles, um dos mais curtos, fala-se em cinco dicas de como ser ‘homem de verdade’, outro com mais de uma hora, cita os diversos exemplos na bíblia de homens que podem inspirar para se ser um homem conforme o desejo de Deus.

Para Veyne (2010), a psicologia dos cristãos incluirá também o gosto pela autoridade — padres, pastores, apóstolos, discípulos. O historiador cita Friedrich Heiler, teólogo e também historiador, que segundo Veyne mostrou que a relação do homem com Deus é sempre imaginada a partir do modelo de uma relação entre homens, “frequentemente a relação entre um potentado e seus súditos. Aqui, pensar-se-á antes na relação entre um xeique e sua tribo ou entre um *padrone* e sua “família””. (VEYNE, 2010, p. 101, grifos do autor). No contexto desta pesquisa, observei que essa relação se dá entre os/as professores/as e os seus alunos gays. Os argumentos de Veyne coadunam com a compreensão de construção das masculinidades apontada por Kimmel quando argumenta que nesse processo não há apenas uma oposição Homem/Mulher, mas sim Homem/Homem. O autor destaca que as masculinidades “são construídas simultaneamente em dois campos inter-relacionados de relações de poder – nas relações de homens com mulheres (desigualdade de gênero) e nas relações de homens com outros homens (desigualdades baseadas em raça, etnicidade, sexualidade, idade, etc.)” (KIMMEL, 1998, p. 105). Como vimos nas falas dos docentes e nos relatos dos estudantes, há por parte de muitos dos professores o exercício dessa figura de autoridade, de se colocarem como referência de masculinidade a ser seguida pelos seus alunos.

Em pesquisa com professores que participaram de um curso de extensão sobre “conflitos na escola”, Scheinvar et. al. (2012) corroboram meu pensamento de que o poder pastoral ainda se faz muito presente na Educação. Para os pesquisadores não há uma extinção do poder pastoral em meio à emergência de novas tecnologias de poder, mas ele será naturalizado na escola e nas práticas pedagógicas. Segundo os autores, “entendemos que, atravessada pela relação estabelecida entre disciplina e biopolítica, a articulação do poder pastoral com o poder disciplinar tem sido o modo por meio do qual a escola tem funcionado”. (SCHEINVAR. et al, 2012, p. 371). Na mesma direção, Carvalho afirma que

A meu ver, é preciso tornar consciente o fato de o quanto as relações existentes nos aparelhos educacionais recriam, desdobram e transformam **a prática pedagógica numa conduta pastoralizante**. Pois, salvo o contrário, elas estão perpassadas e

<sup>32</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8gJkCfBBTYE;https://www.youtube.com/watch?v=tOyXOx9F4Ug&t=1418s>



imbricadas nas instâncias a) **de domínio e obediência**; b) **de reconhecimento de um não-saber: o dependente**; c) **de confissão: extrair e produzir verdades – séries de procedimentos para analisar, reconhecer, guiar e transformar os indivíduos**. (CARVALHO, 2009, p. 11, grifos meus).

Os professores Adão, Tomé e Jacó, por exemplo, contaram nas entrevistas que são vistos como psicólogos na escola, considerando que são requeridos pelos alunos para “conselhos” e “desabafos”. É possível tomarmos esses momentos como bons exemplos de confissão dos alunos para aqueles reconhecidos por eles como o pastor que poderá lhes guiar. Minha hipótese ao ouvir seus relatos foi de que há nessas atitudes uma estreita relação com pertencimento religioso deles, o que foi confirmado pelos próprios, quando perguntados se acreditavam nessa relação.

Vilela (2013), comentando sobre as novas tecnologias de poder, a partir do estudo de Foucault sobre a Casa dos Jovens Prisioneiros de Paris, destaca como o processo de punição enquanto espetáculo e a imposição da dor física foram substituídas por “práticas punitivas pudicas”, movimentos sutis. Não será mais preciso prender o sujeito, o castigo-corpo se distanciará dos suplícios. Em uma parte da entrevista com o André é possível notar o exercício desse poder disciplinador e de como até mesmo na ausência das palavras ele demonstra sua eficiência e efeitos, quando ele aponta que os professores balançavam a cabeça repreendendo o seu jeito,

*eu tinha uma voz fina, andava diferente, então para os padrões daquela série eu não me adequava. Nem hoje me adequo! [ele falou isso com muita firmeza.] Havia muitas falas que supostamente não tinha maldade, mas sabemos que tinha. [por parte dos professores também?] dos professores não lembro de falas, deles era mais os olhares, o balançar a cabeça [balançar a cabeça repreendendo?] sim, negativamente. Era aquela pessoa que é passivo-agressivo, sabe? Que a pessoa faz, mas faz sutil, que a outra pessoa vai perceber se tiver focado naquilo que ele está fazendo. E a gente sabe que nós estamos atentos sempre. [isso em que época escolar mesmo] todo o fundamental I e II. ( André)*

Freitas (2016), em sua pesquisa sobre masculinidade em um grupo de jovens de uma igreja presbiteriana, relata que, para eles, ser um “verdadeiro homem” está intrinsicamente ligado à religião. Segundo o pesquisador, para os jovens, os homens que não correspondem ao que prescreve a bíblia possuem uma “masculinidade falsa”. Emergindo na vida social como um importante elemento na constituição das identidades e das normas, a religiosidade se dá envolta a grandes disputas e relações de poder, uma vez que estas são travadas de forma cotidiana no âmbito social, familiar, sexual, profissional e nas práticas mais rotineiras. Castro (2009) explica que a norma, para Foucault, afeta todos os atos e condutas individuais para

além do permitido/proibido, pois é um campo de comparação e de diferenciação que estabelece o normal, a normalidade. Segundo o autor, é a partir do entrelaçamento de saber e poder, característico do funcionamento das instituições disciplinares, que a norma se forma.

Os/as docentes parecem colocar a sua atuação profissional a serviço da (re)produção da norma dos gêneros e na manutenção da masculinidade hegemônica, cisheteronormativa e bíblica, em um processo contínuo de desprezo aos desobedientes. É o que aparece na entrevista com Davi, que tem a experiência de ter sido aluno e posteriormente professor da mesma escola, em que ele narra como os professores com pertencimento religioso — nesse caso específico professores católicos e evangélicos — se referiam aos alunos gays,

*Tinha outros meninos gays na escola. Por exemplo, eu sou péssimo, terrível, com as questões artísticas, mas os **outros meninos gays eram dançarinos, pintores, escritores, muitos bons. Esses meninos, eu assistia eles sendo vítimas da violência de outros colegas, eu já presenciei até mesmo piadas pelos próprios professores, fazendo entre si sobre os meninos. Piadas homofóbicas. [tipo?] “o gayzinho da sala tal”, a “bichinha da sala tal”. E depois quando eu voltei como professor igualmente eu ouvia. [sabes me dizer se esses professores possuíam algum pertencimento religioso? Sim, evangélicos e católicos (Davi)***

Assim, no que se refere ao jogo de construção do masculino enquanto oposto de ser feminino, a projeção é de uma masculinidade heterossexual, pois desde menino é esperado que se mantenha inscrito nessa ordem de masculinidade. Exemplifica bem esse argumento o relato de Enoque, ao me responder se ele já havia sofrido homofobia por parte de algum professor, quando então conta uma cena na qual seu professor de matemática, ciente que dos meninos em sala só ele havia respondido a atividade, fala que “só as meninas responderam”. Posteriormente, quando ele denuncia o professor na direção, ele fala que Enoque tem problemas psicológicos e quer chamar atenção, pois ele fazia essa ‘brincadeira’ com os demais meninos gays e ele foi o único que se queixou,

*Lembro de uma situação na primeira semana de aula na disciplina de matemática, **quatro meninas haviam respondido a atividade só as meninas haviam respondido e eu. E ele sabia que dos meninos era só eu, aí ele falou “só as meninas responderam” e deixou essa afirmação, depois ele falou, se referindo a mim, ah, ele também respondeu [com tom de desdém]. Então assim, por conta do meu jeito e ele se referiu a mim como menina e o fato de só eu entre os meninos ter respondido eu senti que incomodou a ele. Algo como: cadê os meninos? Cadê os verdadeiros meninos? (Enoque)***

Fora da heterossexualidade, culturalmente, não existe masculinidade (BANDEIRA, 2019). Desse modo, “em uma sociedade androcêntrica como a nossa, os valores apreciados de

forma especial são os masculinos; neste caso, sua ‘traição’ só pode desencadear as mais severas condenações” (BORRILLO, 2010) A ordem de gênero produzida por esses professores coloca a masculinidade heterossexual e cristã como referência e modelo e, conseqüentemente, as demais serão subalternizadas, alvo de correção, xingamentos e chacotas, conforme aparece no relato de Davi quando conta como os professores católicos e evangélicos se referiam aos alunos gays.

Compreendo que o pertencimento religioso constitui um texto no currículo das masculinidades desses professores — assim como o futebol na pesquisa de Bandeira (2017) foi entendido como importante texto deste currículo —, e que justamente aparece no relato do Elias ao contar como um dos professores de Educação Física da escola, mesmo não sendo seu professor, via no futebol uma forma de correção da sua masculinidade: *“tinha um professor de Educação Física na escola que ficava direto falando **“bota Elias para jogar bola para ver se cresce e vira homem”***. (Elias). Bandeira afirma que “os esportes em geral, e o futebol em específico, acabam trabalhando fortemente na circulação e na produção de valores e de representações associados a masculinidades. Eles podem ser lidos como uma das instituições generificadas e androcêntricas de nossa cultura.” (BANDEIRA, 2017, p. 55). O violento discurso do professor é necessário para a manutenção da norma. O discurso é violento, porque a norma também o é. Discursos como esses apontam justamente para o caráter construtivo/performativo do gênero e é violento. Ele reforça nossos argumentos quando problematizamos a ideia de essencialidade/natureza dos gêneros. Com ele ‘estamos aprendendo’ que para ser considerado homem na nossa cultura, jogar futebol é um das provas que devem ser fornecidas.

Na continuação dessa parte do relato, Elias aponta como de fato não podemos generalizar nossas leituras sobre os nossos objetos de pesquisa. Pois, se de um lado ele conta do professor que se incomodava com o seu jeito de ser homem — ou melhor, esse professor achava que nem homem Elias era, por ser gay e que portanto precisava jogar bola para fazer-se homem —, por outro lado ele relata uma atitude progressista do seu próprio professor de Educação Física ao defendê-lo, afirmando que não tem problemas ele ser do jeito que é,

*Aí meu professor de Educação Física falava “Elias não é assim. Ele é um dos meus melhores alunos.” Ficava me enaltecendo. Esse professor me ajudou bastante. Ele chegou a conversar com minha mãe. Ele disse “olha mãe, Elias é um aluno maravilhoso, **não é nada disso que os outros professores ficam falando**. Ele é extremamente sensível, um menino que ele gosta das pessoas, que gosta de brincar. **Ele é do jeito que ele é e não tem problemas nenhum nisso**. Eu lembro dessa conversa que ele teve com*

*minha mãe. [tu te lembras se esse professor, o que falava para te colocar no futebol tinha alguma religião?] Não sei com certeza, mas seguramente tinha, porque antes das aulas começarem eles se reuniam na sala dos professores para fazer uma reza, uma oração e ele estava lá. Ele e todos os professores.(Elias)*

Como já dito, o pertencimento religioso é visto nesta pesquisa como um conteúdo que ocupa grande espaço na construção desse currículo de masculinidade, pois “o currículo também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 2003, p. 12). Um currículo compreendido como fruto de ensinamentos, investimentos, pedagogias culturais, discursos e disputas produzidos reiteradamente nas escolas. Bandeira (2019) explica que todo currículo almeja um resultado, um sujeito que irá demonstrar que foi subjetivado por esse. Espera-se que esse sujeito aprenda o que lhe foi ensinado. No relato acima o professor, ao mobilizar esse currículo, almeja que o Elias aprenda a ‘ser homem’. Podemos nos perguntar quais provas o pertencimento religioso requer desses sujeitos em demonstração das aprendizagens desse currículo sobre masculinidade — nesse caso, no singular, tendo em vista que os movimentos empreendidos por esse currículo são para aprender a ser homem conforme o modelo idealizado de masculinidade, o bíblico, e não há espaço para muitas possibilidades de vivenciá-las.

Nessa mesma direção, Paraíso (2018, p. 47) afirma que o “currículo sempre deseja modificar coisas nas pessoas”, o que aproxima o conceito de currículo nesta perspectiva do poder pastoral, no contexto desta pesquisa as modificações desejadas por esses poderes aliados ao pertencimento religioso, almejam sempre a correção das identidades e sexualidades dissidentes. Nos relatos ficou explícito o desejo de modificação dos meninos, como nesse trecho da entrevista em que André aponta como modificou o seu jeito de ser a partir dos apontamentos dos professores e colegas: *Eu sempre tive uma maneira de agir bem diferente do geral e eu sentia que isso incomodava de certo modo, falavam ah como fulano anda, olha como sicrano fala, como senta. E foi por isso que eu fiquei muito retido, muito tímido, eu nunca fui tímido, era extrovertido, mas fiquei tímido até na maneira de me comportar*” (André). Outro exemplo desse processo de modificação de si, de dessubjetivação, como já dito anteriormente, também aparece em outro trecho da fala do Elias quando ele relata que tentou esconder a sua sexualidade, se forçando a ser o que não era para se proteger:

*Quando eu mudei de colégio eu tentei o máximo esconder minha sexualidade, meu jeito de falar, de andar e eu comecei a tentar fazer amizade com os meninos a forçar a ser o que eu não era e aquilo me*

*deixava com mais raiva de todo mundo e eu brigava com todo mundo da minha sala. (Elias)*

A homofobia faz com que nós gays coloquemos em prática uma autorregulação, num processo violento que demonstra os efeitos do poder disciplinador, nos termos foucaultianos. Assim, o corpo disciplinado e vigiado parece dispensar a figura externa do carcereiro e passa ele mesmo a autovigiar-se. No caso dos homens gays, a vigiar, controlar, esconder, negar qualquer indício da sua homossexualidade, de feminilidade. A violência sofrida no espaço escolar, por ser um homem que não corresponde aos moldes das masculinidades heterossexuais, atinge aos estudantes de maneira a levá-los a ser um outro. Duplamente outro. O “outro” para a norma e um o outro para si mesmo. A homofobia internalizada é um armário apertado e torturante. Conforme eu relatei no começo desta tese, durante muito tempo eu cuidava para não dar sinais de que era gay. Controlamos a nossas mãos, as nossas vozes, os nossos gestos mais simples, nos despotencializamos.

Na entrevista com Elias, quando eu lhe pergunto se havia outros meninos gays na escola e como eles se relacionavam, se, por exemplo, existia uma construção de rede de apoio, ele relata que com a mudança de escola havia um colega gay, mas que ele não se aproximava com medo de ser lido como gay e sofrer novamente as violências que já havia passado antes. Nesse movimento de esconder sua identidade, o relato do Elias se aproxima do de André e novamente é evidenciada a autorregulação como efeito da homofobia:

*Eu pensava, se eu me juntar com o meu colega gay aí que as pessoas vão ter certeza que eu sou viado, aí vão me matar mesmo. Então eu fingia ao máximo para que não me acontecesse novamente as violências sofridas no outro colégio. Eu falei, essa vai ser minha resistência, **minha blindagem**, eu vou falar com todos os professores, **vou gesticular menos, não vou ficar dançando** (.Elias)*

O corpo, ele todo, tem que exalar o que de nós esperam, as imposições, expectativas e ensinamentos incorporados dos currículos das masculinidades. Contudo, como afirma Borrillo,

A interiorização destas violências sob a forma de insultos, injúrias, afirmações desdenhosas, condenações morais ou de atitudes compassivas, impele um grande número de homossexuais a lutar contra seus desejos, provocando às vezes, graves distúrbios psicológicos graves tais, como culpa, ansiedade, vergonha e depressão. (BORRILLO, 2010, p.101)

Retomando o conceito “amoladores de faca” de Baptista (1995), podemos pensar que os discursos produzidos por esses amoladores, quando internalizados em nós, é como se as facas amoladas nos currículos de masculinidades, na pedagogia do silêncio e na homofobia,

são, por nós mesmos, colocadas contra os nossos corpos. No meu caso, essa faca se materializou no cordão de castidade amarrado na cintura para me auxiliar no processo de autorregulação, castração e morte. Morte, porque deixarmos de ser quem somos para sermos ‘aceitos’ socialmente é matar a si mesmo diariamente. Prado (2020) afirma que a homofobia “é uma estratégia de legitimação da heteronormatividade e extermínio de autoria vivente” (PRADO, 2020, p. 258). Heteroterrorismo, enquanto um conjunto de ferramentas e discursos que retroalimentam o processo de violência contra os dissidentes de gênero, anulando, silenciando e aniquilando esses corpos e identidades. O processo contínuo ensinado pelos currículos construídos culturalmente, tendo como elementos estruturantes, entre outros, os valores morais vigentes (BENTO, 2011).

Bandeira (2017) propõe pensarmos sempre em currículos, no plural, uma vez que há uma multiplicidade de currículos nas culturas que atravessam a produção de masculinidades. Há, portanto, conexões entre diversas marcas culturais para construir um homem. Logo, o pertencimento religioso, enquanto currículo que ensina aquilo que é ser considerado homem segundo a bíblia, pode ser atravessado, por exemplo, pelo currículo da cultura nordestina, que igualmente ensina o que é ser macho e a masculinidade a ser seguida e por essa matar e morrer para prová-la. E falar com a voz fina, ser afeminado, ter qualquer aproximação ao feminino, são provas contrárias à masculinidade tida como ideal. Embora a marcação regional não tenha emergido de forma explícita na construção das masculinidades dos estudantes entrevistados, recorrendo ao meu lugar de fala nesta pesquisa, demarco esse aspecto, pois eu mesmo passei por esse processo de aprendizagem.

Cresci ouvindo e vendo como é ser um “macho nordestino de verdade”. Há textos específicos no currículo do ser homem e ser homem nordestino. Eu e os entrevistados somos, portanto, tomados como desobedientes desse currículo. Embora, por muito tempo busquei violentamente corresponder assertivamente a cada um dos seus ensinamentos. Ainda sobre o aspecto da marcação regional e de como cada cultura marca a construção das masculinidades, é válido resgatar os quatro aspectos apontados por Kimmel (1998) quando afirma que as masculinidades: “(1) variam de cultura a cultura, (2) variam em qualquer cultura no transcorrer de um certo período de tempo, (3) variam em qualquer cultura através de um conjunto de outras variáveis, outros lugares potenciais de identidade e (4) variam no decorrer da vida de qualquer homem individual” (KIMMEL, 1998, p. 105).

Foucault (2003), em “*A vida dos homens infames*”, aponta que, a partir do final do século XVII, o controle das vidas, que até então girava em torno da confissão, “essa surpreendente coação de tudo dizer”, em que nada devia escapar, deu lugar ao agenciamento

administrativo e não mais religioso. Mas segundo ele o objetivo visado era o mesmo. Nesse novo modo de agenciamento tem lugar de destaque a produção de relatórios, de denúncias por documentos, “rastros escritos”. Uma cena ilustrativa nesse sentido é a relatada por Elias, que ao ser encaminhado pela escola para uma psicóloga, a profissional pediu para que ele escrevesse um diário sobre o seu dia-a-dia. Contudo será uma professora que invadindo a privacidade do seu aluno, algo tão íntimo como um diário, que o exigirá uma confissão para posteriormente exercer seu poder pastoral, anunciando que Deus o condenava e que ele precisava se modificar.

*Eu fiz o diário e comecei a relatar alguns desejos meus. Eu era uma criança, nem sabia o que era sexo, mas achava outras pessoas bonitas. E aí uma professora minha pegou esse diário. Ela pegou. Me viu escrevendo e quando eu sai da sala ela pegou na mochila, quando eu voltei ela estava lendo. Eu fiquei com muita vergonha. E pensei, meu Deus, eu escrevi coisas demais. E ela chegou até a mim e me falou: você acha outros meninos bonitos? Eu me tremia todo, mas respondi que achava. Aí ela perguntou se eu achava as meninas bonitas, eu disse que também achava. Aí ela perguntou dos professores. Se eu achava ela bonita, eu falei que achava. Aí ela “e você acha tal professor bonito?”, porque eu havia escrito no diário. Eu falei, acho. E ela falou: você achar ele bonito dessa forma está errado. Deus não gosta disso em você, você tem que tirar isso de você. Colocando a religião por trás do discurso homofóbico dela. Eu comecei a me sentir um lixo. Eu gostava dela, admirava demais aquela professora. Aí eu pensei, vou para o inferno. Comecei a pensar, eu não posso sentir essas coisas. Eu me prendia mais e mais. Eu creio sim que a religião dos professores, a ideologia deles afetam muito na escola. [tu sabes a religião dessa professora?] católica também. (Elias)*

Embora seja inegável a eficiência que assume esse novo tipo de poder, como a própria escrita de um diário a pedido de uma psicóloga que aparece no relato de Elias, é igualmente inegável que a confissão ainda persiste como uma ferramenta de controle e normatização. Seguramente em um formato diferente da confissão feita nas igrejas dos séculos passados, pois não mais necessariamente só aos padres ela é feita, mas somos obrigados a confessar nossos pecados, nossos desvios para aqueles e aquelas que se veem e são vistos como detentores de um poder de nos guiar para a salvação — não necessariamente a do céu, mas salvar-se para o mundo dos heterossexuais. Quando uma professora chega para um dos seus alunos, conforme foi relatado, inquerindo sua sexualidade, é fazê-lo confessar, a reconhecer-se desviante da norma. Quer-se uma confissão para a partir dela autuar. Desse modo, a confissão é um modelo de dizer de si, que a escola aplica muito bem, mesmo quando não é uma escola confessional.

Serão, assim, os/as professores/as que por meio deste poder-saber irão pastorear suas ovelhas, definindo essa identidade que na sua visão precisa de direcionamento. “O louco, o prisioneiro, o homossexual não são expressões de um estado prévio, original; eles recebem sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tais.” (SILVA, 2000, p. 120-121). A atitude ubuesca da professora faz Elias sentir no seu corpo o efeito do poder pastoral para a construção de uma sexualidade e masculinidade que correspondam ao esperado para ele, que passa a ter atenção nos seus atos, desejos, comportamentos, a autoexaminar-se, a condenar-se “*vou para o inferno. Comecei a pensar, eu não posso sentir essas coisas. Eu me prendia mais e mais*”, como disse ele.

Elias conta ainda como símbolos religiosos estavam presentes nas escolas por onde passou ao longo da sua formação “*E eu lembro que na sala dela [da coordenação] tinha sempre imagens religiosas e uma bíblia dela, tinha um crucifixo atrás dela e ela fazia parte daqueles grupos da igreja católica, acho que Renovação Carismática. [além desse crucifixo tinha outras referências religiosas pela escola?] tinha sim, com certeza. Na primeira havia bastante. Tinha crucifixos na parede do colégio, na sala da diretora também. Na outra tinha nas salas dos professores, na da coordenação e na da direção*”. (Elias). Porém, mais do que esses símbolos, a continuação do relato de Elias reforça ao que chamei atenção nos capítulos em que abordo a pedagogia do silêncio, que não só os professores com forte pertencimento religioso que (re)produzem lesbohomotransfobia religiosa e violências de diversas formas com os alunos e alunas, usando Deus para ditar as normas de gênero e sexualidade,

***O colégio tanto a diretoria, tanto a coordenação eram muito religiosos. Eles sempre vinham com opiniões de que Deus isso, Deus aquilo. Sempre! Em todos os colégios em que passei. Eles não estavam nem aí para nada. A opinião deles que importava. Deus não gosta disso e pronto. [tu lembras de alguma cena com coordenadores?] lembro sim. Da primeira escola quando eu estava naquela fase rebelde ela me falava que Deus não gostava do meu jeito de ser, acho que ela se referia o meu jeito afetado. Dizia que Deus ia me julgar dessa forma. Deus ia me julgar do jeito que eu estava falando com os meus colegas, o jeito que eu estava andando. O jeito. Toda hora ela falava do meu jeito, jeito. Meu jeito. Ela falava que isso era coisa errada..***  
(Elias)

O jeito afetado de andar e falar de Elias é tido como a forma errada de ser menino e condenado por Deus, segundo o que essas profissionais sinalizam. Portanto, como é no corpo que se produz as normalizações, a linguem que o fará inteligível, é no corpo que “o jogo de correção/inclusão/salvação se estabelece e acontece”. (RODRIGUES, et al, 2017). Assim, o corpo que precisa ser disciplinado, controlado, purificado, corrigido para que ele



seja amado por Deus — o macho — que parece rejeitar qualquer feminilidade anunciada no corpo do Elias. O mesmo controle imposto sobre o corpo é retratado em diversos momentos na entrevista com Enoque: *[havia outros meninos gays assumidos na escola?] não. Eu era o único até onde eu sei. Eu era a estrela [diz colocando entre aspas. E eu pergunto o que era ser estrela] ser o foco, ser chamado a atenção pelos meus trejeitos, por ser afeminado. Era nítido o incômodo e os professores chegavam a falar para eu me controlar. Todo mundo queria que eu fosse menos. E que eu não tivesse tanto jeito. (Enoque).*

A produção das masculinidades, e nesse caso, a partir da atualização do poder pastoral através do pertencimento religioso, se dá nesse processo de violência, de sofrimento, da obrigação de reproduzir os gestos e todos os movimentos tidos de um corpo de macho. Podemos pensar o quanto esse processo de submissão a esse tipo de violência que Elias e Enoque foram submetidos, e todos nós homens, quando anunciamos nos nossos corpos aquilo que é tido como feminino, refletimos na construção de homens violentos, agressivos e em muitos casos assassinos de mulheres. Enoque, portanto, anuncia no seu corpo, voz e gestos, a desobediência, ele borra as fronteiras e incomoda, desejam que ele sejam menos, pois,

Como problematizador que se estabelece nas relações de poder, a bicha é esse impasse que quebra o lugar da normalidade, que se (re)veste de sua bichice. Corpo que trinca a educação com sua voz afeminada, dançante com seus passos deflorados. Ela está a borrar as salas com seus movimentos delicados. É ela quem escreve na lousa, mancha o quadro branco da civilização patriarcal. O corpo é seu lugar habitado por fluxos e linhas que cruzam outras linhas. São vibrações corporais que estilhaçam as estruturas. (SILVA; BRITO, 2021, p. 283-284)

Como diz Takara (2017), a feminilidade localizada no corpo macho incomoda e vira um alvo. Para o pesquisador, a bicha existe para que a pessoa homofóbica produza a aversão, a violência, em um processo contínuo de desumanização. Somos desde sempre ensinados a rejeitar qualquer elemento de feminilidade em nós, ou até mesmo perto de nós, como surge em outro trecho da entrevista com Elias, quando fala que a maioria dos professores queria evitar que ele andasse com as meninas ou queria colocá-lo para jogar futebol, e até mesmo sua voz era objeto de investimento dessa construção: *“os professores falavam para eu evitar andar com as meninas ou então que eu falasse mais grosso [falar mais grosso? Eles falavam indiretamente?] tinha professores que chegavam e falava, fale mais grosso! E se tu ficar andando demais com as meninas vão começar a falar coisas sobre você. Algumas ameaçazinhas. Tipo, tu é uma pessoa boa, mas vamos tentar melhorar. Porque eu melhorar né?”* (Elias).

Recordo de diversas situações nas quais eu também fui instruído a evitar andar com meninas, enunciados e ações que demarcam e reforçam os binarismos, como “menino tem que brincar com menino” e até mesmo era dado conselhos para minha mãe no sentido dela evitar que eu andasse tanto com as meninas. Ainda sobre a professora que leu o diário dele, Elias conta de outras conversas nas quais ela lamentava que ele sendo uma pessoa tão boa “fosse assim” e se coloca a disposição para ajudá-lo a “melhorar”, *“Vamos tentar mudar o jeito como você fala, com quem tu anda, isso vai te fazer ter mais amigo, isso vai te fazer um homem melhor, ela sempre falava homem, não falava menino, sempre tentava exaltar minha masculinidade”*.

A negação das fissuras nas masculinidades, como destaca Seffner (2003), e dessas invisibilidades das relações de poder nas suas construções, como apontado por Kimmel (1998), produz a ideia de uma masculinidade dada, una, uma construção natural, divina, que não é atravessada, disputada constantemente e feita de todos esses elementos e de diferentes formas e currículos. Embora os currículos culturais produzam discursos reiterados, em que elementos se repetem e são (re)produzidos em diferentes espaços e culturas, não há “a masculinidade”, e mesmo quando usamos a masculinidade hegemônica, no singular, não compreendemos como universal e fechado, pois estamos falando de um conjunto de produções discursivas que constroem um modelo a ser seguido, mas que igualmente vai variar de cultura para cultura. Assim, como cada espaço terá sua masculinidade hegemônica, podemos falar então em masculinidades hegemônicas e que embora exerça controle sobre as outras é praticamente inatingível por todos os homens (SEFFNER, 2004; ALMEIDA, 1995; BANDEIRA, 2019). Daí a importância de pensarmos em masculinidades, sempre no plural, e contestarmos o discurso de sua naturalidade e universalidade — o qual é recorrente em muitas igrejas e que desejam subalternizar outras masculinidades.

A professora, por exemplo, ao invadir a privacidade do seu aluno, se sente autorizada a reproduzir o discurso moralizante, pois parece compreender que tem essa missão de orientar a sua conduta. Esse “chamado por Deus” para dizer para uma criança que o Senhor não gosta do que ela é, e que ela deve tirar isso de si. Aqui novamente vemos um dos mecanismos do poder pastoral em ação, pois a ovelha confessa seu pecado e ela tem que agir na sua autocorreção — *“você tem que tirar isso de você”*. Albuquerque Jr (2012) aponta que a atenção do poder pastoral é voltada para os comportamentos e atos dos sujeitos. Conduzindo cada um/a se observar, a autoexaminar seus comportamentos e desejos e assim se assumir como “responsável pelo descaminho” (p.73).

Quando perguntados se em algum momento eles perceberam a intenção de algum/a professor/a em convertê-los ou lhe acolher e aconselhar sobre a sua sexualidade, a resposta dada por Noé aponta igualmente para a atuação do poder pastoral. Vejamos:

*Sim. Teve momentos que sim. Teve uma professora em específico que inclusive tenho uma boa relação hoje em dia mesmo fora do colégio, a gente tinha diálogos muito importantes sobre esse tipo de coisa. Então, **ela falava muito sobre a religião dela**, esse tipo de coisa, **ah! que a prática homossexual em si não era uma coisa que Deus aceitava**, mas ela dizia que isso era com base na religião dela. Eu conversava muito com ela, porque mesmo eu não tendo religião eu acredito muito em Deus. E ela falava que eu não precisava me converter para Ele me aceitar do jeito que sou. Então ela respeitou muito, teve muito respeito quanto a isso. Nunca teve um diálogo com atrito, tanto eu como os demais alunos [algum convite para frequentar a igreja?] já, teve uma vez que ela chamou, mas para visitar mesmo. (Noé)*

A cena descrita com certa tranquilidade por Noé é um retrato do processo de castração feito por determinadas religiões cristãs que, ao longo dos anos, vêm encontrando condições de se estabelecer como produtoras de regimes verdade. O discurso que Deus ama o pecador, mas abomina o pecado, é um recurso recorrente no meio religioso cristão. Com ele, pede-se para o sujeito renunciar à sua sexualidade vista como pecaminosa e viver casto. Eu mesmo já passei por isso dentro da igreja católica, conforme relatei anteriormente. O poder opera de uma forma que não nos damos conta que estamos sendo capturados por ele. Desejo que o/a leitor/a reflita bem com a cena descrita acima. Um jovem que acredita em Deus está passando pela fase de se descobrir sexualmente, sendo atacado na escola de diferentes formas, mas que vê na professora uma possível acolhida e apoio. O apoio ocorre, já que segundo o próprio aluno eles tinham boa relação. Só que vem acompanhado de ‘conselhos’ muito sutis, com condições impostas. Embora a professora diga que ele não precisa se converter para Deus aceitá-lo *como ele é*, esse aceite parece não incluir a sua completude, pois ela mesma vai dizer que a prática da homossexualidade não é aceita por Deus, segundo sua religião, para cuja igreja ela o convida a conhecer. Inegavelmente, proselitismo na escola.

Na mesma direção de aconselhamento para a normalização da masculinidade, André relata que uma professora escreveu um recado na sua prova aconselhando que ele não deixasse que as “coisas negativas” atrapalhassem sua aprendizagem,

*Eu estava fazendo uma prova de português com **uma professora que todo mundo sabia a opinião dela sobre sexualidade**, ela era bem evangélica, e eu sempre tirava nota boa nela e aí ela pegou uma prova que eu havia tirado uma excelente nota e escreveu **bem assim: “não deixe que coisas negativas tirem isso de você”**, alguma coisa nesse sentido. **Como se minha sexualidade fosse atrapalhar alguma coisa no meu rendimento, na minha***

*aprendizagem e eu não havia entendido o sentido daquela mensagem. Aí eu fui mostrar para um professor que também é gay e ele me explicou. Aí eu fui perguntar para ela e ela disse que não, que não era nada daquilo. Mas todo mundo sabia qual era o histórico dela se posicionar contra as diversidades sexuais e de gênero. (André, 19 anos)*

Os professores se enxergam responsáveis pela instauração na escola do ‘bem’, do que é certo e errado ou pecado, de valores morais que estabelecem fortes conexões com os seus pertencimentos religiosos. Foucault, em “*Vigiar e Punir*”, ao abordar sobre o poder normalizador, argumenta que este se produz apoiado nos diferentes dispositivos de disciplina cujo ‘produto’ é o julgamento. De forma que ele fala na proliferação da figura do Juiz, criando um tecido carcerário da sociedade, uma cidade carcerária, onde “há juízes da normalidade por toda parte. Estamos na sociedade do professor-juiz, do medico-juiz, do educador-juiz [...] todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, os desempenhos.” (FOUCAULT, 2009, p. 266).

Penso que a escola é o modelo ideal para visualizarmos essa cidade carcerária. Os professores-juízes e no recorte desta pesquisa, professores-juízes-pastores exercem, portanto, seu julgamento sobre seus alunos, um profissional que ocupa um lugar de privilégio na produção desses discursos e normalizações. Embora haja especificidades na atuação de pastores, juízes e professores, todos estão a serviço da norma (ou pelo menos quase todos). Assim, eles evitam colocar a norma em discussão, optando sempre por punir os que dela se afastam, a silenciar-se diante dela. Em contato diário e direto com os estudantes, esses ‘juízes’ são autorizados e provocados socialmente a produzirem indivíduos corrigidos. Os exemplos dos professores ao lidarem com as confissões dos seus alunos podem ser vistos no exercício desse poder. E não é diferente quando suas concepções religiosas atravessam suas atuações docentes ou servem de base para responder às perguntas que deveriam ser respondidas de forma científica, ou tentam impedir um processo de transição de gênero, ameaçando de expulsão uma aluna trans, conforme o depoimento feito por Noé. Nessa conversa, aliás, eu pergunto se ele observava que havia alguma investida mais direta por parte desses professores com pertencimento religioso sobre os meninos gays. Ao afirmar que sim, me relata que ao acompanhar um processo de transição de gênero de uma colega foi possível observar a mobilização dos professores com pertencimento religioso pressionando a direção contra a aluna e sua transição.

O forte relato reafirma o que venho apontando, como é de forma violenta que se dá — de modo especial para as pessoas trans — o exercício dos currículos de gênero atravessados

pelo pertencimento religioso e a atualização do poder pastoral, sobretudo, no seu aspecto do desejo de modificar os sujeitos. Noé relata que a direção não deixava sua amiga entrar maquiada na escola e nem com roupas culturalmente tida como femininas, “*ela não entrava no colégio de maquiagem de jeito nenhum, a direção não deixava ela entrar de batom, se ela fosse com alguma maquiagem forte no rosto, de sapato feminino, ou roupas femininas ele não podia entrar porque a direção falava que a regra do colégio era não deixar os alunos entrarem com esse tipo de vestimenta.*”

Se o/a leitor/a que me acompanha ao longo desta tese for professor/a, ou até mesmo só tenha visitado uma escola uma vez na vida, perceberá como as meninas cisgêneras se produzem, se montam para irem estudar, até mesmo porque para meninos e meninas cisheterossexuais a escola se configura também como espaço de flertes, de namoros, de afirmação de estilos de modas, etc, são elementos que compõem a cultura escolar. Contudo, isso é impedido para a colega de Noé, pois seu corpo, até então generificado enquanto masculino, com sua transição demonstra a fragilidade das fronteiras dos gêneros, coloca em suspeição seu caráter natural. Duque (2017), em seu livro “*Gêneros Incríveis: um estudo sócio-antropológico sobre as experiências de (não) passar por homem e/ou mulher*”, destaca a importância das vestimentas no processo de passabilidade das pessoas trans. Para o teórico, ao lado de outros elementos, as roupas são fundamentais no reconhecimento de gênero e sexualidade. Em suas palavras,

Isso revela uma das características de nossa sociedade em relação à identificação do "ser homem e do "ser mulher": comumente o reconhecimento do sexo masculino e feminino passa mais por aquilo que reveste o corpo do que ele em si mesmo. No entanto, a roupa como "moldura", que permite a passabilidade, só faz sentido a partir das ações que se tem com o uso dela, o contexto e quem a usa". (DUQUE, 2017, p. 170, grifos do autor).

No depoimento de Davi é possível constatar o que se afirma na citação, quando ele descreve como as roupas e demais elementos ‘femininos’ eram importantes para a sua amiga. Demonstrando-se ciente que presenciava uma violência, ele narra “*Então eu considerei aquilo como uma repressão a ela, por conta da identidade de gênero dela. Ainda mais naquele momento em que ela estava em transição. Então ela queria muito se vestir de mulher, ela colocava muita maquiagem, colocava peruca. Então ela chorava muito.* (Davi)

Na escola que se aprende a ser homem e a ser mulher segundo os ditames da cisheteronormatividade e dos discursos religiosos, um corpo que não assume o gênero que lhe foi designado é visto como fora do lugar. Ao desobedecer a sequência sexo-gênero-sexualidade, escapando das “marcas regulatórias”, as pessoas trans são lidas por alguns, como abjetos, monstros pois, “se o feminino representa aquilo que é desvalorizado socialmente,

quando esse feminino é encarnando em corpos que nasceram com pênis há uma ruptura inaceitável com as normas de gênero” (BENTO, 2016, p. 52).

Nessa mesma direção, Louro (2018) faz uma interessante analogia entre as pessoas que atravessam ilegalmente as fronteiras territoriais e que escapam do lugar que teoricamente deveriam permanecer e as pessoas que transgridem, “atravessam”, “embaralham” as fronteiras de gênero ou de sexualidade. Em ambos os casos as pessoas são tomadas como sujeitos diferentes e desviantes e “tornam-se alvo de correção. Possivelmente experimentarão o desprezo ou a subordinação. Provavelmente serão rotulados (e isolados) como “minorias”. (LOURO, 2018, p. 80). É o que acontece com a amiga e colega do Noé, que chega a ser ameaçada de expulsão da escola, e assim como nos relatos dos entrevistados que têm que modificar seu jeito de ser para poderem existir no espaço escolar.

A escola cishetronormalizadora “desmonta” ou ao menos freia a aluna em seu trânsito entre as fronteiras de gênero. Eis a ‘transfobia nossa de cada dia’ que marca, exclui e mata diariamente! Novamente, pergunto ao/à leitor/a com quantas pessoas trans estudou, estuda, trabalha, convive.... Se na escola que deveria ser o lugar de acolhimento para todas as pessoas a sua entrada é impedida, imaginemos nos demais espaços sociais. Contudo, como já dito inúmeras vezes, lá onde há poder, há resistência, como aparece na fala de Noé, pois quando da ameaça da expulsão da colegahouve abaixo-assinado e outras intervenções. Embora louvável e admirável esses movimentos, o ideal é que eles não precisassem existir para uma aluna ter seu direito constitucional de educação, independente do gênero ou até mesmo se quiser ficar na fronteira. Não quis recortar essa parte do relato de Noé, pois convido a quem me lê a se atentar a cada detalhe narrado,

*Teve uma época que ela chegou a ser ameaçada a ser expulsa da escola por conta dessas coisas. Então teve uma intervenção muito grande no colégio. Fizemos abaixo-assinado, colocamos nas redes sociais. Então esse tipo de situação traumatizou muito ela, porque ela sempre falava comigo buscando apoio psicológico e eu conversava muito com ela e com os professores sobre o que estava acontecendo com ela. Foi algo muito difícil para ela, porque ela chegou a perder muitos dias de aula por conta do jeito que ela ia vestida para o colégio. Então ela teve que modificar aquilo e se vestir de um jeito que ela não se enxergava, que ela não era. Então foi muito difícil para ela essa situação. [tu observas que havia alguma pressão por parte dos professores religiosos para a direção não deixar acontecer a entrada na escola?] sim, porque eles falavam ah não pode vir com essa cor de esmalte para a escola, a maquiagem está muito forte, e tal. E era algo que ela gostava muito de usar, mas o colégio não aceitava. [ela parou a transição para continuar na escola?] Por um momento sim. Ela não parou de fato, mas ela deu meio que uma reduzida, né? Nos trejeitos que ela*

*tinha, no esmalte que ele usava nas unhas, o modo como ela se maquiava, como penteava o cabelo. (Noé)*

Machado (1994, p. 7), em exposição na ANPOCS<sup>33</sup>, referiu que “na idade média o movimento religioso da reforma, rechaçando a devoção dos santos, particularmente das santas teria reforçado no mundo protestante a importância do gênero masculino”. Para a pesquisadora, com o surgimento do pentecostalismo na virada do século XIX esse discurso ressurgiu fortemente, já que a linha se contrapõe às “tendências mais liberais do protestantismo” e reforça a ideia de inferioridade da mulher em relação ao homem e esse último tendo sua superioridade e poder conferidos por Deus. Oliveira argumenta no sentido que estamos dialogando, que o ideal de masculinidade foi amplamente apoiado e difundido pelo cristianismo e “se transforma num baluarte contra a decadência e a degeneração dos costumes” (OLIVEIRA, 2004 p. 48).

A concepção desse professor-juiz-pastor, que deve, para além de ensinar conteúdos, ser um modelo a ser seguido, lembra os primeiros professores jesuítas. Conforme Dallabrida (2004), os professores da Companhia de Jesus deveriam ser modelos de virtudes e juntos aos seus alunos e faziam uso de diversos dispositivos disciplinares. E na direção do que vimos acima, houve a substituição dos castigos físicos por outros modos de punição e normalização, segundo esse autor, os professores substituíam os castigos físicos pela “vigilância amorosa”. A professora, ao escrever o ‘amoroso’ recado na prova de André para ele não deixar nada ‘negativo’ tirar a aptidão intelectual dele, se inscreve na produção, já discutida, da associação da sexualidade dissidente ao negativo, ao problema, ao pecado. O próprio estudante recusa essa leitura, ele é ciente de que a sua sexualidade em nada atrapalha o seu processo de aprendizagem e rendimento intelectual. Ouso dizer que a professora também sabe, mas ela se sente interpelada a partir do seu pertencimento religioso a exercer seu poder pastoral, a convidar aquela ovelha para o caminho correto e, portanto, se vale dessa ferramenta. Com efeito, “coisas negativas” é um enunciado aberto, é uma operação da norma de fazer o outro se mapear, confessar para si mesmo o que é nele negativo.

André precisou da ajuda da figura de um gay mais experiente, seu professor, para compreender o recado da professora: as coisas negativas na verdade era uma: a sua homossexualidade. Nessa direção, Louro aponta que “talvez também não se pratique mais, abertamente, um discurso de condenação à homossexualidade como pecado que precisaria ser expurgado. No entanto, um olhar crítico sobre o cotidiano escolar nos revelará que práticas

---

<sup>33</sup> Texto digitalizado, disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/18-encontro-anual-da-anpocs/gt-17/gt20-14/7510-mariamachado-genero/file>

reformadoras e mais sutis de discriminação estão a ser constantemente exercidas”. (LOURO, 2000, p.50). O relato de Enoque sobre parte do seu percurso escolar demonstra os efeitos dessas práticas discriminatórias, pois serão elas que causarão prejuízos no processo de aprendizagens, no rendimento escolar e não a homossexualidade, como pensou a professora de André. Ouçamos Enoque,

*O segundo ano foi muito difícil para mim. No primeiro ano eu era considerado o melhor aluno, eu tinha a melhores notas a ponto de eu conseguir um estágio na Defensoria Pública. Eu fiquei dois anos. Aí no segundo ano minhas notas caíram muito, por n motivos, psicológicos entre outros motivos, eu não ficava na sala, eu saía o tempo todo. Eu não estava bem. A única matéria que eu não consegui nem produzir cinco pontos foi daquele professor de química, que foi o professor que reclamou do meu jeito. Ele falou que eu deveria evitar certos trejeitos, certas falas, ele indiretamente falou da minha sexualidade, do meu jeito de ser. (Enoque)*

No processo de vigilância das fronteiras do gênero, Louro aponta que “tudo se torna mais grave e complexo quando se trata da sexualidade.” Um exemplo nessa direção é registrado também na voz de Enoque ao contar que uma professora evangélica lhe questionava se ele não achava que “viraria homem” se ficasse no quarto com as meninas com quem ele andava, segundo o estudante, reiteradamente a professora lhe aconselhava nesse sentido,

*Teve uma situação, em que uma professora chegou para mim e falou bem assim: **e aí Enoque, essas meninas todas em um quarto contigo, tu não vira homem não?** Cara, eu fiquei chocado. Estava eu e minhas amigas. Eu falei: Professora, eu já sou homem. E não, não vai mudar nada não, pois já ficamos no quarto assistindo filmes sozinhos e não temos nada. [tu saberias me dizer se ela pertencia a alguma religião?] **Ela é evangélica, protestante.** [sabes dizer a denominação?] Não. E ela me dava conselhos do tipo **“vira homem”, tenta ficar com uma menina**”, sabe?. Isso me incomodava muito. Se ela tem a crença dela, é dela, isso não é para mim. Ela está ali para me ensinar Português.(Enoque)*

É possível dizer que a professora de Enoque, assim como a de André, deseja que seus alunos se curem do que é tido como negativo por ela e toda a rede discursiva na qual se inscrevem e se produzem. Natividade (2006) relata que durante a sua pesquisa sobre as concepções da homossexualidade entre os evangélicos no Rio de Janeiro, foi possível registrar que o discurso de “cura” da homossexualidade por parte de diferentes denominações adentrava também na esfera política, no caso da sua pesquisa com criação, por exemplo, de projeto para uso do dinheiro público por parte destas igrejas para esse fim. O pastor e então deputado Marco Feliciano foi relator do projeto e deu parecer favorável. Na mesma pesquisa, a partir da análise de livros evangélicos que versam sobre cura e libertação da



homossexualidade (o autor não descreve de quais denominações são os livros), Natividade destaca que:

No material examinado, algumas afirmações sobre a homossexualidade são recorrentes: 1) trata-se de um comportamento aprendido; 2) de um problema espiritual; 3) é uma antinatureza. Tais conceitos sustentam um posicionamento mais geral dos evangélicos de que o homossexualismo não representa um atributo “natural” do sujeito. Subjacente à concepção de que estas práticas podem ser abandonadas pela restauração e cura, há a idéia de uma natureza heterossexual. (NATIVIDADE, 2006 p. 118)

De fato, a partir do descrito pelos estudantes podemos insofismavelmente observar a heteronormatividade, a homofobia e poder pastoral em produção e a ideia de uma restauração e cura, a obsessão pela sexualidade normalizante da qual a homossexualidade é vista como desviante. Os desejos de normalização no último relato se dão de forma direta, enquanto no primeiro por uma fala de incentivo para o caminho positivo, nesse caso entendido como não ser viado, um discurso amolador de faca! Há um tom de suposto cuidado, de carinho pelo aluno, *“Mas todo mundo sabia qual era o histórico dela se posicionar contra as diversidades sexuais e de gênero”*, ele mesmo conclui.

Há uma dupla chave na ocupação cristã da sexualidade — as relações sociais e sexuais não são distintas —, como explica Foucault (2014), nesse processo de governo dos sujeitos a sexualidade, portanto carece dessa validação social. Não tem como ficar na ordem do privado, pois precisa ser confessado para passar pelo escrutínio social para sua avaliação e ou reprovação, *“Ter uma boa sexualidade é ter uma sexualidade socialmente reconhecida”* (FOUCAULT, 2014, p.71). Pelo que foi visto até aqui, a maioria dos professores/as com pertencimento religioso não se furtam do ‘poder’ de reprovar a sexualidade dos seus alunos e de algum modo é dito para eles que se não ajustarem suas sexualidades e suas masculinidades, não haverá espaço para suas vidas nas relações sociais. É o que ficou explícito no relato de Enoque, quando fala que um professor, também evangélico, lhe aconselhou a mudar seu comportamento, pois segundo o educador havia ambientes em que não convinha ser daquele jeito. Nós que somos viados sabemos exatamente o que uma pessoa quer dizer quando fala do nosso “jeito” e, ainda que queira disfarçar, como o próprio Enoque narra e na sua resistência ele corrige o professor, que se valendo do fato dele ter conversado na sala, tentou modificá-lo, discipliná-lo, silenciá-lo,

*Na aula de química o professor foi nitidamente homofóbico comigo [se sentes a vontade para falar o que ele fez?] ele falou que eu estava conversando demais, só que começou a falar como se isso estivesse associado a minha sexualidade, que eu não deveria ser tão eu, entendeu? Que isso iria me prejudicar. Ele falou que eu deveria evitar certas coisas e*

*jeitos, porque o ambiente da faculdade e até da sala de aula da escola não convinha certas atitudes. Aí no final da aula eu pedi para falar com ele. Falei que eu reconheci o erro de conversar durante a aula, mas que isso não tinha nada a ver com a minha sexualidade. O fato de eu falar muito não tem nada que ver com a minha sexualidade. Não tem nada que ver com quem vou me relacionar. [e ele falou alguma coisa nesse momento?] ele meio que reafirmou o que havia dito antes. Ele fez o que todos os professores fazem, **falam que estão dando conselhos para nos ajudar.**[ tu saberias me dizer se esse professor tem alguma religião?] **ele era evangélico, só não lembro de qual igreja (Enoque).***

Embora haja diferentes masculinidades na sociedade, no que se refere aos discursos produzidos por alguns segmentos religiosos parece haver somente uma masculinidade, muito atrelada à própria imagem de Deus. Deus é macho! Daí decorre a ideia de uma masculinidade bíblica enquanto busca ideal e a conversão das masculinidades dissidentes (CONCEIÇÃO, 2011; LEMOS, 2008). Mesmo com significativas mudanças, o homem historicamente foi o centro das religiões cristãs, de modo a dizer o que é sagrado e também o que é ser homem (ROSADO-NUNES, 2005). Essa é uma produção assentada muitas vezes na violência, como aponta Seffner, pois “a hegemonia masculina na instituição religiosa está relacionada com outra triste verdade: a ação das instituições que falam em nome de Deus é muitas vezes violenta” (SEFFNER, 2015, p. 189).

A pesquisa de Valéria Vilhena (2010) registrou o reflexo das (re)produções dessa violência e de como a religião lida com essa questão. A pesquisa investigou a violência doméstica em um grupo de mulheres atendidas por um projeto social, sendo 40% delas evangélicas. A pesquisadora mapeou que há discursos de naturalização da violência por parte dos líderes das igrejas e constante culpabilização das mulheres. Na leitura desses líderes, em sua maioria homens, as mulheres precisam orar mais por seus maridos e pela sua conversão. As violências praticadas são lidas como obras do “demônio” e como provação espiritual. Ficou evidenciado também que a condição de subordinação das mulheres, tendo como referência a bíblia, é reforçada nos discursos desses líderes e evocada para as mulheres vítimas da violência. Segundo relato das informantes, elas são orientadas a evitar discussões e embates com seus maridos. Assim, vemos que os discursos religiosos em diferentes espaços reforçam as hierarquizações de gênero. Nessas relações, o masculino, tido como superior e dotado de privilégios inclusive descritos nas Escrituras, é legitimado inclusive em sua violência.

Já na escola, dentro da lógica binária, as identidades sexuais e de gênero são idealizadas e naturalizadas, limitadas ao biológico e, como afirma Bento (2011), a

desumanização do humano é fundamental para garantir a reprodução da heteronormatividade e todas as normas de gênero que nos são impostas, uma vez que

o gênero é induzido por normas obrigatórias que exigem que nos tornemos um gênero ou outro (geralmente dentro de um enquadramento estritamente binário); a reprodução de gênero é, portanto, sempre uma negociação com o poder; e por fim, não existe gênero sem essa reprodução das normas que no curso das suas repetidas representações corre o risco de desfazer ou refazer as normas de maneiras inesperadas, abrindo a possibilidade de reconstruir a realidade de gênero de acordo com novas orientações (BUTLER, 2018, p. 72).

Através de diversos dispositivos, a/o desobediente a essas normas repetidas será classificada como abjetos. Miskolci (2015) aponta que esses sujeitos anormais e abjetos são temidos pela sociedade, pois ameaçam a homogeneidade desejada e o funcionamento da norma. E a escola parece ter sede pela homogeneidade e, assim, ensina “as normas obrigatórias” de gêneros, um processo reiterado de estilização dos corpos e da reprodução dos gêneros, conforme explica Butler (2018). O discurso de diversidade/heterogeneidade parece mais umas dessas narrativas ficcionais que rondam o ambiente escolar. Pois, na verdade, quem escapa da visão homogênea é imposto o silenciamento, a violência. O outro que é construído nesse processo é alvo de constante investimento e, como já dito, são necessários para a norma se manter. Os relatos dos estudantes lembram a cirúrgica afirmação de Monique Wittig de que “a sociedade hétero está baseada na necessidade, a todos os níveis, do diferente/outro. Não pode funcionar economicamente, simbolicamente, linguisticamente ou politicamente sem este conceito” (WITTIG, 1980, s/p.). No contexto desta pesquisa, a religião figurou como um adubo na (in)plantação de um discurso de morte em um espaço como a escola, que era para ser um jardim de vidas diversas. Elias conta que o fato de não praticar esportes também era motivo de piadas: “*Na escola eu não praticava esportes. Odeio futebol. Aí começaram as piadinhas e eu comecei a achar que era errado meu jeito afeminado*”.

Na continuação do relato, Elias descreve uma cena em que estava vestido de mulher, devido a um campeonato de futebol da escola em que tradicionalmente os meninos se vestem de meninas — embora para ele seja errado “*Eu acho super errado, mas ok*” —, e sofreu homofobia por parte de um professor, amigo da professora que falava que ele era má influência. Embora à primeira vista esses atos de meninos se vestirem de meninas pareçam ser uma desconstrução das barreiras de gênero, muito comum inclusive em carnavais, geralmente se desenha como espaço de representação caricata do feminino e, como aparece no próprio relato do Elias, mais um espaço para a violência homotransfóbica contra os alunos gays, como ele mesmo nos conta: “*As meninas trouxeram maquiagem, me maquiaram e a todos os*

*meninos também da sala vestidos de mulher. Mas a atenção foi para mim, “hum, gay vestido de mulher”....* Chama atenção que os demais meninos não são alvos de preconceito por estarem vestidos de meninas. Penso que o fato deles serem lidos como heterossexuais, e a heterossexualidade ser tida como dada e natural, autoriza eles a ‘brincarem’ de se vestir de mulher. Não há perigo, pois embora vestidos de tal modo, não está fora da norma. Mas, o fato de Elias ser gay parece legitimar essa discriminação e também faz parte da correção das masculinidades desviantes, elemento que compõe a construção coletiva das masculinidades. Ademais, embora o estudante não seja transexual, esse relato novamente reforça o de fato de que nas escolas não há espaço para as pessoas trans. Voltemos ao relato do Elias,

*Até aí tudo ok. Os meninos foram jogar bola e eu fiquei andando pelo colégio, conversando e tal. Até que o professor novato chegou e me disse alguma piada, eu não lembro exatamente o que ele falou, eu fiquei tão desnortado, com raiva que nem lembro direito, mas sei que ele fez uma fala muito transfóbica e homofóbica ao mesmo tempo. Muito preconceituosa, muito machista, muito nojenta. E aí eu, meu Deus! Eu não acredito que isso está acontecendo. (Elias)*

Ele conta que foi defendido pelas colegas, o que levou o professor a ameaçá-los de suspensão. Elias diz que essa cena o fez lembrar todo o sofrimento já vivido nos anos anteriores e novamente, em suas palavras, *“perdi o ânimo de estudar e me fechei”*. Como consequência, ele foi para algumas recuperações, incluindo a disciplina do professor que fez piada contra ele. O professor — que era católico e eleitor do Bolsonaro — aprova os demais alunos no conselho de classe e reprova Elias. A sua reprovação pode ser lida como uma punição, ou como ele mesmo entendeu, “perseguição” devido a sua orientação sexual. Por diferentes modos há uma tentativa de punição por sermos quem somos. Assim age a norma, sobretudo quando aliada ao pertencimento religioso e político conservador, que persegue, exclui, reprova. Ouçamos o Elias,

*Eu fui para algumas recuperações. Uma delas era desse professor. Resumindo: eu não passei na recuperação dele e fui reprovado na disciplina dele. Ele fez uma prova muito difícil. Perseguição. Olha isso, por incrível que pareça os demais alunos também reprovaram na recuperação, mas no conselho de classe ele aprovou os demais. Eu fui o único que ele não aprovou. [ele é religioso?] Nossa, muito religioso! Muito bolsomonion, muito religioso mesmo. [qual religião?] católico e ele era marido da coordenadora do colégio, então ele tinha alguns privilégio na escola. (Elias)*

No trecho da entrevista em análise, além do pertencimento religioso do professor, Elias aponta sua filiação política — eleitor do Bolsonaro —, e sabemos o que essa escolha

política diz sobre as pessoas, pois o candidato à reeleição presidencial, recentemente derrotado por Lula, representa o projeto ultraconservador e fundamentalista em curso no país, que tem como uma das suas agendas políticas o combate aos avanços dos direitos da população LGBTQIA+, com o silenciamento das discussões de gênero e sexualidade. Weeks (2000) destaca que mesmo antes do Cristianismo as ansiedades ocidentais em relação ao corpo e sexualidade estiveram no centro das preocupações, sendo que até o século XIX essas preocupações eram mais da religião e da filosofia moral, mas que ao longo dos anos vem se tornando um elemento-chave nos debates políticos, considerando o avanço da direita em todo o globo. O teórico elenca uma série de elementos que já figuravam como centrais no pensamento conservador nas décadas de 70 e 80, elementos que a sociedade da época visava atacar o que eles nomeavam de “permissividade”, fruto dos movimentos libertários ocorridos na década anterior. Dentre os elementos apontados por Weeks (2000), destaco o entendimento que estava em curso uma ameaça à família, os questionamentos da heterossexualidade como natural juntamente com o avanço dos movimentos lésbicos e gay e as problematizações das relações de gênero levantadas pelo feminismo. Como podemos notar, esses discursos, embora nunca tenham desaparecido desde então, nos últimos anos têm ganhando força e poder, compondo a agenda ultraconservadora, com significativa participação do discurso religioso judaico-cristão.

Outro elemento descrito pelo teórico que dialoga com que venho escrevendo, e desenha o processo de continuidade discursiva registrada também nos depoimentos apresentados nesta tese, é o fato de que desde esse período a escola era alvejada pelo pensamento conservador, tendo como objetivo combater a ‘ameaça’ da educação sexual “a qual era vista como induzindo as crianças a aceitar comportamentos sexuais até então inaceitáveis; - todos esses medos eram reforçados pela emergência de uma importante crise da saúde, associada com o HIV e a AIDS, que eram pensados como símbolos dessa crise” (WEEKS, 2000, p. 43). Assim, é possível notarmos que o pensamento conservador ao longo dos anos vem acrescentado outros elementos no ataque e regulação dos corpos, sem, contudo, abrir mão de alguns que só expandiram no encontro com outras forças de poder produzidas nos tempos em que estamos vivendo, convergindo numa permanente hierarquização e desigualdade de cidadania entre aqueles inscritos na norma cishetera e aqueles que delas escapam.

Em determinado momento da entrevista, Elias comenta que se sentia mais à vontade com as professoras mulheres, pois em sua opinião os professores homens o julgavam mais e que o olhavam diferente. A postura dos professores homens relatada por Elias reforça os

argumentos já apresentados ao longo desta tese de que os professores homens se veem na obrigação de corrigirem uma masculinidade que não corresponda aos ideais hegemônicos. Também nesse processo de correção da masculinidade desviantes, eles mesmos afirmam as suas masculinidades, uma vez que a norma, como já dito, precisa desse outro, do diferente, para sua afirmação. Nesse processo se valem de todo os graus de violências, inclusive de piadas e deboches, como relata Elias:

*Eles tinham um olhar diferente para mim. E tinha professores que realmente dava piadinha mesmo e não estavam nem aí. Eu tinha um professor de matemática que não estava nem aí, dava piadinhas mesmo. Ele dava aula dele soltando piadinhas, palavrão. [quais piadinhas, se sentes a vontade para falar?] é que eu tentei esquecer o máximo tudo isso... um exemplo, quando eu ia falar com ele e com alguns outros também eles reviravam a mão assim [faz o gesto de desmunhecar a mão] [Ele fazia isso?] fazia. Sentia um tratamento diferente. Parecia que eles pegavam mais no meu pé. (Elias)*

O processo de violência imposto a Elias era presenciado pelo seu professor, que segundo ele era “bem católico”. O professor não só não intervém junto aos demais estudantes, como reforça a homofobia ao performar uma voz fina no diálogo com o Elias, além de lhe obrigar a voltar para sala para continuar exposto a homofobia,

*Tanto que teve uma vez que eu não estava mais suportando as piadinhas dos meus colegas em sala de aula e eu comecei a chorar a gritar. E o professor “ah, porque tu tá assim e não sei o que” [fazendo uma voz fina e debochada]. Eu fui para fora da sala e ele me seguiu e perguntou novamente porque eu estava tão estressado. Eu chorando falei para ele: professor, o senhor não está vendo o que eu estou passando o dia inteiro aqui na sala? O pessoal me cutucando, me apontando, me xingando, eu chorando e o senhor não fez nada e continuou a aula. E ele simplesmente olhou para mim e falou “entra na sala agora” e não disse nada para os demais alunos. [sabes se ele tinha alguma religião] ele era bem católico. (Elias)*

Santos (2019) realizou um levantamento de textos em dois blogs evangélicos, em Juiz de Fora/MG, para analisar os discursos sobre masculinidades produzidos nesses espaços. Sua pesquisa foi norteadada em saber quais os significados que os discursos público-eletrônicos em blogs evangélicos veiculam sobre o *ethos* masculino. Entre os resultados encontrados, o pesquisador aponta que a heterossexualidade, responsabilidade financeira e paterna eram atributos que identificava uma pessoa como homem, segundo os discursos religiosos nos blogs. O pesquisador destacou ainda que discursos biologizantes são utilizados na tentativa de naturalização da heterossexualidade, como a alegação que só essa sexualidade gera filhos. Segundo ele, os elementos nos textos apontavam que a “ausência dessas características nas identidades das pessoas pode fazer com que elas percam o reconhecimento feito por outros

homens sobre a sua identidade (os homossexuais, por exemplo, não são reconhecidos como homens) ou terem a sua masculinidade identificada como um modelo falto, que não deve ser seguido” (SANTOS, 2019, p. 122). A homossexualidade nos textos analisados por Santos era tida como pecado e fruto da influência do diabo. O silêncio do professor diante das violências sofridas por Elias me permite interpretar que ele de algum modo concorda com elas, e talvez as veja como possibilidade da sua correção. Na entrevista com Davi, a associação da homossexualidade com o diabo/satanás aparece na fala de um dos professores ao se referir a um aluno gay:

*Teve **um professor muito evangélico, muito evangélico.** [o que é ser muito evangélico?] É ser muito conservador. Muito conservador. A ponto de dizer assim “**ali é o satanás que está manifestado**”, para se referir a um aluno gay. Isso nas nossas discussões nas salas dos professores. (Davi)*

Natividade (2006) sinaliza que a concepção dos evangélicos de que a homossexualidade é originada por fatores espirituais, como registrado na fala do professor, é o que permite o controle das condutas sexuais e igualmente reforça o discurso— falácia tão divulgada em alguns segmentos evangélicas —, e pela minha própria experiência, também na igreja católica, já que foi nela que em diversos encontros, orações com padres e religiosos que era evocado o Espírito Santo para retirar do meu corpo o espírito da homossexualidade, sem contar os inúmeros ‘conselhos’ sobre como melhor me comportar enquanto homem.

Caetano (2016) sublinha que a masculinidade hegemônica se ancora em algo criado, imaginado e “[...] considerado como padrão e disseminado por meio do discurso das experiências e que, a cada momento, busca ser consolidado nas performatividades significadas como masculina.” (CAETANO, 2016, p. 24). No relato a seguir é possível notar o que diz o teórico. Para o professor de Enoque, a violência é uma performatividade significativa como masculina, enquanto a demonstração de sensibilidade seria seu oposto. Vale mais uma vez reforçar que o professor não é lido como soberano desse discurso, mas um sujeito que foi ele mesmo assujeitado e que não conseguiu rompê-lo — ao contrário, o reproduz. Por diferentes pedagogias culturais, somos educados que as emoções devem ser evitadas para termos nossas masculinidades inscritas na ordem padrão.

*[tu sentias que havia alguma cobrança maior por parte dos professores homens com religião sobre as masculinidades de vocês?] Sim. Por exemplo, quando havia brigas na sala de aula e a gente falava com os professores eles diziam “**porque não revidam, ficar assim chorando é coisa de mulher. Homem não chora. Esse era um dos principais argumentos que eles usavam, que homem não chora.** Então, mesmo se a situação não era comigo eu me sentia muito acuado, porque eu sabia que com esse discurso, se acontecesse algo comigo eu não iria ter nenhum apoio. (Enoque)*

O relato de Enoque, ao lado dos demais, evidenciam o adestramento que é feito pela escola aos corpos que ousam se movimentar diferente da heteronormatividade e da masculinidade hegemônica. O professor incita o estudante a reagir às brigas com um dos elementos que é culturalmente visto como marcador das masculinidades hegemônicas: a violência. O enunciado “*homem não chora*”, reiteradamente mobilizado pelo docente, se estabeleceu historicamente como uma verdade impostas aos homens que desejam ser lidos como “macho de verdade”. No currículo das masculinidades, quem ensina é aquele que é tido como modelo. Os professores homens e, como foi observado, também as professoras com um forte pertencimento religioso se colocam e/ou são colocados na posição de que devem ensinar para os meninos a masculinidade que eles precisam ter. Esses sujeitos tomam para si a ideia de normas e referências a serem seguidos.

Os ditos como diferentes, os outros, também produzem suas narrativas, narrando a si e aos demais. Não há, como nos ensina Foucault, aqueles que possuem poder e o que são desprovidos desse. Mas nas hierarquias de posições de poder haverá sempre os sujeitos que são alvos de tentativas de silenciamentos e anulação de suas subjetividades e narrativas, e como visto no contexto dessa pesquisa, os estudantes gay são o alvo do exercício desses poderes. Nessa mesma linha argumentativa, Prado (2020) é assertivo ao afirmar que “a instituição escolar é um dos primeiros espaços que nos marca como “diferentes”. Essa diferença estabelece um processo de atribuição de valores negativos para os sujeitos que não materializam em seus corpos atributos considerados “adequados” para seu sexo” (p.254). Assim, é inegável que o lugar ocupado por alguns sujeitos e suas narrativas estabelecem diferentes potencialidades dos discursos e nas subjetivações, gerando hierarquizações, silenciamentos e violência, como podemos notar nos relatos dos estudantes. Um professor, que usa do seu lugar de servidor público e adulto de referência, ocupa um espaço de poder na vida dos estudantes.

O conceito de adulto de referência, elaborado por Seffner (2011, 2016), nos ajuda a considerar o professor para além de alguém que tem domínio científico de determinada disciplina, mas enquanto servidor público e que, portanto, é um operador de políticas pública, razão pela qual se difere dos demais adultos com os quais as crianças e jovens convivem. O autor argumenta que com esse adulto a abordagem dos diversos temas que compõem as culturas juvenis deverá ser diferente das que eles têm com o padre, o pastor, pais e demais adultos, pois embora o professor/a tenha autonomia pedagógica, a escola é norteadada por ideais republicanos que não devem ser superados pelos ideais privados (SEFFNER, 2011).



Os relatos dos estudantes, e também dos próprios professores nesta tese, me apontam o contrário do que preconiza o pesquisador. O adulto de referência, na condição de operador de políticas públicas de um Estado laico, tem o dever de não deixar seu pertencimento religioso de algum modo violar os direitos dos alunos que, independentemente de qualquer condição identitária e pertencimento religioso, são sujeitos de direitos. Como nos ensina Costa (1998), a supremacia ou vigência de determinadas identidades e produções discursivas está contingencialmente relacionada a posições históricas de poder. A figura do professor ainda ocupa um lugar de prestígio e poder na sociedade, de modo que algumas exigências que são feitas sobre a sua atuação, em muitos aspectos, diferem das demais profissões, ao que parece para os/as professores/as com forte pertencimento religioso faz parte dessas exigências zelar pela manutenção dos binarismos de gênero e sexualidade.

No que diz respeito a moldar, controlar e normatizar os corpos e as identidades, o pertencimento religioso parece muitas vezes justificar os discursos dos fieis em relação às questões de gênero e sexualidade. A lesbohomobitansfobia religiosa deseja ser assim legitimada, e às vezes esse desejo se mostra de forma explícita nas disputas sociais. Temos, como exemplo, os embates empreendidos pelos religiosos quando das proposições de leis e implementações de projetos que visam o combate à discriminação sexual e gênero, como vimos na discussão em torno da equiparação da homofobia ao racismo, entre outros momentos nos quais alguns seguimentos religiosos sentiram ameaçadas a sua ‘liberdade’ de injuriar, usando a bíblia como cortina de fumaça. Ao me referir a lesbohomobitansfobia religiosa, tomo emprestados os conceitos de “homofobia religiosa” e “homofobia pastoral” elaborados por Natividade e Oliveira (2009). Considerando que o termo homofobia não dá conta das formas específicas de violências sofridas por cada identidade dissidente, acrescentei ao conceito de Natividade e Oliveira, a lesbofobia, a bifobia e a transfobia, mesmo ciente que ainda assim não abarca demais violências. Mas o faço por considerar que estas ocupam grande espaço no ambiente escolar, sendo que algumas delas foram registradas nas falas dos entrevistados/as. Natividade e Oliveira (2009), ao elaborarem os conceitos, os definiram como um conjunto heterogêneo de discursos e práticas baseadas em valores religiosos, operando por meio de diferentes e diversas táticas que visam à desqualificação e condenação e à regulação da diversidade sexual e de gênero. No tocante à Educação, a escola é uma instituição que as religiões, com destaque para as do tronco judaico-cristão, buscam colonizar, se apropriar para melhor levar à frente seus ensinamentos morais — até porque, como já apontado, historicamente a escola tem origens ligadas às essas religiões.

No meu entendimento, a lesbohomobitransfobia religiosa se aproxima do conceito de poder pastoral, em sua atualização com relação à ação nas escolas. Como vimos ao longo deste capítulo, há no poder pastoral um zelo com o permitido e o proibido (CASTRO, 2009). Assim como a figura de Jesus, narrado na bíblia como o bom pastor, esses/as professores/as se ocupam ainda mais daquela ovelha que em sua concepção está ‘perdida’. O foco de atuação serão os meninos e meninas que anunciam uma fissura nas suas masculinidades e, embora não tenha sido objeto direto desta pesquisa, mas considerando o caráter relacional de gênero, o mesmo podemos afirmar sobre as feminilidades. Em relação às masculinidades, essas fissuras podem ser vistas por esses professores como um borrão nas suas próprias masculinidades, na ideia de que estão falhando enquanto modelo de homem. A partir do que já presenciei na minha trajetória enquanto estudante gay, professor e na pesquisa de Mestrado, arrisco dizer que a lesbohomobitransfobia religiosa pode ser uma das ferramentas mais usadas pelos professores com forte pertencimento religioso. Ela é sutil e se camufla com um discurso de amor e de um falso acolhimento da população LGBTQIA+.

Sant’Ana (2014), a partir de uma pesquisa sobre a “Marcha para Jesus”, questiona “em que medida é possível identificar elementos comuns entre os setores que vêm assumindo o papel de “evangélicos” no debate público nacional, seja por autoidentificação seja por classificação de outros? (SANT’ANA, 2014, p. 211). Podemos acrescentar, no que diz respeito ao gênero e sexualidade, quais elementos comuns são possíveis de serem mapeados entre as diferentes igrejas cristãs. Diante dos depoimentos, é nítido que tanto os professores evangélicos como os católicos têm em comum a vigilância em torno das identidades sexuais e de gênero dos seus alunos e alunas, no desejo de correção de qualquer desvio da cisheteronormatividade. Na mesma direção de Sant’Ana, o trabalho de Vital e Lopes (2012, p. 180) sobre religião e política aponta para um rompimento nas fronteiras entre diferentes denominações, o que gera uma composição de uma ‘frente única’ de atuação, que engloba evangélicos e católicos no combate as desobediências das normas. Essas pesquisas concordam que gênero, sexualidade, casamento igualitário e aborto são pontos que parecem unir as diferentes denominações, “atuando em prol de uma sociedade moralizada e civilizada a partir de seus termos”. Portanto, alguns segmentos religiosos cristãos fazem do sexo e do gênero a matriz dos ensinamentos e regras morais. Nas escolas, tais ensinamentos são (re)produzidos cotidianamente para a manutenção das normatividades, com destaque neste capítulo para a heteronormatividade.

Rodrigues et al destacam que diferentes profissões operacionalizam e “fazem parte da rede de práticas de confissão, de tecnologias do eu e de modos de governamentalização”

(RODRIGUES et al, 2017, p. 290), a exemplo dos médicos, juízes, psicólogos, a polícia, os professores. Contudo, é válido chamar atenção que o/a docente, diferente das demais profissões, no meu entender, é o/a profissional que mais direto e por mais tempo tem contato com os sujeitos desde tenra idade. Não temos ao longo da vida um contato tão rotineiro com as demais profissões como temos com os nossos professores, nem socialmente é esperado dos demais profissionais o que se espera dos docentes. Como ficou evidenciado ao longo da pesquisa, serão esses profissionais responsáveis pela manutenção da ordem do gênero, ao menos nas vidas dos estudantes entrevistados. Maria Rita César corrobora tais argumentos quando destaca que, entre as instituições disciplinares, a escola é a que goza de maior alcance, o que se dá por diversos fatores, como o tempo em que os alunos passam em seus espaços, sua organização e o prestígio dessa instituição na nossa sociedade.

Conforme já dito, a sociedade espera da escola a efetivação dos seus ideais de indivíduos: “A escola disciplinar não distingue entre corpo e conhecimento, praticando a moralização de ambos na medida em que seu objetivo é a produção do sujeito sujeitado” (CÉSAR, 2010, s/p). Nessa mesma direção, Veiga-Neto (2001) argumenta que a introjeção do poder pastoral na educação configura a escola como uma máquina de governamentalização. O autor avança também na comparação entre escola e prisão feita por Foucault, pois, para ele, a escola na modernidade consegue ser mais poderosa e ampla no poder de governo do que outras instituições como a prisão, hospital, manicômio e o quartel. Ao que parece, quando a escola é atravessada pelo pertencimento religioso, esse poder de governo se fortalece ainda mais.

Considerando que a pesquisa teve como objetivo compreender como as docências atravessadas por um forte pertencimento religioso lidam com as relações de gênero, de modo especial, com a produção das masculinidades, busquei ao longo deste último capítulo evidenciar que essa produção se dá por meio de diferentes discursos e ferramentas, tendo a religião como produtora de regimes de verdade. Destaca, ainda, que os professores homens de algum modo se sentem duplamente impelidos para se colocarem à frente nessa produção. Ou seja, pelas construções próprias dos currículos das masculinidades e pelos específicos dos seus pertencimentos religiosos. Ficou evidenciado que há uma constante pedagogia do silêncio em torno dessas masculinidades. E, como já dito, o silêncio compreendido não como ausência do dizer, mas enquanto elemento produtivo nas relações de poder. Foi possível mapear que também há uma atualização do poder pastoral e que este é mobilizado pelos/as professores/as com pertencimento religioso para normatização das masculinidades anunciadas por seus estudantes. Essas masculinidades são tidas por esses/as professores/as como um

desvio do caminho correto e divino que é a masculinidade bíblica/hegemônica e heterossexual. Aqui, dentre outras expectativas sociais que devem responder assertivamente, está a de construir uma família dentro dos moldes cristãos (lê-se: heterocentrada). Os discursos religiosos que visam a essa produção se interseccionam com outros discursos culturais, a exemplo do macho nordestino, do militarismo, que visam à manutenção da ordem do gênero. Dentre os recursos utilizados pelos/as professores/as na produção das masculinidades dos seus alunos se destacou a violência em seus diferentes graus. Essas violências, quando não cometidas diretamente pelos docentes, eram por eles presenciadas e ignoradas. Esses/as professores/as não conseguem realizar uma separação entre o público e o privado e alguns deles são exemplos de como a histórica concepção sacerdotal e messiânica da docência ainda se faz presente nas escolas. Concepção que, somada a outros distanciamentos do real papel docente, fere o princípio da laicidade e demais princípios que norteiam a educação no país.

## VII

### AMÉNS PROVISÓRIOS



Não há fim no roçado! É novamente com essa ‘certeza’ e com uma imagem que inicio as últimas considerações dessa pesquisa — que, como o próprio título provoca, não pretende conclusões fechadas, mas reforça o convite para que novas sementes sejam jogadas no roçado das pesquisas sobre gênero, sexualidade, educação, pertencimento religioso e masculinidades. A imagem acima é de um dos estudantes que contribuiu na investigação. Ele está apresentando um texto escrito por ele e um colega, em um festival na escola, no ano de 2019. Quando Noé, durante a entrevista, me falou sobre essa fotografia e sobre o texto, imediatamente pensei em pedi-los, para que compusessem a tese. Mas pensei que seria muito invasivo e que ele poderia se sentir na obrigação de ceder. Contudo, depois de uma ética construída entre nós dois — como ficou demonstrado, por exemplo, quando em determinado momento, ao responder a uma pergunta, ele se sentiu à vontade para falar que não queria comentar sobre uma violência sofrida na escola (e depois ele mesmo resolveu relatar) —,

refleti que caso ele não concordasse em ceder o material, ele me diria não. Havia espaço para isso. Mas, assim que eu pedi ele ficou muito feliz e disse que me enviaria.

Assim, faço questão de encerrar essa etapa do roçado dessa forma, por representar a resistência aos discursos religiosos cisheteronormativos mobilizados pelos professores/as e demais agentes das escolas com forte pertencimento religioso. Resistência e enfretamento a todas as violências decorrentes diretamente desses discursos ou por eles alimentadas. Eu conheço o Km 3, região periférica na qual Noé apresentou esse texto e fez essa performance. Também já coordenei festivais como esse nas escolas em que trabalhei em Jequié. É um acontecimento no bairro, o que gera uma grande presença de pessoas da comunidade. Eu consigo imaginar a composição da plateia daquele festival. As suas filiações políticas, religiosas, as suas subjetivações e por já ter sentido na minha própria pele, consigo também imaginar os seus olhares e as suas reações à apresentação de Noé. Mas ali estava um homem de saia anunciando: Não vamos sucumbir! Queremos viver! E se existe Deus eu também sou filho/a/e dele. Sou irmão de vocês! Entendi mais ainda a força dessa apresentação quando Noé, juntamente com o envio do texto e da fotografia, me escreveu a seguinte mensagem: *“esse foi um dos maiores atos de coragem que eu já tive”*.

A resistência é semente nova que faz o roçado não ter fim, que renova nossas esperanças no tempo outro que está por vir, com novos modos de existências. Como pudemos ler nos relatos dos/as professores/as e estudantes, o pertencimento religioso dos/as docentes presentes nas escolas, alinhado a outras forças ultraconservadoras dos nossos tempos, amolam facas, produzem a pedagogia do silêncio, atualizam o poder pastoral e praticam o proselitismo nas escolas, com o objetivo de governar os corpos e identidades dissidentes, e no foco desta pesquisa, de modo especial, as masculinidades. Foi possível registrar que dada às práticas excludentes e violentas inscritas na ordem do discurso religioso fundamentalista, direitos são violados e o princípio da laicidade é constantemente desconsiderado. Ao ocupar um espaço normalizador nas salas de aula, esses discursos fazem com que essa instituição se afaste dos seus ideais republicanos e negue aos seus estudantes uma formação que compreenda não somente aprendizagens científicas, mas também aprendizagens sociais, previstas nos documentos norteadores da educação do país.

O conjunto de entrevistas analisado na tese apontou, portanto, que o modo que as docências atravessadas pelo forte pertencimento religioso lidam com as relações de gênero e sexualidade, de modo especial, com a produção das masculinidades, é marcado pela vigilância da ordem do gênero e por uma constante produção de masculinidades, aos moldes do que é prescrito pela bíblia, alinhado ao ideal de masculinidade hegemônica construído na cultura.

Para tanto, diferentes ferramentas são utilizadas, como, por exemplo, o discurso de um acolhimento, mas que na verdade visa à normalização desses sujeitos e a violência praticada diretamente pelos professores e agentes das escolas, ou por eles assistida e ignorada. Nesses espaços, a não ser pelos próprios alunos e suas ações de resistências, a norma não é questionada.

As marcas históricas da docência ligada às igrejas parecem legitimar ações de correção dos considerados desviados, pois para esses professores eles têm dupla função na escola — a formação científica e espiritual —, como surgiu em alguns depoimentos. Há uma preocupação desses professores com a ordem moral cristã. Não estou com isso dizendo que os professores devam ignorar as questões pessoais dos alunos, pois entendo que essas perpassam o processo de ensino-aprendizagem. Busquei, ao longo da tese, evidenciar que há uma preponderância de cuidado sobre alguns aspectos pessoais das vidas desses sujeitos. Alguns temas como a pobreza, as violências familiares, entre outros, parecem ocupar menos atenção do que aqueles ligados ao sexo, à sexualidade e ao gênero. Os excertos das entrevistas analisados, sobretudo as concedidas pelos estudantes, permitiram observar que as sexualidades e os gêneros são regulados pelos discursos religiosos. Os professores entrevistados, ao relatar que buscam ouvir e aconselhar os seus alunos com base nos seus preceitos religiosos, exercem um governo sobre eles. Conhecer para governar.

A profissão docente é, desde o seu surgimento, cercada por diferentes concepções. Uma das mais antigas e que tem forte influência ainda nos dias atuais é a docência como vocação, atrelada à ideia de pastorado, como apontaram as falas dos professores. Seffner, ao cunhar o conceito de adulto de referência, conforme apresentado na tese, e insistir no caráter profissional da docência, se alinha às demais discussões que propõem romper, como já dito, com a visão da docência como vocação ou sacerdócio, ou outros discursos que contribuem para construções equivocadas do que é ser professor. Na visão da docência como uma vocação, o magistério é tomado não como um ofício, mas como um chamado religioso no qual o professor se aproxima do sacerdócio ou pastorado cristão. Nessa concepção, o professor tem compromisso de ser exemplo em sua postura, em ser elo entre os alunos e Deus, no qual além da formação científica busca formar o espiritual do aluno, como acreditam o professor Adão e a professora Sara. A professora Sara chegou a dizer que o professor reflete a figura de Jesus, em sua bondade e doação ao outro. Incorporados ativamente pelas professoras e professores no seu fazer docente esse pensamento, parecem legitimar o modo como eles lidam com as relações de gênero em suas salas de aula.

A partir dos estudos de Julia (2001), pude compreender que essa visão do papel da escola e do professor remete ao *Ratio Studiorum* dos Jesuítas. Como sabemos, esse documento foi um conjunto de regras e normas a serem seguidas pelos colégios regidos pela Companhia. Além da organização curricular, o documento prescrevia como deveria ser o comportamento exemplar do professor e o seu papel disciplinador diante dos seus alunos. O pesquisador destaca que será a partir da segunda versão do documento, datada de 1591, que os colégios serão concebidos como um lugar para ensinar comportamentos “habitus”, e não somente de aprendizagens dos conteúdos científicos. Para tanto, como ele aponta, se exige uma ciência de governo “transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares” (JULIA, 2001, p. 22).

Hoje não temos um *Ratio Studiorum*, mas outros textos normatizadores são produzidos. Outros currículos atravessam as escolas. Ainda assim, não podemos desprezar a força histórica dos discursos. De algum modo, esse atributo pensado para a escola produzido há quase 500 anos respinga nos dias atuais. No caso dos professores que participaram desta pesquisa, e os demais indiretamente narrados nas falas dos estudantes, o pertencimento religioso é seu próprio *Ratio Studiorum*. “A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (JULIA, 2001, p. 22). Embora essa afirmação do pesquisador se refira ao período histórico outro, creio que ela nos ajuda perfeitamente a pensarmos no contexto no qual os professores com pertencimento religioso se ocupam dessa formação das almas dos alunos, no zelo pela sexualidade e gênero. Foi possível observar que esse “remodelamento de comportamento” muitas vezes não se dá, necessariamente, através de um proselitismo direto, mas como muitos professores e estudantes relatam, ocorre por meio do discurso do “amor”, da “bondade” e do “bom caminho”, além das suas próprias performances.

Entendo que a visão religiosa que ainda paira sobre os professores se relaciona com a desprofissionalização e precarização do trabalho docente. O entendimento da docência como vocação produz um discurso no qual a recompensa que mais deve interessar ao professor é salvar as almas dos seus alunos, apontar o caminho da ‘verdade e da vida’, com palavras e o com o tão requerido exemplo de ser. Inclusive, conforme descrito por Julia (2001) e outras pesquisas apresentadas ao longo da tese, o exemplo, a vida pessoal do docente e sua religiosidade faziam parte dos requisitos para aprovação em concursos para o magistério. Desse modo, o conceito de adulto de referência, cunhado por Seffner, ajuda a avançar no entendimento de que nos afastemos dessa ideia vocacional de docência, da atualização do



exercício do poder pastoral, do desejo de governo dos corpos e que nos afirmemos enquanto profissionais que têm sua atuação norteadas por saberes e leis com princípios científicos e democráticos. O professor em sala de aula goza de uma certa autonomia, como afirma o pesquisador, mas acima de tudo é uma profissão que tem domínio técnico e científico que são próprios do ofício, e esses não devem ser atravessados pelas preferências pessoais, sejam elas religiosas, políticas ou de qualquer outra ordem, que se afastam do que preconizam os ideais republicanos, independente do professor ser contratado pela rede pública ou privada de ensino.

Nessa direção, o Brasil tem um longo caminho até chegar, de fato, a um modelo laico que garanta, indistintamente, a liberdade de religião não apenas em seu sentido estrito, mas também no sentido de os professores enquanto agentes públicos não se valerem desta prerrogativa, e de todo o aparato que lhes é conferido, para professar, catequisar, ou seja, agir de modo que identifique-se nas salas e corredores das escolas o proselitismo religioso. A Constituição Cidadã de 1988 não pode dar escopo à construção do conceito de justiça, bondade, empatia, liberdade e amor tão somente a partir de dogmas religiosos, pois sabe-se que estes, nas mais das vezes, são construídos por intenções outras de poder, e não pela racionalidade e adequação social de conquistas que desenham a Educação brasileira.

Considerando o processo de construção das masculinidades, ficou evidenciando que os professores homens se sentem convocados a serem guardiões das masculinidades hegemônicas, mobilizando diferentes meios para que os estudantes correspondessem assertivamente ao currículo das masculinidades. Tais meios incluem, entre outros elementos, discursos sobre como ser um homem de verdade, a importância da construção da família cisheterocentrada, a impor atitudes que compõem o currículo das masculinidades, como a obrigação de jogar futebol, ser violento, entre outros. Também, dentro dessas ações, foi mapeado a indiferença por parte desses professores às violências sofridas pelos estudantes gays, como uma certa ferramenta de correção dessas masculinidades dissidentes. Assim, os dados produzidos permitiram compreender que a escola, embora seja um espaço de liberdade e formação de sujeitos críticos e livres, é também um lugar de controle e assujeitamento através de diversos dispositivos, incluindo a religião, que se faz presente e atuante por meio dos discursos dos professores e professoras com forte pertencimento religioso.

Durante a investigação registrei que o discurso religioso busca agenciar as vidas dos estudantes a partir das suas vontades de verdade, e que há, para tanto, entre outras ações, o descolamento da confissão enquanto tecnologia do poder pastoral. As paredes dos templos religiosos são transferidas para o dia a dia, ficando o sujeito se sentindo impelido a confessar-

se desviante, a fim de se manter vigilante e vigiado, corrigindo seu comportamento, como vimos nas falas dos entrevistados. Nessa direção, a escola — enquanto instituição disciplinar e instância de normalização disputada por todas as vertentes políticas e organizações nos últimos séculos —, dita normas sociais, potencializa o olhar panóptico normatizador dos professores e professoras com pertencimento religioso. Esses/as professores/as, comprometidos com os currículos das suas religiões, se sentem convocados a zelar pela norma de gênero e sexualidade, com objetivo de não deixar que ninguém escape da norma. Mas escapa!!!

Conforme destaca Seffner (2015), a escola deve se ocupar de introduzir seus alunos numa ordem de cidadania que não é mais religiosa, moral, mas sim de direitos. Todavia, ousou afirmar que, ao menos a partir dos dados produzidos para esta tese, os/as docentes com forte pertencimento religioso parecem compreender que a função da escola é também introduzir valores morais religiosos nos seus alunos, esses últimos muitas vezes se sobrepondo aos demais. Se nos questionamos como alguns discursos são dados como verdade, talvez uma das repostas possíveis seja pensar que eles são produzidos em redes de poder que gozam de uma validação social e por diferentes mecanismos, dentre os quais o pertencimento religioso, que constrange os sujeitos, subjetiva e impõe silêncios. Cada vez mais, o destacado mecanismo vem sendo validado como instrumento de correção da própria sociedade de modo geral, ocupando lugares de privilégios na organização social e política do país.

Violência e silêncios são impostos àqueles e àquelas que vêm ao longo da história sendo examinados, classificados, produzidos como anormais, como aberrações. Os silêncios que matam e deixam matar. Por isso a necessidade da rebeldia, da revolta e, como visto nas vidas desses alunos, da resistência. Esses jovens homens gays estão, portanto, lutando contra a política da verdade que lhe foi imposta pelos ‘representantes’ de Deus na escola. Uma política da verdade que dispõe de espaço e poder dentro de uma instituição de biopoder, como a escola, vista como alinhada da pastoral cristã, que como nos ensina Foucault tem como dever fundamental passar tudo que é relacionado ao sexo pelo “crivo interminável da palavra”. Vale demarcar que os pertencimentos religiosos apresentam um conjunto de regras e prescrições a serem seguidas. Essas regras não são uniformes e padronizadas, dadas as infinitas possibilidades de interpretações bíblicas, as quais tantas vezes são menos guiadas pelo divino, e mais pelos jogos de interesses dos homens e mulheres empreendedores da fé e da moral, aliados a outras forças existentes na sociedade.

Contudo, no que diz respeito às relações de gênero e sexualidade, como foi possível registrar, parece haver certa homogeneidade nos discursos religiosos das religiões judaico-

crisãs, de modo que os movimentos e ferramentas para a correção daqueles/as tidos como desviados se aproximam. Penso que esse movimento fortalece esses discursos no combate dos construídos como abjetos. Assim, se para as demais possibilidades de viver e experienciar as suas sexualidades a construção dos seus gêneros, a família, a escola e a igreja se apresentam como lugar de acolhimento e incentivo, para a população LGTQIA+ esses espaços se configuram, na maioria das vezes, como lugares de desprezo, rejeição, sofrimento e intolerância. Essas três instituições — família, igreja e escola — operam em uma produção discursiva que converge na manutenção da ordem sexual e de gênero: a cisheterossexual.

De algum modo, mesmo devendo ser independentes, parece que uma instituição espera da outra que seus currículos sirvam para a manutenção da norma. Não é por acaso que tem crescido os investimentos discursivos sobre o valor da família e de como esta deve se configurar em um tabernáculo de modelo do que se espera de uma sociedade cisheteronantizada. Para tanto, jogos de verdade são construídos nesse processo. Há, assim, uma junção das forças regulatórias da família, da religião e da política. Mas a escola, ainda que de alguma forma responda assertivamente a essa demanda, também vem se democratizando, se secularizando, se transformando em espaço de disputas, de resistências por parte contingente de LGTQIA+ que a povoam, o é visto como uma ameaça às forças conservadoras. Não por acaso ela mesmo sendo sendo olhada com desconfiança. Vide o projeto de educação doméstica, entre outros.

Achille Mbembe (2018) argumenta que a ocupação colonial contemporânea se dá por meio de uma série de poderes: disciplinar, biopolítico e necropolítico. Embora o autor aborde a junção desses poderes para falar das ocupações territoriais, citando como exemplo o caso da Palestina, quero tomá-lo emprestado para dizer, a partir desta pesquisa, que a colonização dos corpos e dos sujeitos por meio dos discursos religiosos apresenta a combinação desses poderes. As colonizações e guerras contemporâneas possuem outras configurações, outras ferramentas, mas igualmente continuam violentando seus alvos de diversas formas, silenciando e eliminando aqueles tomados como inimigos. Aqui, os discursos religiosos atravessam e fortalecem todo esse processo.

As colonizações dos corpos, como as mapeadas ao longo da investigação, são, portanto, disciplinadoras. Através das diferentes técnicas e discursos com os quais as instituições regulam os sujeitos, os corpos em um processo de vigilância e autovigilância se tornam dóceis e úteis. São ferramentas biopolíticas enquanto conjunto de mecanismos de dominação da população, ou seja, estratégias de governo, e a vida biológica como alvo do poder. E também são necropolíticas, estas definidas como um conjunto de ações que

permitem que o Estado se torne em uma máquina de guerra, onde a política da morte decide quem deve viver e quem deve morrer, como explica Mbembe. Se, nas antigas colonizações, a violência e soberania reivindicavam o sagrado para justificar as ações dos colonizadores contra os colonizados e as invasões das suas terras (MBEMBE, 2018), hoje o sagrado é reivindicado para justificar as ações daqueles e daquelas que se sentem chamados a pregar a ‘verdade’, mostrar o caminho da salvação para os desviados, no contínuo processo de colonização, como apontaram os dados produzidos ao longo da investigação. Talvez não tomem mais terras, não escravizem, mas continuam cobrindo-nos o corpo e continuam nos classificando como desalmados, com o satanás manifestado no corpo, como disse o professor sobre um aluno gay e que compõe parte do título da tese. Matam sonhos, potências de desejos, de vida. Matam nossos eus para nos enquadrar aos seus modos de vida, suas verdades e seus deuses. Nossas vidas para esses neocolonizadores são vidas não vivíveis.

Prado (2020), no texto “*Homofobia(s), construções de si e existências frente aos regimes necropolíticos*”, corrobora com o meu argumento de compreender que esses discursos fundamentalistas que atravessam a escola faz a instituição tornar-se palco da necropolítica. Para ele “a necropolítica acionada pelas escolas incide no assassinato de subjetividades. A chacina é realizada cotidianamente, desde o acesso aos portões para o início de mais um dia letivo, estendendo se aos constantes xingamentos, provocações, exclusão e autoexclusão” (PRADO, 2020, p. 254) — exatamente o que ficou explícito a cada entrevista com os estudantes e igualmente com os/as professores/as. Ainda não sem enfrentar resistências, esses poderes ocupam grande espaço na escola, considerando entre outros elementos a força que ainda exerce a religião e, por conseguinte, o desprezo pelo princípio da laicidade e dos demais ideais republicanos que norteiam a educação do país.

Contudo, como já dito ao longo da tese, esta pesquisa não objetivou impor ateísmo, agnotismo, ou qualquer coisa da ordem. Mas desejou tão somente contribuir nas problematizações sobre a presença dos discursos religiosos dentro da escola pública por meio do pertencimento religioso dos professores na lida com as questões de gênero e sexualidade, a fim de pensar como alguns discursos podem ser tomados como dispositivos de morte e que contribuam para o enfraquecimento da democracia. O Estado brasileiro é, pelo menos desde 1890, laico, ou seja, não-confessional, independente de qualquer confissão religiosa. Nesta direção, as instituições religiosas e o Estado estão reciprocamente emancipados, para que se permita o exercício de todas as religiões, sem qualquer favorecimento ou perseguição, uma vez considerado o direito individual de liberdade de crença e de culto. O relacionamento entre política e religião, ou entre Estado e Igreja, a depender de como se analisa, pode representar

um empecilho à liberdade de uma sociedade, visto implicar, direta ou indiretamente, na forma e no arbítrio de as pessoas pensarem e, mais que isso, expressarem, sem qualquer embaraço, aquilo que pensam. Neste sentido, a separação política e institucional entre Igreja e Estado denota a coexistência das liberdades, e a escola enquanto instituição desse Estado não deve configurar como espaço no qual a laicidade de diferentes maneiras é violada.

Assegura-se, desta forma, o princípio da não intervenção do Estado nos assuntos religiosos, ao passo que os grupos confessionais são restringidos ao espaço privado. Obviamente, o conceito de espaço privado não implica na reserva das práticas religiosas ao secretismo, como já dito inúmeras vezes ao longo desta tese. Mas é inegável o lugar das religiões na construção cultural do nosso país e nas identidades daqueles e daquelas que optam por se filiarem a uma religião. Ainda assim, as repartições públicas, sedes de órgãos, enfim, qualquer local pertencente à Administração Pública direta e indireta não podem servir a culto específico ou qualquer tipo de proselitismo. Conforme afirmam Cezar, Seffner e Lorea, na apresentação do livro *“Em defesa das liberdades laicas (2008)”*, “o Estado laico protege melhor as minorias. O Estado laico se liga ao pluralismo e ao multiculturalismo”.

Portanto, a separação das confissões religiosas em relação ao Estado é um princípio intrinsecamente ligado à liberdade de religião, ou liberdades laicais, pois estas encontram sua observância e importância à medida em que aquela é garantida pelo ordenamento. Assim, em havendo violação ao princípio da separação do Estado e da religião, a liberdade religiosa, em regra, não estaria garantida. É bem verdade que algumas experiências demonstram que a liberdade religiosa não implica, necessariamente, na separação imposta pelo princípio da laicidade, a exemplo dos países nórdicos, onde inexistente separação entre o Estado e a Igreja Luterana, no entanto, respeita-se o direito à liberdade religiosa. Ademais, outras experiências revelam que não é apenas a confissão religiosa que pode deflagrar desrespeito à liberdade do indivíduo, porquanto no regime comunista, por exemplo, o Estado é, mais que separado, inimigo das religiões (“a religião é o ópio do povo”, disse Marx), de modo que o povo deve ser ateu, o que reforça o fato de que um Estado laico não é, sob qualquer plano, um Estado ateu.

Voltando às resistências... Mesmo consciente de que onde há poder há resistência, os subalternizados resistem desde o momento primeiro que respira, para continuarem vivendo. Julguei — como um pseudo Deus, ou seus seguidores especialistas em julgamentos e condenações de vidas alheias — que talvez eu não encontrasse tanta resistência, tanta revolução, “multidões queer”, multidões desobedientes e resistentes, como encontrei representadas nas cinco vozes dos estudantes que ouvi. Vozes que tanto me ensinaram, que

profundamente me emocionaram, que me fizeram acreditar que não será tão fácil nos silenciar e que os amoladores de faca e sua maquinaria de morte terão uma muralha de resistência feita por bichas que sabem que seu lugar é onde quiserem estar e que seus modos de ser e existir não devem agradar a nenhum Deus, a nenhuma religião de qualquer denominação. A nenhuma dominação. E se com 'Ele' alguns de nós desejarem estabelecer uma relação, ela não será orientada por nenhuma leitura cisheteronormativa das escrituras que deixa de fora as bichas e o seu direito de também se sentirem filhos, filhas, filhas de Deus. Esses estudantes e suas resistências reafirmaram minha esperança de que é possível construirmos uma educação verdadeiramente laica e potencializadora das diferenças, dos direitos humanos e da cidadania.

Nessa direção, as últimas palavras desta tese, portanto não serão minhas. A semente lançada neste momento no roçado é o potente texto de Noé e seu colega:

### **Brasil ainda "fede" a colônia**

Eles querem um Brasil colônia, eu quero um país que não está no retrato. História marcada com o sangue do meu povo, que foi escravizado.

Índios dizimados, a Igreja Católica fazia seu trabalho: rezava missas sangrentas enquanto negros e índios eram capturados.

Olhe para mim, e tente decifrar de onde eu venho. Veja minha pele negra e meus pés rachados como o chão do sertão.

Mesmo que o sofrimento dessa pobre gente não passe na televisão, trago histórias e vivências do meu povo com muito orgulho em meu coração.

Memórias de um passado não tão distante, ditadura perversa que torturava aos montes. Tropicália fazendo arte, driblando a censura, poetas recitando nas ruas.

Guerrilheiros na luta pela liberdade de expressão, Marighella com a foice e o martelo fazendo revolução.

Estamos jogados à própria sorte, meu senhor... e agora? O que faremos? Estamos à procura de abrigo. Gays, negros, mulheres e índios, vocês estão correndo perigo.

Hoje, século XXI, ousa dizer que nada temos de novo. Um presidente fascista que vive de costas pro povo.

De cada dez palavras que ele fala, dez me causam nojo.

Amazônia em chamas, Brumadinho em lama, é o 'capetalismo' dando às caras, lucro acima de tudo e o povo que vá pra vala?

O fato é que estamos perdendo tudo e ninguém faz nada, o risco de sermos um país sem identidade é real, nossa rica e bela história virou cinzas, junto com o Museu Nacional.

Meio ambiente agonizando e daqui a pouco não sobra mais nada. Abrem as pernas do país para os Estados Unidos, e ainda tem coragem de falar em pátria amada?

**Homens de "bens" moralistas cristãos, a mão que faz arminha para incitar o ódio é a mesma que fecha pra fazer oração.**

E para eles quem é o vilão? O pobre? O preto? Ou à educação? Que as vítimas de Suzano sejam sempre lembradas em teu coração, e que você nunca perca a fé de que as flores podem vencer o canhão.

**"Brasil acima de tudo" "Deus acima de todos" me lembra a Alemanha nazista quando Hitler usava o nome de Deus para ceifar vidas.**

A empregada cansou de ser maltratada pelo patrão. A mulher cansou de andar sozinha e ser perseguida, eu já me cansei de ter em meu corpo o alvo da bala perdida.

"Menina veste rosa e menino veste azul"  
Aê, ministra, e as crianças que nem roupa tem? Ficam nus?

Me recordam o tempo inteiro de que eu tenho a força para derrubar um gigante. Mesmo ele sendo o nosso verde e amarelo, que costuma jogar bombas nos estudantes?

Eles criam a guerra e fingem uma solução. A guerra às drogas matam gente na favela, mas a cocaína estava dentro do avião.

Carta branca pra matar: é o exército dando oitenta tiros no carro de um inocente.

Carta branca, carro branco, e a pele negra? O mesmo alvo de sempre.

**Eu sou negro, pobre e gay.  
Sou filho da periferia. E já fazem quinhentos anos que a carne mais barata é a minha.**

Nordeste vive e resiste, seu preconceito é bem pequeno diante da nossa grandeza.  
O que seriam do Sul e do Sudeste sem as nossas riquezas?

Nega demarcação, chacina em ação.  
Índios assassinados, eu estou falando do agora e o que me preocupa é a semelhança com o passado.

1500: Homens brancos invadiram nossas terras com suas caras e caravelas.

2019: Homens brancos ainda nos governam.

Cinco séculos depois, o Brasil ainda fede a colônia! Enquanto eles gritam "mito" eu grito: cuidado com a feição.

A violência e a corrupção são canetas nas mãos do patrão.

Sua mão está manchada. Olha aí, é sangue de escravidão.

E agora um aviso, pra quem diz que não se importa:

O opressor ameaça recalçar as botas.



## VIII

## VELHOS E NOVOS TESTAMENTOS REFERENCIADOS

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Masculinidades e Educação Infantil na cultura escolar dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Teresina – PI, Brasil**. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino: Invenção do “Falo” – Uma História do Gênero Masculino (1920-1940)**. 2º ed. São Paulo: Intermeios. (Coleção Entregêneros), 2013.

ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval Muniz de. A Pastoral do Silêncio: Michel Foucault e a dialética revelar e silenciar no discurso cristão. In: CANDIOTTO, Cesar; SOUZA, Pedro de. (Orgs). **A Foucault e o Cristianismo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ALVES, J. E. (2018). O voto evangélico garantiu a eleição de Jair Bolsonaro. Ecodebate. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2018/10/31/o-voto-evangelico-garantiu-a-eleicao-de-jairbolsonaro-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>.

ASAD, Talal. A construção da religião como uma categoria antropológica. Trad. de REINHARDT, Bruno; DULLO, Eduardo. **Cadernos de campo**, v. 19, n. 19, pp. 263-284, 2010.

BANDEIRA, Gustavo Andrada. **Uma história do torcer no presente: elitização, racismo e heterossexismo no currículo de masculinidade dos torcedores de futebol**. Appris, Curitiba, 2019.

BAPTISTA, Luís Antonio dos Santos. *A atriz, o padre e a psicanalista - os amoladores de facas*. In: Cidade dos sábios. Paulo: Summus, 1999.

BARBOSA, M. C. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, nº 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos infantis masculinos: homens por vir? Dissertação (Mestrado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2005

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, Agosto. 2011

BLANCARTE, Roberto. O porquê de um Estado laico. In: LOREA, Roberto Arriada (org.). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembléia**, tradução de Fernanda S. Miguens, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. Corpos que ainda importam. In: COLLING, Leandro (ORG). **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016.

CAETANO, Márcio. **Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação**. Curitiba: Appris Editora, 2016.

CAPITANIO, Ana Maria. **Gênero e crenças religiosas: sentidos da docência entre professoras do ensino fundamental I**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

CARRIAS, Eleazar Venancio. CURRÍCULO, IDENTIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO. **# Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.2, n.1, 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Notas acerca de uma analítica da (des)pastoralização da educação: problematizações foucaultianas. Comunicação apresentada na 32ª da ANPED.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seu temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

CASTRO, Roney Polato de et al. Entre silêncios e silenciamentos: relações de gênero, sexualidades e ensino de História. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 4, p. 944-967, dez. 2019.

CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson.; SOUZA, Marcos. Lopes. Problematizações a partir da reivindicação de homossexualidade na escola. In: Katemari

Diogo da Rosa; Márcio Caetano; Paula Almeida de Castro. (Org.). **Gênero e sexualidade: intersecções necessárias à produção de conhecimentos**. 1ed. Campina Grande: Realize, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado pede socorro à religião. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 1 n. 2, 2006.

CHEVALIER, Philippe. O cristianismo como confissão em Michel Foucault. In: CANDIOTTO, Cesar (Org.). **Foucault e o cristianismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012,

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. In: **Educação & Realidade**. Gênero e Educação. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.20, n.2, jul/dez 1995, p. 185-206.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero uma Perspectiva Global**. São Paulo: Versos, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORNEJO, Giancarlo. La guerra declarada contra el niño afeminado: una autoetnografía *queer*. *Iconos: Revista de Ciencias Sociales*, n. 39, p. 79-95, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, V.M (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

COUTO, Márcia Thereza. Gênero, família e pertencimento religioso na redefinição de ethos masculinos e femininos. **Revista AntHropológicas**, [S.l.], v. 13, n. 1, set. 2011.

CUNHA, Luís Antônio. Confessionalismo versus laicidade no ensino público. In: SAVIANI, Dermeval et al. **Estado e políticas educacionais na educação Brasileira**. Org. Dermeval Saviani. Vitória, ES. Editora: EduFEs. 2011.

CUNHA, Luiz. Antonio. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1986.

CUNHA, Magali. **Fundamentalismos, crise na democracia e ameaça aos direitos humanos: tendências e desafios para ação**. Salvador: Koinonia, 2020.

DAL'IGNA, Cláudia Maria. **Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico** In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DALLABRIDA, Norberto. As reformas religiosas e o nascimento da escolarização ocidental. **Comunicações (UNIMEP)**, v. 25, n. 2, mai-ago/2018.

DALLABRIDA, Norberto. Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras. **Perspectiva**, v. 22, n. 01, jan./jun., Florianópolis, SC, pp. 93-110, 2004.

DAMICO, José Geraldo Soares. **Juventudes governadas: dispositivos de segurança e participação no Guajuviras (Canoas-RS) e em Grigny Centre (França)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência **Educar em Revista**, núm. 39, Janeiro-abril, 2011.

DINIZ, Debora Diniz; DE OLIVEIRA, Rosana Medeiros (org). **Notícias de homofobia no Brasil**. Brasília, Letras Livres, 2014.

DUQUE, Tiago. **Gêneros incríveis: um estudo socioantropológico sobre as experiências de (não) passar por homem e/ou mulher**. Campo Grande: Editora UFMS, 2017.

EAGLETON, Terry. **A morte de Deus na cultura**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FÁVARO, Jéssica Daniele. **Professores homens suas trajetórias na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2020.

FELIPE, J. Scripts de gênero na educação infantil. In: **Revista Pátio – educação infantil**. Ano XIV, n 48 jul/set 2016.

FELIPE, Jane. GUIZZO, Bianca SALAZAR. Entre esmaltes e fantasias. In MEYER, Dagmar; SOARES Rosângelo. (Orgs). *Corpo, Gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

FELIPE, Jane. GUIZZO, Bianca SALAZAR. **Entre esmaltes e fantasias**. In MEYER, Dagmar; SOARES Rosângela. (Orgs). *Corpo, Gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

FÉLIX, J. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

FÉLIX, J. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRAI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011.

FERREIRA, Marcelo Santana. Passagens entre a escrita e a biografia em Michel Foucault e Walter Benjamin: contribuições éticas e metodológicas. **Práxis Educativa, Ponta Grossa**, v. 13, n. 3, p. 966-981, set./dez. 2018.

FERRY, Luc; ERPHAGNON, Lucien. **A tentação do cristianismo – De seita a civilização**. Tradução de Véra Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

FISCHER, Rosa M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nov. 2001, n. 114, p. 197-223.

FISCHMANN, Roseli . **Estado laico**. 1. ed. São Paulo: Memorial da América Latina, 2008.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.10, p.58-78, jan/fev/mar/abr 1999.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.10, p.58-78, jan/fev/mar/abr 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1998.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France (1979-1980). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

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

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. In: **VERVE: Revista Semestral do NU-SOL - Núcleo de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais**, PUC-SP, 2004.

FOUCAULT. Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Vozes, Petrópolis, 2011.

GALET, Carmen; SEFFNER, Fernando. Dois olhares sobre masculinidades no ambiente escolar: Brasil e Espanha. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 767-782, 2016.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, LTC; 2008.

GEERTZ, Clifford. O beliscão do destino: a religião como experiência, sentido, identidade e poder. In: **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: 2001.

IRINEU, Bruna Andrade. Gênero, sexualidade e educação violência epistêmica e pânico moral em tempos de recrudescimento do conservadorismo. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. ABPSS, 2019.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: **Horizontes Antropológicos**. Corpo, doença e saúde. Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, ano 4, n. 9, out. 1998, p. 103-17.

KNOBLAUCH, Adriane. Formação Docente e religião. **Ciências da Religião: história e sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 65-88, jul./dez. 2015

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro . Identidade e Pertença: Disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens. **Etnográfica** (Lisboa) , v. 14, p. 27-58, 2010.

LEME, José Luís Câmara. A desrazão, a confissão e a profundidade do homem europeu. In: CANDIOTTO, Cesar; SOUZA, Pedro de. (Orgs). **A Foucault e o Cristianismo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEMOS, Fernanda. **Religião e Modernidade: uma análise de gênero do trânsito religioso de homens no contexto da Universidade Metodista de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. 2008. 182 p.

LEMOS, Fernanda. Trânsito Religioso e masculinidade: uma análise de gênero das motivações para a mobilidade religiosa de homens no período contemporâneo. In: **Mandrágora**. Ano XII, nº 12. São Bernardo do Campo/SP: Metodista. 2006. pp. 113 – 127

LOREA, Roberto Arriada (org). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 235-245, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Revista em Educação** n. 46 p. 201-206 dez 2007.

LOURO, Guacira. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

LOURO, Lopes Louro. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3.ed..rev.amp. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2018.

MACEDO. Roberto Sidnei **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACHADO. Maria das Dores Campos (2006), **Política e Religião**. Rio de Janeiro, FGV Editora.

MANICKI, A. Técnicas de si e subjetivação no cristianismo primitivo: uma leitura do curso Do governo dos vivos. Tradução de Pedro de Souza. In: CANDIOTTO, C.; SOUZA, P. (orgs.). **Foucault e o cristianismo**. Belo Horizonte: Autêntica.

MARCONI, Dieison. **Ensaio sobre autorias queer no cinema brasileiro contemporâneo**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEYER, Dagmar. E. E. **Corpo, Violência e Educação: uma abordagem de gênero**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz; (org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações**



sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MEYER, Dagmar. **Identidades Traduzidas. Cultura e docência teuto-brasileiro- evangélica no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**– 2. ed. rev. e ampl., Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

MOMBAÇA, J. Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência. Ensaio disponível em:

[https://issuu.com/amilcarpacker/docs/rumo\\_a\\_uma\\_redistribuicao\\_a\\_o\\_da\\_vi](https://issuu.com/amilcarpacker/docs/rumo_a_uma_redistribuicao_a_o_da_vi)

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade**: revista de Sociologia Política, Florianópolis, UFSC, v.1, n.3, 2003.

MOUFFE, Chantal. Religião, democracia liberal e cidadania In: BURITTY, Joaílido & MACHADO, Maria das Dores C. **Os votos de Deus: evangélicos, política e eleições no Brasil.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

MUSSKOPF, A. S. Haverá gênero e religião? ou Enquanto houver burguesia não vai .haver poesia.L **Revista Relegens Thréskeia.** 2(2), Curitiba, 2013.

NATIVIDADE, Marcelo Tavares; OLIVEIRA, Leonardo de. Nós acolhemos os homossexuais: homofobia pastoral e regulação da sexualidade. **TOMO.** São Cristóvão-SE Nº 14 jan./jun. 203-227, 2009.

NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade, gênero e “cura” em perspectivas pastorais evangélicas. *Rev.bras.Ci.Soc*, v.21, n.61, 2006.

OLIVEIRA, Alesca Prado de; ENOQUE, Alessandro Gomes. Gênero e neopentecostalismo: um olhar a partir do projeto Godllywood. **REVER - Revista de Estudos da Religião**, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 201-217, jan. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi. **Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade,

Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013. Disponível em: [www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/751/524](http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/751/524). Acesso em abril de 2016.

OLIVEIRA, Pedro Paulo Martins de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: UFMG/ Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995

ORO, Pedro Ari. A laicidade na América Latina: uma apreciação antropológica. In: LOREA, Roberto Arriada (org.). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PICCHETTI, Yara de Paula. **Reiteraões e Transgressões à Hetermnormatividade na Escola em tempos de educação para a diversidade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

PIMENTA, Denise. Para uma antropologia dos corpos que creem: a experiência de uma romaria. In: DAWSEY, J.C. et al. (Org.). **Antropologia e Performance: ensaios na pedra**. São Paulo: Terceiro nome, 2013.

PRADO, V. M.. Homofobias(s), construção de si e existências frente aos regimes necropolíticos. In: Alexandro Rodrigues, Marcio Caetano e Maria da Conceição Silva Soares. (Org.). **Queer(i)zando currículos e educação: narrativas do encontro**. 1ed.Salvador: Devires, 2020.

PRECIADO, Paul. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 11, jan. 2011.

PRIORE, M.; AMANTINO, M. (Orgs.) **História dos homens no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014

REVEL, J. Michel Foucault: conceitos essenciais. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento. 112 p. (Feminismos Plurais), 2017.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola**. Salvador: EDUFBA, 2011.

RODRIGUES, A. ; FIM, M. M. S. ; ROSEIRO, S. Z. ; ALVN, D. M. . Efeitos colonizadores na política e no presente: deus está no controle e nas artes de governar?. In: Katemari Diogo da Rosa, Marcio Caetano, Paula Almeida de Castro. (Org.). **Gênero e sexualidade: intersecções necessárias à produção de conhecimentos**. 1ed.Campina Grande: Realize Editora, 2017.

RODRIGUES, Luciane de Assunção. CHAVES, Silvia Nogueira. Na fronteira: ciência e religião fabricando docência em biologia na fronteira: ciência e religião fabricando. Anais do **X Congresso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias**. Girona, 2013.

RODRIGUES, Luciane de Assunção. CHAVES, Silvia Nogueira. Na fronteira: ciência e religião fabricando docência em biologia na fronteira: ciência e religião fabricando docência em biologia, **IX congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias**. Girona, 9-12 de septiembre de 2013.

ROSADO-NUNES, Maria José F. Gênero e Religião. In: **Revista de Estudos Feministas**, Vol.13, 2005, nº 2, pp. 363-365

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editores, 2012.

SANT'ANA, Raquel. O som da Marcha: evangélicos e espaço público na Marcha para Jesus. **Relig. soc.** vol.34 n. 2, Rio de Janeiro jul./dez. 2014.

SANTOS, Beatriz Rodrigues Lino dos; LOPES DE SOUZA, Marcos. As (im)possibilidades do trabalho com diversidade de gênero e sexual na escola após um curso de formação. **Diversidade e Educação**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 162-189, ago. 2020.

SANTOS, Lucas Soares de. **Os sentidos de masculinidades em textos de blogs da assembleia de Deus e Igreja Universal do Reino de Deus**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciência da Religião. Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2019.

SARAMAGO. J. **Cadernos de Saramago**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHEINVAR, Estela; MEDEIROS Rebecca; COUTINHO Patrick. A lógica pastoral na prática docente. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 370-378, set.-dez. 2016.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol. 20 (2), jul./dez. 1995.

SCOTT, J. Os usos e abusos do gênero. Tradução: Ana Carolina Eiras Coelho Soares. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012.

SEFFNER, F. Para pensar as relações entre religiões, sexualidade e políticas públicas: proposições e experiências. In: CORRÊA, S. (Org.). **Sexualidade e política na América Latina**. Rio de Janeiro: ABIA, 2011.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual**. 2003. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015010, p. 1-19, 2020.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educ. Pesqui.** v. 39, n. São Paulo, 2013.

SEFFNER, Fernando. Tem nexos não falar sobre sexo na escola?. **Textual/Sindicato dos professores do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, v.1. n.25. p. 22-20, 2017.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, p. 61-81, 2016.

SEGATO, Rita Laura. A faccionalização da república e da paisagem religiosa como índice de uma nova territorialidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, vol. 13, n. 27, Jan-Jun, 2007.

SILVA, Allan do Carmo. **Laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo em Nova Iguaçu (RJ)**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, 2006.

SILVA, Nadson Fernandes da; BRITO, Maria dos Remédios de. Ecos de um corpo (Des)viado **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2003.

SOARES, Edio.; DROZ, Yvan; GEZ, Yonatan. Butinagem religiosa: a importância de metáfora para pensar o religioso. In: **A religião no espaço público**, p. 111–138. São Paulo (SP). Terceiro nome. 2012.

SOUZA, R. C. ; SILVA, J. E. . Conservadorismos, fundamentalismo protestante e democracia no Brasil: Uma compreensão em chave pós-estruturalista. **RELIGIÃO & SOCIEDADE** , 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAKARA, Samilo. **Uma pedagogia bicha: homofobia, jornalismo e educação.** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

TAYLOR, D. **O Arquivo e o Repertório.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

TAYLOR, Diana. Traduzindo performance [prefácio]. DAWSEY, J.C. et al. (Org.). **Antropologia e Performance: ensaios napedra.** São Paulo: Terceiro nome, 2013.

VALENTE, Gabriela Abuhab. **As práticas docentes e a questão religiosa: elementos de comparação entre Brasil e França.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

VALENTE, Gabriela Abuhab. **A presença oculta da religiosidade na prática docente.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: NAU, 2000.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, V. M. (org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, V. M. (org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2004.

VELOSO, Marcelo Augusto. Uma abordagem de gênero a partir da religião – gênero, masculino e cristianismo. In: **Corporeidade, Etnia e masculinidade: reflexões do I Congresso Latinoamericano de gênero e religião**. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

VEYNE, Paul. **Quando nosso mundo se tornou cristão**. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

VILELA, Eugénia. Michel Foucault, uma filosofia analítica do poder. Marcas, sinais e traços do silêncio. In: CLARETO, Sonia Maria e FERRARI, Anderson (Orgs.) **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

VILHENA, Valéria Cristina. **Resultados de uma pesquisa: uma análise da violência doméstica entre mulheres evangélicas**. In: Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Anais. Florianópolis 2010.

VITAL, Christina; LOPES, Paulo Victor L. **Religião e Política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil**. Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Böll, 2012.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: Guacira Louro (org.) **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZAGO, Luiz Felipe. **Os Meninos - corpo, gênero e sexualidade em e através de um site de relacionamento**. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

XAVIER, A. J. B., SEFFNER, F., & BARBOSA, M. C. S. (2021). “Mulher tem mais facilidade para coisa artística, organização, trabalhos didáticos.” Produção de masculinidades e estratégias pedagógicas nos anos iniciais na roça. **Cadernos De Gênero E Diversidade**, 6(4).

XAVIER, A. J. B., SEFFNER, F. Professores Homens em escolas na roça: de como as teorizações queer ajudam a entender possíveis significados. In: Alexandro Rodrigues; Márcio Caetano & Maria da Conceição Silva Soares (Orgs). **Queer(i)zando currículos e educação: narrativas do encontro**. 1ª ed. Salvador. Editora Devires, 2020.

ZAMBONI, J. **Cartografias Bicha**. I Seminário Internacional Fazendo Gênero. (Anais Eletrônicos), n 10, Florianópolis, 2013.

## APÊNDICES

### Roteiro utilizado na realização das entrevistas com os professores e professoras.

#### Avisos iniciais, consentimento....

1 – Informações gerais, como idade, local de nascimento, estrutura familiar, formação, grau de formação dos familiares, etc...

2 – Um pouco sobre a formação, aonde, escolha do Curso, o que mais gostou da graduação. Tempo de atuação, quanto tempo atua na escola, a atuação nos Anos Finais foi uma escolha?

3 –Você pertence a alguma religião? Qual? Há quanto tempo? Já passou por outras religiões? Por que decidiu se filiar a esta religião/igreja? Você possui algum cargo de liderança nesta igreja?, se vê em outra religião...

4– Como a sua fé ou o seu pertencimento religioso se reflete na sua atuação como professor/a? Seus alunos sabem sobre a sua pertença religiosa? Vocês discutem esse tipo de assunto na escola?

Como você avalia a sua aceitação por parte dos alunos e pais? Achas que o fato de ser da igreja ajuda nessa aceitação? Entre os alunos você acha que há uma diferença na relação deles contigo, comparada aos demais professores? (estimulei eles a falarem sobre cenas na escola que é possível observar uma relação diferente entre eles e os alunos por conta do pertencimento religioso...

5 – em algum momento na docência você percebeu que o fato de ser uma pessoa religiosa ajudou/ atrapalhou. ( nesse momento pedi que eles narrassem cenas em que foi possível essa observação)

6 – Para você existe uma diferença na prática docente dos professores com pertencimento religioso e os sem pertencimento?

7 – E o fato de ser mulher e professora/ ser homem professor...

8 – Há algum tema abordado em sala, que você apresenta sua visão religiosa sobre? Tem algum tema que na sua vida religiosa você discorda, mas ainda assim aborda?

9 - Você já se sentiu impelido a falar sobre seu pertencimento religioso em sala de aula? Em que momento? Em que situação?

10 – Como os temas sobre sexualidade e gênero são abordados em sua escola? E nas suas aulas? . (retomando)



## **Roteiro utilizado na realização das entrevistas com os estudantes**

### **Avisos iniciais, consentimento....**

1 – Informações gerais, como idade, local de nascimento, estrutura familiar, formação, grau de formação dos familiares, etc... quantos irmãos tipo de família quanto tempo viveu na família

2 – Um pouco sobre a formação, ano de conclusão ( se concluiu), escolas nas quis estudou... O que mais você gostou do seu tempo de escola? O que menos gostou? Como era ser gay nessas escolas? Havia outros colegas LGBTQIA+? Descobriu-se gay na escola? Que redes construiu aí? Quais os principais problemas enfrentados na escola? Situações traumáticas? Perseguições?

3 – Você pertence ou já pertenceu a alguma religião? E sua família? Qual? Há quanto tempo?

4 – Me fala sobre a relação da sua família com a sua identidade sexual e de gênero? Apoios de pai mãe irmãos, tias, quem foi contra, a favor

5 – Como foi a sua experiência na escola a partir do que os professores/as falavam sobre gênero e sexualidade?

6 – Você sentia que a religião dos/as professores/as pautava as questões de gênero e sexualidades? E em outros temas (quais?) ... Como se dava? Precisava, por exemplo, vocês perguntarem a visão religiosa deles sobre essas questões ou eles falam espontaneamente?

7 – Embora a escola seja laica, em que momentos você percebia que o discurso religioso atravessava os temas e ações na escola de modo geral? ...(além dos professores havia outros agentes da escola que eram religiosos?) Eles expressavam esse pertencimento para vocês como? Lembras de alguma cena, ou fala que tenha te marcado? Se rezava na escola? Tinha crucifixo pelas paredes? Havia missas? Vinha padre ou pastor na escola? A escola se envolvia em coisas como primeira comunhão e crisma?

8 – Você tinha colegas com pertencimento religioso, como era a relação com eles? E a relação deles com os demais colegas, você sentia diferença no modo como eles se relacionavam e se relacionavam contigo? Alguma cena que marcou? Como era o convívio de pessoas de religião afro na escola?

10 – Entre os professores homens e mulheres com pertencimento religioso você acha que eles lidavam de modo diferente com os temas de gênero e sexualidade? E no tratamento direto com você? Sentias que havia um investimento diferente entre os professores homens e professoras mulheres?

E com os demais meninos como era a relação com os meninos gays? Os professores interviam em situações de preconceito?

11 – Para você existe uma diferença na prática docente dos professores com pertencimento religioso e os sem pertencimento? Se sim, quais você destacaria?