



UMA DOCÊNCIA MASCULINA DE SILÊNCIO EM QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

A MASCULINE TEACHING OF SILENCE ON ISSUES OF GENDER AND SEXUALITY

Fernando Seffner*

Antonio Jeferson Barreto Xavier**

Resumo: O artigo analisa situações ocorridas na cultura escolar, com dados produzidos a partir de fontes de dois projetos de pesquisa, um de cada autor. Tais fontes são entrevistas com alunos e etnografia de cenas do cotidiano escolar, onde questões em gênero e sexualidade foram postas em debate, ou quando foram feitas tentativas de colocá-las em debate. Particularmente o artigo enfoca tais disputas como disputas entre diferentes masculinidades, aquelas dos docentes homens, e aquelas dos estudantes homens. O corte geracional e o marcador social pertencimento religioso são percebidos como analisadores importantes para explicar a produção e o desfecho dos debates, que implicam em reiteraões ou transgressões da cisheteronorma. Utilizamos a noção de pedagogia do silêncio, que articula recusas de fala, tentativas de censura e desqualificação do outro, como categoria que explica tais embates. Nos posicionamos, de modo pedagógico e político, em favor da abertura de espaço para o debate de questões de gênero e sexualidade na cultura escolar, reforçando o estatuto da escola como espaço público, que acolhe e respeita a diversidade.

Palavras-chave: Cultura escolar. Gênero. Sexualidade. Masculinidades. Pedagogia do silêncio.

Abstract: The article analyzes situations occurring within school culture, using data produced from two research projects, one by each author. These sources include interviews with students and ethnographic observations of daily school life, where issues of gender and sexuality were brought into debate, or when attempts were made to introduce them into the conversation. The article particularly focuses on these disputes as contests between different masculinities—those of male teachers and those of male students. Generational differences and the social marker of religious affiliation are identified as key factors in explaining the development and outcomes of these debates, which either reinforce or challenge cisheteronormativity. We employ the concept of the pedagogy of silence, which encompasses refusals to engage, attempts at censorship, and

* Doutor em Educação, professor titular da Faculdade de Educação da UFRGS, coordenador do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero / GEERGE E-mail: fernandoseffner@gmail.com

** Doutor em Educação, professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, integrante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero / GEERGE. E-mail: jeffersonbxavier@hotmail.com



the disqualification of the other, as a category to explain these conflicts. From both a pedagogical and political standpoint, we advocate for creating space for the discussion of gender and sexuality issues in school culture, reinforcing the notion of the school as a public space that welcomes and respects diversity.

Keywords: School culture. Gender. Sexuality. Masculinities. Pedagogy of silence.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS – PERGUNTAS DE ESTUDANTES E SILÊNCIOS DE PROFESSORES

Em uma sala de aula, dos muitos modos pelos quais a violência em questões de gênero e sexualidade pode se manifestar, um deles é o silêncio. Neste artigo, enfocamos o silêncio originário da recusa docente em debater tais temas. A recusa que analisamos é da docência masculina. As vozes que perguntam são de crianças e jovens igualmente masculinos. Em um polo, certa masculinidade transformadora, a dos jovens alunos, que manifestam múltiplas posições de identidade em gênero e sexualidade, e desejam conhecer acerca do tema. Do outro, certa masculinidade que podemos nomear de tradicional, a dos docentes homens, que se recusa a abordagem de tais temas, por razões diversas, que iremos abordar. Identificamos aí que os docentes são muitas vezes atores sociais que se sentem na obrigação de sustentar o sistema cisheteronormativo e a produção da heterossexualidade como meta do desenvolvimento humano, como analisa Caetano¹ em sua pesquisa sobre a docência na escola básica e a produção curricular. Tal disposição por parte dos docentes se vê amplificada muitas vezes pela adesão a valores religiosos fundamentalistas, que ignoram ou censuram a presença de masculinidades dissidentes nas classes de estudantes:

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.²

Tal situação identificamos como de potencial violência de alguns homens contra outros homens, com forte diferença de geração. Tal contexto gera o que denominamos

¹ CAETANO, Marcio. *Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação*. Curitiba: Appris, 2016.

² LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 30.



de pedagogia do silêncio. O silêncio aqui traz muitos ensinamentos, a demonstrar que não é apenas quando se fala que se ensina. E não é apenas com palavras que se produzem violências, mas com silêncios também³.

Este artigo trabalha com dados produzidos em dois projetos de pesquisa, cada um deles de um dos autores, e que se debruçam na etnografia de cenas da cultura escolar⁴. Embora com diferenças de estratégias de diálogo e observação, os dois projetos se ocupam em perceber as negociações em gênero e sexualidade dentro da sala de aula. Os dois projetos observam escolas públicas, em diferentes regiões do Brasil. Os dois projetos são frutos de idêntica constatação política, a saber, mesmo com o avanço jurídico de proteção e algumas políticas públicas voltadas para a população LGBTQIA+, cresce no país o discurso antigênero. As crescentes dificuldades para abordagem de temas em gênero e sexualidade não se resumem às disputas em torno dos planos de Educação – sejam municipais, estaduais ou o plano nacional – ocorridas entre 2013 a 2015. Elas também ocorrem diariamente, no chão da escola, o que nos faz ver que o silêncio dos professores homens é também sinal de um silêncio estrutural. A situação geral observada por nós nas escolas é uma combinação entre o forte desejo de abordagem de tais temas por alunos, alunas e alunes, e o silenciamento docente. Tal situação pode ser compreendida 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.⁵

Em nosso ponto de vista, um regime democrático não pode deixar de apresentar também uma democracia sexual e de gênero, o que implica liberdade de expressão e

³ Para uma visão geral da problemática do silêncio na produção das masculinidades, recomendamos o documentário *O silêncio dos homens*, fruto de um projeto de pesquisa em convênio com o Consórcio de Informações Sociais (CIS) da USP. O documentário está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE&list=PLV8siqRMVJ2aIghcbaNPimU8Z8omJDpGN>. Acesso em: 09 out. 2024.

⁴ Do primeiro autor, o projeto *Processos culturais e pedagógicos de governo das relações de gênero e sexualidade no âmbito da cultura escolar: reiterações e transgressões da norma*, vigência 2022/2025, financiamento CNPq. Do segundo autor, o projeto *Masculinidades, docência e pertencimento religioso*, vigência 2018/2024, financiamento CNPq.

⁵ 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. p. 16.



debate em tais temas. 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 inconveniente por “aqueles que fazem da lei divina o único fundamento legítimo da organização das comunidades humanas.”⁶ 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. Lembramos que a gestão democrática da escola é princípio da Constituição Federal de 1988. As perguntas dos estudantes parecem apontar para uma curiosidade tomada como excessiva pelos docentes masculinos, na ótica do pânico moral.

Aqueles que fomentam sentimentos antidemocráticos não estão se queixando, segundo Rancière⁷, das instituições que dizem representar o poder do povo. Estão se queixando sim do próprio povo e de seus costumes. As vozes que se escutam não chegam ao ponto de indicar que a democracia seja uma forma de governo corrompido. Mas apontam que as liberdades democráticas parecem ter dado origem a uma crise da civilização que afeta o Estado e a sociedade. Em nossa opinião o atual ciclo de democracia brasileira, que podemos assinalar como iniciado com a Constituição Federal de 1988, buscou um universalismo republicano, que nada mais é que o respeito às diferenças, aos direitos das minorias e as ações afirmativas destinadas a corrigir dívidas históricas com grupos sociais vulneráveis. Segundo os críticos, todos esses sintomas traduzem um mesmo ‘mal’, são efeitos de uma única causa, 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.”⁸ Assim, o ódio às diferenças e à diversidade se tornou também o ódio à democracia. Este processo é refletido nas escolas, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, indagações cada vez mais frequentes no cotidiano escolar.

A pedagogia do silêncio em torno das questões de gênero e sexualidade, bem como o silenciamento dos supostos desobedientes das normas, podem ser lidos como uma ameaça à democracia. Tal pedagogia é gerada e gerida não mais exclusivamente nos quartéis, de onde vieram em outros tempos as maiores ameaças a nossa

⁶ RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 8.

⁷ RANCIÈRE, 2014.

⁸ RANCIÈRE, 2014, p. 10.



democracia. Ela agora é gerada nos corredores das escolas, nas salas dos professores, nas diretorias, no Ministério de Educação e, por vezes, pela ação de professores e professoras que marcham para Jesus⁹. Dentre as falas que escutamos em escolas, percebemos que há docentes que encarnam a figura de Soldados de Cristo¹⁰. Em ambiente de tal fervor, anunciamos com algum humor que é provável que a devoção se volte para Nossa Senhora da Cisheteronormatividade, aquela que garante a manutenção das normas do gênero e da sexualidade, tal como a branquitude garante a norma da superioridade dos brancos sobre os negros. A pedagogia do silêncio atua também como destruidora das motivações para o estudo, e produtora do que em geral se conhece como evasão escolar, mas que mais bem pode ser nominada de uma verdadeira expulsão escolar. Os discursos não são simples representações do mundo, eles têm poder de produção das relações sociais. Nessa direção, Louro afirma que o silêncio e o segredo em torno das identidades de gênero e da diversidade das sexualidades significam uma tomada de decisão, pois dizem de que lado a pessoa que detém poder e autoridade pedagógica está situada: “É a voz autorizada que inclui ou exclui sujeitos e conhecimentos.”¹¹ Esse processo se dá, portanto, em disputas e relações de poder, e implica violências de várias naturezas. A sujeição à norma nem sempre se dá de maneira dissimulada e maquiada, às vezes ela ocorre com elevada dose de violência. Nesta direção, trazemos os argumentos de Salih¹² sobre a necessidade de ampliarmos o nosso conceito de violência para além da violência física.

Ao mergulhar de modo continuado na cultura escolar, por conta dos projetos de pesquisa já citados, percebemos uma multiplicidade de histórias e vivências em questões de gênero e sexualidade na cultura escolar. Apesar da consciência dessa multiplicidade, Louro 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

⁹ Aqui nos referimos a Marcha para Jesus, evento anual que acontece em diversas cidades brasileiras, com grande destaque para a que se realiza na cidade de São Paulo.

¹⁰ Fazemos referência a expressão “Somos soldados de Cristo”, usada por algumas denominações evangélicas e também em algumas paróquias católicas para se referir aos fiéis, obreiros, pastores, padres. O fundamento bíblico utilizado está em II Timóteo (II Tm 2.1-13) no qual são descritas as características de um bom soldado do Senhor para o combate do mal.

¹¹ LOURO, 2000, p. 57.

¹² SALIH, Sara. *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editores, 2012.



normais.”¹³ Algumas das falas que colhemos com alunos nos diálogos dentro das escolas ilustram tal situação:

“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 falavam 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)

Apresentamos a seguir um conjunto de relatos, que denominamos de situações, coletados ou via entrevista ou por etnografia nos contextos, e aonde questões em torno de gênero, sexualidade, pertencimento religioso e docência interagem, acarretando a produção do que estamos denominando de pedagogia do silêncio. Tais contextos são marcados pelo cruzamento entre demandas de masculinidades jovens e indagadoras em temas de gênero e sexualidade, seja por palavras ou por performances, e masculinidades mais velhas e apegadas a preceitos da cisheteronorma e do pertencimento religioso, que inviabilizam tais debates, com isso inviabilizando os conhecimentos que daí poderiam derivar. Escolhemos nomear nossos interlocutores com nomes bíblicos, e omitimos referências que permitam a identificação tanto das escolas quanto das pessoas, a fim de preservar o anonimato exigido pela ética de pesquisa.

SITUAÇÃO 1 – SILÊNCIO FRENTE A VIOLÊNCIA FÍSICA

Entrevistas feitas com Elias e Mateus, em torno de suas memórias nas escolas de Ensino Médio, onde o corpo docente era amplamente masculino. São memórias de episódios ocorridos não mais de 5 anos antes das entrevistas. Elias e Mateus vinham de uma trajetória de sofrimento no ambiente escolar, por conta de não corresponderem ao que se esperava em termos de masculinidade. Eles preferiam a companhia das meninas, ao invés dos jogos e brincadeiras com os meninos, vistos por eles como agressivos. Nos

¹³ LOURO, 2000, p. 53.



excertos das entrevistas a seguir, os dois narram situações que nomeiam como violentas, dentro da sala de aula, e com a presença do professor:

[E os demais professores intervinham quando aconteciam essas situações de violência?] “Na minha sala só tinha eu que sofria essa questão e o professor não intervinha 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 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 um de Educação Física que falou com minha mãe. Mas os demais professores que viam as piadas, as agressões não faziam nada.” (Elias)

O silêncio aqui é combinação de indiferença e omissão. Acompanhamos neste raciocínio as considerações de Orlandi¹⁴ 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. A situação enfrentada por Mateus, além de envolver silêncio em relação a agressões sofridas, revela também a conduta ativa do professor envolvendo-se na vida familiar do aluno. Ela foi tanto percebida em momento de etnografia de uma manhã de aulas em escola pública, quanto foi objeto de conversa no pátio da escola com ele, em intervalo das aulas.

O professor de Química entra na sala, e imediatamente um aluno se retira, falando em voz alta “somos dois corpos que não podem ocupar o mesmo lugar no espaço”, comentário que é acompanhado de risadas gerais da turma. Fico sem entender. Um aluno sentado ao meu lado dá uma rápida explicação, dizendo que o professor de Química é acusado pelo aluno que se retirou de estimular a violência contra ele por parte de outros meninos, pois ele é gay e o professor está sempre falando em Deus. Ao final do período, vou para o pátio da escola, observar o recreio. Me aproximo do aluno que se retirou da sala, e que está sentado com algumas meninas ao sol. Ele narra que o professor de Química é morador do mesmo bairro onde está a escola e onde o próprio aluno mora. O professor é muito envolvido com uma igreja do bairro, e visitou por duas vezes a sua casa, para falar com sua mãe e seu pai sobre o comportamento afeminado dele na escola. O resultado disso é que o aluno levou duas surras de seu pai, um homem descrito como habitualmente violento. Antes disso, quando o aluno era objeto de violência de alguns colegas meninos em sua aula, o professor não tomava nenhuma atitude de proteção a ele. As queixas do aluno na direção da escola por conta destes episódios não surtiram efeito. Para ele é insuportável ficar na sala com tal professor, então ele se retira. Pergunto se isso não vai gerar uma reprovação sua no final do ano, na disciplina de Química. O aluno diz que está preparando uma denúncia contra o professor, e que depois que a denúncia ficar pública, o professor vai ter que aprovar ele. As meninas no entorno dão

¹⁴ ORLANDI, Eni Pulcinelli. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.



risadas cúmplices, indicando saber do que se trata. O sinal toca para o final do intervalo do recreio, e nos separamos.

O silêncio manifestado na sala de aula frente às agressões ao aluno teve como contrapartida as citadas visitas do professor a família do aluno. A expressão que já utilizamos acima, Soldados de Cristo, parece ser a chave para a compreensão da atuação do professor. Na sala de aula, seu silêncio revela que abdicou da função docente, tanto pelo aspecto da autoridade em manter a disciplina da classe, quanto pelo aspecto da possibilidade de gerar um debate educativo em torno de temas como estigma, preconceito, exclusão, inclusão, diversidade de gênero e sexualidade, direitos individuais, direitos humanos. Entretanto, fora da sala de aula, um comportamento de Soldado de Cristo se revelou. A tarefa missionária da pregação, de combater o suposto mal, foi levada à cabo, com a visita feita a família do aluno, sem que o aluno soubesse disso, e na tentativa de trazer a família para o que o docente, agora convertido em pregador religioso, considera o modo adequado de lidar com tais situações. Não é necessário muito esforço imaginativo para entender a difícil posição do aluno nas aulas de Química, e sua decisão de ausentar-se de tais momentos. Cabe lembrar que o direito à educação é princípio constitucional, e promover ambientes que estimulam o abandono escolar, conhecido em geral como evasão, não é atitude nem pedagógica nem legalmente jurídica adequada.

Em 1999, Luís Antonio dos Santos Baptista publicou artigo intitulado A Atriz, o Padre e a Psicanalista - os Amoladores de Facas. O autor analisa os comentários dessas três figuras em programas da televisão brasileira sobre a homossexualidade e cunha um conceito — amoladores de faca. As três figuras afirmavam não serem homofóbicas, mas nas suas respostas, em comum, havia a ideia da homossexualidade como desvio, seja de cunho espiritual, psicanalítico, familiar ou até mesmo jurídico. 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 que no contemporâneo flerta com a produção de 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 mantêm a desqualificação de alguns modos de existir, o que também aproxima da ideia de tolerância — rechaçada por nós —, e 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.¹⁵

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. O poder circula e 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, de conversão do outro a uma pessoa melhor. Para Baptista, eles preparam o solo para a concretização do ódio:

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.¹⁶

Os amoladores de facas são pessoas que têm suas opiniões consideradas pela sociedade, são figuras que gozam de algum prestígio social e, acompanhando Baptista, entendemos que mesmo sendo incapazes de violentar fisicamente alguém, eles preparam o terreno para tais atos. Os discursos moralistas, racistas, sexistas e lesbohomobitransfóbicos são alimentados por esses amoladores. Trazemos o conceito de Baptista¹⁷ para dialogar com a pedagogia do silêncio, pois se aproximam. O silêncio e o silenciamento feito e operado nesta pedagogia é, de algum modo, pedra de amolar

¹⁵ BAPTISTA, Luís Antonio dos Santos. A atriz, o padre e a psicanalista – os amoladores de facas. In: BAPTISTA, Luís Antonio. *Cidade dos sábios: reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades*. São Paulo: Summus, 1999. p. 45-49. p. 49.

¹⁶ BAPTISTA, 1999, p. 46.

¹⁷ BAPTISTA, 1999.



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. Tanto quanto estratégia docente, o silêncio e a missão salvadora a moda de Soldado de Cristo revelam traços importantes das masculinidades dos envolvidos. Na mão contrária, os alunos que sofreram violências revelam outros traços de masculinidade, em sintonia com a diversidade de gênero e sexualidade, o direito ao prazer e o direito de serem respeitados com plenos direitos.

SITUAÇÃO 2 – SILÊNCIO FRENTE A QUESTÕES EM GÊNERO E SEXUALIDADE

Quando a estratégia do silêncio não é suficiente para abafar os desejos de debate em torno de alguns temas, no caso gênero e sexualidade, entram em cena estratégias de silenciamento. A noção de pedagogia do silêncio que estamos adotando diz tanto do silêncio como recusa da fala, como das estratégias que desejam ativamente produzir silêncios. 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, por outro lado, a resistência dos alunos e alunas. Novamente temos, para além de performances de aluno e professor, elementos de construção das masculinidades nas atuações. Ele relatou que nos projetos culturais que faziam parte do currículo da escola, 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 argumenta que “impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedir-lo de sustentar outro discurso.”¹⁸ 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*

¹⁸ ORLANDI, 1995, p. 105.



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."¹⁹ No trecho da conversa com Elias, apresentada na situação anterior é possível compreender como opera o silêncio dos professores pela indiferença à violência sofrida pelo aluno dentro da sala de aula. Tais atitudes dos professores parecem validar as ações dos alunos homofóbicos, uma espécie de franquia para a violência escolar nas questões em gênero e sexualidade. Assim, quando nos referimos às relações de gênero e sexualidade, discursos produzidos em diferentes instituições e em diferentes períodos sempre tiveram como objetivo impedir a sustentação das falas 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."²⁰ No enfoque que privilegiamos neste artigo, observamos que masculinidades mais velhas, mais ligadas a determinados valores religiosos bem estruturados na sociedade brasileira, exercem papel de censura em torno de masculinidades mais jovens, tributárias da expansão da diversidade que a sigla LGBTI+ bem representa, eventualmente menos regradas por valores religiosos ou com pertencimento mais fluido ao universo religioso. Tais são os enfrentamentos que visualizamos na cultura escolar, num processo de reiterações e transgressões da norma, no caso, a cisheteronorma, conforme se discute em Seffner²¹. Quem na escola está autorizado a dizer sobre as questões de gênero e sexualidade? Quais discursos a escola legitima? Quem decide quais temas são mais importantes para os jovens? Os próprios

¹⁹ FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (org.). *Silêncios e Educação*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011. p. 91-111. p. 93.

²⁰ ORLANDI, 1995, p. 108.

²¹ SEFFNER, Fernando. Não há nada tão raro quanto o normal – o homem comum, a virilidade política e a norma em tempos conservadores. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (org.). *Educação, Gênero e Sexualidade (im)pertinências*. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 234-267.



jovens ou alguém em seu nome? 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? Pensamos tais questões com a etnografia de outra cena da cultura escolar, onde tal jogo de enfrentamento das masculinidades se coloca em confronto, e aqui privilegamos o relato de Saul, cursando na época o segundo ano do Ensino Médio:

“Escola de Ensino Médio ocupada pelos e pelas estudantes, em município da região metropolitana de Porto Alegre, última semana de maio de 2016. A pedido do grupo de estudantes, foi realizada uma oficina sobre relações de gênero, que ocupou três horas no turno da tarde. A atividade, conduzida por um coletivo feminista de Porto Alegre, era de livre adesão, e reuniu cerca de 25 jovens, em sua ligeira maioria meninas, e entre os meninos havia um subgrupo assumidamente gay. Assistimos a oficina, e após seu término conversamos com cinco meninos gays, que já conhecíamos de outras visitas na escola. A conversa girou em torno de uma questão levantada na oficina: tomando em conta as questões de gênero e sexualidade, liste elementos da escola que você gostaria de estudar, e da família que você gostaria de viver. Saul tomou a palavra e retomou o que havia comentado na oficina. Disse que vinha de uma família muito religiosa, que havia sido forçado a participar dos encontros de jovens nesta religião, que lhe faziam muito mal. Desejou intensamente sair deste grupo de jovens religiosos, e a oportunidade acabou aparecendo quando os organizadores concluíram que ele não era uma boa influência para o grupo, pois tinha comportamentos afeminados que não estavam de acordo com a religião. Isso foi motivo de muitas reprimendas em sua família. Ao mesmo tempo que ele se sentiu aliviado de não participar mais do grupo, também se sentiu hostilizado pelas manifestações de que ele não era uma boa influência para os demais. Mas o que ele mais enfatizou foi o fato de que, ao ingressar, no primeiro ano do Ensino Médio na escola atual, havia descoberto outros meninos gays, agora seus amigos. Para ele isso foi uma alegria, pois na escola de Ensino Fundamental, em seu bairro de origem, ele não tinha amigos gays. Mas aqui na escola atual ele havia se defrontado com o mesmo comentário a seu respeito, de ser uma influência negativa, por parte de dois professores. Um dos professores insistia em citar trechos da Bíblia na aula sempre que o assunto em debate permitia, e mirava a ele com olhar de censura, embora não falasse nada. Comentou então ‘parece que a religião me persegue, aqui, na minha casa e na minha igreja, mas agora eu tenho meu grupo’, referindo-se aos outros quatro jovens gays. Um deles então comentou ‘se começarem a nos atacar, nós vamos fazer uma parada gay na hora do recreio’, e todos riram.”
(Saul)

No relato de Saul, de modo semelhante a outros que coletamos, aparece novo elemento da violência perpetrada por alguns docentes: a culpabilização das vítimas por eventuais danos ao grupo social. Os comportamentos que “incomodam” aos demais não são discutidos na perspectiva da inclusão, ou da compreensão dos muitos modos de viver as masculinidades. A preservação da norma se faz por exclusão, acompanhada de juízo moral de abjeção. A percepção de um traço discordante de certo padrão masculino não é vista como ampliação dos modos de viver a masculinidade. Não sendo considerada crime em nosso ordenamento jurídico, nem sequer sendo mais considerada doença, a homossexualidade – percebida aqui pelo que se identifica como um modo afeminado de



ser – e sendo a escola um espaço público, de moral republicana e ética laica, mesmo assim não é vista com bons olhos. O fato de ser afeminado incomoda outros homens docentes, 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.”²²

Louro²³ chama a atenção para os dualismos que são mobilizados quando as abordagens de gênero e sexualidade e o trato com a população LGBTI+ nas escolas são atravessadas por escolhas morais e religiosas. São estabelecidas as dicotomias saudável/doente, normal/anormal, próprio/impróprio, santo/pecador, de acordo com a natureza/contrário a natureza. A pesquisadora sublinha que esses discursos estão explícitos ou implícitos nas políticas e nas práticas curriculares. Nos dois relatos acima são algumas modalidades de discursos religiosos que cumprem o papel de policiar as fronteiras da norma heterossexual, enunciados por homens. Valente²⁴, na sua pesquisa sobre a presença da religião nas escolas, também constatou que a religiosidade se faz atuante 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 na sala de aula preocupava sobremaneira à docência masculina nomeada como evangélica.

Em nosso entender, as questões de gênero e sexualidade estão relacionadas diretamente aos direitos humanos, elas não são simples pautas de costumes. Se eliminamos um tema de estudo do interesse de alunos e alunas, podemos estar contribuindo para eliminar da sala de aula os próprios alunos e alunas que com ele se identificam. Ao não abordar as questões de gênero e sexualidade, fortemente presentes no cotidiano escolar e nas relações sociais que ali se dão, ou ao privilegiar sua abordagem unicamente na perspectiva do discurso de algumas religiões, o que se faz é ratificar as estruturas hierárquicas sexuais e de gênero, do homem superior a mulher, da heterossexualidade superior a homossexualidade, e por extensão do branco superior ao

²² TAKARA, Samilo. *Uma pedagogia bicha: homofobia, jornalismo e educação*. 2017. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. p. 154.

²³ LOURO, Guacira Lopes. *O corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

²⁴ VALENTE, Gabriela Abuhab. *As práticas docentes e a questão religiosa: elementos de comparação entre Brasil e França*. 2019. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.



negro e demais hierarquias construídas culturalmente, todas elas produtoras de violências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – SOBRE SILÊNCIOS E DIÁLOGOS

As questões em gênero e sexualidade estão presentes na sala de aula, pois compõem o encontro da cultura escolar com as culturas juvenis. Pertencer a culturas juvenis é ser interpelado ou interpelada, e responder positivamente, a alguns conjuntos articulados de registros simbólicos, tais como ritmos musicais, estilos de vestir, expressões linguísticas, redes de amizades, locais de encontro e diálogo tanto presenciais quanto em regime online, valores e territórios que envolvem alguns marcadores sociais da diferença. Os elevados índices de inclusão de jovens na educação básica, importante conquista do período democrático iniciado com a Constituição Federal de 1988, permitem afirmar que no país não se vive mais a condição infantil e juvenil sem ser em estreita conexão com a trajetória escolar. No caso, privilegiamos os marcadores gênero e sexualidade, que produzem posições de sujeito, normalmente em articulação com outros marcadores, tanto na cultura escolar quanto nas culturas juvenis. A cultura escolar tradicionalmente é marcada pelo apego as normas sociais, e seu diálogo com as culturas juvenis é o que permite uma bem-vinda disposição para pensar o novo, a novidade da chegada das gerações jovens. Portanto, o diálogo com as culturas juvenis deve ser percebido como elemento positivo, e não como algo a ser desqualificado ou censurado. Neste artigo enfatizamos situações de conflito entre docentes homens e estudantes homens, a indicar diferentes perfis de masculinidades, e suas conexões com o pertencimento religioso.

Compomos nossa posição com Fernanda Lemos, ao apontar 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.”²⁵ A pesquisadora argumenta que a religião busca manter essa masculinidade como uma categoria universal e sacralizada. Embora os

²⁵ LEMOS, Fernanda. *Religião e Modernidade: uma análise de gênero do trânsito religioso de homens no contexto da Universidade Metodista de São Paulo*. 2006. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006. p. 88.



indivíduos não consigam alcançar o modelo pregado, assim como não é alcançável a masculinidade hegemônica, que atua como uma ficção reguladora, será essa masculinidade tida como sagrada e, como consequência, os desvios serão combatidos de forma coercitiva, como registramos na fala de alguns estudantes:

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'.²⁶

Assim, nas relações de gênero, e no trato com a diversidade dos modos de viver a sexualidade, essa masculinidade produzida por pressupostos religiosos fundamentalistas e aquela do ideal de masculinidade hegemônica se aproximam no exercício da docência na educação básica. Embora não sendo alcançadas em sua totalidade por nenhum homem, são assim mesmo usadas como ideal regulatório e servem aos propósitos da normalização, subalternizando as demais modalidades de viver as masculinidades. Embora o artigo não tenha se ocupado dos efeitos dessas estratégias na produção das feminilidades, o fato de que as produções de gênero são sempre inter-relacionais nos faz afirmar que todos estes processos reforçam efeitos de subalternização das mulheres aos homens, uma hierarquização de gênero que dificulta alcançar os regimes de equidade de gênero, previstos inclusive em nosso ordenamento constitucional. A escola, ao dificultar a expressão para as possibilidades diversas de viver as sexualidades e os gêneros, ao exercer a pedagogia do silêncio, relega aos alunos LGBTI+ o lugar do exótico, do estranho a quem se deve evitar aproximação. Um elemento que também se destaca em nossas observações da cultura escolar 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 o outro é produzido como pervertido.

As disputas no campo da cultura escolar que mapeamos mostram claramente a existência de um eixo de tensão entre a liberdade de expressão da diversidade de gênero e sexualidade e a liberdade de expressão do pertencimento religioso. Esse eixo de

²⁶ LEMOS, 2006, p. 13.



tensão é delicado e complexo de lidar no interior da escola, como em muitos outros territórios da sociedade brasileira. A cultura escolar é a identidade da escola, um espaço público, onde habita a diversidade e cujo propósito é o aprendizado dos conhecimentos científicos e da preparação para o exercício da cidadania. Acreditamos que as estratégias pedagógicas devem estar em sintonia com as liberdades laicas: a liberdade de pensamento, a liberdade de crença e a liberdade de expressão. A proposta educativa deve assumir como diretriz um esforço que reconhecemos como complexo e difícil, mas que deve ser perseguido: a busca de uma situação em que se desfrute do máximo de liberdade de expressão do gênero e da sexualidade, e do máximo de liberdade de manifestação do pertencimento religioso por parte dos integrantes da comunidade escolar.

O Estado não deve promover nenhuma religião, mas deve assegurar o direito de expressão do pertencimento religioso a todas as pessoas, do mesmo modo que deve assegurar o direito de expressão da diversidade de gênero e sexualidade. Tal questão não deve ser pensada como um jogo em que de um lado haverá ganhadores e, do outro, perdedores. Em outras palavras, como um jogo no qual quanto mais há liberdades no âmbito das sexualidades e do gênero, menos haverá liberdades religiosas, e vice-versa. Não é esse o caminho que propomos ao propormos a ampliação das discussões sobre essas temáticas na escola. Não é assim que se produz e fortalece a democracia. É negociando consensos, mesmo que provisórios, entre posições extremadas, que melhoramos a qualidade de nossa democracia e das relações no espaço público. É importante considerarmos 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 da ampliação se busca diminuir as liberdades democráticas, estaremos abrindo mão do fortalecimento dos Direitos Humanos e do próprio Estado Democrático de Direito.

As conexões entre masculinidades e docência que abordamos neste artigo mostram que gênero e sexualidade não são meras questões de costumes, são elementos estruturantes da vida em sociedade, e não haverá democracia sem que também tenhamos uma democracia nas questões de gênero e sexualidade. A democracia é um regime que estimula o direito a ter direitos, mas não apenas direitos



individuais, e sim direitos coletivos, e lembrando que alguns direitos moderam outros direitos, não há direitos absolutos, e não deve haver espaço para discursos de ódio.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Luís Antonio dos Santos. A atriz, o padre e a psicanalista – os amoladores de facas. *In*: BAPTISTA, Luís Antonio. *Cidade dos sábios: reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades*. São Paulo: Summus, 1999. p. 45-49.

CAETANO, Marcio. *Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação*. Curitiba: Appris, 2016.

FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas. *In*: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (org.). *Silêncios e Educação*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011. p. 91-111.

LEMOS, Fernanda. *Religião e Modernidade: uma análise de gênero do trânsito religioso de homens no contexto da Universidade Metodista de São Paulo*. 2006. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editores, 2012.

SEFFNER, Fernando. Não há nada tão raro quanto o normal – o homem comum, a virilidade política e a norma em tempos conservadores. *In*: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (org.). *Educação, Gênero e Sexualidade (im)pertinências*. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 234-267.

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.

TAKARA, Samilo. *Uma pedagogia bicha: homofobia, jornalismo e educação*. 2017. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.



VALENTE, Gabriela Abuhab. *As práticas docentes e a questão religiosa: elementos de comparação entre Brasil e França*. 2019. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Recebido em: 04 nov. 2024.

Aceito em: 10 dez. 2024.