

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica



Jardinélio Reis da Silva

**PROFESSOR GAY E PROFESSORA LÉSBICA:
um estudo sobre homofobia na docência**



Belém
2019

Jardinélio Reis da Silva

**PROFESSOR GAY E PROFESSORA LÉSBICA:
um estudo sobre homofobia na docência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

Belém
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Silva, Jardinélio Reis da

Professor gay e professora lésbica /Jardinélio Reis da Silva; orientador Lucélia de Moraes Braga Bassalo, 2020.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, 2020

1. Homossexualidade e educação – Castanhal (PA) 2. Prática docente. 3. Homofobia nas escolas. I. Bassalo, Lucélia de Moraes Braga (orient.) II. Título.

CDD. 23º ed.371.82

Jardinélio Reis da Silva

**PROFESSOR GAY E PROFESSORA LÉSBICA:
um estudo sobre homofobia na docência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

Data da avaliação: 18/12/2019.

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora
Prof^a. Dr^a. Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro interno
Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro externo
Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Pará

_____ - Membro externo
Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Federal de Tocantins

Belém
2019

AGRADECIMENTOS

*Só quem sabe agradecer experimenta a plenitude da alegria.
Papa Francisco*

Primeiramente agradeço a Deus e a Nossa Senhora de Nazaré pela conquista do mestrado.

Agradeço ao meu pai Manoel Mendes e a minha mãe Domingas Reis por todo amor dado a mim, e por, apesar de serem analfabetos, sempre me incentivaram a estudar. Lembro do dia que decidiram sair do Arauaí (zona rural de Capitão Poço-PA) para que eu pudesse continuar a estudar a 4ª série no polo da cidade. Está dando frutos. Amo vocês.

Ao meu esposo David Cordeiro que durante esse período foi paciente, amoroso e me incentivou em cada momento que eu desanimava. Amo você.

Aos familiares que acreditam em mim e sempre disseram que posso mais. Em especial a vocês minhas sobrinhas e cúmplices Agna Tatiane, Ana Paula Ribeiro e Cliciane Magalhães, muito obrigado.

A minha maravilhosa orientadora Profa. Dra. Lucélia Bassalo. Deus não poderia ter colocado melhor pessoa em minha vida para me orientar. Obrigado pela parceria, pela preocupação, pelos incentivos, por apontar caminhos, por ouvir minhas angústias acadêmicas e também pessoais.

As irmãs de orientação Alessandra Almeida, Ana Daniele, Danielle e Mayanne Adriane vocês foram maravilhosas, sempre dispostas a ajudar. Um obrigado especial a você Danielle Bittencourrt que entramos juntos, nos angustiamos juntos, rimos juntos e nos desesperamos juntos algumas vezes. Quase gêmeos Lucélia nos fez. No fim, tudo deu certo. Obrigado pela parceria.

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação da UEPA, muito obrigado pelas contribuições, ensinamentos e recomendações. Meus eternos mestres de referência, obrigado.

Aos amigos da turma 14. Vocês são pessoas maravilhosas. Obrigado pela convivência, desabafos e contribuições. Em especial a vocês Iranildo e Giovelângela que sempre estiveram mais próximos e firmando parceria em produções acadêmicas.

Aos amigos de trabalho: a diretora Andresa de Oliveira, ao vice-diretor Midson Damasceno e ao parceiro de coordenação João Guimarães. MUITÍSSIMO obrigado pela compreensão e pelo incentivo que me deram nesse período.

Aos amigos e amiga do grupo de pesquisa NEPES – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Envelhecimento e Sexualidade, UFPa/Castanhal – na pessoa do Professor Dário Azevedo que me incentivou e me apontou caminhos para ingressar no mestrado.

Aos amigos e amigas do grupo de pesquisa JEDES – Juventude Educação e Sociabilidade, UEPA/Belém – na pessoa da professora Lucélia Bassalo que me acolheu e me possibilitou compreender na prática a análise através do método documentário, e ainda me ajudou a refletir sobre a juventude na escola em que trabalho.

Ao meu grande amigo Sebastião Rodrigues pelo incentivo, exemplo e disponibilidade em tirar minhas dúvidas quando necessitei antes, durante o mestrado. MUITÍSSIMO OBRIGADO.

A Secretaria Municipal de Educação de Castanhal pela liberação para cursar este mestrado tão desejado pelos educadores castanhalenses.

Aos professores gays e professoras lésbicas que confiaram a mim suas experiências de homofobia na família, na escola e no trabalho, possibilitando a construção de conhecimento desenhado nesta dissertação.

Aos avaliadores da banca: Professor Dr. Carlos Paixão, Professora Dra. Marta Genú, Professor Dr. Damião Rocha, MUITÍSSIMO OBRIGADO pelas contribuições.

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.

Guacira Louro

RESUMO

Neste texto evidencia-se o resultado da pesquisa que teve como problema verificar como professores e professoras homossexuais que tornam pública sua orientação sexual experienciam o cotidiano escolar heteronormativo, se tem que lidar com a homofobia e em que medida isto interfere em suas práticas pedagógicas? Portanto, o objeto de estudo foi a homofobia vivenciada por professores gays e professoras lésbicas em escolas que reproduzem a heteronormatividade nas redes municipal e estadual de ensino do município de Castanhal-PA. O objetivo geral buscou compreender como a homofobia se faz presente nas trajetórias profissionais e pessoais de professores gays e professoras lésbicas, dada sua convivência com estudantes, seus familiares e colegas de profissão em um ambiente que reproduz a heteronormatividade. E como objetivos específicos: a) Demarcar homofobia na história de vida profissional do/a docente; b) Descrever indícios de homofobia na relação entre professor gays/professoras lésbicas e comunidade escolar; c) Perscrutar se havendo homofobia como essa violência influencia nas práticas pedagógicas docentes. Quanto a metodologia teve abordagem qualitativa com enfoque na Fenomenologia Social de Alfred Schutz (1979). Utilizou-se a Entrevista Narrativa de Fritz Schutze (2013) como método de reunião de dados. A análise dos dados foi feita de acordo com o Método Documentário desenvolvido por Mannhein (1964) e adaptado por Bohnsack e Weller (2013). Os principais autores que problematizam a temática de gênero e sexualidade na educação são Foucault (1988), Butler (2018), Borillo (2016), Louro (2014), Junqueira (2008) e outros. Alguns resultados demonstraram que os docentes homossexuais sofreram homofobia ao longo de sua trajetória de vida; que a relação estabelecida com a comunidade escolar também culmina em atos homofóbicos; e que o professor gay e professora lésbica, em algum momento, adaptam suas aulas para falar sobre gênero e sexualidade como forma de combater o preconceito e a discriminação infringida à homossexuais por serem pessoas que não se enquadram na heteronormatividade.

Palavras-chaves: Educação. Prática docente. Docente homossexual. Heteronormatividade. Homofobia.

ABSTRACT

This text shows the result of the research that had as objective to verify how homosexual teachers who make their sexual orientation public experience heteronormative school daily life, do they have to deal with homophobia and to what extent does this interfere with their pedagogical practices? Therefore, the object of study was the homophobia experienced by gay teachers and lesbian teachers in schools that reproduce heteronormativity in the municipal and state school systems of Castanhal-PA. The overall objective was to understand how homophobia is present in the professional and personal trajectories of gay teachers and lesbian teachers, given their coexistence with students, their families and co-workers in an environment that reproduces heteronormativity. And as specific objectives: a) Demarcate homophobia in the teacher's professional life story; b) Describe evidence of homophobia in the relationship between gay teacher / lesbian teacher and school community; c) To examine if, there is homophobia, how this violence influences the teaching pedagogical practices. As for the methodology, it had a qualitative approach focusing on the Social Phenomenology of Alfred Schutz (1979). Fritz Schutze's Narrative Interview (2013) was used as a method of gathering data. Data analysis was performed according to the Documentary Method developed by Mannheim (1964) and adapted by Bohnsack and Weller (2013). The main authors that problematize the theme of gender and sexuality in education are Foucault (1988), Butler (2018), Borillo (2016), Louro (2014), Junqueira (2008) and others. Some results showed that homosexual teachers suffered homophobia throughout their life trajectory; whereas the relationship established with the school community also culminates in homophobic acts; and that the gay teacher and lesbian teacher, at some point, adapt their classes to talk about gender and sexuality as a way to combat prejudice and discrimination against homosexuals because they are people who do not fit heteronormativity.

Keywords: Education. Teaching practice. Homosexual teacher. Heteronormativity. Homophobia.

LISTA DE ABREVIATURA

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GGB – Grupo Gay da Bahia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgadas na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

LGBTQI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queer*, Intersexo e mais.

MEC – Ministério da Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Castanhal

UEPA – Universidade do Estado do Pará UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
I- CAMINHOS DA PESQUISA	27
1.1 Abordagem qualitativa.....	28
1.2 Enfoque: Fenomenologia Social.....	30
1.3 Técnica de reunião de dados: Entrevista Narrativa	37
1.4 Análise: Método Documentário	40
1.5 Análise documentária.....	43
II- HOMOSSEXUALIDADE E HOMOFOBIA NA EDUCAÇÃO.....	46
2.1 Sexualidade e gênero	47
2.2 Homossexualidade e educação	49
2.2.1 O sujeito homossexual	50
2.2.2 A homossexualidade está na escola	56
2.2.3 Homossexualidade e Políticas Educacionais	59
2.3 Homofobia ontem e hoje	65
2.3.2 Casos de homofobia	65
2.3.2 Homofobia: conceito e história	69
2.3.3 Homofobia na atualidade.....	74
III. APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DA PESQUISA	79
3.1 Castanhal: a metrópole do nordeste paraense.....	79
3.2 A seleção dos e das participantes: o <i>corpus</i> da pesquisa	84
3.3 Sobre os/as sujeitos da pesquisa.....	85
3.4 Impressões das entrevistas.....	87
3.5 A decisão pelo magistério	89
IV. O PROCESSO DE RECONHECIMENTO.....	95
4.1 A percepção da homossexualidade.....	95
4.2 O contexto familiar	100
4.3 O contexto escolar	106
4.4 Balanço da percepção da homossexualidade	111
V. DOCENTE HOMOSSEXUAL E COMUNIDADE ESCOLAR.....	114
5.1 Retratos do magistério	114
5.2 A comunidade escolar.....	120

5.3 Ações pedagógicas e a homofobia	125
5.4 Balanço do contexto escolar	130
VI. HOMOFOBIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	133
6.1 Homofobia em destaque	133
6.2 Homofobia em debate	139
6.3 LGBTQI+ e escolarização	144
6.4 Balanço das práticas pedagógicas	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE	
ANEXO	

INTRODUÇÃO

O preconceito dirigido a pessoas homossexuais sejam homens ou mulheres acontece corriqueiramente no ambiente escolar. Uma das formas de verificar tais ocorrências pauta-se na observação de estudantes que insultam colegas de classe, baseados no jeito de falar, na forma diferente de se vestir ou até mesmo de andar. Tal atitude parte de uma concepção sobre ser homem e ser mulher construída e constituída na sociedade, onde um menino mais delicado ou uma menina menos delicada torna-se alvo fácil de perseguição. Essa forma de tratamento entre estudantes se delineia a partir de traços de uma cultura que supõe padrões de comportamento relativos ao sexo e os considera como únicos, ou seja, os toma como norma social. Logo, os que não a seguem podem tornar-se alvo de agressões e de insultos.

Pode-se considerar que todos e todas na escola e, não somente os estudantes, estão submetidos a avaliações a partir de padrões que relacionam diretamente os estereótipos de sexo às pessoas. Tal constatação nos conduz a refletir sobre a presença de um professor assumidamente gay e/ou de uma professora assumidamente lésbica na escola: em que medida a escola pode contribuir para minimizar o preconceito e a discriminação por conta da sexualidade em seu espaço e na sociedade? E as famílias como podem contribuir para isso? Há forma de resistências desses sujeitos na escola? Professores gays e professoras lésbicas combatem esse tipo de discriminação e preconceito na escola? E os demais professores e professoras heterossexuais se importam com os sujeitos que sofrem violência por conta da sexualidade ou expressão de gênero no espaço escolar?

Questões como essas são imprescindíveis para subsidiar fóruns de discussões e reflexão sobre o contexto pesquisado, possibilitando um amplo leque de investigações. Longe de exaurir tais possibilidades, este trabalho propõe uma investigação acerca da trajetória de docentes gays ou lésbicas que tornam explícita para a comunidade escolar, sua orientação sexual, a homossexualidade. Nesse sentido, faz-se necessário pesquisar sobre esses sujeitos, se são passíveis de preconceito e de discriminação de forma velada ou não, de respeito ou de invisibilidade por parte de estudantes, pais, mães e responsáveis de estudantes, colegas professores/as e demais trabalhadores/as da administração e auxiliares.

Dado que se trata de um aspecto tão particular e perceptível ao sujeito que nele se inscreve. Esta pesquisa parte de sua história, memória sobre seu ambiente de trabalho e da reflexão sobre sua prática docente.

O interesse de pesquisar a homofobia em espaços escolares traz para discussão um preconceito/violência que interfere diretamente na vida do sujeito homossexual em todos os aspectos sua trajetória, perpassando pela vida escolar e também profissional. Portanto, é um tema que tem grande relevância a nível social e acadêmica, além de um interesse pessoal.

Faço saber que sou professor homossexual e muito do que passei na minha vida estudantil e depois no trabalho poderia ter sido evitado, caso as informações sobre a homossexualidade me fossem claras. Hoje sou educador, professor de séries iniciais e também atuo também como coordenador escolar. Como tal, busco amenizar o ambiente escolar hostil aos sujeitos que sofrem preconceito e discriminação por qualquer vertente, seja ela de raça, religiosa ou de orientação sexual, pois senti na pele o que é ser perseguido por algo que não se tem a opção de escolher, como a orientação sexual.

Ressalto aqui dois momentos que ficaram registrados como memória negativa das minhas experiências estudantis. O primeiro aconteceu na quarta série do ensino fundamental na aula de educação física. Um colega me chamou para brincar futebol, tendo ouvido um não de minha parte, iniciou uma perseguição sem fim que me fez trocar de escola. Todo dia, em todo canto que ele me via, começavam os insultos e insinuações de “mulherzinha” e “mariquinha”. Eu com onze anos já não tinha mais vontade de estudar. Queria sumir da escola, da cidade, da vida. Eu não entendia muito bem o que estava acontecendo, mas queria me afastar o máximo possível daquele indivíduo. Minha família nunca soube o que acontecia.

Outro momento foi no primeiro ano do ensino médio. Nessa feita eu já tinha consciência que gostava de meninos, porém, havia um terror que carregava desde a quarta série que não me deixava namorar pessoas do mesmo sexo. O ápice da perseguição se deu durante a apresentação de uma peça teatral: “O auto da compadecida”. Convencido por colegas, eu aceitei fazer o personagem Capitão. Porém não havia figurino, e, na hora, me fizeram usar um uniforme usado pela banda fanfarra da escola, cheio de lantejoulas e purpurinas. Na hora de entrar, ouvi alguns sussurros de Capitão “viado”. Durante a encenação os sussurros ficaram mais altos. Aquilo foi me angustiando. O que deveria ser uma encenação virou um

grande suplício. Fiz o meu papel. Porém, a partir daquele dia as perseguições aumentaram. Fechei-me para o mundo. Poucos sorrisos, poucas amizades, poucas conversas. Queria apenas fugir. Com o passar do tempo, fui amadurecendo e me aceitando. Mas as marcas que a escola deixou em mim são sem dúvida as mais doloridas da minha infância e adolescência.

Não diferente às minhas experiências, conversando com amigos também homossexuais, ouvi os traumas que eles também carregam ainda hoje pelas perseguições que tiveram na escola. Alguns que desistiram de estudar cedo, outros conseguiram fazer uma graduação, ainda que perseguidos pelo preconceito de colegas e professores ainda faculdade, porém de uma forma mais velada.

Ressalto, pois, dois casos fatos que me fazem compreender como relevância social, que, de imediato me ajudaram a decidir por pesquisar homofobia em ambiente escolar. O primeiro refere-se à pesquisa que fiz durante o meu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no ano de 2012. Na ocasião, tratei de homossexualidade e educação tendo como sujeito da pesquisa, alunos gays que evadiram no processo de escolarização por conta de homofobia. Durante uma das entrevistas, um entrevistado, chorando, me falava que foi muito difícil a vida estudantil. Ele se assumiu aos 14 anos e desde então não pode mais estudar porque não lhe deixavam em paz. Ouvia todo tipo de xingamento e perseguição dentro da escola. Ressaltou ele que os professores não faziam nada. Teve que parar de estudar na sétima série e para sobreviver teve que trabalhar inicialmente de doméstico e, em seguida, teve que se prostituir para se manter. Conseguiu concluir o Ensino Médio quinze anos depois. Na ocasião, ele pediu que minha pesquisa não ficasse somente no TCC, mas que avançasse e buscasse ajudar outras pessoas que ainda hoje passam por situações semelhantes.

No ano de 2017, pude acompanhar o caso de um jovem homossexual que faleceu por complicações da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). Durante muitas conversas que tivemos, ele disse que a escola foi um lugar muito traumático para ele. Narrou que não se dava conta do que acontecia com seu corpo na infância: as professoras das séries iniciais lhe mandavam caminhar como menino, corrigir a postura, falar como homem. Medroso e sem saber como atender as professoras, ele não conseguia mais desenvolver suas atividades e foi reprovando nas séries. O medo da escola que estudava, foi tanto que inventava histórias para não ir às aulas. Desistiu de estudar reprovando sempre na quarta

série. Trocava de escola constantemente por medo de perseguição. Quando completou quinze anos foi para a Educação de Jovens e Adultos no turno da noite. Quando concluiu a oitava série não quis mais saber de estudar. Odiava escola. Apenas brincava. Arranjou companhias farristas e começou com uma vida boêmia. Quando quis voltar a estudar se descobriu infectado com HIV e desistiu da vida. Confessou que se tivesse alguém que lhe apoiasse desde o início, talvez, a vida tivesse sido diferente.

Os exemplos acima mostram apenas uma face da realidade vivida por pessoas homossexuais em ambientes heteronormativos institucionais como as escolas. A homofobia hoje é um caso de grande relevância social, pois tem ceifado a vida de sujeitos em todas as classes e credos.

As motivações vieram da reflexão sobre os sujeitos homossexuais em ambientes que reproduzem a heteronormatividade de maneira automática. Apenas cobram o padrão e discriminam àqueles que não o seguem.

O que me levou a optar pelo objeto de pesquisa foi verificar que a escola é um local de grande relevância na vida de quem a frequenta sendo como aluno ou mesmo professor/a. É um ambiente hostil para homossexuais que causa dores e desistências, mas também resistências. É um ambiente que deveria executar a educação inspirada nos princípios da liberdade e da solidariedade humana, como reza o artigo 2º da LDB, ensinando as crianças e aos adolescentes a serem pessoas críticas com “respeito a liberdade e apreço a tolerância” como enfatiza o inciso IV do mesmo artigo. Como isso não acontece, percebe-se a importância de pôr em pauta a homofobia no ambiente escolar com todos os sujeitos que fazem a escola acontecer, sejam eles estudantes ou professores. Por esse motivo, torna-se também um tema de grande relevância para a academia.

Vale ressaltar que este trabalho se inscreve na linha de pesquisa de formação de professores e práticas pedagógicas no Programa de Pós-graduação de Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual do Pará (UEPA), fomentado pelas políticas públicas educacionais existentes na área gênero e sexualidade. Vianna e Unbehaum (2016) ressaltam que os interesses de professores/as e alunos/as sobre a sexualidade no contexto escolar rompem com os padrões tradicionais de gênero, mas também ganham espaço as tentativas de ressignificação das concepções docentes para além da heteronormatividade no trabalho pedagógico. Tornando-se tema de relevância na academia por relacionar gênero, sexualidade e docência.

O que se tem produzido sobre essa temática?

Diante dos limites de uma investigação de mestrado em educação, nos propomos a localizar o que está sendo produzido em teses e dissertações na educação sobre “homofobia e docência” nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Para tal, foi feito um levantamento sobre a temática em teses e dissertações disponíveis no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

A plataforma escolhida deve-se a confiabilidade de ser um órgão pertence ao Ministério da Educação (MEC) que tem papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação que entre suas linhas de trabalho está o acesso e a divulgação da produção científica (mestrado e doutorado).

Quando encontramos temas relacionados o *site* da CAPES nos direcionou para Plataforma Sucupira¹ onde foi possível analisar resumos expandidos dos trabalhos. Ao perceber a proximidade com o objeto aqui estudado foi feito *download* dos trabalhos completos para uma análise mais completa.

Os critérios adotados para a pesquisa no site da CAPES assim tiveram os seguintes delineamentos: 1) área de conhecimento: educação; 2) área de concentração: educação; 3) nome do programa: educação; 4) recorte temporal foi o decênio de 2008 a 2018; 5) palavras-chaves utilizadas: “homofobia e docência”, “homossexualidade e docência”, “professor gay”, “professora lésbica”, “homofobia”, “homossexualidade”.

Antes de partirmos para os resultados da pesquisa, quer-se fazer uma ressalva quanto às palavras pesquisadas. Por não se encontrar produção acadêmica com o termo exato “homofobia e docência”, ampliou-se para as demais palavras-chaves na ordem acima com a intenção de encontrar temas e resumos que retratassem a temática pesquisada em todo ou em parte. Medida que possibilitou a chegar aos resultados encontrados entre os anos de 2008 e 2018, como demonstra o quadro.

¹ É uma plataforma *on-line* para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). De acordo com a CAPES, a Plataforma deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Igualmente, a Plataforma propiciará a parte gerencial-operacional de todos os processos e permitirá maior participação das pró-reitorias e coordenadores de programas de pós-graduação.

QUADRO 1: PRODUÇÃO POR ANO

PALAVRA DE BUSCA	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
	Número de produção de teses e dissertações por ano											
Homofobia e docência	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Homossexualidade e docência	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Homofobia	0	0	0	0	0	5	10	5	8	6	1	35
Homossexualidade	0	0	0	0	0	2	5	7	6	1	1	22
Professor gay	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Professora lésbica	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Total por ano	0	1	0	0	0	7	15	13	14	8	3	61

Fonte: CAPES, 2019

Podemos verificar neste quadro que no período de 10 anos foram produzidas 61 pesquisas sobre as temáticas em questão, de acordo com as palavras-chaves pesquisadas. Porém, após fazer um cruzamento entre os títulos dos trabalhos em cada categoria de busca, percebeu-se a repetição de 5 títulos por conta da palavra-chave pesquisada, diminuindo para 56 os trabalhos produzidos.

Podemos verificar ainda que as produções ocorreram nos anos de 2009, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018. Vianna e Unbehaum (2016), em seu texto sobre *Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para políticas educacionais*, localizam o interesse nessas produções no período acima pelo incentivo dado pelo governo Lula que através da criação de várias secretarias especiais como a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM) que possibilitou a “execução de políticas a partir da interseccionalidade de gênero, raça, sexualidade, classe social entre outras dimensões das desigualdades” (p. 85).

Outra observação, que pode ser feita sobre essas produções, está localizada particularmente nas instituições de ensino superior concentradas nas regiões Sudeste e Sul do Brasil. Apresentamos abaixo os quadros 2, 3, 4 e 5 de acordo com o tema pesquisado, apresentando as instituições e o quantitativo de produção de teses e dissertações destacando as regiões em que essas instituições estão localizadas.

QUADRO 2: PRODUÇÃO SOBRE HOMOFOBIA

INSTITUIÇÃO	PRODUÇÃO	REGIÃO
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1	Sul
Fundação Universidade de Passo Fundo	1	Sul
Universidade de Brasília	1	Centro-oeste
Universidade de São Paulo	1	Sudeste
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	12	Sudeste
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr.Prudente	5	Sudeste
Universidade Estadual de Maringá	3	Sudeste
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)	1	Sudeste
Universidade Federal de Pelotas	1	Sul
Universidade Federal de Santa Maria	1	Sul
Universidade Federal do Pará	1	Norte
Universidade Federal do Rio de Janeiro	2	Sudeste
Universidade Federal do Rio Grande	2	Sul
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1	Sul
Universidade Metodista de Piracicaba	1	Sudeste
Universidade Tuiuti do Paraná	1	Sul

Fonte: CAPES, 2019

De acordo com o quadro, a temática homofobia no período de 2008 a 2018 teve 35 produções entre teses e dissertações e, a maior concentração ficou na Região Sudeste, com destaque para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro com 12 pesquisas. Das totalizações por região assim ficaram: Regiões Sul: 08 produções; Sudeste: 25 produções; Centro-Oeste: 01 produção; Norte: 01 produção; Nordeste: 0 produção.

QUADRO 3: PRODUÇÃO SOBRE HOMOSSEXUALIDADE

INSTITUIÇÃO	PRODUÇÃO	REGIÃO
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2	Sul
Fundação Universidade de Passo Fundo	1	Sul
Universidade de Brasília	1	Centro-oeste
Universidade de São Paulo	2	Sudeste
Universidade do Estado de Santa Catarina	1	Sul
Universidade Federal de Santa Maria	1	Sul
Universidade Federal de São Carlos	5	Sudeste
Universidade Federal de Uberlândia	1	Sudeste
Universidade Federal do Maranhão	1	Nordeste
Universidade Federal do Pará	1	Norte
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1	Sudeste
Universidade Federal do Rio Grande	2	Sul
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1	Sul
Universidade Metodista de Piracicaba	1	Sudeste
Universidade Metodista de São Paulo	1	Sudeste

Fonte: CAPES, 2019

De acordo com o quadro, a temática homossexualidade no período de 2008 a 2018 teve 22 produções entre teses e dissertações, e a maior concentração ficou na Região Sudeste novamente com destaque para a Universidade Federal de São Carlos que apresentou 5 produções. Das totalizações por região assim ficaram: Regiões Sul: 08 produções; Sudeste: 11 produções; Centro-Oeste: 01 produção; Norte: 01 produção; Nordeste: 01 produção.

QUADRO 4: PRODUÇÃO SOBRE PROFESSOR GAY

INSTITUIÇÃO	PRODUÇÃO	REGIÃO
Fundação Universidade Federal de Sergipe	1	Nordeste
Universidade Federal do Paraná	1	Sul

Fonte: CAPES, 2019

Ao especificar um dos sujeitos da pesquisa, tivemos um resultado bem mais reduzido. Apenas duas produções foram encontradas com a palavra-chave “professor gay”, uma pesquisa foi localizada na região Nordeste e outra no Sul do Brasil.

QUADRO 5: PRODUÇÕES SOBRE PROFESSORA LÉSBICA

INSTITUIÇÃO	PRODUÇÃO	REGIÃO
Universidade de São Paulo	1	Sudeste
Universidade Federal de Uberlândia	1	Sudeste

Fonte: CAPES, 2019

Quando especificado os outros sujeitos da pesquisa, tivemos um resultado também mais reduzido. Localizamos apenas duas produções com a palavra-chave “professora lésbica”, ambas as pesquisas foram localizadas na Região Sudeste.

Ao término dessa análise, sobre as temáticas que abrange o objeto de pesquisa desta dissertação, houve a necessidade de se questionar sobre a pouca produção na Região Norte e se havia uma equivalência entre produção e oferta de programas. Partindo dessa curiosidade, entrou-se na Plataforma Sucupira e buscou-se o quantitativo de programas de pós-graduação. Verificou-se a vigência de 12 Programas de Pós-Graduação em Educação na Região Norte². Esse quantitativo chama-nos atenção nesse quadro para pouca produção feita no período pesquisado. Tendo em vista o que Vianna e Unbehau (2016) ressaltaram sobre os incentivos do governo Lula e Dilma, questiona-se se o Norte não foi abrangido por essas políticas ou essa falta de produção e interesse é apenas mais um reflexo da comunidade intelectual de invisibilidade de pessoas homossexuais

Essa é a realidade dos homossexuais na sociedade brasileira: a invisibilidade, que é causada pela rejeição desses indivíduos, pelo não pertencimento, seja no seio da família, na escola, ou na própria sociedade. Esta invisibilidade se inicia na não aceitação por parte da família e continua na sociedade através do desamparo, desprezo, indiferença e por fim a estigmatização. (BRANDÃO; MIRANDA, 2012)

As autoras destacam que a invisibilidade é causada por rejeição que perpassa as várias instâncias da sociedade e persiste toda a vida do indivíduo homossexual. Indiferente a sua condição e a violências sofridas, fica, pois a reflexão sobre a necessidade de descortinar e dar visibilidade a esses sujeitos na área da educação em nossa região.

² BRASIL, Plataforma Sucupira. Coleta CAPES – Dados cadastrais do programa. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf> acesso em 14/12/2018.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) teve dois trabalhos desenvolvidos no campo de gênero e sexualidade na área da educação: um com a temática da homossexualidade e outro com a temática da homofobia.

O primeiro trabalho foi a dissertação de Silvane Lopes Chaves defendida em 30/06/2015 sob o título “Sobre corpos insolentes: corpo trans, um ensaio estético da diferença sexual em educação” no programa Educação, sob a orientação de Gilcilene Dias da Costa. A pesquisadora discute a noção de diferença sexual como dimensão fronteira e indeterminada da sexualidade e problematiza o paradigma da inclusão como suposto acolhimento da diferença na educação.

O segundo, é a tese de doutorado de Sandra Karina Barbosa Mendes. Defendida em 24/06/2016 com o título “„Diferentes, porém, iguais” – o acontecimento do combate à homofobia no Projeto Saúde e Prevenção na escola (SPE)”, no programa Educação, sob a orientação de Genilton Odilon Rego da Rocha, a pesquisadora toma como objeto de análise as práticas discursivas e subjetividades forjadas no combate à homofobia no projeto Saúde e Prevenção na Escola. Tomando como principal material empírico a coleção de fascículos produzida pelo projeto SPE, e alguns documentos secundários da política de combate à homofobia.

Podemos perceber que tratam da homossexualidade na área da educação e estão diretamente relacionadas ao objeto proposto nessa pesquisa que é “homofobia e docência”. Destaca-se que dos 56 resumos expandidos pesquisados na Plataforma Sucupira - CAPES com as palavras-chaves supracitadas, apenas 6 resultados se aproximam do objeto aqui pesquisado. Vejamos o quadro 6.

QUADRO 6: PRODUÇÕES QUE SE APROXIMAM

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero	ALMEIDA, Neil Franco Pereira de	Universidade Federal de Uberlândia	Educação (anterior a plataforma sucupira)	Dissertação	2009
Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência	Maciel, Patricia Daniela	Universidade Federal de Pelotas	Educação (4200301601 4P2)	Tese	2014
Contribuições de disciplinas de gênero e sexualidades na formação docente inicial e continuada no enfrentamento da homofobia na escola	SANTOS, Luciano Pereira dos.	Universidade Federal de Pelotas	Educação (4200301601 4P2)	Dissertação	2016
Reconhecimento e reflexividade da alteridade gay na sala de aula	SILVA, Darkson Kleber Alves da.	Fundação Universidade Federal de Sergipe	Educação (2700101600 3p5)	Dissertação	2017
Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades	FREITAS, Tatiana Carvalho de.	Universidade de São Paulo	Educação (3300201000 1P6)	Tese	2018
A produção de narrativas audiovisuais sobre e contra a homofobia em processos de formação e autoformação para a docência	REIS, Vinicius Leite.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação (3100401600 6P5)	Dissertação	2018

Fonte: CAPES, 2019

Esse quadro de produções se aproximam da temática homofobia e docência, tendo em vista que abordam a docência homossexual e/ou os processos de homofobia na educação que envolva docentes homossexuais na realização da pesquisa: 4 dissertações e 2 teses. Portanto, é pertinente a análise deles neste trabalho.

O pesquisador Neil Franco Pereira de Almeida defendeu em 2009, na Universidade Federal de Uberlândia, a dissertação de mestrado com o título “A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero”. O objetivo da pesquisa foi compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero. Sua pesquisa foi embasada principalmente nas reflexões elaboradas pela teoria *queer*. Foi utilizado como procedimento metodológico entrevista, questionário e análise documental. Neil chegou à conclusão de que o/a professor/a gay, travesti e lésbica ao exercer a profissão docente não se desvincula das marcas da sexualidade e do

gênero inscritas em seu corpo, mesmo que não as anuncie. Outra conclusão do pesquisado foi verificar que o fato de serem docentes não amenizou a exposição à agressão, direta ou indireta, verbal ou não-verbal, manifestadas por alunos/as e/ou colegas de profissão em virtude de suas identidades sexuais e de gênero. E que sua presença na escola provoca discussão da diversidade como tema real e imediato desmoronando a histórica crença de que a sexualidade e o profissionalismo sejam fatores correlacionados e inerentes à docência.

Patricia Daniela Maciel, em 2014, na Universidade Federal de Pelotas, defendeu a tese “Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência”. O objetivo do trabalho foi investigar como, a partir dos discursos de gênero e dos dispositivos de sexualidade, as professoras foram subjetivadas ao ponto de produzirem alguns modos particulares de viver a docência. Os Estudos Feministas e Pós-Estruturalistas, principalmente os textos de Judith Butler e Michel Foucault embasaram os pressupostos teóricos. A análise foi feita a partir de entrevistas semiestruturadas com sete professoras, sob dois critérios: a) terem atuado na educação básica; b) terem assumido a lesbianidade em algum momento das suas vidas. O aporte teórico-metodológico utilizado na produção das narrativas foca-se nos estudos analíticos da experiência. A autora concluiu que nem todas as professoras lésbicas tencionam ou problematizam o gênero nas escolas, mas que todas ao experienciar o gênero produzem alguns conhecimentos éticos sobre si, alguns saberes próprios e/ou particulares, com os quais elas, em alguns momentos, atuam nas escolas.

O pesquisador Darkson Kleber Alves da Silva defendeu sua dissertação em 2017, na Fundação Universidade Federal de Sergipe, com o título “Reconhecimento e reflexividade da alteridade gay na sala de aula”. Nela objetivou analisar os processos de comunicação ocorridos por tipo de contato e modos de interação entre professor gay e alunos gays no contexto escolar. Fundamentou sua pesquisa na perspectiva construcionista de análise social nas abordagens autobiográficas e na etnografia interpretativa. Utilizou a metodologia qualitativa tendo como instrumento de pesquisa, tanto o uso do relato oral de vida pessoal e profissional de professor, quanto a entrevista intensiva semidirigida e o diário de campo. Os resultados da pesquisa indicam a existência da visibilidade, reconhecimento e reflexividade da alteridade gay em contextos pedagógicos escolares por parte de professores gays em decorrência do processo de comunicação simbólica intencional entre os

envolvidos. Concluiu que os fenômenos de reconhecimento e reflexividade do professor gay são inseparáveis da emancipação pessoal e coletiva dos atores sociais ainda invisibilizados no sistema escolar no que se refere à diversidade, significação social, silenciamento, opressão e (in) visibilidade da alteridade gay em sala de aula.

A pesquisadora Tatiana Carvalho de Freitas defendeu sua tese em 2018, na Universidade de São Paulo. O título de sua pesquisa foi “Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades”. A tese de Carvalho teve como objetivo compreender os distintos significados do que é ser uma professora lésbica no ambiente escolar. Sua metodologia pautou-se na abordagem qualitativa de perspectiva sociológica, a técnica de coleta utilizada foi roteiro semiestruturado. Concluiu a pesquisadora que as professoras lésbicas buscam uma visibilidade pedagógica ou uma tentativa consciente de construir uma possibilidade de existência legítima no ambiente escolar.

O pesquisador Vinicius Leite Reis defendeu sua dissertação em 2018. O título de sua pesquisa foi “A produção de narrativas audiovisuais sobre e contra a homofobia em processos de formação e autoformação para a docência”. Teve como objetivo entender e intervir em alguns dos processos discursivos, verbais e não verbais, em especial os audiovisuais, que produzem e significam nas/com as diversas redes educativas uma diferença relacionada às normas de gênero e à regulação das sexualidades, e que desqualifica e inferioriza determinados sujeitos, modos de viver os prazeres e as potências dos corpos e de experienciar o mundo. Destaca o autor que esse estudo se insere em meio a uma audiovisualização das culturas por meio das mídias tradicionais ou redes sociais na internet. Após a análise dos dados coletados e criados, sugere que com a produção de audiovisuais, as estudantes pudessem vivenciar uma experiência que, não fosse pelo deslocamento de seus corpos para performar um outro modo de vida. Conclui o autor que nesse caminhar, seu processo de formação para a docência está entrelaçado com a formação das futuras professoras e que é necessário audiovisualizar a ciência.

Após a análise dos trabalhos pôde-se identificar quatro aspectos: 1) A produção de conhecimento sobre homofobia e docência, principalmente nos programas de pós-graduação em educação no Norte, é insipiente; 2) as produções existentes utilizam métodos de abordagem qualitativa com enfoques e técnicas de coleta e análise diversas; 3) não versam sobre a homofobia na docência

considerando como sujeitos professores gays e professoras lésbicas; 4) os estudos não se situam na cidade de Castanhal-PA.

A partir das constatações acima, busca-se saber: Como professores e professoras homossexuais que tornam pública sua orientação sexual experienciam o cotidiano escolar heteronormativo, e se eles têm que lidar com a homofobia, em que medida isto interfere em suas práticas pedagógicas? Na busca de responder esse questionamento central, surgem outras questões norteadoras: Como se dá a relação entre professores/as homossexuais e a comunidade escolar? Como esses/as docentes homossexuais vivem em um ambiente regido pelo padrão heteronormativo? Sofrendo homofobia como essa violência interfere nas práticas pedagógicas docentes?

Face ao exposto, este trabalho tem como objeto de estudo: a homofobia vivenciada por professores gays e professoras lésbicas em escolas que reproduzem a heteronormatividade nas redes municipal e estadual de ensino do município de Castanhal-PA.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: compreender como a homofobia se faz presente nas trajetórias profissionais e pessoais de professores gays e professoras lésbicas, dada sua convivência com estudantes, seus familiares e colegas de profissão em um ambiente que reproduz a heteronormatividade. E como objetivos específicos: Demarcar homofobia na história de vida profissional do/a docente; Descrever indícios de homofobia na relação entre professor gays/professoras lésbicas e comunidade escolar; Perscrutar se havendo homofobia, como essa violência influencia nas práticas pedagógicas docentes.

Como está dividido o texto?

Esta pesquisa está dividida em seis capítulos. O primeiro trata da metodologia; o segundo, dos aportes teóricos; o terceiro apresenta o *lócus* e os sujeitos; o quarto, quinto e sexto capítulos apresentam a análise das narrativas. Por fim, a conclusão que se chegou a partir do processo de interpretação.

O capítulo “caminhos da pesquisa” apresenta os percursos metodológicos utilizados para se chegar aos sentidos e significados nas falas de professores gays e professoras lésbicas em suas experiências homofóbicas, através da fenomenologia social de Alfred Schutz. Bem como a utilização do Método Documentário para análise das falas dos sujeitos.

O capítulo “Homossexualidade e homofobia na escola” trata do recorte epistemológico. Faz-se um paralelo entre homossexualidade, homofobia e educação demonstrando a existência e a violência sofrida por sujeitos homossexuais no ambiente escolar bem como as tentativas de implementação de políticas públicas educacionais visando a diminuição da homofobia.

O capítulo “Aproximações com o campo e o sujeito da pesquisa” apresenta a cidade de Castanhal-PA como o campo de pesquisa; os critérios de seleção dos sujeitos; o perfil de cada um deles; como chegaram a escolher o magistério como carreira profissional; e as impressões gerais que deixaram transparecer nas entrevistas.

O capítulo “O processo de reconhecimento” apresenta falas e análise de como se deu a percepção dos sujeitos enquanto pessoa homossexual, os conflitos familiares advindos dessa condição de ser, e suas relações com a escola enquanto estudantes.

O capítulo “Docente homossexual e comunidade escolar” apresenta falas e análise do sujeito enquanto docente trabalhador da educação. Seus retratos do dia-a-dia em vivências homofóbicas e não homofóbicas na convivência estudantes, colegas de trabalho e pais/mães de alunos/as.

O capítulo “Homofobia e práticas pedagógicas” apresenta ações docentes enquanto agentes mediadores do conhecimento escolar, frente às violências homofóbicas dirigidas a eles, a estudantes e demais partícipes da comunidade escolar.

Por fim, as considerações finais com reflexões acerca da construção desta pesquisa e os modelos de orientação que levaram esses sujeitos às suas ações diante de uma sociedade homofóbica, mas suscetível a mudanças.

I. CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se a metodologia adotada que possibilita alcançar os objetivos traçados para esta pesquisa. Adota-se a abordagem qualitativa, pois se trata de um estudo sobre homofobia, em que o sujeito homossexual é o/a docente que compartilhará suas impressões acerca do fenômeno focado no contexto educacional buscando as implicações desta violência na vida de professoras/as homossexuais.

Em se tratando de um fenômeno específico, de uma particularidade da pessoa, adotou-se a fenomenologia como enfoque metodológico. Para alcançar os objetivos da pesquisa, decidiu-se ainda pela corrente da fenomenologia social, pois possibilita analisar o impacto do fenômeno no sujeito e em suas ações na vida cotidiana, dadas das relações sociais.

A fim de se ter uma melhor análise e interpretação da pesquisa, fez-se necessário uma técnica de reunião de dados que possibilite o sujeito a falar de suas experiências cotidianas relacionadas ao fenômeno homofobia na docência. Nesse caso, foi adotada a Entrevista Narrativa desenvolvida por Fritz Schütze que consiste numa entrevista que o sujeito é livre para relatar suas experiências da forma que desejar com estímulos mínimos do entrevistador.

Reunidas as informações sobre a homofobia a partir de narrativas do/a docente garante-se um método de análise adequado a investigações que lancem mão de dados orais. Trata-se do Método Documentário. Com ele, se permite categorizar os tipos de narrativas, formas de discursos, impressões do sujeito, entre outras, deixando o texto mais enriquecido e passível de interpretações da homofobia sofrida por professores gays e professoras lésbicas no contexto educacional.

Compreendendo que essa pesquisa é inscrita na área das Ciências Humanas, definida no Campo da Educação que tem a finalidade de analisar as experiências de homofobia vividas por docentes LGBTI+, mais especificamente por professores gays e professoras lésbicas no contexto educacional, justifica-se que o caminho adotado nessa metodologia é a melhor forma de revelar esse fenômeno. Passemos então a verificar cada um deles e como asseguram com sua rigorosidade a validade dessa pesquisa enquanto pesquisa científica.

1.1. Abordagem: qualitativa

A utilização de uma abordagem qualitativa na pesquisa sobre homofobia na docência torna-se necessária por dois motivos principais. Primeiro, por se tratar de um objeto abstrato que se apresenta mediante a interação social, sendo possível a sua compreensão, análise e interpretação a partir da fala do sujeito pesquisado. Segundo, por se tratar de uma pesquisa na área da educação, que, não se tem como objetivo quantificar o fenômeno, mas qualifica-lo.

A homofobia é o objeto de pesquisa percebido mediante os sujeitos que a experienciaram, delineado a partir da fala de professores gays e professoras lésbicas em seu contexto educacional. É nesse sentido que precisamos primeiramente entender o conceito de pesquisa qualitativa, como ela iniciou e como ela começou a ser usada no Brasil, não esquecendo ainda de suas implicações em validá-la cientificamente.

Sobre a pesquisa qualitativa, Flick (2009) nos diz que é “de particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (p. 20). Ocorrendo a homofobia no âmbito aqui estudado, na interação entre estudante e professor/a, comunidade escolar e professor/a, estamos certos de que é na interação social estabelecida entre estes dentro do contexto educacional, que pode ou não interferir nas práticas pedagógicas docentes.

Para Minayo (1994) os autores que seguem essa corrente não se preocupam em quantificar, mas sim em compreender e explicar as dinâmicas das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Não é, pois, objetivo dessa pesquisa quantificar o fenômeno estudado, porém compreender e explicar como ele ocorre na vida cotidiana do professor gay e da professora lésbica. Pode-se com essa abordagem ainda analisar o que os próprios sujeitos pesquisados dão sentido a tais agressões, quais atitudes tomam, que valores carregam consigo para agir diante de uma situação dessas, o que modificaram em seus hábitos para evitar tais agressões.

A autora reforça ainda que os pesquisadores dessa abordagem “trabalham com a vivência, com a experiência e com a cotidianidade” (MINAYO, 1994, p. 24). Buscar-se-á, pois, a vivência do professor gay e da professora lésbica com suas experiências de homofobia em seu cotidiano. Somente eles/elas podem narrar as impressões do fenômeno a partir de sua vivência com ele.

As autoras Gatti e André (2011) ressaltam que nessa abordagem o pesquisador não pretende comprovar teorias, nem fazer grandes generalizações. Enfatizam as autoras que se busca antes compreender a situação, descrevê-la em suas especificidades, revelar os múltiplos significados dos participantes, deixando que o leitor decida se as interpretações podem, ou não, ser generalizáveis com base em sua sustentação teórica e plausibilidade.

Retratar a homofobia na docência é, pois, buscar compreender como esse fenômeno ocorre na vida do/a professor/a homossexual; é descrevê-lo como é, como ocorre, como afeta o/a docente, como afeta o seu trabalho, suas escolhas, sua vida. É descrevê-lo, mas também mostrar suas implicações na vida cotidiana do/a professor/a. Trata-se então de uma análise qualitativa sem finalidade de criar leis científicas, mas apenas mostrar sua existência no contexto educacional no âmbito da docência.

Nesse sentido, Flick (2009) afirma que a formulação empírica bem fundamentada do objeto de pesquisa na relação sujeito e situação é um objetivo que pode ser alcançado com a pesquisa qualitativa. Para tal, continua ele, o pesquisador precisa ter um aporte teórico e metodológico que assegure a confiabilidade de sua investigação. Esse aporte rigoroso se delinea nos próximos tópicos.

Nesse sentido, faz-se ainda necessário entender o contexto histórico que assegura a validade dessa abordagem nas Ciências Humanas; o campo de estudo que a Educação pertence em que se inscreve esta pesquisa sobre homofobia na docência. Contudo, será uma contextualização pontual, sem necessariamente um rigor do passo a passo histórico por se entender que não há necessidade nem espaço para isso.

A princípio Weller e Pfaff (2013) asseguram que a pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais e na Educação ocorreu praticamente de forma simultânea em distintos países e que apresenta atualmente referenciais analíticos, conceitos filosóficos e práticas distintas (p. 20). Alasuutari (2005) *apud* Weller e Pfaff (2013) aponta um forte domínio anglo-americano no processo de globalização da pesquisa qualitativa.

Nas Ciências Educacionais, as autoras apontam registros históricos datados desde o século XVI, onde já se realizavam pesquisas de campo usando o método qualitativo etnográfico em registros de diferentes culturas no processo de colonização.

Outro momento histórico destacado por Weller e Pfaff (2013) são as décadas de 1950 a 1970. Ressaltam as autoras que esse foi um momento de maior impacto e difusão dos métodos qualitativos nas pesquisas: “Essa (re)introdução se deu principalmente pela grande expansão dos processos e instituições educacionais, e, conseqüentemente, pela necessidade de outras formas de avaliação e mensuração de resultados” (p. 15).

As autoras Gatti e André (2010) ressaltam que no Brasil, as abordagens qualitativas foram (re)importadas para a pesquisa educacional somente na década de 1970 e foram adaptadas como alternativa ao paradigma dominante (pesquisa quantitativa). Na ocasião, questionado pelos movimentos sociais emergentes de libertação e de democratização com respeito ao poder explicativo dos processos sociais, em geral, e de fenômenos educacionais em particular, assim como se refere a falta de crítica social.

Para Gamboa (2007) a pesquisa educacional no Brasil atualmente apresenta três abordagens epistemológicas principais: 1) métodos quantitativos, representados por estudos empíricos-analíticos; 2) métodos qualitativos ligados a estudos orientados pelo referencial teórico do materialismo dialético; 3) métodos qualitativos ligados a estudos fenomenológicos-hermenêuticos.

De acordo com a apresentação de Gamboa (2000), por esta pesquisa investigar a homofobia na docência e ter como foco a análise desse objeto na vida cotidiana do professor gay e da professora lésbica em seu contexto de trabalho, ela se define como uma pesquisa qualitativa ligada a estudos fenomenológicos-hermenêuticos, definindo, pois, seu enfoque na fenomenologia.

1.2. Enfoque: fenomenologia social

A investigação da homossexualidade na docência, que serão ouvidas as experiências homofóbicas vividas por professores gays e professoras lésbicas no contexto de trabalho educacional, além de uma abordagem qualitativa, requer necessariamente um enfoque que se possa descrever o objeto em sua essência para uma posterior análise e interpretação. Considerando o objetivo posto, adota-se então como enfoque a fenomenologia.

Ao adotar o método fenomenológico de conduzir pesquisas em educação, é preciso que o pesquisador esteja atento para a perspectiva básica de seu trabalho, que será sempre o de *descrever* fenômenos e não de explicá-los, não se preocupando em buscar relações causais e, também, que esta

descrição supõe um rigor pois é através dela que se chega à essência do fenômeno (FINN, 1994, p. 24).

A princípio esclarece-se que a definição etimológica de fenomenologia é “estudo dos fenômenos”. Fenômenos quais quer, a ser eleito e delineado pelo pesquisador, que nesta pesquisa trata-se da homofobia na docência. Para além de um estudo dos fenômenos, temos que entender esse foco enquanto método de investigação.

A pesquisadora Melo (2015) vem nos dizer que a fenomenologia “corresponde a um método de abordagem ou referência teórica do conhecimento científico que se circunscreve como uma metodologia compreensivista da realidade” (p. 23). Esclarece ainda que a abordagem fenomenológica é um ponto de vista epistemológico e, como tal, se concentra apenas nos aspectos essenciais dados.

Husserl (2000) define a fenomenologia como um paradigma lógico científico exercitado pelo pensamento para descobrir as essências ou formas universais do fenômeno. Reforça ainda que o ponto de partida da fenomenologia é o mundo dado, os aspectos imediatos do objeto estudado, presentes à consciência do sujeito-pesquisador no ato do processo do conhecimento. Diz Husserl que “sujeito e objeto não permanecem separados, mas interligados, de modo a formar uma unidade, ou seja, a estrutura do conhecimento” (p. 24). O autor reforça a ideia de que o pesquisador deve conhecer, ter proximidade, dar preferência e ter convivência com o fenômeno estudado.

A Fenomenologia foca a experiência sensível das aparências do objeto, porém, transcendendo a este conhecimento dado. Transcende porque a fenomenologia se propõe a captar a essência dos fenômenos, mas também a construir um estudo exato e universalmente válido. Para tal, reduz os diversos aspectos do fenômeno estudado a sua essência nuclear em suas estruturas mais profundas. Dessa forma, ultrapassando a experiência individual, o julgamento das aparências e se atendo à essência. Nesse sentido, dando prevalência ao conhecimento como intencionalidade de algo que está presente em nós e que se dirige como uma ação intencional de um ato consciente.

São nessas proposições que Melo (2015) conclui que a fenomenologia como uma abordagem teórico-metodológica de pensar a realidade se interessa em desvendar o sentido do fenômeno na perspectiva do sujeito pesquisado. É então na fala do professor gay e da professora lésbica que se buscará compreender como se

dá a homofobia na docência, seja o sujeito atuante na educação infantil, educação básica ou educação superior.

É visando essa compreensão de que a lógica da redução fenomenológica tem, neste trabalho, a finalidade de abstrair o fenômeno investigado, identificando, pois, seus significados básicos, despojando de seus aspectos acidentais e acessórios, buscando suas evidências para compreender sua essência intersubjetiva na totalidade.

Segundo Husserl (2000) para se alcançar retornar às características concretas do fenômeno, deve-se abster-se dos juízos – *a priori* – das hipóteses e das opiniões; não no sentido de negar a sua existência ou para coisificá-lo, procurando discernir o real do ilusório, fruto de uma percepção apressada e ingênua do objeto-fenômeno, de modo a compreendê-lo por um saber rigorosamente científico.

Compreende-se que o pesquisador deve abster-se de juízos sobre o fenômeno. Deve-se querer buscar o fenômeno em sua forma mais pura. Isso possibilitará compreender o fenômeno com todo o rigor científico. Essa redução proposta por Husserl possibilita então, de forma intencional, compreender a homofobia na docência nas relações existenciais, vividas e compartilhadas pelos/as professores/as gays e lésbicas no contexto educacional não apenas como narrações aleatórias, mas como pesquisa que mereça um apreço pela ciência por ser capturado de sua singularidade empírica para a universalidade vivida por professores/as homossexuais.

Melo (2015) esclarece que a redução fenomenológica se volta para a interpretação do vivido e das estruturas significativas do sentido da vida. E mais, que se propõe a colocar em descoberta as implicações intencionalmente manifestadas no fenômeno investigado possibilitando transcender de uma experiência particular a um complexo de experiências intersubjetivamente possíveis.

Conclui-se então que a fenomenologia é o melhor enfoque para o estudo da homofobia na docência, uma vez que ela define os caminhos para a análise desejada. Porém, a fenomenologia enquanto enfoque metodológico apresenta um leque de correntes de pesquisa ou tendências teóricas que têm suas finalidades e procedimentos próprios. Após análise dos mesmos, percebeu-se que de acordo com os objetivos desta pesquisa, o objeto de estudo se delinea na corrente da Fenomenologia Social, desenvolvida por Alfred Schütz.

A homofobia na docência é o fenômeno aqui pesquisado que acontece na interação intersubjetiva entre estudante e professor/a ou comunidade escolar e professor, no dia-a-dia do contexto educacional, logo, na cotidianidade social. Para investiga-lo, pois, necessita-se de uma vertente fenomenológica que garanta a pesquisa nesse contexto. Ao considerar tal proposição, entende-se que a vertente teórica da fenomenologia mais adequada para a finalidade da pesquisa, de acordo com os objetivos almejados na investigação é a Fenomenologia Social.

Alfred Schütz (1979) considera que todo “ator social”, e não apenas o homem da Ciência, conceitua o mundo para compreendê-lo e comunicar-se com seus semelhantes, e é por esses conceitos de “primeira mão” que devem ser a matéria prima da análise fenomenológica da ciência. Sem uma conceituação mais rigorosa, apenas pedir ao sujeito da pesquisa que narre suas experiências de homofobia deve ser o procedimento da pesquisa, segundo essa vertente.

A partir dessa compreensão do sujeito da pesquisa que a fenomenologia social possibilita compreender os processos sociais, além de interpretar o cotidiano de vida das pessoas, das ações rotineiras e habituais que vão estruturando suas trajetórias na sociedade.

É nesse sentido, que Schütz (1979) enfatiza que cabe aos cientistas sociais descrever as práticas sociais e interpretar seus significados essenciais na perspectiva dos sujeitos pesquisados. É então através da fala do sujeito, da interpretação que o mesmo faz sobre sua vida cotidiana, de suas experiências homofóbicas que o professor gay e a professora lésbica são os sujeitos que podem falar de homofobia na docência.

A teoria da fenomenologia social de Alfred Schütz, da qual se apropria essa pesquisa sobre homofobia na docência entende, primeiramente, a fenomenologia como um método científico importante para as ciências sociais, que veem a intersubjetividade do pensamento e ação como pressuposto a ser pesquisado por essa ciência.

Schütz (1979) acrescenta que os objetos sociais e culturais criados pelos seres humanos também são pressupostos a serem investigados, assim como, os atos e experiências interpretadas, acumuladas e sedimentadas, na vida consciente do sujeito, dadas no interrelacionamento social.

Após enfatizar seu entendimento da fenomenologia como um método científico necessário às ciências sociais, Schütz (1979) define a fenomenologia

social como corrente de pesquisa dos fenômenos sociais. Mas não um fenômeno social qualquer, contudo um fenômeno que pode ser acessado pela consciência do sujeito investigado. Ou seja, pelas experiências vividas pelo sujeito que agora estão somente em suas lembranças, assim como as impressões que ele tem dessas experiências. Essa experiência então só poderá ser acessada através de suas lembranças. Além dessa característica, importa dizer que todas as ações do sujeito têm reflexo de suas experiências sociais. E que o sujeito age a partir dessas lembranças que ele acessa em sua corrente de pensamento sobre determinada experiência.

Schütz (1979) esclarece que para se fazer uma pesquisa em fenomenologia social é necessário considerar alguns aspectos essenciais.

O primeiro desses aspectos é compreender a existência de uma consciência pessoal de determinadas experiências do sujeito que estão organizadas em sua memória como “correntes de pensamentos” sensivelmente contínuo e mutável. Nesse primeiro aspecto, nesta pesquisa sobre homofobia na docência, pode-se entender que o professor gay e a professora lésbica passaram por experiências homofóbicas e que essas experiências estão gravadas, acumuladas e sedimentadas em suas consciências como uma corrente de pensamento de homofobias. E essa corrente de experiência sobre homofobia contém o fato em si, suas percepções sobre o fato, bem como suas reflexões e cogitações do ocorrido, e essa corrente, o sujeito organiza sem qualquer julgamento com relação à existência espacial ou temporal. Cada sujeito, pois, tem uma maneira própria de organizar tais fatos, mas sempre tendo como essência o fenômeno vivido que pode ser comparado e relacionado a outros em uma interpretação subjetiva.

Visando as muitas experiências que o sujeito tem do mesmo fenômeno que Schütz (1979) recomenda a redução fenomenológica ou transcendental.

É importante [...] porque revela a consciência e suas características no seu estado puro e, acima de tudo, porque certas importantes estruturas da consciência somente se tornam visíveis através dessa redução. Como a cada determinação empírica da redução fenomenológica corresponde, necessariamente, uma característica paralela na esfera natural, e *vice-versa*, podemos sempre voltar à “atitude natural” e nela utilizar o discernimento que ganhamos da esfera da redução (SCHÜTZ, 1979, p. 59).

Esse método a ser adotado pelo pesquisador é necessário então para se chegar a corrente de consciência sobre o fenômeno estudado. Com ele se coloca

“entre parêntese” todos os julgamentos do senso comum de nossa vida cotidiana sobre o mundo exterior, possibilitando assim, perceber a totalidade concreta do objeto. Conclui Schütz (1979) que é “o método da redução fenomenológica, portanto, dá acesso à corrente de consciência em si, como um reino próprio, de natureza absolutamente única” (p. 59).

Outro aspecto a considerar numa pesquisa embasada na Fenomenologia Social é compreender como a corrente de consciência é formada por experiências de um mesmo fenômeno. Schütz (1979) toma o conceito *durée* de Bergson para explicá-la.

Se tomarmos como ponto de partida o conceito de duração de Bergson de *durée*, então fica claro que a diferença entre o fluxo de experiências na “duração pura” e as imagens descontínuas, delimitadas, no mundo do tempo e do espaço, equivale a uma diferença entre dois níveis de consciência. Na vida cotidiana, enquanto age e pensa, o Ego vive ao nível da consciência do mundo do tempo e do espaço. (SCHÜTZ, 1979, p. 61)

As experiências do indivíduo vão se acumulando em sua consciência formando como que uma corrente de consciência. E cada experiência vivida é acrescida a essa corrente continuamente que só podem ser acessadas pelo indivíduo a partir de uma reflexão sobre o fato. Schütz (1979) conclui então que a consciência da experiência na corrente de duração pura “é transformada a cada momento em *lembranças* do que acaba de ter sido assim; é o lembrar que suspende a experiência da corrente de duração irreversível e modifica, assim, a consciência, transformando-a em lembranças” (p. 62).

Outro aspecto da fenomenologia social delineado por Schütz (1979) é a experiência significativa. Para ele, “as experiências são apreendidas, distintas, acentuadas, marcadas, uma com relação a outra; as experiências que foram construídas como fases de um fluxo de duração torna-se agora objetos de atenção como experiências construídas” (p. 63). Nesse sentido, ele diz que:

O conceito de experiência significativa sempre pressupõe que a experiência cujo significado é predicado é uma experiência delimitada, fica agora bastante claro que somente uma experiência passada, isto é, uma experiência que é vista em retrospectiva, como já acabada, terminada, pode ser chamada de significativa. (SCHÜTZ, 1979, p. 63)

Para pesquisar a homofobia na docência então, que considera as experiências vividas por professores/as LGBTI+ a partir de suas lembranças, a fenomenologia social é vertente fenomenológica adequada.

Outro aspecto da pesquisa em fenomenologia social é considerar que todas as experiências que passamos nos levam a tomar certas atitudes, e essas atitudes, são imbuídas de significados. Essas atitudes devem ser entendidas como comportamento. E esse comportamento consiste numa série de experiências que são distintas de todas as outras devido a uma intencionalidade primordial de atividade espontânea, a qual permanece a mesma em todas as modificações intencionais. E é nesse sentido que “só a experiência percebida reflexivamente na forma de atividade espontânea tem significado” (SCHUTZ, 1979).

Nessa vertente fenomenológica, Schütz (1979) chama atenção ainda sobre a “tensão da consciência”. Importando compreender que o sujeito pesquisado dará significado ao seu discurso de acordo com sua compreensão da vida e suas atitudes diante dela. Essa tensão de consciência, pois, coloca o indivíduo em uma atenção à vida e em alerta total diante dela. A “atenção a vida” é o princípio regulador básico de nossa vida consciente, observa Schütz (1979). O autor “define os aspectos do mundo que são relevantes para nós; articula o fluxo contínuo de nossa corrente de pensamento; determina a extensão de nossa memória” (p. 68). O “alerta total” está exclusivamente voltado para a realização de seu projeto, para excussão de seu plano diante da vida já que “O conceito de „alerta total” revela um ponto de partida para uma interpretação pragmática legítima de nossa vida cognitiva” (SCHUTZ, 1979, p. 68).

É nesse sentido que o autor define um último ponto para a pesquisa com fenomenologia social: ação no mundo exterior. Onde se enfatiza que vivemos nossas experiências através da ação corporal e ao mesmo tempo essas ações se traduzem em sentidos e significados. Logo, é possível a compreensão e interpretação dos sentidos e significados a partir da ação do sujeito na sociedade.

A fenomenologia social coloca então o sujeito da pesquisa em evidencia como agente social. Agente esse que tem relações intersubjetivas que afetam suas ações na sociedade. Esse agente tem uma visão própria de mundo e através dela age no mundo transformando seu espaço, seu local, sua cultura, sua sociedade. Esse agente, nessa pesquisa é o professor gay e a professora lésbica que sofreram homofobia no contexto educacional. Eles têm uma história, uma narrativa desse período de atuação no magistério enquanto professores/as assumidamente homossexuais. E para trazer suas narrativas à luz retornando às relações temporais

e à sucessão objetiva do processo de sua história de vida homossexual, serão trazidas à luz por meio de entrevista narrativa.

1.3. Técnica de reunião de dados: entrevista narrativa

O estudo de narrativas na investigação social, de acordo com Goss (2013), tem conquistado um amplo espaço dentro das Ciências Sociais nos últimos anos. Esclarece ela que embora as narrativas tenham se tornado um método muito difundido sua discussão vai, contudo, além de seu emprego como método de investigação. A narrativa como uma forma discursiva de diversos tipos de histórias, foi abordada por teóricos culturais, literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos. O uso de narrativas como forma de expressão, de narrar um fato ou contar uma história está presente em toda a experiência humana. O contar histórias implica a construção de estados intencionais que podem aliviar ou tornar familiares acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (GOSS, 2013 *apud* JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002).

A homofobia na docência é um objeto de estudo que ainda causa estranhamento no meio acadêmico e também na sociedade. Dada sua peculiaridade, necessita-se de uma técnica metodológica de pesquisa que possa revelar sua face na fala de professores gays e professoras lésbicas em pleno exercício do magistério. Para tal, adotou-se como técnica de pesquisa a entrevista narrativa, assim definida por Fritz Schütze (2013):

A entrevista narrativa autobiográfica produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia, de um modo que só é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática. Não apenas o curso “externo” dos acontecimentos, mas também as “reações internas”, as experiências do portador da biografia como os acontecimentos e sua elaboração interpretativa por meio de modelos de análise conduzem a uma apresentação pormenorizada. Nesse processo narrativo cumulativo são destacados os contextos maiores do curso de vida, marcados e anotados em posições de relevância especial. Por fim, surgem os entroncamentos das experiências resultantes de acontecimentos e desenvolvimentos que não estavam totalmente conscientes para o próprio portador da biografia, que estavam ofuscados, até reprimidos ou que deveriam permanecer ocultos por detrás de um biombo de legitimação secundária. O resultado é um texto narrativo que apresenta e explicita de forma continuada o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade biográfica, isto é, sem intervenções ou supressões decorrentes da abordagem metodológica ou dos pressupostos teóricos do pesquisador. (SCHÜTZE, 2013, p. 213)

Observando a definição que Schütze faz sobre a entrevista narrativa, tem-se como finalidade a produção de um texto narrativo onde é possível destacar as experiências resultantes de acontecimentos vividos pelo narrador que ele mesmo pode ter deixado escapar na sua corrente de consciência. Para, além disso, objetiva-se também a identificação de fatores sociais que influem na constituição e nas ações do sujeito mediante o objeto estudado.

É, pois, nessa história que o sujeito da pesquisa narra, que pode se verificar como os episódios de homofobia aconteceram em sua vida cotidiana dentro do ambiente educacional. Pode-se verificar ainda como isso afetou o sujeito, ou ainda quais ações sociais lhe permitiram sofrer tais agressões. É nesse sentido que as entrevistas narrativas possibilitam a compreensão da ação do sujeito em seu meio social. Suas experiências subjetivas e a maneira como são vistas por esses sujeitos podem ser evidenciadas através de suas narrações.

Schütze (2011) defende que a relevância das entrevistas narrativas na pesquisa qualitativa importa na contribuição que este instrumento fornece para a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida ou trajetória dos sujeitos pesquisados.

Schütze (2013) adverte que a entrevista narrativa compreende três partes centrais, as quais ele elenca: 1) iniciar com uma pergunta narrativa orientada autobiograficamente; 2) exploração do potencial narrativo dos temas transversais e fragmentos narrativos expostos; 3) objetiva descrição abstrata de situações, percursos e contextos que se repetem. Analisemos cada uma delas.

Na primeira parte, formula-se uma questão orientada autobiograficamente. Deve abordar toda a trajetória de vida do sujeito pesquisado, ou parte da história de vida, a depender do interesse do objeto de estudo do pesquisador. No concernente a esta investigação, o interesse aqui determinado é a partir do momento em que o sujeito professor gay ou professora lésbica assumiu sua orientação homossexual em seu ambiente de trabalho, seja ele na educação básica ou superior. E partir desse momento, compreender como se deu a relação dele ou dela com seus pares, comunidade escolar ou acadêmica e com alunos e alunas de acordo com o objetivo da pesquisa.

É importante ressaltar que ainda nessa primeira parte, Schütze (2013) recomenda que durante a entrevista, a produção da narrativa não pode ser interrompida pelo pesquisador-entrevistador. Adverte que a inserção de novo

questionamento somente poderá ser realizada após a indicação de uma cada narrativa, exemplifica ele: “Então, era isso: não muito, mas mesmo assim...”. É então que o entrevistador começa com suas perguntas.

Na segunda parte, Schütze (2013) enfatiza que essa é a parte central da entrevista. Logo, o entrevistado-pesquisador deve iniciar explorando o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais, que foram cortados na fase inicial em fragmentos pouco plausíveis e de uma vaguidade abstrata, por se tratarem de situações dolorosas, estigmatizadoras ou de legitimação problemática para o narrador, bem como em fragmentos nos quais o próprio informante demonstra não ter clareza sobre a situação.

Sobre essas novas perguntas que surgem durante a entrevista, Schütze (2013) orienta que sejam feitas perguntas efetivamente narrativas. “Para cada fragmento com possibilidades de narrativas adicionais, particularmente naqueles pontos plausíveis, deve restaurar-se primeiramente o *status quo ante* do processo narrativo” (p. 212).

Ainda nessa segunda parte, recomenda Schütze (2013) que o último fragmento evocado na memória e, em seguida, o entrevistador prossegue: “Sim, e, então, não consegui acompanhar o restante. Será que poderia, a partir deste ponto, contar mais uma vez?” (p. 212). Observa-se que a expressão dá possibilidade do sujeito refazer seu percurso de memória trazendo mais riquezas de detalhes para a narrativa.

É importante, pois, estar atento para a fala do sujeito, uma vez que ele pode concluir uma ideia a *cada* narrativa e já iniciar outra. Como Schütze (2011) adverte que ele não pode ser interrompido, deve-se ficar atento e registrar à parte as observações para propor nova narração a partir delas quando o sujeito concluir sua fala.

Schütze (2013) define a terceira parte da entrevista narrativa autobiográfica observando sua consistência em duas situações. Primeiro, deve-se incentivar à descrição abstrata de situações, de percursos e de contextos sistemáticos que se repetem; bem como da respectiva forma de apresentação do informante. Depois, deve-se estimular às perguntas teóricas do tipo “por quê?” e suas respostas argumentativas. Orienta o autor de que desse momento em diante trata-se de explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico de seu “eu”. Acrescenta o autor:

As perguntas subsequentes do pesquisador-entrevistador deveriam iniciar com um incentivo ao potencial de descrição e teorização, desde que este se torne evidente nos fragmentos autobiográficos comentados, na descrição de acontecimentos centrais ou na conclusão da apresentação de determinadas fases da vida, assim como fragmentos que esclarecem questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural (SCHÜTZE, 2013, p. 212).

É, pois, de real necessidade a elaboração de uma pergunta inicial, e também em cada eixo temático que tenha possibilidade da construção de narrativas que possam revelar os detalhes do objeto pesquisado.

De acordo com Weller (2013), essas três etapas da entrevista proposta por Schütze são essenciais para evidenciar a proposta de construção e análise de narrativas. Segundo a mesma autora, a relação entre experiência e linguagem aproxima o informante das situações que foram significativas. É dessa forma que o sujeito evidencia sua experiência subjetiva no contexto social e nele interfere.

As narrativas produzidas a partir dessa técnica da entrevista evidencia as experiências do sujeito com suas significações e interpretações subjetivas. Nesse sentido, requer uma técnica de análise condizente com a finalidade da pesquisa, que é evidenciar a homofobia sofrida por professores gays e professoras lésbicas. Por isso, adota-se o Método Documentário criado por Karl Mannheim e instrumentalizada por Ralf Bohnsack para análise dados orais.

1.4. Análise: Método Documentário

Reunidas as narrativas de homofobia vivida pelos/as docente passa-se para o estágio de análise. Nesse procedimento, foi adotado o método documentário como teoria e prática de interpretação sociológica. Este método pode ser visto como um instrumento que auxilia na inserção do pesquisador em contextos sociais que lhe são alheios, assim como na compreensão e conceituação de suas visões de mundo, suas ações e formas de representação (cf. BOHNSACK; WELLER, 2013).

O método documentário foi apresentado por Mannheim em seu artigo “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo”, publicado originalmente em 1921/1922. De acordo com seu criador, esse método é um caminho para a compreensão das visões de mundo de um determinado grupo. A visão de mundo é o resultado de uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos. Mannheim conceituou

ainda essas visões de mundo como conhecimento *ateórico*, sendo possível sua compreensão através da explicação e da conceituação, tarefa que os indivíduos ou grupos envolvidos não estariam em condição de fazer; logo, seria papel do/a pesquisador/a encontrar formas de acesso ao conhecimento implícito para explicitá-lo e defini-lo teoricamente. (WELLER; BOHNSACK, 2013)

Para Mannheim o Método Documentário considera três níveis no processo de interpretação. O primeiro é um nível objetivo ou imanente, dado naturalmente e visível num gesto, num símbolo, numa obra de arte; o segundo é um nível expressivo, que é transmitido por meio das palavras ou das ações, como a expressão de ou como reação a algo; o terceiro é um nível documentário, ou seja, como documento de uma ação prática. Para Mannheim a análise deve considerar os três níveis de interpretação. Porém, o que interessa é chegar no terceiro nível de interpretação, pois para ele, é o método documentário que documenta ou revela o sentido da ação para além de seu nível objetivo. (MANNHEIM, 1964 *apud* BOHNSACK E WELLER, 2013).

O sentido documentário para Mannheim está inserido num contexto específico e que, para entendermos seu significado é preciso encontrar uma forma de inserção nesse contexto específico. Essa inserção se deve não apenas para conhecer o fenômeno, mas para compreender o significado de determinados atos, expressões e representações, como no caso da homofobia na docência.

Bohnsack e Weller (2013) afirmam que ao trazer a interpretação documentária da linguagem e o sentido das ações e/ou práticas cotidianas Mannheim propõe uma abordagem que vai além da teoria do indivíduo sobre sua ação e suas intenções. Concluem que para esse método de análise é fundamental transcender o nível de análise intuitiva ou dedutiva indo em direção a compreensão de seu significado mais amplo.

Apropriando-se da teoria de Mannheim sobre a interpretação documentária, Bohnsack atualiza e transforma em instrumento de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo. Para ele, o método documentário como teoria e prática sociológica pode ser visto como “um instrumento que auxilia na inserção do pesquisador em contexto os sociais que lhes são alheios, assim como na compreensão e conceituação de suas visões de mundo, suas ações e formas de representação” (BOHNSACK; WELLER, 2013).

Bohnsack e Weller (2013) apresentam as etapas do método documentário para a interpretação de entrevistas narrativas: a) organização temática; b) interpretação formulada; c) interpretação refletida; d) análise comparativa; e) construção de tipos e análise multidimensional. Porém, nesta pesquisa faremos uma análise considerando os quatro primeiros passos, sem intenção de elaborar tipologias de homossexualidade na docência, uma vez que seria necessário um número de estudo de sujeitos muito maior, o que ultrapassaria os limites deste estudo. Vejamos então a definição dos passos de análise do método documentário.

O primeiro passo da análise utilizando o método documentário consiste em três etapas. A primeira etapa é produção de um relatório da entrevista dada pelo professor gay e pela professora lésbica contemplando informações complementares relativas à entrevista que podem ser de interesse do pesquisador. Ao final dessa etapa, deve-se aplicar um questionário para coleta de informações adicionais sobre o entrevistado, como idade, sexo, pertencimento étnico-racial, escolaridade, situação profissional, atuação profissional, renda, local de moradia etc. De acordo com Weller (2006), esses dados serão utilizados para criar o perfil de cada entrevistado.

Outra etapa dessa primeira fase é a identificação dos principais temas (ou passagens) surgidos e o tempo de duração deles na entrevista narrativa. Após, recomenda-se fazer uma subdivisão e a identificação dos subtemas surgidos a partir do tema central destacando se o tema foi introduzido pelo pesquisador ou pelo narrador. Ressalta-se que de acordo com o método documentário a análise deve iniciar com a passagem inicial, seguida da análise das passagens ou metáfora de foco e das passagens que discutem questões relacionadas ao tema da pesquisa.

O segundo passo refere-se à interpretação formulada. Trata-se de explicar primeiramente onde e até que ponto a interpretação ou explicação conceitual realizada pelo/a docente homossexual foi reformulada pelo pesquisador ou intérprete (interpretação formulada); num segundo momento, de verificar a partir de que ponto as interpretações resultam da reflexão do pesquisador sobre as evidências implícitas relativas ao conhecimento dos entrevistados (interpretação refletida). Observa-se que a estrutura básica da interpretação formulada é a estruturação temática, a decodificação e a formulação da estrutura tópica dos textos. Ainda nesse passo, faz-se a decodificação do vocabulário coloquial, trazendo o conteúdo das falas a uma linguagem a ser compreendida por todos.

O terceiro passo é a interpretação refletida. Na entrevista narrativa busca-se analisar o conteúdo da entrevista, as ações do indivíduo, as motivações que estão por trás dessas ações e o quadro de referência (*frame*). Esse quadro de referências trata-se de um “dispositivo cognitivo e prático de organização da experiência social que nos permite compreender e participar daquilo que nos acontece. Um quadro estrutura não só a maneira pela qual definimos e interpretamos uma situação, mas também o modo como nos engajamos numa ação” (GOFFMAN, 1996, *apud* BOHNSACK; WELLER, 2013).

O quarto passo é a análise comparativa. Nesse passo o pesquisador busca analisar padrões homólogos ou aspectos típicos do meio social. Na sequência, realiza-se uma análise comparativa de um tema comum e da forma como foi narrado pelo sujeito da entrevista. Ressalta-se que somente por meio desse procedimento o pesquisador poderá comprovar e validar empiricamente um discurso, comportamento ou ação como típico de um determinado meio social.

O quinto passo é a construção de tipos e análise multidimensional. Mesmo não sendo intenção dessa pesquisa a criação de tipos, explicita-se que nesta última etapa da análise do método documentário se verifica a repetição de diferentes modelos de orientação ou estratégias de uma determinada situação, o que possibilita a construção de tipos.

1.5. Análise documentária

Após a compreensão dos passos sobre como se dará a utilização do método documentário na pesquisa sobre homofobia na docência, passemos a compreensão de como se dará a análise documentária. A autora Weller (2005) apresentou as etapas dessa análise.

Para início, deve-se compreender primeiramente que a transição do sentido imanente para o sentido documentário “implica uma mudança da pergunta *o quê* para a pergunta *como*” (WELLER, 2005, p. 272b). A autora explica:

Tal procedimento não exclui a pergunta pelo o quê durante o processo de análise de entrevistas, mas exige um tratamento distinto da pergunta pelo como. Esta diferença metodológica entre o sentido imanente e o sentido documentário corresponde à diferença entre as observações de primeira e segunda ordem, que em termos práticos é realizada em duas etapas, denominadas por Bohnsack (op. cit.) como interpretação formulada e interpretação refletida. (WELLER, 2005, p. 274b)

Essa mudança possibilitará a compreensão das visões de mundo desses professores gays e dessas professoras lésbicas, ao mesmo tempo em que se poderá estudar a gênese, a estrutura e a influência da homofobia na vida desses sujeitos, bem como em suas possíveis ações na prática de sala de aula. A partir de então, se inicia de fato a análise documentária.

Anteriormente, foi explicitada a primeira fase do método e o que se espera dele. Porém, não foi detalhado como fazê-lo. É o que se pretende agora.

Na interpretação formulada, Weller (2005) recomenda que se destaque a) a organização dos tópicos discutidos na entrevista; b) a seleção e transcrição dos temas (ou passagens) que serão analisados; c) a análise detalhada do sentido imanente. Os tópicos e a transcrição dos temas das narrativas dos professores gays e professoras lésbicas estão dispostas no capítulo IV a análise detalhada do sentido imanente, assim como as outras fases serão concluídas posteriormente. Nas palavras da autora:

o(a) pesquisador(a) reescreve o que foi dito pelo(a)s informantes, trazendo o conteúdo de suas falas para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aquele(a)s que não pertencem ao meio pesquisado. Nesta etapa de análise o(a) pesquisador(a) não faz comentários e tampouco remete ao conhecimento que possui sobre o grupo ou meio pesquisado (WELLER, 2005, p. 274b).

Por tanto, o pesquisador analisa a estrutura básica ou organização temática de um texto, com a responsabilidade de reescrever com suas palavras o que foi dito pelo investigado “algo em si mesmo” (WELLER, 2002, p. 386), sem qualquer interpretação, posto que esta se dará na interpretação refletida.

Segundo Weller (2005), a interpretação refletida tem por objetivo a reconstrução do “quadro de orientação”, hábitos ou “quadro de referência” (*frame*), é a interpretação do que orienta a fala dos sujeitos, suas ações e suas motivações diante da homofobia, ou seja, os aspectos típicos do meio social. Nessa fase, espera-se que o pesquisador realize suas interpretações, podendo recorrer a conhecimentos adquiridos sobre o meio pesquisado.

Após essa fase, faz-se a análise comparativa. O objetivo dessa etapa é a reconstrução dos aspectos homólogos entre os diferentes casos. Para tal, deve-se ter cuidado para a seleção da amostra, como alerta o autor

Um elemento central da metodologia comparativa no sentido dado pelo método documentário de interpretação diz respeito ao modo como o tertius comparativo é constituído. Mesmo sendo um método que se define

explicitamente como comparativo, nós nos deparamos com o problema da „mancha cega“ [„blinder Fleck“ – o autor utiliza um conceito de Luhmann], principalmente quando se trata de definir o tertius comparativo (BOHNSACK, 1999, apud WELLER, 2005, p. 278)

Bonnsack (1999, apud WELLER, 2005) alerta então que para evitar tal situação devem-se escolher os casos a serem comparados através de critérios objetivos. No caso desta pesquisa que trata da narrativa biográfica de professores e professoras homossexuais, a princípio, o critério para a interpretação comparativa será a identificação de posições quanto as metáforas de foco nas falas dos professores gays e professoras lésbicas.

Ressalta Weller (2005) que o método comparativo exerce uma forma de controle sobre o conhecimento teórico e a posição que o pesquisador ocupa na esfera social, uma vez que essa interpretação, para além das falas do sujeito, se vincula “às experiências cotidianas do pesquisador, que, por sua vez, estão relacionadas aos seus vínculos sociais, geracionais e de gênero, à sua formação intelectual e outros” (p. 280).

O método documentário de interpretação, portanto, tem por base a fala dos sujeitos que é analisada pelo pesquisador, que reconstrói os sentidos e significados considerando seu meio social.

II. HOMOSSEXUALIDADE E HOMOFOBIA NA EDUCAÇÃO

Este capítulo está dividido em dois tópicos, o primeiro trata da temática homossexualidade e educação conceituando os sujeitos da pesquisa no contexto educacional.

No subtópico “sexualidade e gênero” conceitua-se os termos e coloca-se o debate da discussão existente entre as diversas compreensões a respeito dos temas que dão origem a esse campo de pesquisa. Dos autores, Michel Foucault na sexualidade e Butler nas definições de gênero.

No subtópico “a homossexualidade existe” faz-se uma explanação sobre a homossexualidade na história trazendo para a discussão as conceituações a partir de Michel Foucault e Guacira Louro. Esses autores possibilitam refletir sobre a construção da identidade gay e lésbica.

O subtópico “homossexuais na escola” possibilita compreender o sujeito gay e lésbica enquanto professor inserido no ambiente de escolarização. Os autores Guacira Louro e Rogério Junqueira nos fazem compreender que um homossexual é visto como um desviante da norma padrão, por isso sofre violências homofóbicas no ambiente educacional.

No subtópico “homossexualidade e políticas educacionais”, apresenta documentos e leis que asseguram a discussão de gênero e sexualidade nas escolas, porém, mudam de acordo com a visão de cada governante. Nesse sentido, as autoras Maria Eulina de Carvalho e Glória Rabay nos levam a compreensão de que essas políticas educacionais não são postas em prática como deveriam.

Por outro lado, embora as políticas educacionais de gênero e sexualidade não tenham se efetivado com sucesso na educação básica, possibilitaram pesquisas acadêmicas sobre diversas temáticas nesse campo, como vimos nos trabalhos de Vinícius Reis, Darkson Silva, Sandra Mendes, Tatiana Freitas, Neil Almeida e Daniela Maciel, dispostos na introdução deste trabalho nos levantamentos de teses e dissertações que tiveram os sujeitos de suas pesquisas enquanto professores gays e/ou lésbicas no campo educacional.

O segundo tópico conceitua a homofobia e localiza sua origem e sua contextualização atual, apresentada nos subtópicos: casos de homofobia, homofobia: conceito e história e homofobia na atualidade. Compreender a homofobia é necessário para combater esse tipo de violência (BORILLO, 2014).

Logo, a proposta deste capítulo é localizar o professor gay e a professora lésbica no contexto educacional e compreender os processos de violência homofóbica que esses sujeitos sofrem.

No subtópico “casos de homofobia” apresenta um levantamento de violências homofóbicas contra pessoas homossexuais divulgadas pela mídia, culminando em assassinatos por parte dos familiares ou pessoas desconhecidas, mostrando que esse preconceito está impregnado na sociedade e pode ocorrer dentro do ambiente escolar.

O subtópico “homofobia: conceito e história” aponta a origem e conceitua essa violência, dando base para compreendermos o que sofrem os professores gays e as professoras lésbicas em suas histórias de vida e trabalho.

A partir do recorte feito, localiza-se então os/as docentes homossexuais no contexto educacional e busca-se verificar suas ações e violências sofridas por não estarem correspondendo a prisão heteronormativa.

2.1. Sexualidade e Gênero

A sexualidade para Michel Foucault (1988) é considerada um dispositivo de controle. Explica o autor que a sociedade burguesa dos séculos XVII e XIX é submetida a um controle do discurso e das práticas sexuais através da ação da igreja, da medicina e da psiquiatria. Esses órgãos delimitaram os discursos que eram livres e passam ao confessionário e ao consultório numa espécie de mecanismo de poder, de modo que “O sexo, segundo a nova pastoral, não deve mais ser mencionado sem prudência; mas seus aspectos, suas correlações, seus efeitos devem ser seguidos até às mais finas ramificações” (FOUCAULT, 1988, p. 25).

Nesse sentido, identifica o autor que “o discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barra-lo” (FOUCAULT, 1988, p. 112). A ciência e a religião passaram a controlar os discursos pois “todas as censuras do vocabulário poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários com relação a essa grande sujeição: maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil” (FOUCAULT, 1988, p. 27). Acrescenta Foucault (1988) “cumprir falar do sexo como uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo” (p. 30-31).

O autor compreende ainda que essa classificação e busca do controle se deu porque naquele momento surgia a “população” como problema econômico e político-social. Era necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, a frequência das relações sexuais, a maneira de torna-las fecundas ou estéreis, o efeito do celibato ou das interdições, entre outros (FOUCAULT, 1988). Enfatiza o autor que “nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de maior instrumentalidade” (FOUCAULT, 1988, p. 114), podendo servir de articulação às mais variadas estratégias de manobra.

Para Butler (2018) essa regulação médico-jurídica binária da sexualidade atua como supressora da multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual e reprodutiva. É, nesses parâmetros ditados por Butler, que a discussão da sexualidade ampliou suas discussões por ser compreendida hoje como

as elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evoluindo e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas. (BRASIL, 2009, p. 112).

A partir dessa definição, pode-se afirmar então que a sexualidade se manifesta em todos os aspectos da vida dos sujeitos. Buscando analisar, a princípio as diferenças existentes entre masculino e feminino, os estudos feministas criaram a categoria gênero, que, de acordo com Scavone (2008) analisa

os problemas relacionados ao trabalho, à saúde, à política, à educação, à família, à cultura, à religião, à violência, às ciências, à cultura, à identidade, ao corpo, às tecnologias produtivas e reprodutivas, e à sexualidade passaram a ser tratados com o “olhar de gênero” (p. 178).

Logo, torna-se a categoria que analisa também os problemas relacionados às sexualidades, bem como aos modos de ser masculinos e femininos nas relações sociais, e os dispositivos de poder existentes nessas relações.

Conceituando gênero, Joan Scott (1990) delimita como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [e] um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (p. 14). Ela

compreende o gênero em duas esferas: a) um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os dois sexos; e, b) uma forma primeira de significar as relações de poder.

Margareth Rago (1998) salienta que gênero “atende à necessidade de ampliação de nosso vocabulário para darmos conta da multiplicidade das dimensões constitutivas das práticas sociais e individuais” (p. 93), por possibilitar o “deslocamento do sujeito, a dissolução e historicização das identidades, a desnaturalização de inúmeras dimensões da vida social, cultural, sexual” (p. 90-91).

Buttler (2018) amplia a discussão e diz que o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente construídas, buscando uma noção singular de identidade. Para a autora, gênero é construção. Nesse sentido, ela afirma que “gênero pode ser entendido como um significado assumido por um corpo (já) diferenciado sexualmente; contudo, mesmo assim esse significado só existe *em relação* a outro significado oposto” (p. 31). Compreende-se, pois, que o corpo *é/está* em identidade e expressão na sociedade e suas características singulares são percebidas e comparadas a outras singularidades, não somente aos modos de ser homem ou mulher. Sendo assim, ela define gênero como uma “complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada” (p. 42).

Ao considerar que a realidade do gênero é criada mediante performances sociais contínuas, a autora explica que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade são constituídas, como parte da estratégia que “oculta o caráter *performativo* do gênero e as possibilidades *performativas* de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória” (BUTTLER, 2018, p. 244).

Butler (2018) afirma ainda que os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, reais nem aparentes, originais nem verdadeiros. Eles apenas são. E podem ser analisados em comparação com outros.

2.2. Homossexualidade e educação

Este item é composto por três tópicos que garantem o primeiro recorte temático proposto, sendo educação e homossexualidade. No concernente a

homossexualidade, situa o surgimento do termo e os processos de visibilização e reconhecimento.

No recorte educação, busca-se situar o/a homossexual no espaço escolar. Não direcionando a um público determinado, mas como ambiente frequentado por diversas pessoas LGBTQI+, focando estudantes, professores/as e demais funcionários/as.

Por fim, encerra-se o capítulo, salientado algumas políticas públicas no campo da educação direcionada a pessoas LGBTQI+. Em nível internacional ressalta-se a Carta de Yogyakarta e em nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e Plano Nacional de Educação 2014 a 2024.

Entende-se que traçar um perfil histórico e conceitual dos sujeitos a serem entrevistados é necessário, como também, situá-los no espaço de atuação que se propõe essa pesquisa – escola –; assim como, conhecer as políticas que estão/foram desenvolvidas para sua permanência nesse ambiente, fez-se necessário para compreender os processos de homofobia pelos quais eles/as sofrem.

2.2.1. O sujeito homossexual

Para falar de homossexualidade é importante compreender que se trata de uma orientação sexual: quando desejos e afetos são direcionados a pessoa do mesmo sexo. É importante frisar também que não se trata de uma “opção”, pois o sujeito não decide a ordem de seus desejos como quem troca de roupa, mas trata-se um aspecto da sexualidade humana que elenca fatores psicológicos, emocionais e culturais que constituem a identidade do sujeito e se faz perceber desejando pessoas do mesmo sexo.

Observa-se que ao falar de gays e lésbicas muitas pessoas são levadas a imaginar homens afeminados e mulheres masculinizadas. Para além do estereótipo físico, são levados ainda a dizer que são pessoas para se manter distância, pois têm comportamentos reprováveis por serem “escandalosas”. Esses pudores para com pessoas homossexuais não são recentes.

A homossexualidade surgiu como nova categoria identitária (CARVALHO, 2016). Aquele que antes era denominado de sodomita passa a ser um tipo especial de sujeito que viveria assim marcado e reconhecido, categorizado e nomeado como

homossexual. O sujeito de conduta considerada desvio da norma padrão (LOURO, 2008). Julgamento que perdura nos dias atuais.

Ao descrever o surgimento da homossexualidade, Foucault (1988) diz que:

A sodomia – a dos antigos direito civil ou canônico – era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico. O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual, porém, como natureza singular. É necessário não esquecer da categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada – o famoso artigo de Westphal em 1870, sobre as “sensações sexuais contrárias” pode servir de data analítica – menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de inverter, em si mesmo, o masculino e o feminino. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (FOUCAULT, 1988p. 50-51)

Carvalho (2016) lembra que nessa época a sodomia era punida com pena de morte pela Santa Inquisição e por autoridades governamentais, “o que ainda vem ocorrendo, contemporaneamente, em Estados Teocráticos” (p. 30).

A autora ressalta que essa radicalidade se dava porque o sodomita não era mais simplesmente “alguém praticante de um „vício sexual” ou pecado, de acordo com a conotação moral religiosa da época, mas alguém „doente”, segundo o discurso médico, ou pervertido, segundo o discurso psicanalítico” (CARVALHO, 2016, p. 30). Quadro ainda atual na sociedade ocidental, apesar dos avanços na área dos direitos LGBTQI+ e reconhecimento da medicina que não há anormalidade. Louro (2008) acrescenta que a ciência, a justiça, as igrejas, os grupos conservadores e os grupos emergentes atribuíram a esses sujeitos e as suas práticas distintos sentidos. A homossexualidade transforma-se em questão social relevante e a disputa centra-se em seu significado moral. “Enquanto alguns assinalam o caráter desviante, a anormalidade ou a inferioridade do homossexual, outros proclamam sua normalidade e neutralidade – mas todos parecem estar de acordo que se trata de um tipo humano distintivo” (p.30).

Essa proclamação da normalidade e neutralidade enfatizada por Louro (2008) aconteceu e acontece com muita luta da população LGBTQI que iniciou em 28 de junho de 1969

Quando no Bar Stonewall, em New York, os homossexuais se rebelaram contra a perseguição policial, travando uma batalha de dias seguidos, sendo apoiados pela comunidade local. Depois dessa batalha entre polícia e gays, o prefeito decidiu acabar com a violência policial. A partir de então, esta data é comemorada como dia Internacional do Orgulho Gay e Lésbico, com passeatas em várias cidades. (CARVALHO, 2016, p. 34).

Louro (2008) acrescenta que aos poucos, especialmente em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, um aparato cultural começa a surgir: revistas, artigos isolados em jornais, panfleto, teatro, arte. Através desses elementos, a comunidade homossexual começa a se mostrar.

No Brasil esse movimento começa a partir de 1975 com o Movimento de Libertação Homossexual no Brasil com a participação de intelectuais exilados/as durante a ditadura militar e que traziam experiências que circulavam internacionalmente acerca de inquietações políticas, feministas, sexuais, ecológicas e raciais concretizando as linhas desse movimento.

Outro aspecto importante desse movimento, refere-se a homossexualidade deixar de ser vista como uma condição uniforme e universal, e torna-se múltipla: atravessada por dimensões de classe, etnicidade, raça, nacionalidade, entre outras, como explica a autora:

A ação política empreendida por militantes e apoiadores torna-se mais visível e assume caráter libertador. Suas características voltam-se contra a heterossexualização da sociedade. A agenda de luta também se pluraliza: para alguns o alvo é a integração social – a integração numa sociedade múltipla, talvez andrógina e polimorfa –; para outros (especialmente para as feministas lésbicas) o caminho é a separação – a construção de uma comunidade e de uma cultura próprias. Intelectuais, espalhados em algumas instituições internacionais, mostram sua afinidade com o movimento, publicam ensaios em jornais e revistas e revelam sua estreita ligação com o grupo militante. (LOURO, 2008, p. 31)

Facchini (2003) compreende esse movimento em três momentos. O primeiro, a autora chama de “primeira onda”, foi um momento de “abertura” que corresponde ao surgimento e expansão do movimento. Foi fortemente marcado por um caráter antiautoritário e comunitarista, foram chamados de “alternativos” ou “libertários”. O segundo momento corresponde ao surgimento da AIDS, que compreende a década de 1980, e que, corresponde a um “declínio” do movimento por apontar um contexto

de dificuldades à viabilidade de uma política de identidade homossexual no Brasil. E o terceiro momento corresponde a década de 1990 onde houve um reflorescimento das iniciativas militantes – vale ressaltar que foi em 1990 que a Organização Mundial de Saúde (OMS) aprovou, oficializou e declarou que homossexualidade não é doença.

Chegava à segunda metade da década de 1990 com uma presença marcante na mídia, ampla participação em movimentos de direitos humanos e de respostas à epidemia da AIDS, vinculação a redes e associações internacionais de defesa de direitos humanos e direitos gays e lésbicas, ação junto a parlamentares com proposição de projetos de lei nos níveis federal, estadual e municipal, atuação junto a agências estatais ligadas aos temas DST/AIDS e Direitos Humanos, formulação de diversas respostas frente à exclusão das organizações religiosas, criação de associações de grupos/organizações em nível nacional e local. (FACCHINI, 2003, p. 84-85)

Compreende-se que o movimento homossexual pretendia a transformação do sistema que tem a heterossexualidade compulsória como sexualidade padrão. Mas aos poucos ele vai tomando outro sentido. Em vez de questionar o sistema, o movimento busca alcançar igualdade de direitos no interior da ordem social existente. Segundo a autora, afirmava-se, discursiva e praticamente, uma identidade homossexual (LOURO, 2008).

E essa identidade vai se firmando no mundo ocidental. Internacionalmente, artistas vão se assumindo homossexuais e as universidades passam a “fazer da homossexualidade um tópico de pesquisa” (SEIDMAN, 1995 apud LOURO, 2008, p. 33). No Brasil a temática também chega às universidades e grupos de pesquisa, “vem sendo discutidas, especialmente com o apoio de teorizações de Michel Foucault” (LOURO, 2008, p. 33). Consequência disso, embora tenham existido vários desentendimentos nesse processo, possibilitou a constituição da identidade homossexual e a visibilidade da comunidade LGBT.

Houve, porém, algumas quebras nessas ações positivas na década de 1980 como consequência do surgimento da AIDS, pois “A doença teve o feito imediato de renovar a homofobia latente da sociedade, intensificando a discriminação já demonstrada por certos setores sociais” (LOURO, 2008, p. 35). Evidenciou-se a intolerância, o desprezo e a exclusão dos/as homossexuais, por entenderem que eles/elas eram os responsáveis pela transmissão do vírus HIV.

Trevisan (2000) analisa outro aspecto dessa epidemia na sociedade brasileira. Ele diz que:

o vírus da Aids realizou em alguns anos uma proeza que nem o mais bem-intencionado movimento pelos direitos homossexuais teria conseguido, em muitas décadas: deixar evidente à sociedade que homossexual existe e não é o *outro*, no sentido de um continente a parte, mas está muito próximo de qualquer cidadão comum, talvez ao meu lado e – isto é importante! – dentro de cada um de nós, pelo menos enquanto virtualidade. (TREVISAN, 2000, p. 462 apud LOURO, 2008, p. 36).

Dois aspectos da fala de Trevisan: o primeiro, esse contexto possibilitou a desmistificação da ideia de que a pessoa homossexual está sempre longe, na casa do vizinho, no outro bairro; a segunda é de mostrar que existem homossexuais e que eles/elas estão bem próximos, e que pode ser o filho, a neta, o irmão, a filha da vizinha, o professor ou a professora.

Esse contexto influenciou no surgimento de grupos ativistas gays e lésbicas no Brasil possibilitando a integração dos movimentos em partidos políticos ou de continuar sua luta de forma independente. Toda essa situação provocou uma nova crise de identidade da homossexualidade e ao mesmo tempo possibilitou formulações teóricas pós-identitárias, o que ficou conhecida como teoria *queer*.

De acordo com Louro (2008), *queer* – termo inglês que pode ser traduzido por estranho, ridículo, excêntrico, raro, extraordinário – é um termo de deboche assumido por algumas vertentes dos movimentos homossexuais para caracterizar sua perspectiva de oposição e contestação, de colocar-se em oposição à normalização das identidades. Os *queers* se colocam em oposição a heteronormatividade compulsória e também contra a normalização da estabilidade proposta pela política de identidade do movimento homossexual dominante. “*Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua formação de ação é muito transgressiva e perturbadora” (p. 38).

De acordo com Silva (1999), a teoria *queer* nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. Para o autor, o *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade geral. Silva afirma que pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade.

Ainda sobre o pensar *queer*, defende que essa postura deve questionar o que está posto tanto dos heterossexuais quanto dos homossexuais. Seria ainda

questionar essa barreira do binarismo prezando por uma liberdade de ser, de se vestir, de se comportar de escolher objetos sem identificar gênero. Ser *queer* pode ser interpretado como sinônimo de liberdade de viver e de ser.

Na atualidade, podemos verificar os/as adeptos/as desse movimento, aqueles/as pessoas que não se definem por um gênero, mas apresentam elementos que pertencem aos dois gêneros ao mesmo tempo: um homem barbudo, com trejeitos masculinos, no entanto usa maquiagem e salto; uma mulher com trejeitos femininos, porém usa roupas e calçados direcionados ao gênero masculino. No mundo da arte hoje podemos citar alguns artistas que representam bem a pessoa *queer*, como os/as cantores/as Liniker, Pablo Vittar, Lia Clark, entre outros/as. São cantores/as de música popular que fogem ao binarismo do sexo e dizem não se importar em ser chamado de “ele” ou “ela”.

Esclarecendo um pouco mais sobre a política *queer*, Louro (2008) enfatiza que está estritamente articulada à produção de um grupo de intelectuais que, ao redor dos anos 1990, passa a utilizar esse termo para descrever seu trabalho e sua perspectiva teórica. É um grupo bastante diversificado, com divergências e aproximações sobre a teoria. Porém, seu principal objetivo é romper com a lógica binária e seus efeitos: hierarquia, classificação, dominação e exclusão.

O alvo dessa teoria não seria propriamente as vidas ou os destinos de homens e mulheres homossexuais, mas sim a crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre sujeitos. Trata-se, portanto, de uma mudança no foco e nas estratégias de análise; trata-se de outra perspectiva epistemológica que está voltada, como diz Seidman, para a cultura, para as “estruturas linguísticas ou discursivas” e para seus “contextos institucionais”. (LOURO, 2008, p. 46)

A luta *queer* visa quebrar o binarismo da sexualidade, as barreiras que separa os dois sexos e as categorias de gênero. Nesse sentido, se comportar *queer*, está tão propenso a sofrer homofobias quanto homossexuais, pois além das marcas em suas aparências, carregam marcas em seus discursos de contestação da normalidade e da sociedade heteronormativa.

É equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” com se houvesse o lado da igualdade, onde habitam, os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Por tanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos intervir a lógica: não se trata de identificar o

“estranho”, o “diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar. (BENTO, 2011, p. 556).

Como bem especifica Berenice Bento, não se trata de identificar essas pessoas, mas de tratá-las com dignidade e respeito, como alguém que compõe esse universo dentro da escola, de outra forma, pode gerar violência.

Essa violência gratuita a homossexuais é fruto de um discurso ainda vigente e dominante que a escola reproduz de uma heterossexualidade compulsória pautada no biologicismo em que “os homens possuem apenas uma orientação inata – sexual, que os dirige para as mulheres – enquanto as mulheres possuem duas orientações inatas, a sexual voltada para os homens e a reprodutiva dirigida para sua prole” (RICHE, 2010, p. 21).

2.2.2. A Homossexualidade está na escola

A escola é o ambiente onde se proporciona a educação para o trabalho e para a vida, como reza a Constituição (1988) e a LDB (1996). É um local onde os sujeitos se encontram. Sujeitos esses que chegam à escola com uma bagagem cultural, sujeitos que são moldados em valores constituídos em seu convívio familiar. Sujeitos diferentes, diversos, múltiplos em suas especificidades. Considerando que esses sujeitos estão na escola, este se torna um espaço de convivência dessas diferenças, logo essas diferenças podem se manifestar dentro das salas de aula, nos corredores, nos banheiros, nas dependências como um todo em forma de conflitos. E um dos conflitos que mais aparece está relacionado à sexualidade.

A sexualidade no ambiente escolar não passa despercebida. Ao contrário, torna-se alvo de vigilância que se estende a todos os sujeitos pertencentes à escola, pois, “É indispensável que nos demos conta de que as preocupações e a vigilância em relação à sexualidade não se restringem às alunas, nem mesmo apenas aos alunos, mas a todas as pessoas (inclusive aos adultos) que convivem na escola” (LOURO, 2014, p. 80).

Se há vigilância para todos/as os atores do ambiente escolar, ela se intensifica mais ainda quando se transpõe as barreiras binárias do gênero. Logo,

pessoas LGBTQI+ na escola são silenciadas quanto à manifestação da sua sexualidade ou torna-se alvo de perseguição, chacota, humilhação.

É inegável que estão presentes na escola sujeitos LGBTQI+: alunos/as, professores/as, gestores/as, auxiliares gerais, familiares. Por isso é importante saber se de fato estamos formando esses estudantes para o convívio com essa multiplicidade de pessoas, com respeito para a diversidade, para o convívio com a diferença.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – por tanto, não são concebidos – do mesmo modo para todas as pessoas. (LOURO, 2014, p. 63)

Essa observação de Louro, faz-nos refletir sobre a escola que queremos. Seria ela baseada em princípios cívicos ou valores morais? Seria ela embasada em direitos humanos ou visões religiosas? Quando a comunidade escolar se reúne para a elaboração do projeto político pedagógico, surgem as questões: Que pessoas queremos formar? Que comunidade queremos transformar? Qual linha de trabalho adotar na escola? Esse é o momento de refletir e assegurar uma formação educacional pautada nos princípios dos direitos humanos.

Quando não, acontece o que se tem presenciado e provado nas pesquisas desde sempre, assegura-se a matrícula do indivíduo LGBTQI+, mas não há os cuidados para a sua permanência na escola. Tornam-se alvos de perseguição por conta de sua orientação sexual ou identidade de gênero e acabam desistindo do ambiente escolar.

Desta constatação ficam algumas indagações: a escola não estaria sendo negligente com esses sujeitos? A escola não deveria ensinar, se não primeiramente, ao menos paralelamente, os direitos humanos e ajudar a refletir sobre a subjetividade dos indivíduos?

As muitas pesquisas apontam que os discursos no dia-a-dia no espaço escolar, quando se fala sobre sexualidade, se voltam para métodos contraceptivos, o uso do preservativo, a gravidez na adolescência. Temas que são importantes,

contudo não se fala da igualdade de gênero, da violência sofrida por pessoas LGBTQI+.

Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou pelo menos, se pretende evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejar-los. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da norma. (LOURO, 2014, p. 72)

Além desse silenciamento citado por Louro, reforça-se na escola o papel do gênero: do homem e da mulher; do menino que não chora quando cai nos corredores; da menina que é delicada e por isso não deve jogar futebol nas aulas de educação física. Atitudes essas que parecem naturalizadas e tende somente a ser executado nas aulas práticas desta disciplina.

Ao falar sobre relações de gênero na escola, Bassalo (2010) chama atenção para o papel desta instituição em nossa sociedade.

Pensar o papel da escola e as relações de gênero implica, portanto, em considerar que aprendemos, em diferentes momentos de nossas vidas, os significados atribuídos a mulher e ao homem em nossa sociedade, e que, neste processo, os estereótipos e as relações de opressão podem se mantidos ou desconstruídos, e ainda que a escola seja uma instituição social que reproduz as normas sociais, pode gerar também significados baseados na igualdade e justiça social. (BASSALO, 2010, p. 139-140)

Compreender o papel da escola nos leva a buscar mecanismos para diminuir e, quem sabe, sonhar em acabar com essas violências contra a orientação não heterossexual, pois usar esse espaço para conscientizar que a orientação da sexualidade é múltipla e não somente heterossexual é trabalhar para uma sociedade menos preconceituosa.

Entender que na escola existem alunos gays, professoras lésbicas, professores trans, porteiro gay, enfim, sujeitos atravessados por orientações sexuais e de gênero deveria ser o primeiro indício para se trabalhar essa temática. Entretanto, reforçam-se os discursos dos comportamentos binários do padrão heteronormativo.

Podemos dizer que a escola é atravessada pelo gênero, e constrói significados através de discursos e práticas que informam aos meninos e meninas modos de ser, e como reprodutora das relações de opressão hierarquizada a partir de um olhar biologizante e mantém em funcionamento o sexismo, e portanto as relações de poder baseadas nas distinções de sexo. (BASSALO, 2010, p. 150)

Ter essa compreensão de que a escola é atravessada pelo gênero e que constrói significados através de discursos deveria ser o ponto de partida para se trabalhar a diversidade e a diferença nesse espaço.

Os discursos deveriam pautar as orientações sexuais – homossexuais, bissexuais e heterossexuais – e nas identidades de gênero. Desta forma, se garantiria que estudantes, professores/as, e demais membros da comunidade escolar fossem tratados por iguais nas suas diferenças.

Pensar a pessoa homossexual em ambiente escolar e entendendo que a escola tem fundamental importância na vida de todo e qualquer indivíduo, pois é local que prepara para a vida e para o trabalho; entendendo ainda que esse é um ambiente hostil para os indivíduos que assumem sua orientação sexual ou identidade de gênero que foge da norma padrão, leva-nos a refletir sobre algumas políticas educacionais que visem garantir a permanência desse indivíduo na escola. Para que esse indivíduo permaneça estudando é necessário mais que ações individuais, mas políticas públicas para garantir um direito que é constitucional.

2.2.3. Homossexualidade e Políticas Educacionais

Em relação as políticas educacionais, é importante frisar desde já a discussão atual sobre gênero e diversidade sexual. Podemos dizer que vivemos hoje uma verdadeira guerra ideológica no Brasil. Os políticos ultraconservadores, outrora denominados de bancada da bíblia, que engloba católicos e evangélicos, têm conseguido barrar projetos e retirar de documentos oficiais toda e qualquer menção aos termos “gênero” e “diversidade sexual” como garantia que não se discuta essas temáticas nas escolas. A consequência dessa ação obviamente é a permanência da invisibilização da população LGBTQI+ e perpetuação da submissão da mulher em relação ao homem. Seus discursos não deixam dúvida quanto a essas perspectivas.

Contudo, nem sempre foi assim. As políticas públicas educacionais mostram que a sociedade tem pensado sobre a presença de pessoas LGBTQI+ em ambientes escolares, buscando garantir, para além da matrícula, sua permanência e direitos individuais e subjetivos nessas instituições.

Carvalho (2016) identifica alguns avanços recentes dessas políticas no campo educacional: 2004 – Programa escola sem homofobia, em linhas gerais, visava o combate a homofobia em todas as esferas de governo e o reconhecimento da diversidade sexual; 2008 – Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos

Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNPCDH) que em suas diretrizes visava o combate a homofobia institucional, e inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior.

A autora também aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20/12/1996, que estabelece como um de seus princípios a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a vida e sua qualificação para o trabalho”. Sem fazer qualquer referência a desigualdade de sexo e gênero, mas garantindo a todos os sujeitos o direito à educação.

Por outro lado, a antropóloga e coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, Regina Facchin, em entrevista ao jornal eletrônico *JU ON*, ressalta que os avanços no reconhecimento e promoção dos direitos são observados a partir dos anos 1990:

No âmbito da Educação, destacam-se ações articuladas entre o Ministério da Educação e outros ministérios na segunda metade do ano 2000 visando a formação continuada de professores em relação a gênero, sexualidade e questões étnico-raciais e medidas do MEC permitindo o uso do nome social em exames como o Enem, desde 2014, e mais recentemente em exames como o ENCCEJA e o Revalida no âmbito da Educação Básica. (FACCHINI, 2018, p. 2)

Em meados de 1990, no Brasil, foi formulado um documento orientador intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Pode-se dizer que ainda hoje são referências na orientação de educadores/as brasileiros/as em sua área de atuação.

Tendo em vista o debate proposto, desataca-se, pois, o volume 10, dos PCNs, intitulado “Orientação Sexual”. Para Altmann (2001), eles pretenderam ser um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares, uma proposta aberta e flexível, que pode ou não ser utilizada pelas escolas na elaboração de suas propostas curriculares.

Este documento tem como objetivo macro promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade. Das 52 páginas do documento, algumas tratam diretamente sobre a

identidade de gênero e orientação sexual. Logo na primeira parte do documento é encontrado seguinte:

A partir da quinta série, além da transversalização já apontada, a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico. Esse espaço pode ocorrer, por exemplo, na forma de uma hora-aula semanal para os alunos (dentro ou fora da grade horária existente, a depender das condições de cada escola). Da quinta série em diante, os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas sobre sexualidade e já apresentam necessidade e melhores condições para refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras. (BRASIL, 1998, p. 308)

Os/as elaboradores/as do documento consideram que somente a partir da quinta série – hoje correspondente ao 6º ano do ensino fundamental –, deve-se discutir temas “tabus” como a homossexualidade, entendendo que os/as estudantes já têm nível de maturidade para tratar do assunto. Viana e Unbehaum (2016) ressaltam que a ênfase estava na redução da sexualidade à heteronormatividade e, no que se refere à homossexualidade havia apenas uma restrita menção. Isso, de certa forma, reforça a invisibilização desses sujeitos já condenados institucionalmente ao silenciamento de sua existência em ambientes escolares. A simples menção da homossexualidade em um documento de lei não impede que esses sujeitos continuem sendo vítimas das piores punições físicas e psicológicas por conta de sua identidade sexual.

Alguns dos objetivos do documento ressaltam:

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;

Compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;

Identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;

Identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro. (BRASIL, 1998, p. 311-312)

Visto desta forma, os objetivos são condizentes com o que se espera de um ambiente educacional, contudo, a forma que o documento orienta para trabalhar transversalmente nas disciplinas, inviabiliza o alcance dos mesmos, pois o próprio

documento reconhece que a crença pessoal de professores/as e demais profissionais que compõem a escola, bem como a falta de capacitação destes, são barreiras para se fazer essa pedagogia da desconstrução da sexualidade heteronormativa. Altmann (2001) compreende que o tema Orientação Sexual não tem apenas um caráter informativo, sobretudo um efeito de intervenção no interior do espaço escolar, uma vez que “Concebido como tendo uma função transversal que atravessa fronteiras disciplinares, ele se dissemina por todo campo pedagógico e funciona de forma a expandir seus efeitos em domínios dos mais heterogêneos” (p. 584).

Este debate é também apresentado no Plano Nacional de Educação. Este documento é construído num longo processo e tem participação popular nas várias esferas governamentais através de conferências que se inicia nas escolas para se chegar a sua finalização. Nele se traçam 20 metas a serem alcançadas em todos os níveis e modalidades da educação. Essas metas se subdividem em estratégias mais específicas que apontam os diversos problemas discutidos nas conferências passando pelo crivo das escolas, das cidades, dos estados e por fim, na última conferência nacional que compõe o documento a ser sancionado pela presidência da república como lei.

Arroyo e Gomes (2017) destacam que durante a elaboração do PNE nas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), os coletivos diversos em sua participação deixaram explícita sua consciência de que os processos mais brutais de produzi-los como desiguais porque são diferentes, tem passado em nossa história pela negação dos direitos humanos mais básicos à existência humana. Por esse motivo, afirmam os autores que “as políticas e os planos oficiais têm muito a prender da radicalidade política das lutas dos coletivos diversos por direitos à igualdade e à diferença para elaborar plenos e metas de garantia do direito à educação” (p. 232).

Carvalho (2016) lembra que o PNE 2001 – 2010, nos objetivos e metas do ensino fundamental visa a avaliação do livro didático quanto à adequada abordagem das questões de gênero e etnia e eliminação de textos discriminatórios em relação à mulher, ao negro e ao índio, incluindo ainda em suas metas políticas de gênero e políticas de formação de professores voltadas para as questões de gênero.

Ao analisarmos, então, o PNE 2014 a 2024, implantado pela lei 15.005/2014, nas metas e estratégias verifica-se que foram excluídas as questões de gênero e sexualidade, demarcando um retrocesso em relação ao plano anterior

(CARVALHO, 2016, p. 46). As garantias referem-se a enfrentamentos de preconceitos e violências diversos ocorridos nas escolas.

Os autores Anna Oliveira e Gustavo Oliveira (2010) identificam que houve muitos pontos de discórdia entre os parlamentares em torno do PNE 2012 – 2024. Informam que o conflito se deu pelas metas que afirmavam a dignidade plena e a defesa os direitos das mulheres e das pessoas LGBT.

Na Meta 2, objetiva-se universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que, pelo menos, noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE. A estratégia 2.4., reza a seguinte redação:

Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) alunos(as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (BRASIL, 2014, p. 51-52)

Observa-se que a meta reconhece nessa estratégia problemas de discriminação, de preconceito e de violência nas escolas de todo o Brasil, mas não ressaltam quais são. As pesquisas, contudo, apontam que a violência homofóbica é uma das principais causas de evasão escolar. Os sujeitos LGBTQI+ tem acesso, mas não é garantida a sua permanência nesse espaço.

Com a Meta 3 se propõe estratégias para universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, referindo-se inclusive ao preconceito e à discriminação:

3.8. estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários(as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.13. implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (BRASIL, 2014, p. 54-55.)

Percebe-se que a estratégia 3.8 é a mesma 2.4 como diferencial de, nessa fase, estruturar o ambiente para alcançar o objetivo de fortalecer o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar. Contudo, acrescenta-se a ela a implementação de políticas que sanem a evasão de estudantes que sofrem com toda e qualquer forma de preconceito e de discriminação na escola. Ficaria então a cargo do/da professor/a identificar, pontuar e combater a homofobia nesse espaço? Ele/ela estaria preparado para isso? Ele/ela são permitidos a tocar nesse assunto, uma vez que existem projetos de lei PL 867/2015 tramitando no congresso que visa proibir pautas como a sexualidade de forma geral em sala de aula? Como ficam esses alunos vítimas de tamanha violência?

A Meta 13 busca elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores fazendo uma ressalva:

13.4. promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014, p. 76)

A estratégia aponta para os problemas que esses futuros docentes e gestores encontrarão nas escolas. Contudo, resta saber: Quando fala em *diversidade* está se referindo a população LGBTQI+ que está no ambiente escolar e que muitas vezes acaba por desistir por perseguição de colegas e de alguns docentes de valores morais tradicionalistas que estão inseridos nas escolas?.

As autoras Carvalho e Rabay (2013) localizaram ainda no projeto de lei, do referido PNE, algumas diretrizes que destacavam a difusão de princípios da equidade e respeito a diversidade visando prevenção à evasão motivada por preconceito e por discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero.

Salientam ainda a importância da inclusão dessa temática por entender que ela “constitui um caso especial entre todas as discriminações sociais, uma vez que, diferentemente de outros fenômenos, não se refere a grupo específico ou minoria social, mas atravessa todos os grupos e povos” (p. 43). Sua inclusão seria, portanto,

a garantia da discussão da equidade de gênero e dos direitos LGBTQI+ em todos os âmbitos e níveis educacionais viabilizando o respeito a diversidade e a diferença no ambiente educacional.

2.3. Homofobia ontem e hoje

Neste tópico, apresentar-se-á um panorama geral sobre homofobia. O primeiro tópico busca demonstrar o quadro de violência homofóbica contra pessoas LGBT a nível nacional e internacional. Desse modo, demonstraremos casos de homicídios e de suicídios divulgados em jornais e revistas eletrônicas de pessoas que perderam a vida por conta de sua condição sexual.

Em seguida, será contextualizado o conceito de homofobia, ressaltando o surgimento do termo, assim como, pontuar-se-á indícios de homofobia ao longo da história da humanidade.

Por fim, far-se-á um apanhado dos mecanismos atuais utilizados para perpetuar esse preconceito e mantê-lo vivo na sociedade, culminando em mortes de pessoas LGBT, principalmente no mundo ocidental.

2.3.1. Casos de homofobia

A homofobia, definida em dicionários de língua portuguesa como sendo um substantivo abstrato, deixa marcas bem concretas e profundas nas pessoas, vítimas de tal violência verbal, física ou psicológica. Em pesquisa rápida em *sites* de busca na internet é possível verificar muitos casos de homicídios e de suicídio de pessoas homossexuais vítimas de preconceito homofóbico. Muitas vezes, os agressores estão dentro da própria casa. Este tópico destacará alguns casos de repercussão regional, nacional e internacional acontecido nos últimos anos.

O site G1 do Globo³ noticiou que tio de jovem assassinado confessa que mãe não aceitava a homossexualidade do filho. No dia 11 de janeiro de 2017, Tatiana Lozano Pereira confessou ter assassinado seu filho, Itaberlly, de 19 anos, em Ribeirão Preto, São Paulo. A mãe justificou o assassinato por que o filho era gay e estava levando namorados para casa. Após o assassinato, o pai levou o corpo do filho pra um canal e tocou fogo tentando ocultar o cadáver.

³G1. Site: <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca-noticia/2017/01/tio-de-jovem-morto-diz-que-mae-nao-aceitava-que-filho-fosse-homossexual.html>

No dia 17 de outubro de 2017, o site IG⁴ divulgou uma reportagem sobre a tortura e assassinato de uma criança de 08 anos. O ocorrido foi em meados de 2013 em Los Angeles, na Califórnia, Estados Unidos. Gabriel Fernandez foi torturado por seu padrasto por oito meses com ajuda de sua mãe. Narra à reportagem que os acusados usavam na criança spray de pimenta, faziam comer e vomitar suas próprias fezes e queimavam a pele do garoto com “bitucas” de cigarro, por fim, agrediram-no com taco e mataram-no. Tudo baseado na crença que o garoto era gay.

No dia 02 de novembro, em Nevada, nos Estados Unidos, o adolescente Giovani Melton, de 14 anos, foi morto pelo próprio pai após revelar ser gay. Após uma discussão o pai deu um tiro no filho levando-o ao óbito. A mãe, Sonia Jones disse “Eu tenho certeza que na cabeça dele, ele preferia ter um filho morto a um filho gay”.

Outro caso recente que chamou bastante atenção aconteceu no Brasil no dia 20 de dezembro de 2017. O site R7⁵ noticiou o caso do adolescente Gabryel Schney Ribeiro Magalhães, de 16 anos, em Tinguá, no Estado do Ceará, agredido fisicamente pelo próprio pai e não conseguiu resistir. A própria avó Arelídia Ramos, em rede social informa: “é com pesar que anuncio a partida de meu amado Gabryel Magalhães. Meu companheiro de todas as horas, de coração grande, espírito sereno e só queria paz”, continua “não precisava tantas agressões físicas e psicológicas. Morreu apanhando até desmaiar. Meu coração está esvaquiado com tanta barbaridade”. Logo em seguida, o site publica a denuncia de amigos via Twitter #RIPGabryelSelenator: “Ser gay não é doença, doença é ser homofóbico”.

Infelizmente Gabryel não foi a primeira vítima a morrer por homofobia pelo próprio pai. Infelizmente a família não foi o abrigo de proteção e carinho que Gabryel tanto precisava. Infelizmente o pai, aquele que deveria protegê-lo foi o que lhe agrediu até a morte. Talvez por falta de conhecimento, talvez por fundamentos religiosos, talvez por um preconceito arraigado em uma educação tradicionalista onde homem tem que ser heterossexual, casar e “fazer filho”.

⁴IG. Site: <https://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2017-10-17/homem-mata-crianca-gay.html>

⁵R7. Site: <https://noticias.r7.com/cidades/morreu-apanhando-diz-avo-de-garoto-morto-apos-briga-com-o-pai-25122017>

O site Dol⁶ divulgou no dia 19 de abril de 2018, o assassinato de um casal homossexual na região metropolitana de Belém-PA. As lésbicas Ana Clara e Ana Beatriz foram mortas na frente da filha de dois anos. O caso foi divulgado pela mídia como assassinato comum, porém, o Conselho da Diversidade do Estado do Pará afirma que foi crime de homofobia, por conhecerem o ativismo do casal na comunidade LGBT.

Outra consequência extrema da homofobia é o suicídio. As pressões familiares e sociais levam pessoas homossexuais a tirarem a própria vida. O Grupo Gay da Bahia registrou 42 suicídios de pessoas homossexuais no Brasil no ano de 2017, ressaltando a homofobia como grande responsável por tal fatalidade.

Um caso muito recente ocorreu em Sapé, na Paraíba, no dia 14 de março de 2018. O *site* Paraíba⁷ relata que a mãe do suicida ainda afirma que é “melhor um filho morto do que pecador”. O jovem Yago Oliveira usou o *facebook* para relatar a dificuldade de conviver com a família após se assumir homossexual e o modo como é visto por seus familiares: *“a vergonha da família sou eu, pelo simples fato que sou gay, afinal como eles dizem, ser gay é pecado, mas ser racista, corrupto, assassino, estuprador, pedófilo e não criar os filhos tá de boa, o importante é você não ser gay”*. Yago explica sua fala: esses crimes de racismo, por seus familiares entenderem que todo negro é marginal; corrupto por seu tio pastor não pagar a pensão de seus filhos e ainda se envolver com uma mulher casada; assassino por sua tia ter enterrado oito cachorrinhas vivas; estuprador e pedófilo por seu avô ter casado com sua avó, ele com 30 anos e ela com 12 anos e após abandoná-la com três filhos; porém, o errado da família era ele por ser gay. Seu depoimento gerou grande repercussão nas redes sociais. E não aguentando as pressões do pai, da mãe, avós e tios tira a própria vida.

Os assassinatos e suicídios descritos acima foram os que tiveram grande visibilidade pela mídia formal e não formal principalmente nas redes sociais de uso pessoal no ano de 2017 e início de 2018.

Esses casos são ratificados pelos dados registrados no site do Grupo Gay da Bahia que denuncia a morte de uma pessoa homossexual a cada 19 horas no Brasil, reforçando ainda a preocupação com o crescimento do assassinato por homofobia

⁶Dol. *Site*: <http://diarioonline.com.br/noticias/policia/noticia-502328-casal-homossexual-e-executado-na-frente-da-filha-de-dois-anos.html>

⁷ Paraíba. *Site*: <http://www.paraiba.com.br/2018/03/24/79369-melhor-um-filho-morto-do-que-pecador-diz-mae-de-jovem-lgbt-que-tirou-a-propria-vida>

em 30% entre 2016 e 2017. Muitas histórias de vida sendo ceifadas por puro preconceito e rejeição de uma condição sexual não aceitável pela sociedade heteronormativa.

Cada indivíduo citado teve uma história de enfrentamento da homofobia. Alguns, a família acolheu enquanto a sociedade excluiu. Outros a sociedade reconheceu, mas família rejeitou. O que culminou em tragédias. Tudo isso, fruto de ignorância; de falta de conhecimento sobre a sexualidade humana; de falta de entendimento da liberdade como direito civil e individual; de excesso de afirmação e reafirmação de uma sociedade heteronormativa naturalizada que despreza o outro, a sua construção histórica, a sua manifestação social, a sua condição sexual, deixando essas pessoas vulneráveis à homofobia.

Homofobia essa que deveria ser combatida. Se ela é resultado da falta de conhecimento sobre o assunto, não seria então a escola o local mais adequado para promover o debate e reflexão sobre esse preconceito? É provado que a escola é palco também de discurso de ódio e disseminação de preconceito contra pessoas homossexuais. Infelizmente há uma resistência muito grande da sociedade de se inserir esse tema nos currículos escolares. Na contramão da história, recentemente, a bancada evangélica do Congresso Nacional Brasileiro conseguiu retirar os termos “gênero” e “orientação sexual” dos documentos oficiais normativos da educação brasileira. Deixando de fora essa discussão.

O Grupo Gay da Bahia⁸ divulgou um relatório sobre mortes violentas de LGBT+ no Brasil no ano de 2018. Os dados revelam que 420 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) morreram no Brasil: 320 homicídios e 100 suicídios. De acordo com o GGB:

A cada 20 horas um LGBT é barbaramente assassinado ou se suicida vítima da LGBTfobia, o que confirma o Brasil como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT. (MICHELS, 2019, p. 01)

⁸ O **Grupo Gay da Bahia** é a mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil. Fundado em 1980 registrou-se como sociedade civil sem fins lucrativos em 1983, sendo declarado de utilidade pública municipal em 1987. É membro da ILGA, LLEGO, e da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT). Em 1988 foi nomeado membro da Comissão Nacional de Aids do Ministério da Saúde do Brasil e desde 1995 faz parte do comitê da Comissão Internacional de Direitos Humanos de Gays e Lésbicas (IGLHRC) . Ocupa desde 1995 a Secretaria de Direitos Humanos da ABGLT, e desde 1998 a Secretaria de Saúde da mesma. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.com.br/about/o-que-e-o-ggb-nossa-historia/>> Acesso em 10/02/2019.

Dados que demonstram a realidade brasileira e assustam pessoas homossexuais e LGBTQI+ por estarem expostos a essa vulnerabilidade. Essa realidade tem se mostrado mais grave aqui no Estado do Pará. De acordo com reportagem de Gabriel Pinheiro, do Jornal Amazônia⁹, em 2018, de janeiro a agosto, foram registrados 67 crimes homofóbicos. Culminando em 8 assassinatos. Já em 2019, ainda de acordo com a Secretaria de Segurança Pública, de janeiro a setembro de 2019, foram registrados 50 casos de homofobia. Destes, 4 foram homicídios e os demais foram por difamação, ameaça, lesão corporal, entre outros.

No ano de 2018, o grupo de pesquisa Lesbocídio – as histórias que ninguém conta, do Núcleo de Inclusão Social (NIS) vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Fiocruz lançou um dossiê sobre o lesbocídio – “morte de lésbicas por motivo de lesbofobia ou ódio, repulsa e discriminação contra a existência lésbica” (PERES, 2018, p. 19). O grupo constatou que entre 2014 e 2017, foram assassinadas 126 mulheres, simplesmente por serem lésbicas.

O panorama acima apresentado demonstra que essa é uma realidade persistente no cenário social brasileiro, como fruto de uma cultura heteronormativa que pela força do ódio infiltrado na cultura destroem sonhos e ceifam vidas. Para além dessa compreensão, é imprescindível promover discussões e reflexões acerca da homofobia e seus desdobramentos negativos, a fim de se pensar em medidas preventivas. Para tanto, as instituições escolares são ideais para a implementação de ações de combate ao preconceito e à discriminação, uma vez que sua finalidade é educar para a cidadania.

2.3.2. Homofobia: conceito e história

Considerando a breve apresentação sobre violência contra homossexuais percebe-se que essas pessoas perderam suas vidas somente por não serem heterossexuais, por apresentarem uma identidade sexual diferente da norma. Uma banalidade que poderia ser resolvida a partir da implantação de políticas públicas efetivas que preservassem a existência da pessoa e assegurasse o direito dela ser diferente.

⁹ PINHEIRO, Gabriel. Crime de ódio, homofobia já matou 22 pessoas no estado do Pará, nos últimos 3 anos. **Jornal Amazônia**. Disponível em: <<https://www.oliberal.com/conexaoamz/crime-de-odio-homofobia-ja-matou-22-pessoas-no-para-nos-ultimos-3-anos-1.196061>> acesso em: 09 de novembro de 2019.

Aqui, pois, se observa o domínio da heterossexualidade em detrimento da homossexualidade como se ambas não pudessem coexistir. Logo, não escapa a essa violência os sujeitos LGBTQI+. Não indiferente a essa realidade professores gays e professoras lésbicas também sofrem este preconceito.

Vale ressaltar que embora a prática de violência contra pessoas homossexuais se perpetue na história, o termo “homofobia” apareceu pela primeira vez em um dicionário de língua francesa no ano de 1998. De acordo com Borillo (2016), sua definição é atribuída ao pesquisador K. T. Smith que estudava os traços da personalidade homofóbica no ano de 1971. Junqueira (2007) destaca que essa palavra agrupou dois radicais gregos (semelhante) e (medo) – para definir sentimentos negativos em relação a homossexuais e às homossexualidades. Com o passar do tempo, outros termos foram sugeridos por pesquisadores (“homoeretofobia”, “homossexofobia”, “homossexismo”, “heterossexismo”), porém prevaleceu o termo homofobia (BORILLO, 2016).

Outras definições de homofobia têm surgido com o passar dos anos. Esse termo é polissêmico:

o termo costuma ser empregado quase que exclusivamente em referência a conjuntos de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a pessoas homossexuais ou assim identificadas. Essas emoções, em alguns casos, seriam a tradução do receio (inconsciente e “doentio”) de a própria pessoa homofóbica ser homossexual (ou de que os outros pensem que ela seja). Assim, seriam indícios (ou “sintomas”) de homofobia o ato de se evitarem homossexuais e situações associáveis ao universo homossexual, bem como a repulsa às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Essa repulsa, por sua vez, poderia se traduzir em um ódio generalizado (e, de novo, “patológico”) às pessoas homossexuais ou vistas como homossexuais. (JUNQUEIRA, 2007, p. 4)

Pode-se observar nesse conceito que há uma aversão à pessoa homossexual ligada a fatores emocionais vinculado aos transgressores e transgressoras das fronteiras de gênero e sexualidade. São gays, lésbicas, travestis, transexuais, pessoas *queer*, intersexuais e a várias particularidades de identidade sexual que compõem a comunidade LGBTQI+. O autor acrescenta que

O que é mais marcante neste caso é a tentativa de se conferir outra espessura ao conceito, na medida em que ele é associado, sobretudo, a situações e mecanismos sociais relacionados a preconceitos, discriminações e violências contra homossexuais, bissexuais e transgêneros, seus comportamentos, aparências e estilos de vida. (JUNQUEIRA, 2007, p. 6)

É importante frisar que a homofobia não está relacionada somente a questão da homossexualidade, mas a situações e mecanismos sociais que desviam do padrão heteronormativo, logo, abrange toda a comunidade LGBTQI+. É nesse sentido que o autor ainda ressalta que outros estudiosos e estudiosas adotam posicionamentos diferentes em relação ao conceito de homofobia, pois:

A visão que, neste caso, prevalece acerca da homofobia se dá, em geral, a partir da manutenção da referência àquele conjunto de emoções negativas, mas sem enfatizar exclusivamente aspectos de ordem psicológica e, ao mesmo tempo, rechaçando aceções patologizantes. (JUNQUEIRA, 2007, p. 6)

Os/as homofóbicos/as são pessoas que inferem a homofobia. Eles/elas não são pessoas desconhecidas e distantes. Muitas vezes, elas estão na vizinhança, dormem na mesma casa ou até mesmo na mesma cama que o homossexual. Há ainda casos de homossexuais homofóbicos. Isto acontece porque a pessoa ou não se aceitar enquanto homossexual, ou por não concordar o/a outro/a possa ter uma identidade diferente de seu sexo biológico. São pessoas que nem mesmo se identificam ou se reconhecem como homofóbicas. Nesse sentido, Borillo (2016) enfatiza que a homofobia diz respeito à atitude de hostilidade para com as pessoas homossexuais, sendo mais do que uma simples rejeição irracional e sim uma manifestação que considera o outro como contrário, inferior ou anormal.

Há aqueles que sabem que estão sendo homofóbicos, mas há aqueles que não entendem que uma piada, uma atitude são expressões homofóbicas. E ainda dizem amar pessoas homossexuais. De fato, pode haver amor, mas um amor comedido, de exclusão; às vezes por ser parente, às vezes por ser do ciclo de amizade. Mas expressam sua homofobia quando deixam de convidar fulano para ir a um evento em sua casa porque ele é “gay rasgado” ou “sapatona muito macho”. Louro (2004) diz que:

Desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo comum, compreensivo, corriqueiro. Daí porque vale a pena colocar essa questão em primeiro plano. Parece absolutamente relevante refletir sobre as formas de viver a sexualidade, sobre as muitas formas de experimentar prazeres e desejos; parece relevante também refletir sobre possíveis formas de intervir, a fim de perturbar ou alterar, de algum modo, um estado de coisas que considero intolerável. (p. 184)

Podemos dizer que a homofobia está impregnada na mente e nas atitudes das pessoas que há todo momento reproduzem atitudes homofóbicas sem ver, nem

perceber o preconceito que seu discurso produz. E quando advertidas, dizem que era só brincadeira. E o/a agredido/a sempre irá perdoar porque não quer perder as amizades, fazer intrigas na família, ou mesmo não quer ocasionar tumulto, então deixa passar aquela humilhação, agressão, homofobia.

Ainda sobre o conceito, Prado (2016) define “A homofobia como termo para designar uma forma de preconceito e aversão às homossexualidades em geral tem se lançado na sociedade brasileira com alguma força política, conceitual e analítica nos últimos anos” (p. 7).

A fim de combater esse preconceito, o autor pondera que é necessário compreender o funcionamento da homofobia, sobretudo quando é evidente que o preconceito não só reside nos indivíduos, mas também se articula nas instituições, é fundamental para aprimorar as formas de enfrentamento e desconstrução de suas práticas e violências silenciosas. (PRADO, 2016)

Sobre a origem da homofobia, Borillo (2016) localiza nas sociedades antigas. Analisa o mundo greco-romano como berço dessa fobia às sexualidades “não natural”. Considera que as religiões de tradição judaico-cristã consolidaram a homofobia e que a Igreja Católica contemporânea mantém a condenação da homossexualidade.

No mundo Greco-Romano, os amores masculinos eram reconhecidos oficialmente, pois as relações sexuais entre os homens faziam parte da iniciação à vida política. Na Grécia Antiga, a homossexualidade era legítima. Porém, havia regras: deveria ser entre um homem mais velho (*erastes*) e um homem mais novo (*eromenos*). Ressalta o autor que aqueles que mantinham práticas homossexuais exclusivas constituíam uma minoria e não eram aceitáveis pela sociedade. O jovem tinha, pois, a obrigação de casar e procriar mesmo tendo seus amantes, do contrário era ridicularizado, desprezado, excluído.

Na Roma Clássica, as relações homossexuais eram aceitáveis, mas havia exigências. A primeira delas era não afastar o cidadão de seus deveres com a sociedade romana. Outra, era recomendável que não se utilizasse de pessoas de estrato inferior como objeto de prazer. A última era evitar assumir o papel passivo nas relações com os subordinados.

Nas sociedades Greco-Romana a questão do preconceito estava na questão de ser passivo, pois representava um papel de submissão de um homem ao outro. Porém, de modo geral havia uma discriminação por conta da relação sexual entre

dois homens. Isso se deu a partir da introdução da religião judaico-cristã nessas sociedades e, que, posteriormente se espalhou pelo mundo ocidental.

A religião judaico-cristã introduziu uma nova moral nas sociedades clássicas, mais especificamente na Roma Antiga. Trazendo a visão da heterossexualidade como o único sexo aceitável. Condenando veementemente a relação sexual entre pessoas do mesmo sexo, mais especificamente quem exercia o papel de passivo na relação.

A consequência desse contexto levou a criação de leis em toda a Europa que condenasse a homossexualidade. Baseadas nos cânones da Igreja, prendiam e matavam homossexuais das formas mais cruéis possíveis por crime contra a natureza. Borillo (2016) diz que durante os séculos XIII a XV, a perseguição dos homossexuais acentuou-se grandemente e até o final do século XVIII, todas as disposições penais, sem exceção, fazem referência ao mito de Sodoma para justificar a punição de gays e lésbicas.

A homossexualidade pela Igreja Católica contemporânea ainda é considerada anomalia. Se verificar os sinônimos advindos dessa palavra pode-se enumerar “aberração”, “monstruosidade”, “anormalidade” são palavras carregadas de sentidos pejorativos e até temerosos. Logo os fiéis assim a consideram também e reproduzem todas as formas de rejeição às pessoas homossexuais.

Através das pesquisas de Borillo (2016), é verificável a influência da tradição judaico-cristã, mais especificamente do Cristianismo, por meio de seus documentos oficiais na consolidação da homofobia no mundo ocidental. Porém, não o suficiente para se compreender como está disseminada no mundo hoje. A autora Louro (2014) traz uma visão diferenciada quanto a estruturação da homofobia na sociedade contemporânea.

Ela identifica no século XVIII muitas transformações políticas, culturais, sociais e econômicas articuladas ao industrialismo e à revolução burguesa, acompanhadas por uma outra divisão sexual do trabalho e pela circulação de ideias de caráter feminista que foram constituindo todo um conjunto de condições para que os corpos, a sexualidade e a existência de homens e mulheres fossem significados de outro modo.

O que temos aqui, então, é a constituição de uma nova *episteme*, de um outro conjunto de regras ou de formas de compreender e dar sentido ao mundo. Novos saberes, novas verdades são instituídas. Como parte desse contexto – aliás como parte especialmente importante – foram sendo

construídas novas formas de representar e dar significado ao homem e à mulher, às suas relações, à sexualidade. Tais mudanças não são banais: elas são constituídas e constituintes de outras estratégias e relações de poder. (LOURO, 2014, p. 87-88)

É a partir dessa compreensão, o homossexual se constituiria num sujeito de outra espécie. Diferente da norma vigente, deveria ser corrigido, uma vez que para “esse sujeito, haveria que inventar e pôr em execução toda uma sequência de ações: punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa” (LOURO, 2014, p. 88). Além disso:

Estabelecia-se, a partir daí, o par heterossexualidade/homossexualidade (heterossexual/homossexual), como oposição fundamental, decisiva e definidora de práticas e sujeitos. Entendia-se o primeiro elemento como primordial e o segundo como subordinado, numa oposição que, segundo teóricos contemporâneos, encontra-se onipresente na sociedade, marcando saberes, instituições, práticas, valores. (LOURO, 2014, p. 89)

Essa concepção de homossexual ainda é vigente. Esse sujeito, ou mesmo essa população é subentendida como pessoas de segunda categoria, como se vivessem a margem da sociedade, uma vez que a heterossexualidade é tida como aquela que garante o futuro da espécie, questionando o direito de homossexuais de constituir família. A luta pelo reconhecimento social do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo e constituição de famílias homoafetivas são provas concretas dessas grandes inverdades.

2.3.3. Homofobia na atualidade

A homofobia na sociedade atual está cada vez mais explícita. As pessoas já não se importam de serem taxadas de homofóbicas. Muitas vezes, até se vangloriam por tal título. A violência contra pessoas homossexuais chegou ao ponto de políticos, em todas as esferas de governo, assumirem tal postura. No Brasil, vez ou outra ocorre discussão e discursos que incentivam ao ódio e à violência contra pessoas homossexuais. As ruas, seguindo o exemplo, refletem tal postura, comprovada pelo relatório do Grupo Gay da Bahia que registra o aumento do índice de assassinato de LGBTQI+.

Ao problematizar heteronormatividade e homofobia, Louro (2014) lembra que esse conjunto de circunstâncias está atravessado e ordenado por relações de poder:

Foi e é assim que se produziram e se produzem discursos jurídicos, religiosos, educativos, psicológicos que mostram ou tornam evidente os

sujeitos e as práticas que são bons ou que são maus, integrados ou desintegrados, produtivos ou prejudiciais para o conjunto da sociedade. Determinadas relações de estratégias e de poder sustentam-se através de saberes e “verdades”; elas precisam desses discursos para se tornarem evidentes o que, paradoxalmente, faz com que essas relações de poder se tornam invisíveis. Não como negar (e todos podemos lembrar situações para comprovar isso!) que quanto menos for notada ou quanto mais for invisível uma relação de poder, mais ela é eficiente. (LOURO, 2014, p. 86).

Buscando tornar visível os discursos homofóbicos no contexto atual, o pesquisador Rogério Junqueira (2017) debruçou-se a estudar a causa e descobriu um pânico moral permeado na sociedade embasado em discursos religioso, batizado de “ideologia de gênero”. Ele identificou que em 1994 iniciou-se na igreja católica um ataque aos direitos e igualdade de gênero reforçando os papéis masculinos e femininos e estigmatizando os direitos de igualdade e diversidade sexual. Ele afirma ainda que a agenda feminista de luta foi batizada pelo Vaticano de “teoria/ideologia de gênero” identificada como dispositivo retórico, metadiscursivo, paródico e reacionário para promover uma agenda ultraconservadora, antifeminista e antagônica à democracia e aos direitos humanos entendidos em bases mais amplas e plurais. Sendo um verdadeiro ataque à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero em políticas públicas.

Tal ofensiva visa, além de recuperar espaço à Igreja em sociedades envolvidas em distintos processos de secularização, conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero. [...] procuram também promover a restauração ou, mais propriamente, o *aggiornamento* do estatuto da ordem sexual tradicional e reforçar as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2017, p. 26)

Miskolci e Campana (2017) afirmam que a luta contra “ideologia de gênero” se torna um eixo prioritário de ação política em que diversas organizações não governamentais com perfil religioso conservador instalam um pânico moral na sociedade com discussões públicas dos “perigos sociais” que representam essa ideologia. Sobre o termo teoria/ideologia de gênero pode-se dizer que:

é uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000. Nos anos seguintes, o sintagma espalhou-se na forma de um poderoso *slogan*, incendiando a arena política de dezenas de países, ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais e punir suas violações, enfrentar preconceitos, prevenir

violências e combater discriminações (hetero)sexistas. Com efeito, evidencia-se na atuação desses missionários da família natural a intencionalidade de opor-se a ações voltadas a legalizar o aborto, criminalizar a homotransfobia, legalizar o casamento igualitário, reconhecer a homoparentalidade, estender o direito de adoção a genitores de mesmo sexo, bem como políticas educacionais de igualdade sexual e de gênero e de promoção do reconhecimento da diferença/diversidade sexual e de gênero (JUNQUEIRA, 2017, p. 26, 27).

Os autores Miskolci e Campana (2017) identificam ainda que desde a disseminação da agenda feminista na Conferência de Beijing (1995) o termo “ideologia de gênero” emerge como reação católica e ganha força no contexto sul-americano, principalmente a partir de 2006 quando algumas mulheres tornam-se presidentes. Ressaltam os autores que considerando

o campo discursivo de ação em foco a efetividade conta menos do que o temor de certos empreendedores morais em relação a possíveis mudanças nas relações de poder envolvendo, entre outros/as, homens e mulheres ou heterossexuais e homossexuais. Em outras palavras, consideramos que a gramática política que envolve a noção “ideologia de gênero” opera na lógica dos fenômenos que a sociologia denomina de pânico moral, reconhecíveis quando emerge a retórica da sociedade sob ameaça (MISKOLCI e CAMAPANA, 2017, p. 739-740)

Junqueira (2017) ressalta que se busca instaurar um clima de pânico moral contra grupos social e sexualmente vulneráveis e marginalizado, “por meio do acionamento de variadas estratégias discursivas, artifícios retóricos, repertórios, redes de intertextualidade, etc.” (p.29), definindo o pânico moral como:

[algo] passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa: as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorrem-se a formas de enfrentamento ou procura-se desenvolvê-las (COHEN, 1972, p. 9 *apud* MISCOLCI e CAMPANA, 2017, p. 740)

Concluem os autores que a renúncia do papa Bento XVI e a eleição de Francisco sugerem que a Igreja Católica mudou o eixo de enfrentamento para a América Latina. Reforçando que seu inimigo atual é a “ideologia de gênero”. Sugerem ainda que isso se deve a eleição de governos de esquerda latino-americanos, mesmo os chefiados por mulheres, não tendo aprovado o aborto ou buscado eliminar as desigualdades entre homens e mulheres, foi durante seu exercício que o matrimônio entre pessoas do mesmo sexo foi legalizado.

Podemos assim perceber a homofobia como refluxo de ações da igreja católica que ganhou adeptos de políticos conservadores de outras religiões e que tem aumentado as agressões contra homossexuais em diversos países. Isto, de certa forma, tem fomentado crimes de violência homofóbica, conforme relatório divulgado pelo Grupo Gay da Bahia, no ano de 2017 no Brasil, que afirma que aumentou o número de assassinato de pessoas LGBT, com destaque para o Pará, estado que mais mata travestis e transexuais (crimes também considerados de cunho homofóbicos).

Podemos identificar os reflexos dessa política engendrada pelo Vaticano no Brasil. Um exemplo claro que Vianna e Unbehaum (2015) ressaltam foi o veto ao Programa Escola sem Homofobia da presidente Dilma Rousseff sob pressão bancada religiosa conservadora do Congresso Nacional. Políticos católicos e evangélicos alegaram que se tratava de um material que incentivava crianças a serem homossexuais e destruiria a família.

Vianna e Unbehaum (2015) identificam ainda que com base nos discursos religiosos ultraconservadores, os planos estaduais e municipais de educação advogaram a supressão das palavras gênero, diversidade sexual e orientação sexual dos documentos finais. Afirmam as autoras que para justificar essa exclusão, eles utilizaram o pseudoconceito de “ideologia de gênero”, que ensinaria as crianças a não ter pertencimento identitário e acabaria com as famílias, criando um verdadeiro pânico em relação a essa temática.

É importante destacar que atualmente a Igreja Católica tem colocado em discussão a questão da homossexualidade. Seu líder, o Papa Francisco, tem feito discurso que diverge do posicionamento tradicional da igreja para com pessoas homossexuais. Em uma entrevista¹⁰ recente, ele ressaltou que: “Todos somos seres humanos, temos dignidade. Se uma pessoa tem uma tendência ou outra, isso não lhe tira a dignidade como pessoa”. Nos últimos anos, o Papa tem feito discursos dessa ordem mostrando uma visão diferente do que vinha sendo propagada pela Igreja Católica. Apesar da resistência de alguns religiosos conservadores, percebe-se com isso um prelúdio de mudança.

Destaca-se também que no dia treze de junho deste ano de dois mil e dezenove, o superior tribunal federal aprovou a criminalização da homofobia. Hoje, a

¹⁰ Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/mundo/papa-diz-que-pessoas-que-rejeitam-homossexuais-nao-tem-coracao-humano/>> Acesso em 01/11/2019.

discriminação por orientação sexual e identidade de gênero é crime. Por oito votos a três, os ministros determinaram que essa violência seja punida pela lei do racismo (7716/89), que até então previa crimes de discriminação por “raça, cor, etnia, religião e procedência nacional”, agora acrescenta a homofobia.

No entanto, ainda se vive no Brasil um momento de retrocesso de direitos, que usa a população LGBTQI+ como bode expiatório. Nesse contexto, é de se esperar que a escola reflita essa realidade intensificando mais ainda o combate à homofobia dentro de seus muros, a fim de alcançar estudantes, funcionários/as e professores/as LGBTQI+.

III. APROXIMAÇÕES COM O CAMPO E O SUJEITO DA PESQUISA

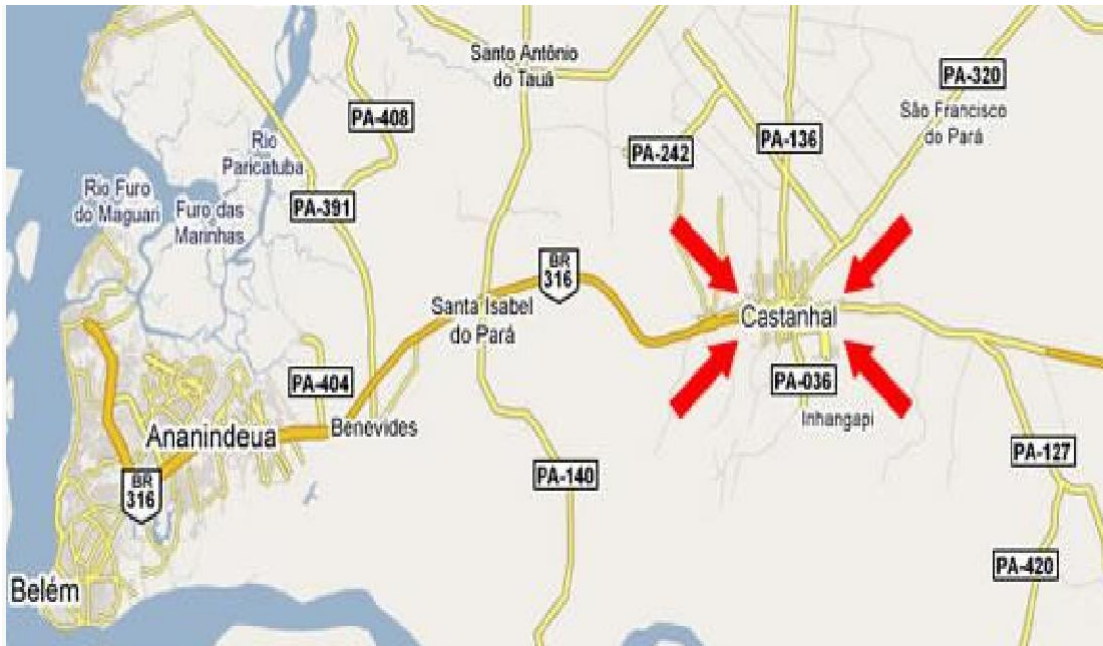
As indagações que geraram essa investigação, um estudo sobre a trajetória de docentes gays ou lésbicas e a homofobia e os aportes teóricos da investigação sobre o fenômeno da homofobia na docência, deixa explícito que se trata de uma pesquisa de campo. Para Neto (1994), primeiramente deve-se entender campo como um recorte espacial feito pelo pesquisador, depois como um lugar ocupado por grupos de pessoas convivendo numa dinâmica de interação social, uma vez que “O campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, proporcionando a criação de novos conhecimentos” (NETO, 1994, p.54), no caso dessa investigação o município de Castanhal. Como docente neste município, este capítulo apresenta ainda os sujeitos da pesquisa e suas motivações para ingressarem no magistério, acercando-se das narrativas de experiências homofóbicas na área da docência.

3.1. Castanhal: a metrópole do nordeste paraense

O campo de pesquisa sobre homofobia na docência foi definido na cidade de Castanhal-PA que está localizada no nordeste paraense distante 65 km da Capital Belém. De acordo com o último censo, a população de Castanhal era de 173.149 pessoas (IBGE, 2015). A cidade tem privilegiada posição geográfica no mapa do Pará, sendo cortada pela rodovia federal BR-316, a principal via de ligação entre a capital paraense e as regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, item indispensável ao escoamento da produção. Por esse motivo, Castanhal tornou-se cidade polo. Está entre as cinco principais cidades do Estado do Pará e figura como uma espécie de metrópole da região Nordeste do estado¹¹.

¹¹ Informação disponível em: <<http://www.castanhal.pa.gov.br/institucional/#SobreCastanhal>> acesso em 08/04/2019.

FIGURA 1: MAPA DE CASTANHAL



Fonte: <http://www.castanhal.pa.gov.br/institucional/#SobreCastanhal>

Como podemos verificar na Figura 1, Castanhal ocupa uma posição privilegiada por se localizar em um cruzamento entre a BR 316 e PA ligando a vários municípios. De acordo com Hugo Souza (2010) a criação da cidade de Castanhal é datada de 28 de janeiro de 1932. Informa o escritor que o povo castanhalense tem origem nordestina. Estes vieram para a Amazônia para trabalhar nas grandes plantações de seringais e na extração do látex e se instalaram em Castanhal. Passagem entre Belém e Bragança na escoação de produtos alimentícios ganhou estação de trem, desde então, tornando-se um dos principais pontos de comercialização desenvolvendo a cidade, mesmo depois de desativada a linha de trem.

Não desconsiderando outros aspectos de grande relevância para a criação e constituição e desenvolvimento de Castanhal como cidade polo da região nordeste paraense, essa rápida explanação se deu apenas para situar os sujeitos da pesquisa no campo educacional. Deste feita, detenhamo-nos a conhecer um pouco mais esta área.

Registra-se que por se tornar polo comercial, a cidade também passou a incorporar instituições educacionais de nível superior estadual, federal e particular, para atender as demandas da cidade e da região circunvizinha.

A Universidade do Federal do Pará – Campus Castanhal¹² foi implantada no município em 1978. Atualmente é composta pelas faculdades de Computação, Educação Física, Letras, Matemática e Pedagogia. Oferta ainda cursos de Pós-graduação em nível de mestrado através dos Programas de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) voltado para todos os portadores de diploma superior, independentemente da área de formação nas Linhas de Pesquisa: Ambientes, Saúde e Práticas Culturais; e Linguagens, Tecnologias e Saberes Culturais. E o PROFMAT – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional é um curso semipresencial, com oferta nacional, realizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil, e coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática.

Além desses tem ainda o Instituto de Medicina Veterinária com três Subunidades, a saber: Faculdade de Medicina Veterinária, Programa de Pós-Graduação em Saúde Animal na Amazônia (PPGSAAM) e Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal (PPGCAN); uma Unidade Acadêmica Especial: o Hospital Veterinário (o qual dispõe de Programas de Pós-Graduação de Residência em Medicina Veterinária); e um Órgão Suplementar: a Central de Biotecnologia e Reprodução Animal (CEBRAN). O IMV conta, ainda, com doze Laboratórios de Ensino, Pesquisa e Extensão e um Restaurante Universitário.

A Universidade do Estado do Pará¹³, campus XX, oferta cursos de graduação regular de Engenharia de Produção, Tecnologia de Alimentos, Tecnologia em Análises e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Ciências Naturais – Física –, Licenciatura em Geografia. No ano corrente atende ainda o pelo Parfor com os cursos de Pedagogia e Ciências Naturais (Física, Química e Biologia).

O campus do Instituto Federal do Pará¹⁴ oferta cursos nas seguintes categorias: Integrado: Integrado Agropecuária, Integrado Informática; Subsequente (pós médio) Agroindústria, Agropecuária, Floresta, Meio Ambiente, Rede de Computadores; Ensino Superior (graduação): Agronomia, Licenciatura em Informática, Engenharia de Pesca, Engenharia de Alimentos, Aquicultura; Pós-graduação: Mestrado.

¹² Disponível em: <<https://campuscastanhal.ufpa.br>> Acesso em 08/04/2019.

¹³ Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/campusxx/#>> Acesso em 08/04/2019.

¹⁴ Disponível em: <<https://castanhal.ifpa.edu.br/cursos-tecnicos>> Acesso em 08/04/2019.

Entre as instituições particulares presentes no município, pode-se destacar os polos da Estácio de Sá, UNOPAR, ANHANGUERA, FAEL, UniCesumar, UNINTER, Uniasselvi, entre outras. Dando ênfase a Estácio de Sá¹⁵ por ter um grande polo que atende cursos regulares como Administração, Direito, Enfermagem e Farmácia entre outros.

Em se tratando da Educação Básica, onde se buscam os sujeitos dessa pesquisa, de acordo com o censo escolar 2017, Castanhal registrou 135 escolas entre pública e particular. Das matrículas, no ano de 2017, em Castanhal totalizaram em 54.088, distribuídas da seguinte forma: em creches foram 607; em pré-escola foram 5.637; nos anos iniciais do ensino fundamental foram 18.170; nos anos finais do ensino fundamental foram 13.569; no ensino médio foram 9.502; na foram EJA 5.386; na educação especial 1.100 estudantes. No IDEB 2017, Castanhal registrou nos anos iniciais uma média de 4.7, desta a média do aprendizado é de 5.45 e do fluxo é a do 0.87. Isso quer dizer que a cada 100 alunos 13 não foram aprovados. A média dos anos finais é de 3.6, sendo que a aprendizagem registra 4.46 e o fluxo de 0.80, destes, a cada 100, 20 não foram aprovados. Compreendendo que o IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), verificamos que há um problema no fluxo em que muitos alunos não conseguem avançar.

Para o Ensino Médio não há registro do IDEB, mas o *site* QEd¹⁶ apresenta a média geral do Enem por escola. De acordo com esse registro foi possível fazer a média entre as escolas e chegar aos seguintes resultados de aprendizagem dos estudantes do ensino médio de Castanhal: Ciências Humanas 513, Ciências da Natureza 485, Linguagens e códigos 493, Matemática 479, Redação 569. Após traçado esse perfil da educação de Castanhal, buscou-se fazer ainda o perfil dos professores deste município. Para tal, foi utilizado como fonte o *site* QEd que reúne informações sobre os professores que participaram da Prova Brasil e responderam um total de 125 perguntas, sendo observado o perfil geral dos professores considerando sexo, idade e cor, as percepções de interações humanas com os professores e a percepção de violência na escola.

¹⁵Disponível em: <<http://portal.estacio.br/unidades/faculdade-est%C3%A1cio-de-castanhal/>> Acesso em 08/04/2019.

¹⁶Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/cidade/3187-castanhal/enem>> Acesso em 08/04/2019.

Do perfil, verificou-se que, dos 145 questionários validados para a questão¹⁷, o corpo docente se delineou assim: 113 do sexo feminino e 32 do sexo masculino; destes, 118 tendo idade entre 30 e 49 anos; 106 se definem da cor preta, seguida da branca (17) e da parda (10).

Da interação com os/as demais professores/as, apontam que troca materiais didáticos com os/as colegas em frequências diversas; também mantém contato com os/as demais em reuniões e projetos interdisciplinares, salientando que suas ideias em relação ao seu trabalho e à escola frequentemente são ouvidas. Houve, porém, alguns que divergiram dessa frequência, optando por algumas vezes. Verifica-se então que há uma relação de respeito e boa convivência no ambiente escolar entre os professores e professoras. Na relação com o diretor, a grande maioria aponta que se sente respeitado, mas há uma pequena margem que 9% que afirma que não se sente. Resta saber quais motivos, uma vez que o questionário não especificou.

Em se tratando da violência escolar, verifica-se o maior problema nas séries finais. A grande maioria dos docentes dos anos finais do ensino fundamental (73%) confirma ter presenciado algum tipo de agressão a professores e funcionários na escola. Ao passo que dos anos iniciais, 42% afirmam tal situação. No entanto, quando perguntados se já foram vítimas de tal agressão, nos dois níveis, mais de 90% respondem negativamente, o que leva a concluir que isso ocorre mais entre ciclos de ensino.

Verificando esses três aspectos, pode-se ter uma noção do perfil dos professores da rede municipal de ensino de Castanhal, bem como do possível perfil dos sujeitos desta pesquisa.

É importante ressaltar que apesar de Castanhal ser uma cidade polo do nordeste paraense e ter um bom desenvolvimento, ela também se configura como uma cidade violenta, ocupando a 20ª posição do ranking¹⁸ no ano de 2016.

Para a população LGBTQI+ não seria diferente, embora não haja registros oficiais, existem alertas sobre os ataques homofóbicos denunciados pela própria comunidade LGBTQI+. Outro fator que influenciou como critério de escolha da cidade é sua atuação junto à comunidade LGBTQI+. No ano de 2018, ocorreu a 13ª Parada

¹⁷ Foram aplicados 340 questionários, sendo que para a análise foram considerados os validados para cada questão indicada no site de professores atuantes no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, (do 9º ano somente professores de Português e Matemática).

¹⁸ BRETAS, Valéria. **As 100 cidades grandes e médias mais violentas do Brasil**, segundo o Ipea. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/as-100-cidades-grandes-e-medias-mais-violentas-do-brasil-segundo-o-ipea/>> Acesso em 08/04/2019.

LGBTQI+ de Castanhal com o tema “Beijo no ombro pro preconceito, direitos iguais” levando milhares de pessoas às ruas. É um momento onde se exalta o orgulho e se faz as denúncias de violências sofridas pela comunidade e se exige providências do poder público.

3.2. A seleção dos e das participantes: o *corpus* da pesquisa

Uma vez definido o município de Castanhal, optou-se pela recomendação de Bauer e Aarts (2002) para definição do *corpus* em que se deve selecionar uma amostragem representativa considerando sua relevância, sua homogeneidade e sincronicidade, pois “Para selecionar pessoas a serem entrevistadas ou documentos para uma pesquisa qualitativa, nós escolhemos indivíduos e fontes de acordo com critérios externos: estratos sociais, funções e categorias” (p.58). Nesse sentido, o *corpus* foi constituído a partir da observação dos seguintes critérios:

- a) Ser professor em exercício do magistério na educação básica;
- b) Ser atuante na rede municipal de ensino de Castanhal;
- c) Ser abertamente homossexual na sociedade castanhalense;
- d) Ter identidade gay ou lésbica.

Das dificuldades de aproximação com o sujeito:

- a) Muitos não têm a homossexualidade declaradamente aberta na comunidade escolar;
- b) Oito não responderam os convites;
- c) Quatro se negaram a participar da pesquisa.

Diante da dificuldade de se encontrar sujeitos que se disponibilizassem a participar da pesquisa por se tratar de um tema ainda tabu, tomamos como inspiração o procedimento adotado por Weller (2006) na realização de uma investigação. Na ocasião, a autora realizava uma pesquisa com jovens da cultura musical *hip hop*, e recebia dos sujeitos entrevistados, o contato de telefone de outros jovens para possíveis entrevistas.

Equivalente a este procedimento, na técnica de amostragem o *snowball* ou Bola de Neve, um sujeito indica outro sujeito para participar da pesquisa. Esta técnica foi criada por Willian Foot Whyte, no ano de 1943. Na ocasião, o autor teve

dificuldade de encontrar sujeitos para sua pesquisa. De acordo com Vinuto (2016) foi através de um primeiro sujeito que ele teve contatos iniciais que geraram outros contextos e outros sujeitos, representando uma espécie de “*snowball*” ou “bola de neve”. Assim essa pesquisa sobre homofobia na docência conta com a indicação dos sujeitos entrevistados.

Desta maneira, chegou-se ao total de 10 (dez) sujeitos, sendo que desses 4 recusaram o convite. Foram então realizadas 6 (seis) entrevistas, destas, 3 (três) com professores gays e 3 (três) com professoras lésbicas.

3.3. Sobre os/as sujeitos da pesquisa

Os sujeitos entrevistados são professores abertamente gays e professoras abertamente lésbicas atuantes no município de Castanhal. Ao dizer abertamente nos referimos ao fato de sua orientação sexual ser de conhecimento daqueles que convivem com eles em seus ambientes de trabalho.

Os gays se apresentaram como homem cisgênero e as lésbicas como mulheres cisgênero de orientação sexual, homossexual. Os entrevistados têm entre 32 e 43 anos, com atuação mínima de 9 anos de magistério na cidade. Após essas considerações, passemos ao perfil individual de acordo com a ordem das entrevistas.

Considerando o pressuposto de proteção e sigilo dos entrevistados assumidos como garantia no TCLE e ainda as orientações de codificação do Método Documentário, utilizaremos para nomeá-los as letras do alfabeto seguidas de m para indicar masculino e f para referir-se ao feminino. Logo temos os sujeitos: Am, Bf, Cf, Dm, Ef, Fm.

Am foi o primeiro entrevistado. Ele tem 42 anos. É professor das redes municipal, estadual e privada de Castanhal. Tem 24 anos de magistério. É abertamente gay, solteiro e negro. Nasceu em São Paulo, mas desde a infância mora em Castanhal. Sempre atuou em escolas urbanas, passando pela educação infantil, ensino fundamental, ensino técnico e superior. É Pedagogo de formação e Mestre em Ciências Ambientais. Além da sala de aula tem experiência na gestão na assessoria pedagógica e coordenação de escolas.

Bf foi a segunda entrevistada. Ela tem 30 anos. É professora da rede municipal de Castanhal. Tem 9 anos de magistério. É abertamente lésbica na sociedade, mas reservada com seus alunos por se tratarem de crianças bem

pequenas. É casada e se declara parda. Nasceu na cidade de Capitão Poço-PA, mas reside e trabalha em Castanhal desde que foi convocada pelo concurso público. Sempre trabalhou em escolas urbanas atuando nos níveis de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. É pedagoga de formação e especialista em psicopedagogia institucional.

Cf foi a terceira entrevistada. Ela tem 40 anos. É professora das redes municipal de Castanhal estadual da mesma URE, mas atuando em outra cidade. Tem 10 anos de magistério. É abertamente lésbica na sociedade e comunidade escolar. Seu estado civil legal é de solteira, mas declara morar com a companheira. Nasceu em Brasília-DF, mas reside em Castanhal desde a adolescência. Trabalha em escolas urbanas. Atua nos anos iniciais e finais do ensino fundamental na disciplina de educação física. É formada em Educação Física e tem uma especialização na área. Acrescenta-se que a mesma é ativista LGBTQI+.

Dm foi o quarto entrevistado. Ele tem 48 anos. É professor e coordenador das redes estadual e municipal de Castanhal. Tem 24 anos de magistério. É abertamente gay na sociedade de Castanhal e nas comunidades escolares em que atua. Seu estado civil é solteiro e mora com a mãe e irmã. Nasceu, reside e trabalha em Castanhal. Atua nas redes municipal e estadual de ensino da cidade. Atua nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como do Ensino Médio. Atualmente, na rede municipal tem prestado serviços técnicos de inspeção e documentação escolar. É efetivo na rede estadual como coordenador pedagógico. É graduado em Pedagogia e tem Especialização em Formação Docente na Amazônia e também em Relações Etnico-raciais. Acrescenta-se que o mesmo é ativista LGBTQI+.

Ef foi a quinta entrevistada. Ela tem 32 anos. É professora da rede municipal de Castanhal. Tem 10 anos de magistério. É abertamente lésbica na comunidade escolar, menos para seus alunos e alunas por serem ainda pequenos/as. Seu estado civil é de união estável. Mora com sua companheira e sogro. Sua declaração de raça é indefinida. Nasceu em Belém-PA, mas reside e trabalha em Castanhal. Atua em escolas urbanas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, nas disciplinas de educação física. Tem licenciatura plena em Educação Física e Especialização em Lazer.

Fm foi o sexto e último entrevistado. Ele tem 43 anos, solteiro e pardo. É professor da rede municipal de Castanhal, tem 16 anos de magistério. É

abertamente gay na sociedade castanhalense e na comunidade escolar. Nasceu na cidade de Almerim-PA, reside em Belém e trabalha em Castanhal. É efetivo do município de Castanhal e atua em escolas urbanas nos anos iniciais do ensino fundamental. É graduado em Pedagogia e Computação, e tem especialização em Atendimento Educacional Especializado e também em Perícia Criminal.

3.4. Impressões das entrevistas

As entrevistas ocorreram em locais diferenciados e em dias alternados de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Algumas ocorreram na residência, outras em escolas e, outra ainda, na praça de alimentação de um shopping. A média de duração das entrevistas ficou em 44:72 minutos, sendo a mais curta com 22:08 minutos e a mais longa com 64:04 minutos, totalizando 268:32 minutos de fala.

A entrevista com Am teve 33:02 minutos de duração. Ocorreu em sua residência. Ele foi muito receptivo e acolhedor. Na maioria das perguntas que nortearam as temáticas de sua trajetória de vida mostrou conforto nas narrativas. Em alguns momentos, nos temas mais direcionados à homofobia no ambiente de trabalho, foi possível perceber um pouco de receio em falar, especialmente quando citou um secretário que “tinha reservas com a orientação sexual”. Registra-se que Am indicou Dm para ser entrevistado.

A entrevista com Bf teve 46:07 minutos. Também ocorreu em sua residência. A mesma também foi receptiva e acolhedora. Expressou alegria por alguém se interessar pela temática. Bf também mostrou conforto em responder as perguntas, demonstrou emoções ao falar do tratamento que a família lhe deu no início de sua manifestação da sexualidade, principalmente no concernente a rejeição de sua mãe, uma vez que ela a tinha como pilar. Outro momento também foi quando falou da perda prematura de seu pai, que segundo ela, morreu sabendo, mas era muito forte para falar sobre isso com ela. Registra-se que Bf foi indicada por uma amiga em comum que não é lésbica, mas é professora atuante em Castanhal e participam de um grupo feministas da cidade denominado Zoé.

A entrevista com CF ocorreu na escola em que ela trabalha. Durou 54:01 minutos. Mesmo a escola estando em greve havia funcionários que chegaram a nos interromper duas vezes. Por diversas vezes, Bf mostrou-se emocionadamente triste ao lembrar a relação com o irmão que havia sido seu ídolo na infância e pré-adolescência, mas se afastou por completo desde que ela se assumiu. Demonstrou

ainda estar emocionalmente indignada ao lembrar o caso de uma aluna que acompanhou na escola que demonstrava agressividade e sofria homofobia desde os anos iniciais do ensino fundamental, mas que a escola nas pessoas da coordenação e direção nada faziam, mesmo ela argumentando sobre o fato, caso que ocasionou a expulsão da aluna e ela enquanto professora não pode fazer nada. Por esse fato e outros, Cf planeja desenvolver com outros professores, um projeto de combate a homofobia nas escolas de Castanhal. Registra-se que Cf também foi indicada pela amiga do grupo de feministas Zoé. Cf indicou Ef para se entrevistada.

A entrevista com Dm durou 103:04 minutos. Ocorreu na escola que trabalha. Embora ele tenha sido receptível e se mostrasse confortável em responder as perguntas, ora ou outra entrava alguém na sala para pedir alguma informação, fato que desviou sua concentração em alguns momentos, mas por pouco tempo. Dm mostrou-se levemente emocionado quando relembrou com tristeza a relação de rejeição com seu pai e irmãos, mas também de orgulho quando falava de sua mãe, e também quando falava de sua relação de carinho e respeito com professores e professoras onde trabalha. Dm foi indicado por Am, mas não indicou ninguém.

A entrevista com Ef durou 22:08 minutos. Aconteceu em sua residência. Ela se mostrou confortável em responder as perguntas, mas argumentava que talvez não tivesse muito a contribuir por se ter se percebido homossexual já na fase adulta e por esse motivo não ter enfrentado tanta homofobia como as demais que se percebem ainda na infância. Registra-se que Ef foi indicada por Cf. Ef não indicou ninguém.

A entrevista com Fm durou 49:11 minutos. Aconteceu na praça de alimentação do Shopping Castanheira. Procuramos um local mais isolado, onde não houvesse tantas pessoas e, embora o barulho fosse um incômodo, deu para fazer uma boa entrevista. O momento mais delicado da entrevista que Fm chegou a lacrimejar quando lembrou de uma violência homofóbica que sofreu no ano de 2018, em que uma mãe lhe acusou de incompetente para o atendimento de seu filho especial, e pela resposta de Fm, a mãe da criança usou de sua influência, prestou queixa e o delegado rodeado de policiais armados foram à escola intimidar o professor. Fm não foi indicado por ninguém, mas foi convidado dada a sua convivência com o pesquisador.

Verificamos assim que as entrevistas tiveram configurações diferentes. Cada uma ocorreu em local determinado pelo sujeito e todos tiveram reações emocionais

de acordo com sua história. Ressalta-se que todos e todas demonstraram-se gratos/as pela temática pesquisada.

3.5. A decisão pelo magistério

Desde o princípio deixa-se claro que a decisão pelo magistério não se relaciona à sexualidade dos sujeitos, porém, torna-se necessária na pesquisa para compreender sua história de vida. Das motivações que levaram os professores gays e as professoras lésbicas a decidirem seguir essa profissão, pode-se verificar duas posições. A primeira posição é representada pela fala de Am:

A priori (.) eu queria fazer (.) é::: eu pretendia fazer direito [...] eu passava próximo a sala do magistério, via uma outra perspectiva, de trabalho que eu me identificava (.) até por conta que na igreja eu já desenvolvia atividades de ser, monitor de catequese, enfim, então eu comecei a me apaixonar pela área do magistério né [...] mas foi uma decisão mesmo de (.) minha né, no sentido de não me encontrar pra depois (.) futuramente fazer o vestibular pra direito; e aí foi por isso que eu caminhei pra pedagogia.

As memórias de Am o levam ao cenário religioso. Sua experiência de monitor de catequese, em sua religião, educando crianças na e para a fé, o fez pensar que carreira seguir, então conclui: „caminhei para a pedagogia“. Porém, esse caminhar não foi tão fácil. Ele teve outras experiências.

Quando afirma „eu pretendia fazer direito“, reforça uma escolha por um curso tradicionalmente concorrido e desejado pela maioria das pessoas, por dar possibilidade de seguir uma carreira sólida, de criar um escritório como advogado ou mesmo seguir carreira pública como defensor, promotor ou juiz, além de outros, profissões consideradas de elite. Porém, quando percebeu não ter afinidade com o curso optou pelo magistério.

Na primeira posição também se encontra Dm. Sua intenção inicial era ter outra profissão, porém sua decisão mudou para o magistério.

A minha mãe ela estudou até o 4º ano primário. E ela doméstica e coisa e tal, ela tinha muita vontade de ser professora. E::: ela em conversas comigo, por várias vezes, várias situações, ela disse “Olha, vê se tu procura uma profissão onde tu não precisa fazer um esforço físico muito grande por causa da tua deficiência. Eu acho que tu poderia é::: atuar como professor” e tudo [...] O meu sonho não era ser professor, era ser militar, mas eu queria ser militar, mas da marinha. E eu pensava que poderia depois de concluir meu ensino médio. Depois que eu fui descobrir que eu não poderia ser militar ((por conta da deficiência do pé torto)). E como eu tinha feito magistério, eu tinha optado pelo magistério né, aí eu digo “É já que eu optei pelo magistério vou continuar” (DM, 2019).

Verifica-se que Dm também teve magistério como segunda opção. Na passagem „o meu sonho não era ser professor, era ser militar“, ele deixa claro que pretendia seguir a carreira militar e não de docência. No trecho de sua fala „eu acho que tu poderia é::: ser professor“, Dm reproduz a fala da mãe que o influenciou na decisão pela sala de aula, por considerar que o professor „não precisa fazer um esforço físico muito grande“. Na fala „é, já que eu optei pelo magistério vou continuar“ revela a conformidade de Dm estar em uma profissão que não era seu sonho, porém foi a que teve oportunidade de se formar e atuar.

Verifica-se então que a decisão pelo magistério para Dm, assim como ocorre com muitos professores que estão atuando em sala de aula, teve influência de seus progenitores, representados pela figura materna, e pela impossibilidade de seguir a carreira de seus sonhos, por conta da deficiência. Nesse contexto, a deficiência de Dm que não o permitir entrar na marinha, representa as barreiras que outras pessoas enfrentam, as impossibilitando de fazer o que realmente gostam. Essas barreiras podem ser vistas como a condição financeira para se deslocar de seu local de moradia para estudar em outra cidade, o próprio fato de mudar de cidade, a oferta de cursos, ou o próprio crivo do vestibular, a seleção que deixa muitos sonhos para o lado de fora das universidades, levando os sujeitos a buscar uma segunda ou terceira opção.

Não indiferente a esse contexto, verifica-se na fala de Fm o magistério como segunda opção, embora suas motivações tenham sido financeiras. Colocando-o também na primeira posição.

A minha vida acadêmica era tudo voltado pro lado da saúde. Em 1994 quando eu cheguei em Belém, eu era apaixonado pra ser enfermeiro, não enfermeiro superior, mas técnico. Primeiro eu fui auxiliar, depois eu passei pra técnico de enfermagem, depois eu passei pra instrumentador cirúrgico. Aí eu me juntei com (). O () disse assim “Poxa! Tu não tá vendo que tu só consegue esses empregozinhos na prefeitura de ganhar um salário mínimo ou dois salários mínimos [...] porque que tu não vai pra Educação?”. Eu disse “**Deus me livre! Pra mim viver assim como tu?**”. Eu apontava pra ele e dizia “Meu amor, [...] eu não vou me matar trabalhando de tarde e de noite. **Nunca! Nunca! Nunca!** [...] Só que o contracheque dele era muito gordo, cara. Então assim, eu entrei pelo lado da educação pelo lado da parte financeira (FM, 2019).

Pode-se verificar na fala de Fm que ele é „apaixonado“ pela área da saúde, mais especificamente pela profissão de técnico de enfermagem, porém decidiu pelo magistério por motivações financeira. Na passagem „Deus me livre! Pra mim viver

como tu?” Fm deixa claro que não pensava em ser professor porque acompanhava a rotina de seu marido. Sabe-se que muitos docentes que atuam na educação básica trabalham dia e noite para conseguir um salário digno.

O que levou de fato a Fm decidir pelo magistério foi a motivação financeira representada pelo acesso ao comprovante de renda do marido, verificada no trecho „o contracheque dele era muito gordo”. Comparando ao que ele ganhava „um salário mínimo” como técnico de enfermagem, seguir a carreira do magistério era mais vantajoso, mesmo não sendo a profissão escolhida.

Muitos profissionais que decidem pelo magistério por motivação financeira podem se frustrar ao se deparar com a realidade presente na escola. Em conversa após a entrevista, Fm afirmou que conseguiu se identificar na carreira e desempenha bem seu papel, porém seu sonho em atuar na área da saúde não morreu. Atualmente, ele faz curso de perito legista e pretende concursar para atuar na área.

A segunda posição é representada ainda pela fala de Ef que trouxe também a área da engenharia como primeira opção, a da saúde como segunda opção e por fim do magistério como terceira opção de carreira a seguir:

Foi até engraçado assim porque (.) eu tenho uma amiga que é cadeirante que eu conheci na época do convênio. E eu não sabia o que fazer com a profissão. Sabia que na Federal ia fazer uma engenharia, mas na UEPA não sabia nem que curso eu ia fazer. E aí (.) eu comecei eu frequentar, ver as aulas dela de reabilitação e achei interessante a hidroterapia=ai eu disse “vou fazer educação física porque eu quero trabalhar com reabilitação”. Aí quando eu fui pra educação física já peguei o primeiro estágio em reabilitação, mas depois foi só escola. E aí eu não me vi fazendo outra coisa. Cheguei a cursar um semestre de engenharia química, fui pra educação física, não voltei mais pra engenharia e @permaneci na docência@. (EF, 2019).

No trecho „na Federal eu ia fazer engenharia”, ela categoriza sua primeira opção de profissão. Mais adiante, o acompanhamento de uma amiga em sessões de reabilitação a faz mudar de ideia. Essa mudança é descrita na passagem „vou fazer educação física porque eu quero trabalhar com hidroterapia”. O contato que teve com a atuação profissional a fez ter uma possibilidade de escolha. Conseguindo vaga na UEPA em educação física e o contato com a escola, descrita na passagem „depois foi só escola” a fez seguir a carreira do magistério.

A indução de Ef se deu pela vivência e experiência na área. Os contatos que ela teve, possibilitou as escolhas que ia fazendo. Considerando que logo no início de

sua fala Ef „não sabia o que fazer com a profissão”, pode ser compreendido que ela não tinha acesso a essas profissões e suas práticas, quando teve, a partir de seu contexto social, possibilitou o poder de escolha.

Através dos relatos sobre a decisão pela carreira do magistério pôde se identificar que o magistério não era primeira opção Am, Dm, Ef e Fm, e que cada professor teve uma motivação particular.

A segunda posição está representada nos relatos das professoras Bf. Desde o princípio ela optou pelo magistério.

Na quinta série eu tive uma professora que me inspirou muito, a professora Maria, ela é professora de história. Aí eu (.) aí tinha sempre aqueles temas mais envolventes né, aí eu pensei “poxa! eu quero ser professora de história” [...] eu fiz paralelo, pedagogia regular e história intervalar (.) mas aí num dado momento eu tive que optar por um dos dois cursos porque um – tava prejudicando o outro (.) [...] eu me identifiquei muito com pedagogia, é uma área que eu gosto muito né (.) mudou um pouco o foco porque eu ia trabalhar com pessoas mais velhas e com assunto específico né (.) E aí com pedagogia a gente trabalha já (.) mas é uma coisa que eu sou apaixonada pela área pedagógica (.) pelo universo da educação de modo geral né (.) então desde pequenininha eu já tinha essa compreensão que seria desse jeito (BF, 2019).

Inspirada por uma professora decidiu como primeira opção a carreira profissional. O trecho „na quinta série” revela o primeiro momento que pensou em ser professora. Na passagem „uma professora me inspirou” traz a primeira lembrança da pessoa que a inspirou. A abordagem do professor em sala de aula pode ser inspirador e marcar a vida de seus alunos. Para Bf foi uma inspiração para a vida.

Os percalços que Bf encontrou não foi por dúvida de qual área atuar, mas de que cursos fazer, porém, dentro do universo educacional. O despertar pelo magistério que a professora provocou em Bf foi tão intenso e grandioso que ela afirma categoricamente que é „apaixonada pela área pedagógica”.

Na segunda posição também se aproxima as falas de Cf, embora trazendo outra realidade, ao pensar em uma carreira profissional sólida, optou pela carreira do magistério.

Olha! Eu acho que foi mais por desespero mesmo @@@. Em um certo momento da minha vida eu trabalhava (.) eu era agente de saúde. E um belo dia eu trabalhando de baixo de sol e chuva, sol e chuva, sol e chuva, eu decidi que eu não queria mais aquilo pra mim, né. E aí eu fui procurar saber o quê que eu poderia fazer. Aí eu descobri que tinha educação física [...] Aí eu fiquei super feliz. Eu disse “é isso que eu quero”. Eu já era atleta, né. Eu sempre::: eu era, sou né, não luto mais, mas eu era lutadora, lutava karatê. Eu era faixa (.) marrom de karatê. Eu lutava capoeira. E todas as lutas eu me metia pra fazer. Aí eu jogava handebol e futsal. Então eu

sempre gostei muito dessa parte de ser atleta de esporte. Aí então foi que eu vi a educação física e decidi. [...] E aí entrei na faculdade e larguei tudo e fui viver só pra faculdade né, não fazia outra coisa além disso. **Aí me apaixonei, né.** [...] Então foi aí que eu comecei a me apaixonar pelo magistério, porque eu não entrei pra educação física pra ser professora de escola. (CF, 2019).

Da fala de Cf destaca-se o trecho „eu não queria mais aquilo pra mim”, referindo as dificuldades da profissão que exercia como agente de saúde. A inconformidade com as peculiaridades da profissão „debaixo de sol e chuva” lhe fez buscar novos horizontes. Pode-se concluir nesse trecho que suas motivações se relacionam com as condições de trabalho.

No trecho „eu vi a educação física e me decidi” revela a opção pela carreira do magistério, pois ela „lutava karatê”, „jogava handebol e futsal”. Esse meio desportista que Cf frequentava possibilitou uma reflexão que levou a decisão de que carreira seguir. Os esportes que ela aprendera na escola agora fariam parte de sua vida profissional.

Pode-se verificar que a decisão pela carreira do magistério para Am, Dm, Ef e Fm estiveram em segunda opção, já para Bf e Cf foram primeira opção quando se pensou num curso de graduação fazer. Verifica-se ainda que a decisão esteve relacionada à vida cotidiana dos sujeitos, ora ocasionada pela interferência de alguém, ora pela proximidade com o campo, ora por motivações financeiras. Entre as aspirações ao magistério podemos ver que não há diferenças marcantes entre os gêneros masculinos e femininos uma decisão vinculada às suas subjetividades.

De todo modo, essa decisão pelo magistério fez com que professores gays e professoras lésbicas passassem por experiências de toda ordem na carreira docente, inclusive experiências homofóbicas. Suas narrativas detalham como isso ocorreu e em que momento tiveram essas vivências, assim como identifica os sujeitos que compõem a comunidade escolar que praticaram tal agressão.

Neste tópico não se buscou relacionar a processos homofóbicos, mas compreender como esse sujeito optou pela carreira docente e posteriormente relacionar isso as experiências acerca da pedagogia e do trabalho. Nesse sentido, podem-se identificar duas posições. A primeira posição nomeada como „alternativa” é representada na fala dos sujeitos Am, Dm, Fm e Ef que não tinha o magistério como prioridade, nem era opção de carreira. De acordo com Freitas (2007) isso está vinculado à falta de “uma política de valorização do magistério como profissão, com

o sentido de projeto de vida e futuro, enquanto percurso da existência” (p. 1205). A segunda posição intitulada como “opção” está representada nos relatos das professoras Bf e Cf que desde o princípio optaram pelo magistério como vocação, o que Tardif (2013) descreveria como uma decisão moral por conta dos valores implicados na profissão docente de educar o corpo e instruir para a sociedade.

IV. O PROCESSO DE RECONHECIMENTO

Este capítulo surgiu a partir do objetivo específico que buscou perceber a homofobia na história de vida do/a docente desde sua percepção enquanto pessoa homossexual passando pelo momento de escolarização. Deve-se ressaltar que os recortes das falas foram feitos de acordo com as metáforas de foco identificadas nas narrativas.

4.1. A percepção da homossexualidade

Aos professores gays e professoras lésbicas foi solicitado que explicassem como se perceberam homossexuais e interessados em pessoas do mesmo sexo/gênero. A partir de suas falas podem-se delinear duas posições. A primeira posição se refere à percepção ainda na infância e adolescência relacionando às consequências da quebra da heteronormatividade, representada por Am:

Assim (.) é::: eu acho que quando criança ainda, né, eu já percebia o::: nessa minha::: com quem brincar né, nas brincadeiras, de quem me aproximar, então, eu acho que nesse::: lá na infância (.) eu já me percebia, talvez era um processo de descoberta (.) que leva um tempo né (.) então eu já vim me::: me descobrir na fase da adolescência né, mas na infância eu já tinha (.) alguma:::s situações que já me faziam, entender né, me perceber enquanto alguém que era diferente [...]

Pôde-se verificar nesta fala que Am se notou distinto das outras crianças por conta de suas escolhas. Nos trechos „com quem brincar” e „nas brincadeiras, de quem me aproximar” levam Am a considerar que era diferente dos demais meninos e que isso se dava por conta da sua orientação sexual, levando-o a se compreender como „alguém que era diferente”. Porém, a confirmação se deu posteriormente, „na fase da adolescência”, período em que a orientação sexual começou a se manifestar, no caso de Am, se interessando por meninos.

O „diferente” na percepção de Am se deu primeiramente a partir de suas escolhas pelas brincadeiras ligada à desarmonia entre sexo-gênero. Pois se ele nasceu com sexo biológico masculino, deveria gostar de jogar futebol, de brincar com carrinhos e não com bonecas, por exemplo. Embora hoje se veja cobranças relacionadas às brincadeiras/jogos infantis ligadas ao gênero, na década de 1980, em que Am viveu sua infância e adolescência, essa cobrança era muito forte. Porém, Am rompe o padrão das brincadeiras consideradas masculinas, o que lhe faz perceber ser diferente.

Esta primeira posição do rompimento do padrão do gênero também foi conteúdo da fala da professora Cf:

[...] Assim, porque eu sempre quis me vestir igual ao meu irmão, meu irmão era o meu herói, vamos dizer assim, na minha infância (.) E eu queria ter os mesmos brinquedos que ele, eu queria vestir as mesmas roupas que ele, eu queria fazer as mesmas coisas que ele fizesse, se ele ia fazer karatê, eu queria fazer karatê, se ele ia fazer kung fu, eu queria fazer kung fu, então eu queria fazer **tudo (.) ele era a minha imagem de masculino**, né; só que depois quando eu comecei a me descobrir; que isso já foi lá pros 13, quando eu comecei a me masculinizar muito mais (.) ele começou a se afastar de mim; entendeu? (.) muito (.) muito; muito (3); eu acho que isso me causou uma certa dor né [...]

Verifica-se nesta fala, que a professora Cf também se percebeu diferente ainda na infância por romper com os padrões do gênero. Desde o início da compreensão de si, espelhou-se em seu irmão para fazer suas escolhas: „ele era minha imagem de masculino“, „eu queria fazer as mesmas coisas que ele“. O irmão representou um modelo de expressão de gênero que Cf admirou e quis seguir desde a infância.

Essas escolhas para Cf já se tornaram indícios do distanciamento da identidade de mulher, pois ela começou a fazer escolhas diferentes daquelas esperadas para meninas, como „vestir as mesmas roupas“ do irmão, assim como fazer atividades esportivas consideradas do sexo masculino como „karatê“ e „kung fu“, de acordo com as imposições sociais, o esperado para ela era dançar *ballet* ou praticar um esporte menos agressivo.

Outra característica citada por Cf está ligada a adolescência. No trecho „quando eu comecei a me masculinizar“, revela a consciência da quebra do padrão de identidade de gênero, onde ela se distancia mais ainda da identidade de mulher e começa assumir uma identidade masculina. Ao mesmo tempo, Cf começa a sentir seus desejos voltando-se para o sexo feminino. Logo, rompe os padrões dos desejos, construindo sua própria identidade de gênero e expressão social. Porém, o padrão heteronormativo que perpetua na sociedade do qual está sua família não está isenta, faz com que ela perca laços afetivos, como de seu irmão que outrora fora seu ídolo, e dela afastou-se por sua masculinização.

Ainda na primeira posição pode-se verificar Fm:

[...] eu -tava debaixo dos jambreiros numa árvore assim onde a gente se encontrava eu mais os meninos (.) então veio o meu irmão e começou a se encontrar com a gente=se encontrou com a gente (.) então os meus amigos

eu tinha que ter uma capa perante a eles, então qual era a capa assim, de mostrar que eu era igual eles também, então assim, meu irmão como –tava um pouquinho elevado do álcool e os meus amigos eles sempre me criticavam, que eu era gay, não sei o que. Meu irmão ouviu isso e começou a falar “não meu irmão não é gay; não é gay” (.) diante disso eu entrei (.) aí tocou o sinal aí eu entrei e fui pra sala [...] eu cheguei em casa e disse pra mamãe (.) e falei com a minha tia com quem eu morava que queria vir pra capital. [...] Aí eu disse “não, agora eu vou trabalhar e vou me assumir” (.) a partir daí o meu desempenho de querer me sustentar e decidir assim a minha (.) a minha liberdade.

Iniciando sua fala, Fm lembrou quando os amigos o identificaram como gay. Não há uma idade específica em sua fala, mas é verificável em outras passagens que o episódio se deu na adolescência.

Na passagem, „mostrar que eu era igual a eles também” implica a percepção de Fm em se ver diferente dos seus amigos. Revela um distanciamento do padrão sexo-gênero que o faz silenciar e querer fugir quando seus amigos lhe identificarem como „gay”. Ao citar o fato da negação do irmão „não, meu irmão não é gay”, Fm retrata a compreensão que irmão tinha de que ser gay é errado. No trecho „eu tinha que ter uma capa” revela a imposição que ele mesmo fazia de manter a aparência masculina heterossexual; mais ainda, a aparente proteção que era necessária em manter um padrão por medo de retaliação social, revelando uma autodefesa, pois a „capa” representa também proteção das agressões advindas do preconceito para com as pessoas homossexuais.

Morando em cidade interiorana, onde o preconceito é mais forte, Fm encontra uma saída para viver sua identidade: „falei com a minha tia com quem eu morava que queria vir pra capital”. Consciente de que não queria mais ser alvo desse tipo de situação, Fm opta por viver sem “capa” e sem se forçar para demonstrar-se igual aos amigos heterossexuais. Fm buscou sua liberdade, desprendida do padrão heteronormativo, quando teve consciência de si verificada na frase „agora eu vou trabalhar e vou me assumir”.

A segunda posição está relacionada à percepção da orientação sexual na fase adulta. Os relatos de Dm retratam essa questão:

Eu tinha uns 10 anos de idade, a gente::: na realidade, com 10 anos de idade a gente já começa a sentir atração por pessoas do mesmo sexo, no entanto a gente não sabe o que significa isso né (.) e por quê [...] aos 13 anos de idade (.) hoje que eu fui descobrir (.) com todo conhecimento que eu tenho (.) que aos 13 anos de idade eu fui abusado sexualmente (.) sem saber que eu tinha sido abusado por uma pessoa de 20 anos (.) e eu com 13 (.) uma pessoa já adulta, com 20 anos. [...] quando eu cheguei assim aos meus 17 pra 18 anos, aí eu comecei a ver que eu gostava mesmo era de

homem. Entendeu? Aí foi que eu parti (.) comecei a namorar com outros meninos, enfim (DM, 2019).

Um conjunto de fatores leva Dm à compressão de sua homossexualidade. As lembranças relacionam-se primeiramente a um trauma que sofreu „aos 13 anos de idade” quando afirma: „eu fui abusado sexualmente”. Porém, naquele momento, ele considerou apenas um ato de uma relação desigual de um homem adulto com uma criança, mas atualmente suas lembranças já são relacionadas à homossexualidade e ao abuso sexual. No decorrer da fala não há uma idade específica, mas uma linha de tempo elencando vários fatores ao longo dos anos, chega ao momento da compreensão da orientação de seus desejos: „10 anos”, „13 anos”, „17 anos”, „18 anos”. Para Dm, a compreensão da homossexualidade se deu mais tarde, pois afirmou namorar com homens aos “17 pra 18 anos”.

Voltando-se para suas lembranças „hoje”, Dm compreendeu que a percepção da homossexualidade não foi por assimilação com o gênero oposto ou por proximidade com brincadeiras do gênero feminino ou mesmo a quebra da norma padrão, mas tão somente pela compreensão de seus desejos homoafetivos na fase adulta.

A compreensão de sua orientação sexual, após a adolescência também se apresenta nas falas da professora Bf.

Assim, a minha história é um pouco diferente de algumas outras por causa que (.) eu na minha (.) no início de meu relacionamento amoroso na minha descoberta eu me relacionava com meninos na época [...] (.) era muito religiosa né, então era assim uma coisa que –tava predeterminada já pra vida né (.) só num dado momento da minha vida aos 22 anos eu me vi gostando de uma pessoa e quando percebi era uma mulher (.) né (.) foi uma experiência que transformou a minha vida né (.) [...] eu fui (.) representei um susto assim pra todo mundo né, pra igreja que eu frequentava, pra família pras pessoas (.) foi (.) foi ainda mais subestimado porque as pessoas ainda achavam que era fase era uma aventura era uma loucura (.) que aquilo não era meu, não era de mim (.) então foi (.) foi dessa forma (.) e aí eu tive que ter, muita coragem pra poder enfrentar, pra poder abandonar o que eu tinha vivido 21 anos e dali em diante (.) viver de forma diferente, né.

A princípio, Bf adverte sobre a diferença que se dá quando ela se percebe lésbica, já mulher adulta aos 22 anos e após namorar meninos e outras histórias que desde a infância identifica não serem heteronormativos. Mesmo tendo essa compreensão, ela cita „relacionamento amoroso” colocando sua relação em igualdade a outros casais.

Quando ela faz a observação que „era muito religiosa”, é possível verificar o peso que a educação pautada em princípios religiosos teve em sua vida. O modelo heterossexista propagado pela religião cobra da mulher uma ordem que Bf entende como „predeterminada”: casar, procriar e ser submissa ao seu marido; porém, ao se perceber „gostando de uma pessoa” e quando se dá conta essa pessoa „era uma mulher”, ela quebra com esse padrão e enfrenta muitos preconceitos dentro e fora de casa. Nesse sentido, ela representou „um susto” para a sociedade em que estava imersa, bem como para a religião a qual frequentava.

O impacto de seu relacionamento causou „susto” no seu grupo social que passaram a duvidar de sua homossexualidade: „achavam que era uma fase”, por isso foi subestimado. Bf revela que consideraram como um momento, algo passageiro, um período, o que na verdade, foi um ato de desvalorização, de menosprezo pelo momento em que se descobre apaixonada por uma pessoa do mesmo sexo. Porém, teve „coragem” para enfrentar a sociedade e viver seu amor.

O reconhecimento de si, da sexualidade na fase adulta, possibilitou Bf fazer escolhas conscientes, mesmo sabendo de suas perdas, descrita na fala em „abandonar o que eu tinha vivido por 21 anos”, assume as consequências de ser homossexual numa sociedade heteronormativa e com pressupostos religiosos.

Nesta segunda posição identifica-se também Ef:

Já –tava adulta. Já tinha meus 18 anos de idade. Já fazia universidade já (.)
 Não foi como a maioria das pessoas novo né. Eu já não. Até porque eu venho dum padrão normativo mesmo, que aquela pessoa que vai pra igreja, que é criada pra ter uma outra (.). Eu até brinco em casa, que eu fui criada pra ser mulher mesmo, daquela do padrão, de saber cuidar de uma casa, de lidar com família e tudo mais; nasci dentro de um padrão mesmo.

Muito enfática, Bf afirma de início que se deu conta de sua homossexualidade já „adulta”, aos „18 anos” quando „já fazia universidade”. Logo não enfrentou tantos preconceitos. A „universidade” em sua fala representa um marcador etário, de idade, usado em oposição a maioria das pessoas, que se percebem homossexuais mais jovens ou em outra fase da vida.

Enfatiza que foi educada no „padrão normativo”, que „nasceu dentro de um padrão mesmo”. Ao utilizar por três vezes a palavra „padrão”, remete a ideia de que a norma é ser heterossexual onde „mulher nasce pra casar com homem”, para ter filho, para os afazeres domésticos.

A frase „eu fui criada para ser mulher mesmo” reforça o padrão heteronormativo que Ef condiciona à religião quando cita „aquela pessoa que vai pra igreja”. Porém, sai dessa lógica e quebra o padrão. O trecho „cuidar de uma casa” reforça não somente o padrão heteronormativo, mas a educação machista em que as mulheres são forçadas a assumir os afazeres domésticos.

Com isso, vê-se que para Ef e Bf, a percepção se deu na fase adulta e que ambas romperam com o padrão ensinado dentro de suas igrejas: heteronormativo criadas „para ser mulher mesmo”. O que lhes diferenciou das demais mulheres foi a ordem dos desejos, a identidade homossexual. No entanto, a percepção da orientação sexual fez com que rompessem o padrão heteronormativo e enfrentassem a sociedade para viver seus relacionamentos amorosos.

4.2. O contexto familiar

O relacionamento com os familiares após a autoafirmação da homossexualidade apresentou elementos significativos para o entendimento da homofobia na história de vida dos professores gays e das professoras lésbicas. A partir de suas falas podem-se delinear três posições. A primeira posição, inicia-se com a fala de Am:

[...] o papai por um certo período, ele só me cobrava muito a questão de (3) de aparecer com alguém, né, e aí eu apareci (.) eu tive situações de namoro né (.) com meninas (.) mas sabendo que nessas situações, situações duplas (.) que eu namorava a menina (.) e namorava o menino também (.) mas chegou um momento que meu pai, meus pais pararam de cobrar [...] já depois de adulto eu chamei, o meu pai (.) e abri o jogo e falei pra ele, né, qual era a minha (.) os meus desejos, qual era a minha orientação. E assim (.) pra minha surpresa, ele disse que já sabia. E muitas coisas ele foi compreendendo. [...] e começou a me amar do jeito que eu era (.) na verdade ele já me amava, né; do jeito que eu era (.) e minha mãe também e::: a gente teve uma relação muito boa até o falecimento dele (.) e hoje com a minha mãe, eu tenho uma relação muito tranquila; nesse sentido (.) então não há mais a cobrança que havia, ela me aceita e me ama do jeito que eu sou.

Logo de início, percebe-se, através das inúmeras pausas¹⁹, que esse processo não foi tão fácil. Os silêncios seguidos e articulação das palavras deixam transparecer sua dificuldade de falar do tema. Reiterando que o mesmo se compreendeu „diferente” ainda na infância, se percebeu na adolescência, mas

¹⁹ Os códigos completos compõem o anexo 1, onde destacamos neste trecho a fala de Am sucessivas pausas.

revelou a sua família já depois de adulto. Ele teve um longo processo de autoafirmação da homossexualidade.

Pode-se verificar na fala de Am, dois momentos dessa relação. No primeiro, se destaca a cobrança da família por uma conduta heterossexual; e o segundo momento, a aceitação da homossexualidade.

Na frase, „o papai, por um certo período, ele só me cobrava muito a questão de (3) de aparecer com alguém”, está relacionando a cobrança da manutenção do padrão heteronormativo. Geralmente, o rapaz para mostrar que não é gay tem que levar a namorada para casa e apresentar à família. Assim Am fez: „e aí eu apareci (.) eu tive situações de namoro, né (.) com meninas”. Foi forjando namoro com meninas para satisfazer a demanda heteronormativa familiar. No entanto, ele mantinha relacionamentos homossexuais, pois „namorava meninos também”. Somente quando adulto revelou ao pai que era homossexual.

Verifica-se então que há uma cobrança pela manutenção da heteronormatividade. Cobrança do papel do gênero masculino (ter namorada). E há até uma submissão, uma tentativa por parte do sujeito, porém sua condição homossexual é mais forte. Assume-se, mas somente na fase adulta resolve revelar e obtém a aceitação da família.

A primeira posição também é marcada na fala de Ef. Há uma aceitação mesmo que ela tenha decidido não contar inicialmente, mas quando fez, obteve apoio. Relatou Ef:

[...] eu fui vivendo a minha vida e não me senti na obrigação de ter que chegar pra minha mãe e dizer “Olha, mãe eu sou assim, assado, cozido e mal passado”. Até porque eu já –tava numa vida adulta onde eu já tomava conta da minha vida assim. Então inicialmente os meus pais sabiam, mas fingiam que não sabiam e preferiam ficar assim. Já dos 5 anos pra cá que as coisas mudaram. Eles (.) já com a minha atual companheira, minha mãe ficava perturbando pra ter a tal conversa, até que um dia eu conversei com ela. E logo em seguida, meu pai foi mais natural nesse processo, ele que já veio falar que (.) que apoiava e aceitava de boa.

Em seu relato, Ef afirma que não se sentia na „obrigação” de contar para seus entes sobre sua orientação sexual. Na frase, „já tomava conta da minha vida”, indica que sua independência deu certa autonomia para viver sem ter que *comunicar* essa particularidade de sua vida. Porém, por insistência de sua mãe, ela falou e obteve „apoio e aceitação”.

As declarações de Ef revelam a padronização imposta pela sociedade do modelo heterossexista que todos devem seguir, quando alguém compreende-se homossexual, tanto a pessoa quanto a sociedade, cobram uma confissão como se fosse algo errado. O homossexual tem que confessar sua homossexualidade como se fosse um crime ou um pecado. E a aceitação do homossexual no seio familiar parece torna-se o induto da pena, a indulgência do pecado. O perdão é necessário para essa pessoa viver em sociedade. O heterossexual simplesmente é, e vive sem nada a declarar, enquanto o homossexual tem que confessar, para ser julgado e obter aceitação, compreensão e perdão de seus entes. Tem que „sair do armário” e ser aceito para viver feliz. Mesmo não sendo o homossexual, a compreender dessa forma, aqueles que o cercam demonstram isso quando cobram publicização. Revelando o modelo heterossexista como balizador dominante das sexualidades, tendo a família como propagadora e educadora deste modelo heterossexista e homofóbico.

A segunda posição também revela essa face da confissão da homossexualidade. Porém, está relacionada à aceitação parcial da pessoa homossexual pelos familiares de Bf.

[...] a falta do apoio (.) da minha família (.) principalmente da minha mãe (.) que eu tenho como um pilar pra minha vida (.) foi uma das piores agressões pra mim [...] pude sim contar com o apoio da minha irmã mesmo não entendendo direito o que –tava acontecendo direito comigo, porque eu compreendo essa dificuldade né, da família não entender direito o que se passa no coração da gente (.) mas contei com o apoio de que foi muito importante [...] O meu pai ele (.) ele chegou a saber [...] eu perdi ele mas eu sei que ele morreu sabendo, só que pra ele a realidade era tão **dura** de lidar assim que ele (.) ele evitou, né, mexer (.) mexer naquela situação (.) mas eu sei que ele sabia porque em algum momento ele comentou com a minha mãe o que pensava a respeito (.) mas (.) mas de modo geral é isso.

A fala de Bf demonstra a dificuldade da família em lidar com sua orientação sexual. A mãe e o pai, ao saberem de sua homossexualidade não aceitam e silenciam. Não a recusam como ente familiar, mas negam sua sexualidade. Preferem não comentar. O silenciamento para eles é uma espécie de castigo por ela se desviar do padrão heteronormativo no qual ela foi educada. E Bf sofre com isso considerando como as “piores agressões”. Ela é agredida na sua existência e silenciada em torno de sua vida. Mesmo assim, Bf afirma que „compreende” essas atitudes dos pais. Essa fala demonstra a realidade vivida por pessoas homossexuais

que aceitam agressões dos familiares por medo de perder o vínculo com aqueles por quem tem afeto, mesmo que isso os machuque, vivendo uma realidade „dura“.

Na frase „eu pude contar com o apoio de minha irmã“ é revelada a parte da família que a acolhe, que não julga, mesmo com „dificuldade“ em compreender, pois também estão presas ao padrão heterossexista e homofóbico na qual foram educados. Porém, não se prende ao modelo padrão, mas olha-se a pessoa, com suas características próprias, desta forma, havendo uma aceitação parcial.

Ainda na segunda posição, pode-se destacar a fala de Fm que tem uma aceitação parcial de seus entes, que, embora conhecedores de sua sexualidade, preferem uma dissimulação da mesma.

[...] A mamãe me pergunta quando é que eu vou dar um netinho pra ela, porém ela já veio várias (.) ela veio né porque agora -tô- separado (.) Ela dizia assim “eu sei que ele é muito bom pra você mas quando é que você vai me dá um netinho”. Eu disse “mamãe me poupe eu vou ter que trabalhar”. Na verdade eu nunca me assumi pros meus pais. A mamãe morou com a gente quando a gente morava ali na Almirante Barroso mas ela conheceu o () (.) agora os meus sobrinhos todos eles sabem (.) a minha irmã sabe; os outros meus irmãos; o que mora lá no interior né (.) os que moram também em Manaus (.) **Inclusive eu tenho uma irmã que também é lésbica, é a única que é assumida da família.** É @babado@.

Ao enfatizar sua relação com a família, Fm revela a cobrança de sua mãe por um neto, a aceitação da irmã e dos sobrinhos. Essa cobrança por um „neto“ revela a cobrança do padrão heteronormativo: casar, multiplicar, ter uma prole. Fm admite que sua família sabe de sua condição sexual, mas finge não saber. E todos convivem bem com isso. Pode-se chamar isso de dissimulação de conveniência. Para aceitar o gay dentro de casa a família dissimula a realidade, fingindo que ele é heterossexual e se faz cobranças que perpetuam o modelo padrão da sexualidade: filho cadê a namoradinho? Filha, quando vai casar? Quando vai me dar um netinho? São frases que gays e lésbicas ouvem durante a juventude. No caso de Fm, se estende até os dias atuais. Por outro lado, o filho ou a filha pode dar o que os familiares querem, mas de acordo com sua condição sexual, o que não é muito aceitável pelos parentes. Então buscam uma forma de se relacionar que é conveniente para todos: a dissimulação. Tida aqui não como uma agressão, mas como um sistema de relação onde se aceita o ente da família, mas não a sua sexualidade, ou seu namorado/a ou esposa/o.

Para evitar conflito, mantendo essa dissimulação parece que há uma esperança de que a homossexualidade seja passageira. Embora Fm tenha mais de

40 anos e tenha relações amorosas duradouras com homens, a mãe pede um „neto“. A mãe, representando a sociedade mantenedora do par binário homem-mulher cobra-lhe uma mudança, considera a homossexualidade como escolha, não como condição de existência. Essa cobrança se relaciona em assumir o papel do gênero masculino, que corresponde ao seu sexo biológico e deixe uma prole.

Essa dificuldade em aceitar constitui a terceira posição que se configura como a não aceitação do homossexual no seio familiar, levando a exclusões e agressões. Como se pode verificar na fala de Cf:

Não tinha ninguém, nunca tive ninguém pra me (.) pra me acolher na minha infância (.) Foi bem difícil [...] a minha mãe não sabia o que –tava acontecendo=sempre foi muito ausente; coitada, era o que ela podia fazer, né, trabalhar. Os meus irmãos, a gente não se dava bem, brigava muito e tal, a gente nunca teve uma amizade, era só a agente (.) Meu pai, quando a gente veio embora [...] meu pai abandonou a gente e ficou só eu e minha mãe e meus dois irmãos (.) Então, depois que ela casou novamente com esse cara, e aí foi que tudo piorou porque ele era @pior do que qualquer outra coisa que @ qualquer imagem masculina que eu tivesse ele sempre foi pior [...] meu padrasto já me ameaçou de morte, sabe, assim de me massacrar mesmo. **O me padrasto me massacrava.** Então ele (.) dentro de casa [...] Eu quase matei ele. Bati nele. Disse pra minha mãe que se ele não saísse eu ia sair. E ela se separou por causa disso. [...]

A falta de apoio dos homens da família de Cf é revelado logo no início de sua fala. A relação com seus irmãos e o padrasto era conflituosa. Seu padrasto, „era um homem homofóbico“. Por isso, vivia massacrando-a ao ponto dela partir para agressão física e culminar na separação de sua mãe. Fica para Cf a sensação de abandono, deixada pelo seu pai.

A princípio, a lembrança da mãe „muito ausente“ e do pai que a „abandonou“ estão relacionadas literalmente ao que Cf sentiu. Compreendeu que ela estaria só, sentimento comum com pessoas que se percebem homossexuais. Os *tabus*, os medos, as incompreensões de si, levam à solidão e ao isolamento. A frase „nunca tive ninguém“ seguida de pausa²⁰ reforça essa ideia.

A rejeição sentida por Cf agrava-se um pouco mais, porque além da orientação homossexual também apresentava uma identidade de gênero divergente do seu sexo biológico. O processo de entendimento de si é demorado. E o preconceito sentido é mais doloroso. É isso que Cf demonstrou durante sua fala com

²⁰ Os códigos completos compõem o anexo 1, onde destacamos neste trecho a fala de Am sucessivas pausas.

risos desconcertados, tristeza no olhar e pausas em frases que narravam esse momento com a família.

Dm também se encontra nessa terceira posição. Os conflitos que viveu com familiares por conta da homossexualidade deixaram essas impressões de tristeza, angústia e rejeição.

Eu tinha duas referências masculinas na minha residência, que é meu pai, meu irmão (.) e meu outro irmão. Eu os via como se fossem diferentes. Por que eu não sou igual a eles? Por que eu não gosto do que eles gostam? Por que eu não gosto de jogar bola? Essas situações todas [...] em casa eu fui muito, muito é:: discriminado pelo meu pai, pelos meus irmãos. Fui discriminado mesmo. Tanto é que quando tinha um jogo de futebol meu pai só levava os meus dois irmãos=eu não. Eu só ficava em casa, entendeu? Eu sempre fiquei em casa. Até uma das vezes fazendo afazeres domésticos. Foi uma discriminação assim muito cruel. [...] A gente cria um mundo de solidão, de isolamento. Mas que discriminação ela é:: dói demais. Às vezes a gente fica até sem palavras pra descrever [...] É muito difícil. (DM, 2019)

A lembrança de Dm se deu também na relação com pai e irmãos. Seu relato mostra que os homens da família lhe discriminavam por ser diferente. Era rejeitado por se afastar do modelo masculino.

Na frase „eu os via como se fossem diferentes” compreende-se que Dm fez uma autorreflexão na busca de compreender o que lhe fazia „diferente” de seus irmãos e de seu pai. Buscou entender o que fazia seu pai e irmão lhe rejeitarem. Sua autorreflexão levou a dois questionamentos „por que eu não gosto do que eles gostam?”, „por que eu não gosto de futebol?”. Suas conclusões esbarraram nas atividades esportivas consideradas do sexo masculino. Não gostar de futebol já seria um indício de que algo estaria fora do padrão.

É comum na sociedade se perguntar aos meninos o time que se torce, e quando se responde que não se gosta de futebol, a pessoa direciona um olhar diferente, demonstra um inconformismo com a resposta, logo em seguida condiciona isso a sexualidade e olha com sarcasmos, deboche e faz piadas homofóbicas. Se futebol é esporte de homem, logo todo homem tem que gostar de futebol, do contrário, não é homem. A conclusão de Dm foi que a rejeição do pai e dos irmãos foi por não gostar de futebol, logo não era homem, conseqüentemente não deveria andar com eles.

Pode-se verificar nesses relatos que gays e lésbicas passam por diversos tipos de conflitos familiares ao revelarem sua homossexualidade. E aceitação dessa

condição sexual pode acontecer com o tempo, sendo total, parcial, mas também pode perpetuar de forma dissimulada, pois se torna mais confortável para a família aceitar que o filho seja gay, mas que continue assumindo o papel do gênero que corresponda ao seu sexo biológico. Seria um aceitar não aceitando sua homossexualidade, ou seja, aceita, mas continua na esperança que deixe de ser. Nessa perspectiva, a família seria a guardiã da norma, do padrão heterossexual.

Verifica-se ainda que a não correspondência sexo-biológico/identidade-de-gênero faz com que a aceitação não se efetive pelos membros da família, principalmente da ala masculina. Por outro lado, quando demonstram a orientação dos desejos já adultas os conflitos são menos intensos. E que isso causa dor e sofrimento a pessoas homossexuais que iniciam com a percepção de si e podem se estender por longos anos, pois quando rememoram esse momento, como no caso de Dm, deixam transparecer uma angústia em suas falas representadas nas pausas e na forma de falar. Busca-se saber agora como se deu o contexto escolar desses professores gays e professoras lésbicas.

4.3. O contexto escolar

Na composição da identificação dos processos de homofobia na vida estudantil dos professores gays e professoras lésbicas ganham relevância os problemas que tiveram no ambiente educacional por conta de sua orientação sexual. A partir de suas falas pode-se apontar duas posições. A primeira está representada na fala de Am:

Eu acho que no ensino médio né (.) porque no ensino médio a gente é:: eu estudei numa escola, de ensino médio bem conhecida em Castanhal né (.) [...] que era especificamente de público de ensino médio, e tinha muitas situações de preconceito, de homofobia (.) situações de racismo e outras né. [...] não só eu (.) mas acho que mu::itas pessoas sofriam né (.) com piadinhas (.) com (.) na hora do intervalo (.) isso no primeiro ano (.) de ficar recluso na sala de aula e não sair porque (.) ou saía e aí um colega, de uma outra turma (.) é (.) vim com alguma piadinha [...] eu acho que isso foi muito no primeiro ano (.) eu tive muitas situações de (.) o que a gente poderia chamar hoje bullying; que naquela época não havia essa discussão (.) isso em noventa e:: dois (.) no primeiro ano do ensino médio (.) e aí em noventa e três noventa e quatro (.) quando eu já (.) concluí o ensino médio em noventa=e=quatro, aí eu já aprendi a me defender (3) é:: e aí eu acho que foi (.) foram essas situações (.) me marcou muito ^o primeiro ano do ensino médio^o (2) por alguns colegas; alguns colegas de outras turmas.

O Ensino Médio foi apontado por Am o nível que mais enfrentou obstáculos por conta de sua orientação sexual. Em sua fala relatou que „tinha muitas situações

de preconceito" como „homofobia“, „racismo“ e „outras“. Percebe-se que o foco da discriminação está relacionado às minorias que sempre foram vítimas de uma sociedade que preza por pessoas branca e heterossexual. Am já consciente de sua orientação sexual não ficou fora dessas „situações“. Sua ação, no entanto, foi se isolar „ficar recluso“ com receio de ser vítima de „piadinha“. Ser xingado por colegas na hora do intervalo é algo que se vê todos os dias em ambientes da escola básica. Aquele que não se encaixa no padrão torna-se vítima dos colegas.

Am conclui que essas situações se davam por conta do preconceito advindo da falta de conhecimento sobre o assunto. „Naquela época não havia essa discussão“, diz. Lembrando que ele está se referindo ao início da década de 1990. No contexto, homossexualidade ainda era considerada desvio de conduta, o homossexual era considerado o único propagador da AIDS e as escolas ainda não tinham orientação para pautar o assunto. Fator que se configurou somente no ano de 1996 com a divulgação dos PCN"s. Mesmo diante de toda a realidade social, Am aprendeu a lidar com o preconceito no contexto escolar.

A Cf também aponta o ensino médio como mais crucial. Retrata uma realidade próxima de Am, por esse motivo também fica na primeira posição.

[...] a minha questão era mais no Ensino Médio (.) No ensino fundamental eu acho que a gente meio que apaga um pouco as coisas, eu não sei te dizer [...] Eu lembro que sempre fui masculinizada, né, então as pessoas riam de mim muito (.) debochavam, xingavam (.) mas como eu sempre fui uma das maiores da sala assim em termos físicos, de altura, eu sempre fui gordinha e tal, então (.) e aí como eu era muito marrenta as pessoas meio que evitavam de ir pro conflito comigo né, então eu acho que isso me protegeu um pouco (.) [...] Então, meu ensino médio (.) agora sim, isso na escola né. Eu sempre respingava algumas coisas de fora. Agora sempre aquele preconceito velado, né. As pessoas não te atacam diretamente, porém as pessoas te olham torto. Eu perdi várias amizades. Várias amizades. Porque a gente fica muito amiga e aí quando a família descobria pedia pra se afastar ou (.) [...] Então eu sofri muito porque eu perdi muitas amizades, pessoas que eu gostava mesmo. E quando a família descobria “olha, não quero mais essa mulher aqui. Não quero mais essa menina aqui. Sabe com quem tu tá andando?” E, sabe (.) sempre assimilando a gente a coisa ruim, a criminoso, né, enfim. Isso eu lembro que foi bem complicado mesmo. (CF, 2019)

As falas de Cf são cheias de emoção. Pausas e o estender das palavras, assim como as passagens que enfatizou na hora da entrevista demonstram a dificuldade que enfrentou. O preconceito e a discriminação foram marcantes em sua vida estudantil. E o nível lembrado em que estas situações tiveram mais ênfase foi o médio.

As discriminações se deram por conta de sua aparência: „sempre fui masculinizada“. Ao divergir do estereótipo de mulher e se aproximar mais de elementos ditos masculinos foi excluída, rejeitada e ridicularizada: „debochavam“, „xingavam“, „as pessoas riam de mim“. Porém o que marcou foi a perda de „várias amizades“, „pessoas que eu gostava mesmo“. Cf fala sobre as dores da cobrança heterossexista, e ela, desviante na norma heterossexual sente que muitas pessoas se afastem dela, o que lhe causa dor.

Além desses preconceitos diretos que Cf sofreu, também teve aqueles „velados“, expressados com gestos e olhares: „te olham torto“. Os colegas que tinham esse comportamento o faziam por medo de enfrentá-la por ela ser „grande e marrenta“. Logo, a professora revela que seu porte físico de algum modo a protegeu de mais situações de discriminação.

Os sujeitos Am e Cf apresentaram em suas falas uma consciência de si no momento de escolarização. Esse autoconhecimento lhes deu força para não se intimidarem. Sabiam da orientação de seus desejos, aceitavam-se e não temiam seus acusadores. Porém, como minorias não poderiam enfrentar a todos, mas arranjaram estratégias para se preservar.

Ainda na primeira posição, encontra-se o relato de Dm, mesmo ele não conseguindo se enxergar gay no período por ele lembrado, relata muitas formas de preconceito que sofreu.

No 7º ano, naquela época era a 7ª série [...] eu entrei em crise psicológica. Eu acabei entrando em depressão porque os meninos, os outros rapazes, os outros adolescentes me viam gay, mas eu não me vi gay. [...] cheguei à beira da morte [...] hoje eu entendo que alguns adolescentes, na atual conjuntura, é:: se suicidam, se enforcam, tomam veneno também=Tudo isso passou pela minha cabeça também. [...] Os meus professores eram super, hiper carinhosos, porque (.) uma das coisas também que eles observavam, eu acho, sei lá, é a questão da deficiência ((referindo-se a deficiência do pé torto que ele tem)). Eles viam a deficiência e muitas das vezes eles não enxergavam a homossexualidade. Hoje eu vejo dessa forma né. Os professores (.) os que foram meus professores do ensino fundamental:: até o Ensino Médio, eu via assim que eles cuidavam muito de mim. (DM, 2019)

As lembranças de Dm apontam para o Ensino Fundamental com o nível em que teve problemas por conta da sua orientação sexual. „Outros adolescentes me viam gay“, nessa passagem ele relata a não percepção de sua homossexualidade, como vimos no tópico 4.1, ele só conseguiu se perceber aos 18 anos. Essa

percepção pelo outro no ambiente escolar, a falta de conhecimento de si, levou Dm à depressão „cheguei à beira da morte“.

Em se tratando dos alunos, „os meninos, os outros rapazes, os outros adolescentes me viam gay“ percebiam que algo não corresponde ao tripé sexo-gênero-orientação e iniciaram uma perseguição no ambiente escolar numa verdadeira caça às bruxas, deixando marcas e traumas dos bullying homofóbico.

Do tratamento dos professores, na frase „às vezes eles não percebiam a homossexualidade“ demonstra a consciência de Dm que os professores observavam algo para além do „pé torto“, presenciado as perseguições, visto seu não alinhamento sexo-gênero-orientação e buscado protegê-lo dos colegas mais agressivos.

A segunda posição é vista nas falas dos sujeitos que sofreram preconceito e discriminação identificando a interferência na educação confessional, como Fm.

Pra mim no ensino fundamental foi mais doloroso. Já no médio que vim cursar na capital se tornou bem flexível. Quanto no superior sempre tinha os tabuzinhos né. No fundamental foi mais doloroso pra mim assim porque foi colégio de freira (.) então lá assim (.) eu tinha um grupinho que eu ia muito com eles (.) eles sabiam que eu era homossexual, mas assim eles me aceitavam [...] ao mesmo tempo assim eles tinham assim aqueles bullyingzinhos (.) aquelas criticazinhas, mas [...] eu não sei nem como te explicar assim (.) porque era um grupo assim muito hétero (.) tinham namoradas, mas me aceitavam [...] Agora quanto ao ensino médio eu não tive problema nenhum.

Fm lembrou que o ensino fundamental „foi mais doloroso“. Ele estudou em uma escola confessional, um „colégio de freira“. Neste espaço, pela educação cristã, cobra-se e se educa no modelo heteronormativo, compreendendo a homossexualidade como abominação, pecado, logo, inaceitável. Essa cobrança lhe criaram lembranças de dor. Ele era o único homossexual no grupo de heterossexuais. Logo, sofreu „tabuzinho“, considerado como a cobrança do padrão heteronormativo. Seus amigos „sabiam“ que ele era homossexual e não o aceitavam completamente.

A interferência da religião também é vista nas falas de Bf. Categorizando-a na segunda posição.

Eu tinha uma liderança fazia parte de um ministério chamado universidades renovadas ((esclarece que era um movimento ligado à renovação carismática católica dentro das universidades)) e aí a gente trabalhava a evangelização nas faculdades e tudo (.) então eu preferi me afastar (.) então eu cheguei pro meu coordenador a primeira coisa que eu falei “olha eu estou passando por uma crise” (.) não tive coragem de falar do que se

tratava; “mas eu não posso mais permanecer a frente desse ministério” (.) ele questionou e tudo né (.) quis partilhar (.) mas era assim, uma coisa que eu não falava com ninguém (.) uma coisa que ia me @remoendo por dentro@ porque eu não falava pra ninguém (.) e aí (.) fui me afastando né (.) gradativamente (.) e as pessoas foram sentindo a minha falta (.) aí começou as especulações né porque nos viam muito juntas e tudo (.) então as pessoas foram muito maldosas assim nos comentários (BF, 2019)

As lembranças de Bf a levam ao nível superior, mesmo porque foi o período em que se percebeu lésbica, como descreveu no tópico 4.1. Porém não deixou de passar por situações vexatórias que ela identificou como „especulações” que se compreende tratar da homossexualidade quando reforça a passagem „nos viam juntas” e ainda quando reforça que as pessoas eram „maldosas no comentário”.

Sendo de um grupo de evangelização dentro da universidade, no momento em que se apaixonou pela sua atual esposa, entrou em „crise”: a incoerência dos ensinamentos religiosos versus sua homossexualidade. A educação que recebeu em sua religião supõe que mulher tem que formar par binário, casando com homem e com ele procriando pesaram. E foi então que se desvinculou do grupo religioso para viver sua vida.

O terceiro posicionamento surgiu relacionando a homossexualidade a fase da vida do sujeito. Está representado na fala de Ef.

[...] Então como eu já estava na universidade eu não recebi tanto essa carga. Até porque eu acho que (.) por eu ser cisgênero, acho que facilita um pouco esse processo. E eu sou mais reservada então eu não vivenciei muito isso assim.

Ef expressa a realidade de muitas mulheres e homens de orientação homossexual: por um lado, não veem a obrigação de falar da homossexualidade por entenderem que não há necessidade, uma vez que os heterossexuais não a declaram também; por outro, o receio da discriminação advinda divulgação da mesma. É mais conveniente, porém, ficar no armário e manter o aparente padrão heteronormativo.

O modelo de feminilidade assegurado por Bf e Ef lhes resguardou de perseguição homofóbica. Ambas se perceberam homossexuais já adultas e dentro da universidade. Porém, para Cf que sempre esteve mais próxima dos padrões masculinos, a homofobia foi latente: piadas, perseguição, olhares, xingamentos, deboches; tudo o que uma pessoa LGBTQI+ sofre no cotidiano de sua vida, antes mesmo de se „assumir”. Não só teve problemas na escola, mas isso também se

estendeu para a comunidade escolar, onde os pais pediam para as filhas afastarem-se dela por medo da „influência homossexual“, fazendo-a perder várias amizades. Por outro lado, Cf desenvolveu um mecanismo de defesa, tornou-se „marrenta“, não no sentido exato da palavra, mas como sinônimo de „destemida“, „audaciosa“, „arrojada“, com isso, conquistando o respeito de seus pares.

Com as narrativas analisadas nesse tópico, foi possível alcançar o primeiro objetivo dessa pesquisa que se tratou de perceber a homofobia na história de vida do/a docente desde sua percepção enquanto pessoa homossexual perpassando pelo momento de escolarização. Na família, verificou-se que a homofobia com pessoas gays e lésbicas inicia dentro de casa com seus entes queridos. Aqueles que deveriam ser seus protetores são os primeiros a lhe negarem proteção por conta de preconceitos enraizados em suas culturas, sejam elas de cunho religioso ou não. Também se verificou que a aceitação da condição do gay ou da lésbica se dá com o tempo, mesmo que de uma forma dissimulada, há um respeito após o indivíduo ingressar no mercado de trabalho e se sustentar. Em se tratando do contexto educacional, verificou-se que não há um nível específico em que o sujeito LGBTQI+ sofra preconceito, discriminação, perseguição por parte de seus colegas. Em todos os níveis da educação manifestam-se a homofobia com maior ou menor intensidade. As consequências desses atos podem ser devastadoras na vida dos indivíduos, como ocorreu com Dm, que teve depressão e chegou “a beira da morte” como consequência dessas perseguições homofóbicas na escola. E quando chegaram ao mercado de trabalho como professores/as, será se a homofobia deixou de persegui-los? Vejamos o próximo tópico.

4.4. Balanço da percepção da homossexualidade

Neste primeiro tópico, verificou-se que a percepção da homossexualidade por professores gays e professoras lésbicas se deu em duas posições, a primeira representada por Am, Cf e Fm ligada à infância, e a segunda por Bf, Cf e Dm ligada à fase da adolescência e adulta.

Na primeira posição que se nomeia aqui de “confusão”, verificam-se vestígios de homofobia, mesmo antes do momento em que o próprio sujeito se percebeu homossexual. Am, Fm e Cf por revelarem a incompreensão de si que lhes fazia diferente ao olhar do outro ainda na infância e adolescência. Suas percepções foram relacionadas às escolhas de brincadeiras infantis que denunciavam uma não

concordância com os estereótipos da heteronormatividade. É o que Louro (2014) esclarece: “aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade são considerados *diferentes*, são representados como o *outro* é, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação” (p. 52). Se trocar o termo *masculinidade* por *feminilidade* a afirmativa também é válida para Cf, pois ela também se afastou da forma feminina, pois suas brincadeiras, roupas e jogos eram copiados de seu ídolo, seu irmão. Logo, sofreram preconceito ainda na infância por suas opções.

A segunda posição nomeada aqui de “invisível” agrupou os sujeitos Bf, Ef e Dm que rememoraram situações que levaram a compreensão homossexual na fase adulta. De acordo com Rich (2010), estes seriam casos de invisibilização da homossexualidade que estariam relacionados à heterossexualidade compulsória como algo que tem sido “imposto, administrado, organizado, propagandeado e mantido por força” (p. 35). Os sujeitos enfatizaram ainda a contribuição da religião sobre a família que reforçavam a cobrança da heterossexualidade: casar e procriar. Desta forma, não dando opção aos sujeitos de se perceberem com orientação sexual diferente.

No segundo tópico “O contexto familiar”, buscou-se verificar o tipo de relacionamento com os membros da família após a percepção da homossexualidade. Diante das falas, emergiram três posições. A primeira posição nomeada de “alívio”, agrupando Am e Ef que tiveram uma aceitação por parte de seus familiares, que embora cobrassem inicialmente, aceitaram por completo estabelecendo uma boa convivência. A segunda posição nomeada de “angústia” que aproxima as falas de Bf e Fm que ainda enfrentam o dilema de uma aceitação parcial dos familiares, mesmo depois de construir suas vidas, assumindo algumas vezes postura dissimulada, fingindo não saber e cobrando uma postura de acordo com o sexo biológico. A terceira posição nomeada de “dor” têm-se Cf e Dm como representantes, que não obtiveram aceitação no seio familiar, que por vezes levando a exclusões do meio ou sofrendo agressões físicas somente por ser homossexual. Sánchez (2009) salienta que “a educação de filhos e filhas, supondo-se que serão heterossexuais produzem uma surpresa quase sempre negativa, tanto nos pais quanto nos filhos: o inesperado desorienta, alimenta temores, podendo chegar a produzir rejeição” (p. 17).

No tópico “O contexto escolar”, buscou-se saber como se estabeleceu o contexto escolar dos sujeitos após a percepção da homossexualidade. Das falas emergiram duas posições. A primeira posição nomeada de “intolerância” representada por Am, Bf, Cf, Dm e Fm que sofreram muito preconceito por serem identificados ao gênero oposto. De acordo com Bassalo (2010) a escola é atravessada pelo gênero, e constrói significados através de discursos e práticas que informam aos meninos e meninas modos de ser. Caso desviem deste modo de ser, Louro (2014) acrescenta que eles são perseguidos e humilhados no ambiente escolar.

A segunda posição denominada de “tolerância”, representada por Ef que não teve problemas de relacionamento por que se identificava e se comportava de acordo com o padrão heteronormativo. O que, de acordo com Rich (2010) trata-se tão somente da invisibilização lésbica.

Louro (2014) chama atenção para essa pluralidade na escola, adverte que “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (p. 63). Não há um modelo padrão. Não há uma definição única de ser menino ou menina, mas quando se assume a identidade de gênero alinhado ao sexo biológico há uma aceitação ou invisibilidade da sexualidade.

V. DOCENTE HOMOSSEXUAL E COMUNIDADE ESCOLAR

Este tópico surgiu a partir do objetivo específico que buscou identificar indícios de homofobia na relação entre professores/as homossexuais e comunidade escolar. Para tal, inicia-se apresentando suas reflexões sobre as experiências enquanto docente de modo geral e, em seguida, apresentamos suas percepções sobre projetos pedagógicos relacionados ao gênero e à sexualidade e sobre a convivência com a comunidade escolar,

5.1. Retratos do magistério

Experiências na carreira do magistério, relatadas livremente, sem tocar ainda no aspecto específico da homofobia. Das falas dos professores, emergiram duas posições, que vão das lutas cotidianas que ocorrem no campo da educação a vivências homofóbicas. A primeira, verifica-se na fala de Am.

[...] quando eu iniciei a minha carreira né, lá na educação infantil (.) eu fui substituir uma professora que saiu pra uma cirurgia [...] e logo em seguida eu também tive a experiência de (.) entrar na rede privada pra trabalhar numa creche [...] de um grande hospital de Castanhal, que na época tinha uma creche (.) que atendia os filhos dos funcionários (.) então os pais (.) naquele primeiro momento tinham aqueles olhares né (.) eram dois olhares, era um olhar porque era alguém do sexo masculino, e era um olhar porque era alguém do sexo masculino e homossexual [...] e aí a gente vai quebrando com o trabalho, eu lembro que uma vez numa das festas da escola eu fui desafiado a fazer uma quadrilha (.) junina (.) com os pais desses alunos e com os funcionários desse grande hospital com médicos enfim; e eu dei conta né (.) fiquei a frente (.) então com o trabalho eu fui respondendo pra eles que a (.) a minha orientação (.) não ia intervir na formação (2) do caráter dos seus filhos né (.) porque, se houvesse algum aluno ou aluna (.) que:: tivesse nesse processo de descoberta e que a orientação sexual fosse pra ser gay ou lésbica (.) a minha postura em sala de aula não ia influenciar ^oe aí é essa experiência^o.

Am lembrou que foi contratado para ser professor em uma creche particular de um determinado hospital que atendia filhos dos funcionários. Percebeu olhares diferenciados dos pais e das mães de crianças por ser professor homem e gay na educação infantil. Concluiu que através de seu trabalho conseguiu superar os desafios e a desconfiança dos responsáveis dessas crianças.

No trecho „então os pais (.) naquele primeiro momento tinham aqueles olhares, né”, retratam uma determinada dúvida na atuação do homem na educação infantil, pois a história da educação apresenta esse local como *lócus* do gênero

feminino. Lugar da mulher professora que, com instintos maternos, educaria as crianças.

Não obstante, no trecho „dois olhares”, acrescenta-se então a homossexualidade de Am, que preocupa os pais na educação dos filhos, de alunos que „-tivesse nesse processo de descoberta” sua atuação como professor pudesse „influenciar” as crianças.

A passagem „a gente vem quebrando tabu” mostra a consciência de Am que o local que ele passou a ocupar era desafiador. Não era o bastante ter competências e habilidades na profissão, mas tinha que se sobressair a ela. Quando se diz „desafiado” mostra a luta cotidiana que teve que travar para ocupar seu lugar e espaço na educação de crianças como professor de orientação homossexual.

Verifica-se que a homossexualidade de Am coloca em que dúvida sua atuação profissional e sua atuação na educação infantil gera receio dos pais por medo de induzir seus filhos a homossexualidade, como se o professor tivesse poder para mudar a sexualidade de alguém.

Ainda na primeira posição está Cf. Para conquistar seu espaço dentro do ambiente escolar também enfrentou muitos desafios.

[...] No começo foi isso, eu era bem (2) excluída de muitas coisas; as pessoas meio que (.) tinham um medo de mim, sabe. Não sei te dizer por que né. Uma mulher masculinizada não é muito agradável aos olhos das pessoas **escrotas** né [...] Eu fui bem excluída aqui. [...] Mas, é::: como eu sempre fui muito falante, né, eu comecei a me envolver nessas questões de festas: festa de natal, festa de criança, festa disso, festa aquilo. E automaticamente eu comecei a organizar. [...] Mas hoje em dia eu sou muito respeitada aqui dentro dessa escola, graças a Deus. Eu consegui cavar o meu espaço a duras penas, confesso. Mas foi bem complicado (.) Mas eu tenho uma influencia grande aqui na escola. As pessoas me perguntam opinião. As pessoas querem mobilizar comigo. As pessoas querem que eu seja a liderança muitas vezes (.) A diretora confia em mim. Ela me pede opinião. O vice-diretor, a gente tem uma ligação próxima. Então eu posso te dizer que hoje em dia, eu (.) eu (.) eu conquistei o meu espaço para além da homofobia. Não vou te dizer que eu ainda não soffro. Eu soffro com olhares. Sofro com falas. Sofro com (.) talvez, né, risadinhas, mas (.) eu tenho o meu espaço hoje em dia aqui na escola. E isso me deixa muito orgulhosa porque mostra que a gente::: É difícil. É muito difícil. É muito doloroso. A gente precisa ter uma saúde mental muito boa pra gente não se entregar né. [...] A gente tem que lutar. A gente tem que tá aqui. A gente tem que tá forte. Tem que se fortalecer e se fortalecer nos outros, no coletivo pra gente conseguir sobreviver, infelizmente, nesse país machista, homofóbico e racista que a gente vive; é isso. (CF, 2019)

A professora Cf focou no aspecto da experiência com exclusão que teve que lidar no meio escolar por ser uma mulher masculinizada, porém, ressalta que venceu

essa experiência com seu envolvimento em festas escolares onde exercia uma função de animadora. Confessou que ainda sofre com olhares e falas, que essa é uma experiência dolorosa, mas não se entrega a discriminação „a gente tem que ser forte”, conclui ela.

No trecho, „comecei a me envolver nessas questões de festas” mostra o caminho que Cf traçou para conquistar seu lugar: „festa das crianças, festa de natal” e outras. Momentos de socialização da comunidade escolar que possibilita visibilidade a quem tem facilidade de comunicação, como no caso de Cf. Apesar da professora ter conquistado seu espaço, ela ainda percebe discriminação homofóbica com „olhares”, „falas”, „risadinhas”. Contudo, não se deixa abater e ela se sente incluída e participante na comunidade escolar. E tem consciência viva de que a escola é um espaço de disputa. Reforça que „lutar” é o melhor caminho. Porém essa batalha diária que o homossexual trava em seu dia-a-dia deve ser fortalecida no „coletivo”, não é uma batalha solitária. Após entrevista formal, Cf informou que era participante de um grupo LGBTQI+ em Castanhal. Sua informação leva a concluir que seu fortalecimento, para além do apoio de seus gestores, se dá nesse grupo.

Alinhada ainda a primeira posição está Fm. Suas falas retratam as batalhas vividas com alunos, pais de alunos e gestores.

[...] eu me lembro que em 2008 que=esse negócio “E aí” ((Gíria gay para cumprimentos de saudação que reproduz o som pelo nariz – ele repete o som)) não sei o quê, cara, isso me perturbava horrores. Dentro da classe então eu ignorava horrores. [...] o ano passado (.) Foi a turma da outra professora (.) Aí quando passava e gritava “E aí”, aí aquilo subiu sabe (.) Aí eu disse “meus anjos de quem são aqueles meninos?” “Ah, é lá do quinto ano, professor”, eu disse “-Tá, eu vou pegar eles e vai ser na hora intervalo com a professora”. [...] Eles me pediram desculpa; a professora conversou com eles, me chamou, me pediu desculpa, disse que não ia mais se repetir isso. E acabou. Isso foi no ano passado. [...] agora nessa gestão é::: teve momentos (3) horríveis (.) Horríveis mesmo que não vem ao caso eu falar porque envolve pessoas deficientes, entendeu? [...] foi assim (.) uma professora dizendo assim (.) que eu não tinha capacidade de dar aula pra uma pessoa deficiente. [...] ela tinha homofobia de mim. Cara, ela tinha homofobia de mim. Ela tinha antipatia de mim. Tudo isso eu passei no ano passado. **Chegou até delegado** lá. Chegou delegado, chegou investigador. Eu fui pra delegacia, eu fiz B.O., eu quase caio em depressão. Só não caí em depressão porque minha mãe me ajudou. [...] Eu ia pra igreja, eu bebia, bebia, bebia. Eu chorava, chorava, chorava. [...] foi momento de desespero (.) E a gestão não estava me apoiando. Nunca me apoiou. Então assim se era uma (.) uma (.) [...] Mas assim (3) Eu –tava sendo muito criticado por ele, do fato que ocorreu. (FM, 2019)

Fm ressalta as barreiras que tem encontrado. A princípio relembra o ano de 2008, quando estudantes o perturbavam com gírias gays. Relembrou também um

fato ocorrido, em 2018: estudantes de outra turma passavam fazendo barulho em sua sala com a gíria gay „e aí“. Esse fato se resolveu, quando a professora da outra turma orientou as crianças a pedirem desculpas ao professor. Por fim, lembrou o enfrentamento de uma mãe de aluno especial que pôs em dúvida a capacidade do professor de ensinar o filho, baseada simplesmente no fato do docente ser homossexual. Isto levou o professor ao adoecimento.

O enfrentamento da discriminação sofrida, inferida por alunos, que ressoam na vida de Fm se traduzem na gíria „e aí“. Não se trata apenas de um cumprimento, mas de uma identificação negativa de um gay. Negativa, porque se usa a gíria como um deboche, o equivalente a *mariquinha*, ou algo do gênero.

Não obstante, a „capacidade“ de Fm é posta em dúvida por uma professora colega de trabalho. Ele assimila isso a uma questão homofóbica. A professora em questão sabia de sua homossexualidade e questiona o envolvimento de um vulnerável com um gay. A professora representa o cidadão que coloca seus preconceitos acima da capacitação e do profissionalismo apenas para denegrir a imagem do gay. Situações como essas deixam sequelas emocionais em quem sofre a homofobia, podendo, às vezes, contribuir para o surgimento de doenças como a depressão, como aconteceu com Fm.

Ainda na primeira posição está Ef que também se sente incomodada com importunações dentro do ambiente escolar.

Eu trabalho numa escola que tem 3 turmas, 3 turmas de manhã e 3 turmas a tarde [...] e nessa mesma escola a minha esposa trabalha, ela é auxiliar administrativo (.) E uns pais chegaram a perceber que a gente era companheira. E eu cheguei a ver assim um comportamento diferente, mas nada explícito, nada desse aspecto. Mas na outra escola já é tudo muito mais aberto, até porque é fundamental maior (.) os pais (.) a maioria dos profissionais com quem eu trabalho quase todos sabem. E lá eu tive a primeira experiência, digamos assim, de sair do armário. Por quê? Porque quando eu comecei, é a escola que eu trabalho desde o início aqui em Castanhal, mas quando eu morava em Belém poucos sabiam da minha vida. Mas a minha atual companheira, como ela já trabalhou lá e mãe dela também, quando eles despertaram assim, eu sofri um pouco desse preconceito assim de ver as pessoas -tarem perguntando, -tarem de bochichinho. (EF, 2019).

A professora Ef informou que trabalha com os anos iniciais e finais do ensino fundamental e em escolas diferentes, e tem duas formas de agir enquanto a revelação de sua sexualidade. Na primeira escola, onde atua nos anos iniciais ela ressaltou que quase ninguém sabe de sua sexualidade; enquanto na outra, sabem

por conta de sua esposa e de sua sogra que também trabalham na mesma escola. Revelou no final da fala que sofreu preconceito por deixar transparecer essa relação.

O incômodo dos comentários ocasionados pela convivência com a cônjuge no ambiente de trabalho foi incômodo, houve „bochichinhos“, „pessoas perguntando“, por certo comentários maldosos que podem ser categorizados como homofobia.

Porém, pode ser visto como algo positivo, pois possibilitou a convivência de um casal de lésbica com toda a comunidade escolar. Estudantes, pais, professores e demais funcionários tiveram a oportunidade de desfazer seus preconceitos e quebrar tabus pela convivência com casal homossexual. Na prática, uma educação para a cidadania, para a vida.

A segunda posição é caracterizada pelo não relacionamento das experiências com a homofobia, representada na fala de Dm.

Hoje (.) eu estou dentro do município (.) a gente, nessa profissão sempre procura buscar mais e mais (.) [...] eu procurei me engajar de todas as formas. [...] Fui sindicalista. [...] Fiz parte da diretoria=fui da coordenação política desse sindicato. [...] por dois anos eu fui o coordenador ((de ensino)) [...] eu fui pra uma escola de zona rural atuar como coordenador pedagógico da rede municipal=E coincidentemente lá tem uma turma do 1º, 2º e 3º ano que é anexo da Escola 28 de Janeiro. E aí eu uni o útil e o agradável. Eu ia pra lá. Ficava lá, a tarde eu atuava como coordenador e a noite eu já ficava pro ensino médio. Passados o final do ano de 2014 e 15, aliás, o secretário [...] Ele disse “Você não quer ir pra uma assessoria técnica de inspeção de documentação escolar?” [...] eu aceitei [...] Eu tô atuando como diretor dessa instituição, que é uma instituição que trabalha com inspeção documental tanto de professores quanto de alunos e atuando na coordenação da Escola de Ensino Médio, também há mais de 3 anos[...]

Dm optou por um relato de atuação na área da educação, como professor, diretor e coordenador de ensino, foi sindicalista e coordenador do sindicato dos professores e hoje está como assessor técnico de documentação escolar e coordenador da Escola de Ensino Médio.

A trajetória apresentada por Dm, por outro lado, assim como Am e Cf demonstram esse território de disputa dentro da educação, o qual ele não pode ficar parado, conformado com uma atuação apenas. Tem que buscar mais capacitação, mais participação, mais vínculos para se fazer presente e ter visibilidade em seus espaços de atuação.

Ao verificar que Dm não relaciona as suas experiências trabalhistas com as problemáticas sofridas com pessoas LGBTQI+ no ambiente de trabalho, fica-se dois questionamentos: ele não sofre homofobia por seus colegas ou por estudantes? Ou

ele silencia a sexualidade no ambiente de trabalho? Ou mesmo optou por um relato que não caracterizasse essas vivências?

A segunda posição emergida na fala dos sujeitos está relacionada ao trabalho em si. Aos desafios e desgastes de atuar no magistério. Essa posição também é verificável na fala de Bf.

[...] eu sou uma pessoa muito comunicativa né, gosto de fazer amizades, então onde eu chego assim eu procuro criar vínculos mesmo né, também sou uma pessoa que costumo me posicionar né (.) contribuir da forma que eu puder né (.) [...] é um trabalho desgastante porque a educação é::: principalmente em educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental que são, as crianças sugam muito da gente, mas assim, é::: é um espaço onde eu tenho aprendido muito e me sinto bem realizada assim nesse sentido né; fora os aspectos de governo, tudo isso aí a gente sabe que mexe sempre com a vida da gente; mas que a gente vai passar a vida toda travando essa batalha né ((referiu-se a greve dos professores de Castanhal por conta de uma redução salarial)).

Logo de início pode-se verificar que a professora Bf desenhou sua atuação no espaço escolar, informando que costuma se posicionar e contribuir. Por outro lado, ressaltou que é „um trabalho desgastante“.

Pode-se perceber as demandas do trabalho na educação básica e as cobranças que esses professores que atuam nesse nível sofrem também. Não obstante, paralelo às demandas ainda tem que lidar com a desvalorização profissional. Diante do relato, constata-se que Bf também relaciona o trabalho às práticas homofóbicas. Logo, os questionamentos de Dm também se voltam para ela: silenciamento? Não sofre homofobia?

Verifica-se então que as posições emergidas das falas dos sujeitos foram duas. A primeira relacionando a homofobia vivida em relatos significativos representados por Am, Cf, Ef e Fm e os relatos de Bf e Dm tendo como significativos as batalhas dos educadores no cotidiano escolar.

No contexto atual, em que a educação vem sofrendo diversos ataques em todas as esferas de governo, cria-se um verdadeiro campo de „batalha“, onde os professores lutam para manter suas conquistas ao longo de décadas, mas são interpretados pela sociedade como aqueles que não querem trabalhar. Para além das batalhas cotidianas de um professor atuante na educação pública, acrescenta-se aos professores gays e as professoras lésbicas uma verdadeira guerra que travam contra a homofobia no ambiente escolar. O próximo tópico traz mais relatos sobre essa realidade.

5.2. A comunidade escolar

Os relatos dos professores gays e professoras lésbicas sobre a convivência com a comunidade escolar, estudantes, pais, professores e demais funcionários do âmbito educacional mostram três posicionamentos. O primeiro pode-se ver na fala de Am:

[...] de tratamento mesmo né (.) de alguns secretários que já se passaram ((referindo-se ao secretário de educação)) alguns secretários muito é::: no sentido de ter um olhar muito reservado pra orientação sexual (.) [...] eu nunca tive nenhuma situação de assédio né (.) moral (.) mas também nunca dei margem pra que a minha vida pessoal a minha orientação pudesse intervir no meu trabalho né (.) [...] é::: e de mostrar mesmo a partir do trabalho que as pessoas se é::: são equivocadas por julgar o outro a partir da orientação sexual (.) ou da sexualidade mesmo né; °acho que foi nesse sentido°.

Am apontou a chefia com preconceito homofóbico velado. Marcou para ele o „olhar“ do secretário. Embora desempenhasse seu papel com desvelo, alguma dúvida pairava sobre aquele que era seu chefe imediato. Para Am o „olhar“ era indício da dúvida de sua capacidade de realizar o trabalho, pode-se verificar isso na passagem „nunca dei margem pra que a minha vida pessoal, a minha orientação pudesse intervir no meu trabalho“. No entanto, Am estava ocupando um cargo que exige competências mínimas. Ele tinha a capacidade, o que ele não tinha era a obrigação de seguir a norma padrão heteronormativo. O olhar do secretário pode ser interpretado como o questionamento da presença de um gay em um ambiente que rege a educação de uma rede.

A primeira posição emerge também na fala de Ef. A mesma relata seu cotidiano não dentro de uma secretaria de educação, mas em uma escola.

Olha (.) assim (.) posso dizer que quem sabe da minha vida fora da escola são os professores, são os funcionários, as pessoas com quem eu trabalho. Com os meus alunos, como eu falei, eu nunca (.) sempre fui resguardada em tudo na minha vida assim, então (.) eu não escondo deles, mas também não fico falando [...] o ano passado, com esse negócio de política (.) [...] Aí quando foi nesse processo, depois, a diretora que –tava em campanha, ela começou a dizer, por exemplo, “Olha, agora a Ef é do capeta. Ela não acredita mais nem em Deus. Ela não que mais nem que reze na escola” ((diminuindo o tom de voz como se imitasse a diretora)) não sei o que=porque na época eu falei para algumas professoras que a gente tinha que ter o cuidado de puxar orações dentro da escola. Ela é laica e podia estar ofendendo porque além da gente chamar pra uma oração, a gente dizia “Vamo lá, feche seus olhos, segure a mão”. Fica forçando uma situação. E que pra mim é muito pior, e que assim tu não tá levando Deus, tu não tá levando nada. Muito pelo contrário, só –tá ofendendo a pessoa. Por conta dessa fala, ela foi dizer que agora, porque eu –tava numa relação

estável, eu era do demônio, então isso eu vivenciei nessa situação assim, mas já foi mais atualmente. (EF, 2019)

O relato de Ef afirma que rotineiramente não tem problemas com a comunidade escolar por conta da homossexualidade, porém, percebeu clara perseguição da chefia imediata em um momento de eleição para diretores. Contudo, não segue o mesmo viés de homofobia velada fazendo-a se sentir intrusa, mas uma homofobia direta, por se opor a direção. O que Ef viveu no ambiente escolar foi um assédio moral. A pessoa da direção denegriu a sua imagem. Nos trechos „agora a Ef é do capeta”, „não acredita mais em Deus” é uma busca de denegrir a imagem de Ef, não pelo fato de ela ser ateia, mas por que a diretora sabia que seu posicionamento era de escola cívica, de não fazer proselitismo. Mais ainda, por saber de sua relação homoafetiva e estar em uma união estável, assimilou a homossexualidade ao mal, a coisa ruim, dizendo que ela „era do demônio”. Essa qualificação dada pela diretora é a compreensão de que a pessoa que se desvia da norma padrão está possuída pelo espírito do mal, aquele que engana, que mente, que prejudica. Seria então o mito do espírito que emergiu do inferno, onde reina o mal e se incorporou no corpo de uma mulher, tornando-a lésbica.

O fato de assimilar a homossexualidade ao mal não é recente. Borillo (2014) ao tratar de homofobia na história da humanidade mostra indicações de que as pessoas que se relacionavam com pessoas do mesmo sexo estavam ligadas ao mal, por isso eram expulsas da igreja e sofriam castigos. Foucault (1988) também verifica essa condenação pela igreja e ainda a condenação pela ciência na história da sexualidade. A fala da diretora representa o retrocesso a esse pensamento. Representa ainda aos homofóbicos não declarados que toleram homossexuais por obrigação e quando têm oportunidade revelam o seu verdadeiro pensamento.

A segunda posição emergiu na fala de Bf. Ela não se contentou com o preconceito, mas o superou e usa de sua posição de professora abertamente lésbica para quebrar os preconceitos dentro da comunidade escolar.

[...] o pessoal fala muito assim, olha (.) inclusive sobre essa questão de a pessoa ser discreta né. “Ah, pode ser gay? Pode. Mas não pode ter trejeitos, pode ser mas não pode” Entendeu? [...] uma amiga minha fala muito assim “Bf, mas como é ser cis, ser trans?” [...] então eu sempre falo “Não, são coisas diferentes. –Bora conversar?” [...] eu sempre me posiciono (.) e sempre falando assim, da importância da gente respeitar o indivíduo, né (.) então você precisa respeitar, mesmo que você não concorde, não compreenda você precisa respeitar né (.) respeitar a fala dele, respeitar o jeito dele (.) perceber que existem várias pessoas que são gays e que são

lésbicas e que cada pessoa é um ser humano né [...] a gente sempre tem famílias que atende que também são homoafetivas né, então eu –tô sempre contribuindo em mediar essas questões entendeu? Nós tivemos, por exemplo, um torneio do dia dos pais (.) nós tínhamos (.) o ano passado, o pai de um garotinho que estava em transição, era um homem trans; então estava em transição, inclusive no começo do ano ainda –tava com cabelo grande e tudo (.) e aí –tava passando por aquele processo (.) e aí ficou aquele negócio né, **é o torneio dos pais** (.) e ele –tava super empolgado pro pai dele vir né (.) porque era como ele tratava; como pai [...] então a escola faz aquele né (.) aquela tabu, aquela especulação (.) “E agora?” (.) Gente, @se ele vier, ele vai participar@, ponto, **simples**, não tem o que se discutir, o que se conversar, o que se resolver (.) a criança está empolgada com a presença do pai, se ele vier ele vai participar (BF, 2019)

Em seu relato, a professora falou do tratamento e do diálogo com a comunidade e um caso de pai transexual que acompanhou no ano de 2018. Disse que a comunidade deixou claro não se incomodar com o fato dela ser lésbica, mas que isso não precisa ser explícito. Porém, quando há dúvidas sobre a homossexualidade e identidade de gênero, os/as colegas recorrem a ela que se dispõe a responder, como no caso do pai de seu aluno que era homem-trans.

No trecho „a pessoa ser discreta”, Bf revela que a comunidade a acolhe e a respeita, mas exige dela a discrição: „não pode ter trejeitos”. Ou seja, não pode ultrapassar a barreira do gênero, tem que manter a aparência normativa. Há, pois uma condição para aceita-la: o silenciamento de sua sexualidade. Ela tem que passar despercebida expressando feminilidade e camuflando sua sexualidade para obter aceitação. Por outro lado, quando aparece oportunidade, dúvidas de colegas de trabalho, ela assume a posição de esclarecedora: „bora conversar”, é sua proposta. Mesmo não intencional, ela assume um ativismo esclarecedor no quesito da sexualidade.

Outro ponto relevante de sua fala é a ponte que ela faz da escola com a comunidade escolar e famílias não heteronormativa. „E agora” é a fala que se ouve nas escolas quando recebe alunos filhos de casais gays, lésbicas ou de identidade transexual. A escola não sabe como agir. Bf então alerta que não há nada de errado e que o pai, a mãe, cisgênero ou transexual devem „participar” naturalmente das atividades escolares, „não tem o que se discutir”. Sua fala revela a diversidade que se faz presente na escola.

Importa destacar ainda em sua fala a palavra „respeitar” que aparece diversas vezes em sua fala. Em seu ambiente de trabalho, Bf espera dos colegas um sentimento de consideração por suas qualidades enquanto professora. É

participativa. É referência em diversidade. Torna-se ponte entre escola e famílias não normativas. Ela espera estima dos colegas, que a vejam como „um ser humano” com suas particularidades, escolhas e vivências, não com um estandarte da sexualidade por ser lésbica.

O terceiro posicionamento emerge nas falas de Dm, Fm e Cf. Os sujeitos apresentam em seus relatos poucos indícios de homofobia e buscam lembranças positivas para se referirem a comunidade escolar.

Sinceramente, sinceramente=sinceramente, todos eles::: Inclusive eles têm uma terminologia do meu nome [...] quando não é () é meu carequinha, meu nego. Tem um que ele é até advogado e professor também, né. Ele me chama de meu mano, meu preto. E quando ele chega na frente dos alunos mesmo, ele me beija no rosto, me abraça, enfim, me chama de homem cheiroso@@ (.). **Agora lá no assentamento** ((referindo-se a uma escola do campo, em Castanhal)) [...] alguns alunos (.) isso foi perceptível pra mim (.) [...] eu senti que houve uma resistência por parte deles [...] outro dia o (.) aqui na escola eu tive que conversar com um aluno. Por quê? Porque ele chegou comigo e disse “Por que, professor, tem o banheiro das meninas, o banheiro dos meninos e não tem o **nosso** banheiro?”, “Mas como assim o nosso banheiro?” “Não, -fessor, eu quero vir pra cá de saia. Eu quero me pintar”. Eu disse “Mas tu sai da tua casa desse jeito?” Ele disse não. É na rua, durante o percurso que ele se transformava. Mas não há essa (.) **É necessário** [...] Tu pode procurar o coordenador do conselho e conversar com ele e colocar tua sugestão. [...] Procura quem é teu representante de alunos dentro do conselho que tu vai ser ouvido. (DM, 2019)

O professor Dm iniciou sua fala com o bom relacionamento com os colegas professores na espontaneidade em lidar com ele, construindo uma relação de afeto e respeito representada na fala „me beija no rosto, me abraça, enfim, me chama de homem cheiroso”.

Dm revela ainda em suas narrativas dois tipos de relacionamento com os alunos. O primeiro, expressa indícios de homofobia quando cita a „resistência” quando foi trabalhar em uma escola da zona rural, local de cultura mais tradicional. O segundo, no entanto, há um diálogo aberto quando o aluno gay sabe que o professor, que também é gay, há uma confiança em falar diretamente o que se pensa. A palavra „nosso banheiro” dita pelo aluno gay mostra não apenas confiança, mas revela uma representatividade dentro do ambiente escolar. Alguém que tem uma orientação sexual desviante da norma padrão, sendo homossexual e que estudantes homossexuais possam se espelhar. Um modelo a seguir não por indução ou doutrinação, mas apenas por existir, ser competente, trabalhador, respeitado e respeitador.

Ainda na terceira posição, verifica-se o relato de Fm. Sua fala revela uma boa relação com a comunidade escolar.

Tem muitos pais assim de anos anteriores que já foram lá na direção e direção veio até mim, dizendo que queriam que seus filhos ficassem comigo. [...] Por quê? Eu tenho muito carisma por essas crianças, eu brigo por eles, porque pra mim assim, eles (.) têm uns assim que me chama até de pai, acredita? [...] Eles chegam me abraçam, me beijam. (FM, 2019)

Seu relato se condiciona à relação com os pais de alunos que gostam de seu trabalho. No trecho, “queriam que seus filhos ficassem comigo” revela o posicionamento dos pais em relação ao professor. Mesmo sabendo de sua sexualidade o querem como professor de seu filho. Não relacionam orientação da homossexualidade a um trabalho ruim. Consideram o bom desempenho do professor que com suas metodologias, postura e afeto para com as crianças, conseguiu ensinar com êxito seus filhos, por isso buscam sua chefia „diretor” para solicitar a continuidade do trabalho.

Também na terceira posição, emerge a fala de Cf. A professora apresenta uma boa relação com pais e mães de seus alunos que chegam a defendê-la quando alguém a acusa.

A gente teve uma reunião semana passada aqui com vários pais, sobre a greve. E eu –tava liderando a reunião. Veio mães me abraçando “Professora a senhora é demais” e (.) então é muito legal isso, sabe (.) Eu tenho alunas do 6º ano que elas viram pra mim “Professora, sua namorada é muito bonita, viu”. Então eu só faço olhar pra cara de- (.) Porque eu não gosto também, sabe [...] até porque você abre uma liberdadezinha ali, que ali, às vezes, o aluno pode confundir. [...] Então eu faço de tudo pra manter a distância por conta disso. Porque é um terreno muito perigoso, né (.) [...] eu –tava trabalhando sobre gênero e levei uma boneca pra sala e perguntei pra eles “quem poderia brincar” (.) A gente –tava fazendo uma discussão sobre gênero (.) Enfim. Eu sei que o menino chegou na casa dele [...] dizendo que eu –tava fazendo eles brincarem de boneca. Aí o pai, na reunião da turma, né, com a professora, disse “Eu quero saber porque que essa professora de educação física tá fazendo meu filho gostar de brincar de boneca. Meu filho não é viado. Meu filho não é mulher”. E aquele papo furado de sempre. Aí pronto, todo mundo foi em cima. E me defendeu. E eu não –tava na reunião. E depois eu fiquei sabendo. Eu disse, poxa, é uma pena eu não tá na reunião porque eu ia explicar pra ele. E a gente tem muitos pais homofóbicos, machistas. E a gente vê pelas crianças. Mas nunca, nunca eu tive nenhum pai ou mãe ou irmão, responsável ou vó que chegasse comigo e falasse qualquer coisa [...] Eu realmente não falo sobre a minha sexualidade em particular, mas é o tempo todo desconstruindo as coisas e falando de machismo, falando de misoginia de homofobia e tudo mais. (CF, 2019)

Cf destaca nessa fala seu bom relacionamento com a comunidade escolar. No trecho da fala de Cf „mães me abraçando” expressa a boa relação com a comunidade escolar. O abraço representa a proteção que ela sente em sua profissão. Isso pode ser verificado, quando ela relata a acusação de doutrinação que sofreu em uma reunião e os presentes a defenderam. Apesar de algumas contestações e atitudes homofóbicas que vivencia na escola, é mais significativo para ela o acolhimento que sente da maioria.

De seus alunos, ela relata a boa relação e acolhimento, mas também um determinado receio. O acolhimento é verificável na frase „professora, sua namorada é muito bonita”, demonstra ainda que seus alunos são conscientes de sua relação homoafetiva e tratam com naturalidade. Por outro lado, no trecho „então eu só faço olhar” destaca seu receio com esse tipo de comentário porque „abre uma liberdadezinha”, o que pode culminar em ações homofóbicas. Nesse sentido, essa determinada liberdade torna-se um „terreno muito perigoso”.

Dos relatos, podemos verificar que Am, Ef trouxeram para a narrativa a lida com a uma chefia homofóbica, buscando desfazer-se de seu trabalho e denegrir sua imagem por conta da sua homossexualidade. Embora soubesse desde sempre que Ef era lésbica e casada, usou isso quando se sentiu confrontada por Ef usando termos pejorativos. Mesmo sendo conhecedora de seus direitos, Ef decidiu não levar a questão para justiça. Calou-se. Deixou a homofobia vencer dessa vez.

Bf, Cf e Dm trouxeram para seus relatos a relação que têm com a comunidade escolar. Uma relação de diálogo com pais LGBTQI+ na busca de conscientizar, desconstruindo preconceitos e derrubando barreiras. Demonstram que embora existam pais e mães homofóbicos, a maioria compreende que é necessária uma educação para a vida, para o respeito, uma educação que perpassa a barreira do gênero e trata como iguais homens e mulheres em seus papéis sociais, bem como às pessoas que transbordam essas barreiras de gênero e sexualidade.

5.3. Ações pedagógicas e a homofobia

Diante da realidade trazida pelas falas dos sujeitos na relação com a comunidade escolar, tornou-se importante perceber se na instituição que eles trabalhavam tinha projetos voltados para as temáticas de gênero e sexualidade e se achariam esse tema interessante a ser trabalhado na escola. Seus relatos revelam

duas posições. A primeira, representada na fala de Am, está relacionada a projetos pontuais e a outra posição a negação que haja trabalhos voltados a essas temáticas.

Olha, na secretaria de educação do município (.) hoje (.) e do estado (.) no caso na URE, né. Na do município tem um grupo que discute, uma coordenação de juventude que traz algumas temáticas né, a serem discutidas. Mas assim (.) não há né (.) um direcionamento né, pra isso, então eu vejo a ausência. Há alguns projetos é::: em parceria. Por exemplo, tem uma escola municipal, especificamente, que tem uma parceria com um trabalho que a Igreja desenvolve (.) e aí tem uma pessoa contratada, uma psicóloga, inclusive é uma amiga minha, e ela faz uns trabalhos nesse sentido [...] e do estado também, ações direcionadas, a gente sabe que nós temos muitos alunos e alunas né, que precisam ser orientados nesse sentido [...] mas no coletivo (.) a secretaria tem uma linha, tem um grupo de estudos voltados pra isso (.) tem uma coordenação específica que trabalha essa questão de gênero né. Não há (.) não há (.) na prefeitura e no estado não há. Há ações isoladas (.) há escolas que desenvolvem projetos (.) há parceria né, com algumas instituições, mas uma política de governo voltada pra isso ainda não tem. (AM, 2019)

Am identificou algumas ações na rede municipal por parte da coordenação de juventude da Semed, porém mais de forma pontual. Na rede estadual, ele ressalta parcerias feitas entre escolas e outras instituições, mas nada em escalas maiores. Ele é conciso em dizer que institucionalmente „não há” nada que mencione ações voltadas para a discussão das sexualidades. Por outro lado, relata uma realidade existente: „a gente sabe que tem muitos alunos e alunas” homossexuais, mas acabam desistindo de estudar por não aguentar tanta perseguição. Porém, é mais conivente para os sistemas de ensino silenciarem por preconceito ou mesmo por posicionamento pessoal e interferência religiosa.

No entanto, algumas ações isoladas aparecem em sua fala. Citando a palavra „parceria” ele acrescenta que a instituição em si não dá a devida importância para a temática, mas deixa nas mãos de terceiros que se incomodam com a dor do outro e fazem um trabalho pontual.

Na primeira posição também se encontra as falas de Dm salientando um projeto específico com a temática enfatizada.

Sim, sim. Deixa eu te dizer (.) por eu ter encontrado (.) num assentamento que eu não achava que eu iria encontrar essas muretas, esses desafios, e que lá na escola tem um projeto de leitura que::: é da::: da OGN Vagalume, eu fui, em conexão com a professora [...] pra tecer essas rodas de conversa, tanto na questão da relação ético-raciais quanto na questão é::: da orientação sexual e com algumas sinalizações pra questão da população LGBT, foi nesse ano. Mas nos outros dois anos não teve algo assim que me fizesse a::: materi- materializar o projeto, entendeu? (DM, 2019).

O projeto „roda de conversa” foi executado para sanar uma situação de preconceitos diversos em uma escola que trabalhava, porém não viu necessidade de sua permanência. A compreensão da discussão da temática para o professor é que precisa ser discutida somente quando há um problema relacionado. Quando cita „materializar”, é específico que para se falar de homofobia, alguém tem que passar por essa violência primeiro. A continuidade do projeto isentaria gays e lésbicas, assim como transexual de sofrer preconceito e discriminação dentro da escola.

As falas da professora Ef também se encontram na primeira posição. O projeto que ela relata também é pontual.

Não, a gente tentou::: ano retrasado=ano passado na verdade, a gente só teve uma abordagem rápida do tema porque nós tivemos alguns alunos que::: -tavam dando trabalho; digamos assim. Porque um deles já -tava nessa fase da adolescência pra quase adulto e realmente estava se afirmando enquanto pessoa. Então ele ia pro enfrentamento, ele ia pro (.) te distratava. A gente via que era mesmo pra se impor, e aí a gente tentou fazer um projeto do tipo, mas essas questões políticas de modo geral, nacional (.) É muito complicado. A gente quer mostrar um tema na escola pra mostrar que **o bullying começa dali**. E aí já fica aquela coisa “Não, mais os pais podem olhar de outra forma”. A gente não pode trabalhar (.) Só de tu falar o termo sexualidade, parece que tu tá falando de sexo explícito (.) As pessoas confundem isso, eu não sei se tu já percebeu isso dentro da escola, mas parece que se a gente usar o termo sexualidade, a gente tá falando de sexo explícito. (EF, 2019).

Neste relato, a professora rememorou o evento ocorrido com um aluno gay que sofria homofobia e fez a escola trabalhar um projeto pontual para ajudá-lo. No entanto, não houve continuidade. É concisa quanto a importância de se trabalhar a temática revelada no trecho „o bullying começa dali”, ao se referir à homofobia.

No trecho, „os pais podem olhar de outra forma” demonstra o receio que a escola tem de contrariar os pais e, por esse motivo, silencia diante dos conflitos que pauta a sexualidade, deixando prevalecer a fala comum que esse assunto deve ser tratado pela família. A passagem „só de tu falar o termo sexualidade, parece que tu tá falando de sexo explícito” confirma a visão dos colegas que reforça a atitude do silenciamento.

Na passagem, „a gente tentou fazer um projeto do tipo” salienta que as pessoas dentro da escola percebem o conflito existente em torno da sexualidade, porém, o „tentou” deixa claro que o projeto não foi executado, prevalecendo o receio, o silenciamento, a ordem da norma padrão.

Também se aproxima dessa primeira posição, o relato de Fm.

Eu não conheço. Geralmente assim, eles fazem assim no programa que no (...) No projeto político pedagógico é (...) que a gente fez logo no início, estava voltada uma equipe pra (...) pra fazer assim palestra pra orientações sexuais. Mas eu não vi em nenhum momento assim citarem assim em termo de (...) do homossexualismo (2) em nenhum momento (FM, 2019).

O trecho „eu não conheço” é claro quanto à inexistência de trabalhos que contemple as temáticas em discussão. Porém revela um desejo da comunidade escolar na fala „no projeto político pedagógico é (...) que a gente fez logo no início, estava uma equipe pra (...) pra fazer assim palestra pra orientações sexuais”. Contudo, a demanda existente não foi incluída na execução da programação. Há indícios na fala de Fm da necessidade de se abordar essas questões, já que, em reunião, decidiu-se que haveria palestras para „orientação sexuais”, contudo não foram incluídas nas ações do PPP. Questiona-se, então, os porquês da exclusão de tais temáticas.

Não divergindo dos projetos pontuais, mas com olhar diferenciado à desconstrução do gênero e interrupção de processos homofóbicos em atitudes individuais, emerge a segunda posição.

Não existe (...) Mas a gente aos poucos, por exemplo, uma coisa que a gente tem conseguido em algumas escolas, que a escola que eu trabalhei foi assim, foi a questão da festa da família né, porque até então a orientação era só festa do dia dos pais e festa do dia das mães né, sempre foi muito batido desde o nosso tempo da escola (...) parece que a família ela é formada por um pai, uma mãe e uma criança. Tem festa das crianças, dos pais e das mães [...] Na minha sala de aula eu converso muito sobre esse assunto né ((falou quase sussurrando)) [...] tento muito desconstruir o que é atribuído a um gênero e a outro né [...] E aí a gente vai conversando (...) mas assim, nesse **currículo oculto** que a gente vai realizando na sala de aula, nessa conversa né, mas **institucionalmente** não existe medidas que tenta quebrar com isso, **não existe**, né (BF, 2019).

Mesmo ressaltando que não há um projeto em execução, Bf salienta que em uma escola substituíram as festas tradicionais de dia das mães, dia dos pais e dia das crianças para o dia da família, dessa forma, incluindo todos os arranjos familiares.

Entretanto, o que sobressai em sua fala é o „currículo oculto” que ela dá tanta ênfase. Tomas Tadeu (2003) salientou que os assuntos tratados no dia-a-dia na escola que não faziam parte do currículo escolar oficial formavam um currículo oculto. É nesse sentido que Bf relata trabalhar a temática em sala de aula, pois mesmo que não esteja no currículo oficial, na programação ou um planejamento

antecipado, ela pauta a temática da sexualidade, na busca de „desconstruir“ a heteronormatividade presente nas falas e nas brincadeiras de seus alunos.

Também na segunda posição Cf não explicita, mas trabalha esse currículo oculto em suas aulas.

A gente pensou num projeto de formação (.) para professores (.) em gênero e sexualidade. E esse projeto era pra ser aplicado aqui (.) por conta de várias situações de alunos com homofobia. **Vários**. [...] tinha um outro coordenador aqui que eu conversava com ele. Eu até trouxe material pra ele, pra gente estudar. Ele adorava fazer projeto, **mas quando eu falava nisso** ((bate sobre a mesa)) É o mesmo que nada (.) Eu lembro que eu trouxe livro pra ele pra gente se apropriar, pra gente fazer um projeto, pra gente **aplicar** um projeto aqui; mas eu não tive retorno nenhum. Então eu fazia meu trabalho de formiguinha. [...] os meus alunos eles conseguem assimilar um pouco (.) **de tanto que eu falo**. Se a gente tá jogando bola eu dou um jeito de falar sobre isso. Se a gente tá plantando uma árvore eu dou um jeito de falar. Se a gente tá falando de **qualquer coisa eu dou um jeito de recortar e falar sobre isso** (CF, 2019).

O início da fala de Cf revela que a homofobia está presente no ambiente escolar através de „**vários**“ casos. Destaca ainda que quando mostrava as „várias situações“ havia uma resistência dos colegas em tratar do tema em sala de aula ou mais amplamente na escola. Essa atitude dos demais professores e coordenação acarreta em uma insatisfação e indignação de Cf, demonstrada na hora da entrevista que a faz bater na mesa e aumentar o tom de voz²¹.

Embora não vendo projetos nem mesmo pontuais, Cf assume o papel de „formiguinha“. Um inseto que vive em sociedade, mas trabalha sozinho. Na fala, „qualquer coisa eu dou um jeito de recortar e falar sobre isso“, mostra que em sua solidão de professora, em sala de aula, aproveita as oportunidades e desconstrói a heteronormatividade.

A professora encontra barreiras institucionais, mas isso não a desmotiva. Ao contrário. Suas vivências e experiências de violência por conta da homossexualidade a fortalece na abordagem do tema e no combate à homofobia.

Diante dos relatos, é possível concluir que não há uma ação de política pública educacional no município, nem na esfera estadual e nem na municipal, que tenha como pauta de forma contínua os temas de gênero e sexualidade. No entanto, existem projetos pontuais detectados nas falas de Am, Dm, Ef e Fm. Percebe-se que

²¹ Verificável nos códigos de interpretação do Método Documentário disposto nos apêndices deste trabalho.

há um vislumbre, uma esperança uma vez constituída uma coordenadoria da diversidade na rede municipal que trata do tema mesmo que pontualmente.

Individualmente, Bf e Cf, em trabalhos solitários de desconstrução do gênero e sexualidades, fazem para sanar alguma situação que ocorra com estudantes. Vê-se que a comunidade escolar não abraça a causa, prefere silenciar o problema e fingir que ele não existe, deixando perpetuar o preconceito contra pessoas LGBTQI+.

Com as narrativas que compuseram esse tópico, conclui-se que o objetivo traçado foi alcançado uma vez que foi possível identificar indícios de homofobia na relação entre professores/as homossexuais e comunidade escolar e que elas se desenham nas mais diversas formas no dia a dia do professor gay e da professora lésbica. Estes, por sua vez, resistem e lutam contra esse preconceito que se desvela no ambiente educacional.

5.4. Balanço do contexto escolar

No tópico “retratos do magistério” buscou-se por experiências da carreira do magistério de maneira espontânea. Das falas, emergiram duas posições. A primeira denominada como “desafio” é representada por Am, Cf, Fm e Ef que optaram por relatar (con) vivências homofóbicas; e a segunda chamada “invisibilidade” está representada por Dm e Bf que optaram por relatos não homofóbicos, retratando os ganhos do magistério como carreira, estabilidade, entre outros. Lembra-se aqui a exortação de Junqueira (2009) a respeito escola quanto à homofobia: “é preciso não esquecer que ela é, ao mesmo tempo, elemento fundamental para contribuir para desmantelá-los” (p.117), embora seja considerada como ambiente de reprodução dos mecanismos relativos à dominação masculina e heteronormativa.

No tópico “A comunidade escolar” buscou-se saber da convivência do/a docente abertamente homossexual com as pessoas que frequentam o espaço de trabalho dos professores gays professoras lésbicas. A partir de suas falas emergiram duas posições, a primeira denominada “resistência”, é representada por Am e Ef que relata os desafios vividos por conta da homofobia sofrida por chefias e colegas professores heterossexuais no ambiente de trabalho. Brandão (2012) diz que esse preconceito se manifesta não apenas nas relações interpessoais, mas também nas instituições sociais, econômicas, políticas, como é o caso das escolas. Bento (2011) salienta que “passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor

que atravessa e organiza as ações sociais, distribui poder e regula comportamentos” (p. 556). Logo, essas ações se manifestam e exigem a normalização sexual destes sujeitos no ambiente de trabalho.

A segunda posição nomeada “ponte”, representada Bf que vê a escola como um ambiente que oportuniza a quebra de preconceito sobre sexualidade e gênero e que os sujeitos vão a ela tirar suas dúvidas sobre a diversidade presente na escola. No concernente a homofobia, Junqueira (2009) reforça que para problematizá-la e subvertê-la, necessita-se de pedagogias, posturas e arranjos institucionais eficazes. Apesar desse diálogo, Bf destaca que há uma cobrança pelo estereótipo feminino no ambiente escolar. É o que Rich (2010) afirma quando fala sobre a lésbica fica no “armário” no ambiente de trabalho: “Seu emprego depende de que ela finja ser não apenas heterossexual em termos de seus vestuário, ao desempenhar um papel feminino, atencioso, de uma mulher “de verdade” (p. 28). O destaque da colocação de Rich está na manutenção da aparência heterossexual e no silenciamento de sua homossexualidade para ser aceita na comunidade escolar.

E a terceira posição intitulada “respeitável” representada por Cf, Dm e Fm que expressam um acolhimento por parte da comunidade escolar. Para estes sujeitos, Louro (2014) salienta que a “a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que existia *a priori*” (p. 27), ou seja, a comunidade escolar os vê não pela ótica da sexualidade, mas pela pessoa em si.

No tópico “Ações pedagógicas e homofobia” buscou-se ações e projetos escolares voltados para as temáticas de gênero e sexualidade, esperando-se que das falas surgissem apontamentos sobre o combate a homofobia. Das falas emergiram duas posições, a primeira chamada de “negação”, é representada por Am, Dm, Ef e Fm que enfatizam que não há um projeto institucional. Ressalta-se, porém, a realização de projetos pontuais para sanar alguma situação emergente. Sobre essa inexistência de projetos configura-se como um silenciamento institucional como garantia da norma, como salientou Louro (2014): “Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda *eliminar-los/as*, ou pelo menos, se pretende evitar que os alunos e as alunas *normais* os/as conheçam e possam desejá-los” (p. 72).

A segunda posição designada aqui como “inquietação”, baseada nos relatos de Bf e Cf, fica evidente a inexistência de projetos, contudo presenciam cotidianamente na escola a violência homofóbica e de gênero. Diante da inércia pedagógica escolar face a essas questões, as professoras, movidas pela inquietação, abordam essa temática em suas aulas, mesmo que através de um trabalho individual, criando um currículo não oficial. Sobre isso, Damião Rocha (2018) classificaria como currículo heterotópico, aquele não preso aos conteúdos tradicionais, mas um “currículo não linear, construtivo que emerge da ação e interação com os participantes” (p. 09).

VI. HOMOFOBIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, verifica-se nas narrativas dos professores gays e das professoras lésbicas se a homofobia que sofrem/sofreram tem influência em suas práticas pedagógicas, ou seja, se a violência sofrida lhes fez/faz desconstruir preconceitos de gênero e sexualidade em suas aulas e como isso ocorre. Enfocou-se se já presenciaram agressões na escola, por conta da sexualidade, se abordaram a temática da sexualidade em sala de aula e, por fim, sobre a visão que têm da escolarização para pessoas LGBTQI+.

6.1. Homofobia em destaque

Em se tratando de presenciar atitudes homofóbicas com alunos e alunas dentro do ambiente escolar, emergiram duas posições.

A primeira, relaciona relatos nos quais o/a docente como observador da situação, destacada na fala de Am.

Já escutei muitos casos, né. Pra mim nunca chegou (.) Eu trabalho numa coordenação mais voltada pra parte documental, né, de inspeção de escola né, mas assim (.) a gente já escutou muitas situações de enfrentamento de alunos, né (.) que inclusive caminhou pra agressão física ou pra agressão verbal e quando a gente vai perceber o que que é (.) ou é (.) ou falas assim: “o aluno, a aluna é trans”, né (.) e a professora diz: “olha menino, muda teu jeito. Tu tem que te vestir de tal forma”. Enquadrar dentro num padrão que aquele aluno não é, né (.) Ou então falas assim (.) e falas que a gente ouve muito complicadas, né (.) e que, às vezes, a escola não toma uma ação (.) um direcionamento (.) a gestão da escola não toma um direcionamento em relação aquele professor (.) aí o professor sai como verdadeiro como dono da verdade, né (.) e o alunos às vezes para de estudar (.) já tiveram situações assim, né (.) de alunos que pararam de estudar (.) se desmotivaram por conta de postura de colegas (professores) né (.)

Am justifica que no momento está atuando na parte de assessoria documental. Contudo, é frequente flagrar „situações de enfrentamento” entre professores e alunos. No caso citado, uma aluna transexual é discriminada pela professora. Percebe-se no trecho „olha menino muda teu jeito” a cobrança do padrão heteronormativo. „Tu vai te vestir de tal forma”, nesse trecho fica evidente a imposição dos adereços que são considerados do gênero masculino. Atitudes como essas agridem a identidade em construção da/do estudante, ocasionado, muitas vezes, quer este aluno/a pare de estudar.

Destaca-se ainda nessa fala o papel da escola. Am relata que „a direção da escola não toma direcionamento em relação aquele professor” que se posiciona

como „dono da verdade” quando agride um estudante por conta de sua identidade de gênero ou sexualidade. Por outro lado, a assessoria, sabendo do fato também não interfere. Conclui-se então que direção de escola, assessores e secretário quando sabem de uma situação dessa natureza não zelam pela permanência do/a estudante, apenas se silenciam diante da realidade, revelando a ausência de igualdade.

Ainda na primeira posição, tem-se a fala de Ef. No conflito de cunho homofóbico entre alunos, ela relata de uma forma observadora, sem interferência.

Muito, muito mesmo. Recente, até, eu fui estudar sobre a identidade de gênero porque (.) eu não entendia essas diferenças, nomenclaturas (.) [...] uma vez, dois alunos discutindo (.) que por sinal era próximo ao carnaval, isso no ano passado (.) no ano retrasado na verdade (.) e aí eles –tavam dizendo “É, tu vai andar na rua de mulherzinha” e tal, aí um garoto disse “**Eu, pelo menos, vou andar de mulher no carnaval. -Tô fantasiado. Vou sair num bloco que é assim. E tu que gosta de sair o tempo todo. Assume que tu é um travesti**”. Aí o outro disse “**Eu não sou travesti. Sou transgênero**”, aí entrou uma discussão. Aí o outro “**Tu que é um bi que não se assume**”. E ficou naquela coisa. Eu fiquei olhando. Eu disse “Nossa! @ Esses meninos estão mais evoluído do que eu que não sei nem metade desses@” Mas é muito comum aqueles termos “o bichinha”, “o viadinho”, “o afeminado”, “lá vem a sapatão” aquela menina que mais quieta, que às vezes nem tem nada a ver com a identidade, com a sexualidade e aí só porque ela tem uma atitude diferente (EF, 2019).

Logo de início, a professora relata que presenciou inúmeros casos de homofobia, com a frase „muito, muito mesmo”. E decidiu ilustrar com o caso de um aluno que traspassou a barreira de gênero, e por conta disso, discutiam sobre quem era o que.

A professora chamou atenção para a propriedade de conceituação que ela define como „nomenclaturas” feita pelos estudantes quando discutiam ao falar de „travesti”, „transgênero” e bissexualidade. E sua postura foi de ficar „olhando”, não intervindo, mas apenas assistindo. Não apontando nenhuma medida pedagógica para a desconstrução de preconceitos provenientes da falta de conhecimento sobre gênero e sexualidade. Isso demonstra que o fato de ser homossexual não lhe assegura formação teórica para tratar do assunto.

A fala de Fm também se alinha à primeira posição. Ele presenciou fala de professor oralizando palavras de baixo calão para uma aluna lésbica.

Ano passado (.) ah, o ano passado foi o ano da desgraça (.) essa menina ela era louca pela coordenadora. [...] –tava dentro da sala da coordenação e o professor ((namorado da coordenadora)) –tava, aí a gente viu um bilhete assim *vup*. Aí eu ia pegar assim como educação né. Aí eu disse “Olha, caiu

um bilhete”. Aí o () fez assim “Não Fm eu sei pra quem é já o bilhete”. Aí leu o bilhete. Aí –tava dizendo assim “Eu te amo” pra coordenadora. Aí ele falou assim “Porra Fm, essa sapatão, esse caralho, égua, não larga minha mulher em paz, a gente ainda vai se separar ainda”. E tu (), ela disse “Meu amor, não é assim”. Aí eu disse “Ixi, gente, que babado né. eu nem sabia disso”. [...] Foi uma cena assim que assim eu achei não chocante, mas eu achei inédita pra mim da forma que (.) que como o professor falou, que ele ia se separar da coordenadora (.) isso ((a separação)) aconteceu (FM, 2019).

No trecho de fala, „a forma como o professor falou” retrata a incredulidade de Fm ao presenciar um homem maduro proferindo palavras tão agressivas a uma adolescente lésbica. Pode-se verificar na reprodução da fala da coordenadora quando diz „não é assim” a advertência ao professor pela agressividade. Com essa fala demonstrou compreender que é comum estudante desenvolver paixões por professor. Não adentrando na busca de compreender os sentimentos, mas os sentidos ressaltam-se que é comum alunos e alunas admirarem o/a docente e por ele/ela desenvolver sentimentos. Quem deve ter o cuidado para compreender essas atitudes é o profissional.

Os xingamentos mais baixos proferidos pelo professor e sua atitude em ameaçar a professora mostram, entre outras coisas, seu despreparo em estar em um ambiente, onde adolescentes estão constituindo suas identidades e despertando-se para os desejos. Para além dessa situação, o que chateou também o professor-namorado foi o fato de a aluna ser „sapatão”, isso fez com que ele se mostrasse homofóbico.

A segunda posição é encontrada nas falas dos professores e das professoras que relaciona a homofobia de aluno para aluno, ou seja, quando um aluno é homossexual e outro é homofóbico, onde o/a docente intervém, mesmo que indiretamente na situação. Essa realidade é verificável na fala de Bf:

No primeiro ano que trabalhei em Castanhal, eu tinha um menino, inclusive ele é gay, né. Já tá um rapaz já. E ele::: Era muito forte isso porque ele pedia pros meninos beijar ele, abraçar, se pendurava no pescoço, né, aquela coisa toda (.) Então, os meninos, no início, tinham assim né “ah, num sei o que” né, “–tá fazendo isso” [...] Mas aí no começo os meninos ficavam assim bem bravos [...] Teve casos também lá em Igarapé-Açú, o tempo que eu trabalhava lá, de uma criança também de quatro anos [...] Aí ela (.) ela tinha muito essa questão com os meninos, né, de tá (.) mas aí os meninos não queriam –tá perto dela, e depois eu vi que ela começou a se debandar pro lado das meninas, aí pedia pra ir ao banheiro acompanhada=uma vez a coleguinha disse “Ei tia a () só quer que a gente fique coçando” ((fez referência a vagina)) (.) Eu disse “**O quê?**” Ela disse “**É**” (.) [...] aí eu peguei e tentei resolver entre nós ali, conversar com ela né, que primeiro, tem parte no nosso corpo que ninguém pode ficar pegando, né, que não é certo, que

quem tiver fazendo aquilo ela precisa falar porque tá errado, que não pode pegar, e que a colega era amiga dela, né, que ela queria somente ser amiga, que tem que respeitar aquele espaço e tudo, e que namoro ele viria na fase adulta, mas que não era o momento, aquele momento não era pra ela -tá se preocupando com aquilo e nós fomos conversando e tudo (.) então sempre tem=mas assim, eu nunca perco a oportunidade de intervir, né; sempre que eu percebo alguma coisa nesse sentido.

O relato de Bf apresenta dois casos ocorridos na educação infantil. O primeiro caso, do início de sua carreira em Castanhal, do menino que gostava de trocar afetos com os colegas. E na atualidade ela pôde constatar que ele é gay. O segundo, da menina que gostava de tocar intimamente as colegas, ocorrido na cidade de Igarapé-Açú, onde fora professora.

O destaque que a professora dá a indagação „o que?“ diante do relato da aluna, mostra não somente sua surpresa ao ouvir o relato da aluna, mas sua consciência de ter que tratar de um tema tão delicado para com crianças da educação infantil, reforçado em sua fala quando diz „tentei resolver entre nós ali“. Consequentemente, a professora muda seu planejamento para orientação sexual, observada no trecho „namoro, ele viria na fase adulta“ quando conversava com as crianças.

Clara e objetiva a professora reforça que não perde uma oportunidade para „intervir“ quando percebe „alguma coisa nesse sentido“. O sentido aqui expressado se refere às questões de gênero e sexualidade na sala de aula. A professora adota uma postura de proteção e cuidado na área da educação sexual, promovendo uma educação nos parâmetros dos direitos humanos, no respeito e para a diversidade.

Alinhado a segunda posição, tem-se a fala de Cf., a professora também demonstra atitudes pedagógicas de desconstrução do gênero em ambientes escolares.

Nós tínhamos uma aluna que chegou aqui com::: seis anos (.) no primeiro ano. Ela já veio com o histórico de uma escolinha aqui perto que ela era muito agressiva, muito, né [...] E essa menina, essa aluna tem o histórico que a mãe dela abandonou ela, e ela ficou só com o pai. E as pessoas contemporizavam isso (.) então (.) Só que ela era extremamente masculina, ela era agressiva, ela xingava, mas ela era masculina, isso no primeiro ano. E comecei a identificar isso e comecei a colar nela [...] Passou pelo 1º, 2º, 3º quando ela chegou no quinto (.) no quarto ano, ela -tava extremamente agressiva assim, **muito** agressiva. E ela sempre foi minha amiga. Nesse ano ela ficou tão agressiva que ela bateu, ela brigou na sala. E quando eu fui pra conversa com ela, ela quis me bater (.) me atacar, né. E aí ela ficou enlouquecida assim. Ela surtou. [...] Eu levei ela pra direção (.) Ela quebrou tudo dentro da direção. Ela era grande=forte, sabe. Quando a gente conseguiu conversar que ela se acalmou, ela disse “Tia, ele só vive me xingando. Vive me xingando. Fica me chamando de sapatão o tempo

inteiro, de mulher-macho” ((respiração profunda)) [...] Pra escola era só uma menina que tinha mal comportamento, agressiva sabe (.) Até que teve um dia no 6º ano (.) Ela já estava no 6º ano (.) Que::: ela foi ao banheiro e tinha umas meninas fazendo coisa errada no banheiro=eu não sei te dizer exatamente o quê que era=e ela disse assim “Eu vou falar pra professora”. E ela veio. Nisso que ela saiu, todo mundo começou a rir e xingar ela, cantar música esdrúxulas pra ela, músicas ofensivas. Aí ela não aguentou. Ela voltou. E quando ela voltou; ela já voltou batendo em todo mundo e (.) enfim, ela agrediu (.) Foi pra diretoria, no final ela foi castigada. [...] Aí ela foi expulsa; aí foi nesse dia que eu (.) **Nossa!** Quando eu lembro, menino (.) Eu fiquei com tanto ódio, com tanto ódio, com tanta raiva! Parecia que tinha sido a minha filha sabe, assim (.) que eu fui pra cima do diretor, fui pra cima da diretora, fui pra cima do coordenador. Eu saí destilando palavrão pra tudo quanto é lado. Porque eu achei aquilo um absurdo, sabe. Eu achei aquilo um absurdo! [...] Aquilo me doeu! Eu chorava feito uma criança (CF, 2019).

O relato da professora retrata o caso de uma aluna que acompanhou desde o primeiro ano no ensino fundamental que sofria por conta do abandono paterno, e conseqüentemente começou a ficar agressiva. Esse comportamento levou ao rótulo de masculina por professores e colegas. Em autodefesa ao bullying, agrediu fisicamente colegas que a insultavam, ato que culminou em sua expulsão da escola. A professora destacou que alertava a coordenação, direção e demais professores sobre a violência de cunho homofóbico que ela sofria, porém, todos a negligenciaram com impetuoso silenciamento sobre o caso.

Relembrando o fato, durante a fala, a professora se emocionou diversas vezes. O que é demonstrado pelas pausas, articulação de palavras, enfatizando falas. Isso fica mais claro nos trechos „eu fiquei com tanto ódio” e „eu chorava feito uma criança”.

Nessa fala, podem-se perceber três sentidos. Primeiro, a impotência que a professora sentiu diante do silenciamento por parte da gestão escolar diante da dor da criança. Ela sozinha não poderia agir diante de uma comunidade sem prévia autorização; teve que se conter e assistir o ato final. Segundo sentido relaciona às lembranças da infância da própria professora que viveu esse tipo de agressão quando estudante e não teve ninguém que a ajudasse, então ela buscou ajudar. Terceiro, por compreender que isso poderia culminar numa transferência da aluna. A escola foi ineficiente, pois não ajudou a aluna a se compreender enquanto pessoa que extrapolava a barreira do gênero; pelo contrário, optou para a resolução mais fácil e confortável para si: transferiu a criança.

O professor Dm também relatou um fato de cunho homofóbico ocorrido entre alunos e por conta disso houve uma interferência pedagógica, por esse motivo também se alinha a segunda posição.

Tinha um aluno que ele se destacava muito pela questão do::: é::: ele era um autodidata no que diz respeito à questão::: coreógrafo! Essa questão de coreografia era com ele. [...] E aí, foi uma situação de um aluno que agrediu ele verbalmente e tratou ele com palavrão de baixo calão, e falando termos pejorativos, que não se diz, coisa e tal. Eu e a diretora da escola fomos mediar a situação. [...] Mandamos chamar a mãe do outro adolescente, mandamos chamar a mãe do outro, e tudo. Conversamos. E a mãe do menino que é homossexual, ela aceitou naturalmente. Ela disse que já sabia dessa situação e tudo que é desde criança, que ela achou correto o que a escola fez, que não admite que uma pessoa fique denegrindo a imagem do filho dela. E mãe do outro também nos agradeceu pelo fato dele ter agido de forma errada, que ela não ensinava isso pra ele. Inclusive, na família dela também tinha pessoas homossexuais, então ela não aceitava a forma como o garoto tinha tratado o outro. Foi a única vez que eu me lembro e que eu::: vou voltar sempre nessa situação. Apesar de toda a leitura que eu tenho, pra mim foi **delicado tratar dessa situação**. Tendo que mediar essa situação (.) com a diretora. Foi muito difícil mesmo. [...] Além dessa conversa que nós tivemos, não fizemos projeto nenhum, mas nós fomos saindo de sala em sala falando que ninguém tinha o direito de agredir o outro pela opção sexual. E assim sucessivamente (DM, 2019).

A memória de Dm traz um caso de homofobia em um estudante agrediu outro verbalmente, pelo fato deste ser gay. A gestão da escola convocou as mães dos adolescentes e a situação foi resolvida pacificamente. No trecho „coreografia era com ele” revela o motivo das agressões dos „termos pejorativos” que Dm não quis reproduzi-los. Muitas pessoas ligam a arte à homossexualidade, logo se o aluno dança e faz coreografia só pode ser gay. Por conta disso, o estudante sofreu homofobia. Pode-se verificar ainda o tabu de falar em sexualidade na escola, visto no trecho „**delicado tratar dessa situação**”.

Por outro lado, há aqui um diferencial. Dm, professor e gay assumido para comunidade escolar, estava na função de coordenador, logo tinha voz e poderia desenvolver projeto junto à comunidade escolar, buscando desconstruir a idealização do gênero, em que menino tem que fazer somente “coisas” de menino, como não dançar ou coreografar, por exemplo. E assim fez. Sua ação efetiva de „sair de sala em sala”, como intervenção pedagógica em parceria com a direção foi essencial para resolver o caso de maneira pacífica. Sua atitude recebeu aprovação da comunidade escolar expressa na fala da mãe „eu acho correto o que a escola faz”.

Para além de um consentimento em se trabalhar as questões relacionadas ao gênero/sexualidade na escola, a fala retrata também o combate à violência de forma geral; mais ainda, uma educação pautada em direito à permanência na escola. Dm revela sua intervenção pedagógica na desconstrução dos preconceitos, quando no desenvolvimento de seu projeto fala que „ninguém tinha o direito de agredir o outro pela opção sexual“. Resolveu o caso do estudante e educou para a diversidade.

6.2. Homofobia em debate

Ainda na verificação da influência da homofobia nas práticas pedagógicas, apresenta-se como os docentes tratam os temas relacionados a gênero e à sexualidade com seus alunos e alunas. A partir de suas respostas, pede-se verificar duas posições. A primeira é afirmativa, porém de maneira não planejada, verificável na fala de Am:

Essa aula foi a partir da situação acontecida (.) quando eu digo uma aula foi no sentido de conversa (.) eu parei a aula né (.) a partir do (.) a partir daquilo que ele provocou em sala de aula (.) provocava em sala de aula (.) na verdade ele queria chamar atenção né (.) e aí ele (.) chamar atenção por algumas situações (.) e aí o que foi que eu fiz (.) eu parei a aula e a gente foi conversar (.) conversar até pra saber de repente porque que ele tinha algumas posturas (.) que a gente poderia chamar de postura homofóbica (.) postura machista né, (.) porque pra ele mulher deveria ser tratada de uma determinada forma, que gay e lésbica pra ele, até por ele ter uma orientação religiosa, é::: não alcançariam o reino dos céus (.) ia pro inferno; e aí a gente foi discutir então uma série de coisas, então na verdade não foi (.) a aula no sentido da expressão (.) mas de parar a aula e conversar sobre aquela temática né; que veio a tona né [...]

O relato de Am foi motivado por um aluno que tinha „postura homofóbica“ em suas aulas. Diante do contexto, se obrigou a parar a aula e falar sobre o tema, através de uma roda de conversa e usou os conhecimentos que tinha a respeito, inclusive os legais, justificando aos estudantes de nível técnico em enfermagem que na profissão não selecionariam pessoas para atender. Os esclarecimentos em suas aulas fizeram o aluno mudar de postura. Relaciona-se a postura desse aluno uma „postura machismo“ advinda da cultura religiosa. O que Am buscou desconstruir.

Um aluno que assume uma postura religiosa tradicionalista, condenando a relação entre pessoas do mesmo sexo, levou o professor a refletir com a turma sobre a sexualidade. A postura do aluno está relacionada ao contexto atual do Brasil que reforça essa postura em que a religião tenta interferir na vida íntima dos sujeitos e políticos de todas as instâncias que se assumem evangélicos têm se posto contra

a discussão de gênero e sexualidade na escola, perpetuando o preconceito e a ignorância do tema.

O debate sobre machismo e homofobia foi ocasionado pela oportunidade surgida de falar do tema, foi algo „que veio à tona“, não planejado, improvisado para sanar uma situação, caracterizando a primeira posição.

Também com essa improvisação, delimitando a primeira posição, está a fala de Bf que aborda a temática em suas aulas sem um planejamento prévio.

Na minha sala de aula eu converso muito sobre esse assunto né ((falou quase sussurrando)). Eu converso sobre::: e as crianças falam muito né “ah, o fulano é um viado”, eles falam muito né, eles tratam viado como xingamento (.) E aí sempre que rola a oportunidade, a gente::: “Bora conversar? Mas o que é viado?” né, “Não o fulano que ele samba com roupa de mulher” (.) aí a gente vai conversar né, “Olha, quando as pessoas crescem que elas se apaixonam, que elas tem uma maturidade, que elas já trabalham, já estudaram, tudo isso, elas se relacionam com quem elas quiserem” né [...] tento muito desconstruir o que é atribuído a um gênero e a outro né, “Olha, as meninas elas podem fazer isso né. Como é que a titia vem pra escola? Ela vem de carro e de moto. Então a menina pode dirigir moto, pode brincar com carrinho, né” [...] Outras coisas também que perpassam sobre essa questão do machismo, questão do (.) né, que eles falam muito “ah você é mulherzinha. Olha, fulano quer ser mulherzinha”, mas o que é ser mulherzinha, né, é ruim ser mulher? É ruim ele fazer alguma coisa que é atribuído à mulher?” (BF, 2019)

A princípio, antes da entrevista, a professora informou que suas turmas são de estudantes bem pequenos/as, são da educação infantil, logo trata do tema buscando „desconstruir“ a rigidez do papel dos gêneros masculino e feminino em suas aulas, porém, nada planejado, apenas de forma pontual num „currículo oculto“.

No trecho da fala, „como é que a titia vem pra escola?“ possibilitou às crianças uma reflexão que levaria a desconstrução do que é tradicionalmente indicado ao gênero. Essa atitude possibilitou na prática que as crianças assimilassem que o veículo ou a brincadeira pode ser comum a todos e todas, que motocicleta também é brinquedo de menina.

Outro trecho de destaque, relacionado à igualdade de gênero feito por ela, é quando há xingamentos em suas aulas relacionando pejorativamente palavra „mulherzinha“ a pessoas homossexuais. Nesse sentido, ela busca desconstruir os preconceitos aí embutidos de orientação sexual e identidade de gênero.

Alinhada a essa primeira posição, também está Cf que faz de suas aulas uma verdadeira luta diária contra a intolerância sexual, fazendo também esse currículo oculto não planejado formalmente.

Como eu passo por todas as turmas, sempre trabalhando isso nas turmas. [...] Mas é muito ruim, sabe. Ainda mais nesse contexto que a gente tá vivendo, né, que (.) parece que foi legitimado, né, você ser homofóbico (.) Tudo bem agora pode (.) Agora pode matar viado (.) como a gente, né, escuta (.) Agora pode matar sapatão (.) Mas é muito complicado. Mas é enfim é isso; é isso.

Verifica-se que a professora aproveita suas aulas para educar para a diversidade, combatendo ainda todas as formas de preconceito, em especial a questão de gênero e sexualidade. Percebe-se que no trecho da fala „como eu passo por todas as turmas, sempre trabalhando isso nas turmas” verifica-se que ela tem trabalha a diversidade em sala de aula na busca de desconstruir preconceitos que presencia. Assume uma luta de desconstrução diária da heteronormatividade.

Por outro lado, compreende que o desafio é grande, pois o que está posto na atualidade é que „agora pode matar sapatão” e também „pode matar *viado*’. O contexto de sua fala faz referência à eleição de representantes do poder executivo e legislativo brasileiro que declararam publicamente seu machismo e homofobia, reforçando a ideia de pessoas intolerantes e aumentando a violência contra pessoas homossexuais.

Percebe-se que a realidade vivida pela professora que presencia vários tipos de violência no campo do gênero dentro da escola, bem como sua consciência do contexto atual que incentiva essa violência a fazem uma educadora nata da diversidade, porém sem planejamento prévio. Não se sabe se pela falta de apoio da gestão, com narrara em tópico anterior ou se por já ser uma rotina sua.

A segunda posição na fala dos sujeitos está relacionada ao planejamento antecipado das aulas com temas voltados à sexualidade e gênero.

Teve uma disciplina, que era psicologia da educação, eu levei: Esse filme [...] Madame Satã. [...] Eu fui pro interior e levar uma discussão dessas, porque aí atrelado a esse filme traz várias situações atrelada a vida. Quer dizer, é uma fantasia né, e nós acabamos usando também várias máscaras; no decorrer da vida tu acaba usando várias máscaras. [...] Então são as inquietações que a gente vai se fazendo quase que diariamente, quotidianamente. Como eu –tô te dizendo já: nessa disciplina psicologia da educação foi, inclusive, eu pesquisei várias terminologias que eles não sabiam como *Acué*, que é dinheiro, *Odara* [...] Então até essas coisa aí eu, eu levei, como *please*. Eles não sabiam que *please* é mulher. “Ah, professor, eu achava que bofe era gay”. Eu disse não, disse que o gay que chama o hétero de bofe, de boy. Entendeu? Então são coisas assim que eles não sabem mesmo (DM, 2019).

O professor Dm lembrou quando deu aula em nível superior na disciplina psicologia da educação. Na ocasião, levou um filme que tratava da temática para debater sobre fantasias e máscaras. Aproveitou a ocasião para tirar dúvidas de alguns acadêmicos sobre as expressões de linguagem usadas por pessoas LGBTQI+.

Pode-se verificar na fala do professor que seu planejamento foi mais tranquilo por se tratar de um nível superior, na disciplina „psicologia da educação” que faz parte da grade do curso de Pedagogia. Ao tratar a temática como „várias situações atrelada a vida” teve aceitação dos acadêmicos que buscaram tirar dúvidas do linguajar gay „*acué*’, „*odara*’ entre outras.

No trecho, „eu pesquisei várias terminações”, verifica-se que o professor pôs em pauta o assunto com a finalidade de discutir sobre personalidade, mas também se planejou para uma abordagem de educação para a diversidade.

Na segunda posição, também se encontra Ef. Ela relata tratar dos temas gênero e sexualidade na educação básica.

Sim. A gente tem na escola lá (.) um **tópico** que é sexualidade, né. Então a gente trabalha os temas paralelos por semestre. E aí a gente sempre aborda um texto da educação física no esporte que aborda muito isso. Como ele foi tratado historicamente, a gente vem mostrando dessas diferenças do homem e da mulher, como é visto no esporte, quais esportes eles caracterizam mais como homossexual e como esporte de hétero, então tem um texto, tem uma crônica na verdade, que fala do gênero dentro do esporte que é muito legal assim. [...] Eu achei engraçado o ano passado, comecei a trabalhar seminário no 7º ano e aí a gente –tava falando de atividade física e saúde. E um dos tópicos era pra falar sobre a menstruação, o ciclo menstrual, o quê que ele atrapalhava ou melhorava na performance. E aí foi um grupo de garotos que pegou. E aí eles ficaram “Pô, tia, tem que colocar uma mulher pra explicar. Como é que a gente vai explicar?”. Eu disse “Ah, vocês podem não vivenciar a menstruação, mas aí você pode ter uma irmã em casa, uma mãe, se vocês pretender ter uma filha, uma esposa. **Todas elas** vão passar por esse processo (EF, 2019).

A professora Ef aborda a temática em suas aulas em um „tópico que é sexualidade” que é específico de educação física. Ela tem respaldo para o trabalho, pois está no conteúdo programático. Logo, ela trata de fazer discussões a respeito de gênero e sexualidade voltadas aos „esportes que se caracterizam mais como homossexual e como esporte de hétero”, usando de crônica para provocar a reflexão dos estudantes.

Dentro de seu planejamento, aborda temas de orientação sexual relacionados à fisiologia do corpo como a menstruação. É interessante sua postura, pois ao

mesmo tempo é democrática, no sentido de sorteio de temas para as aulas; assim como, propõe a desconstrução da padronização do gênero entre coisas de meninos e coisas de meninas, pois quando os alunos se veem com tema „menstruação” e buscam apoio dela para trocar por outro, retratado na fala „tem que colocar uma mulher pra explicar”, ela é firme ao responder que eles têm „uma irmã” ou mesmo „uma mãe” em casa, logo precisam compreender os processos pelo que elas passam.

Alinhado a essa segunda posição também se encontra Fm que só trata das temáticas com planejamento antecipado.

Na verdade eu sigo muito a linha do planejamento, entendeu? [...] o 5º ano se trabalha os sistemas, mais voltado mesmo (.) é::: os sistemas masculi:::no, femini:::no. Eu tento focar não pelo lado assim de::: digamos assim de influenciar ninguém (.) [...] a questão de::: métodos contraceptivos pras meninas e pros meninos, mas assim não voltado muito pra esse assunto de homossexual. É bem básico mesmo que eu dou. Só quando existe assim alguma brecha, alguma brecha; aí –tá eu cutuco, mas geralmente, como agora a gente tá muito assim voltado pro::: pra hora atividade, quando tinha uma aula assim, que a minha aula é toda programada né, a gente tinha aquele momento (FM, 2019).

No trecho, „eu sigo muito a linha do planejamento” verifica-se que o professor aborda a temática do gênero e sexualidade que está posta no conteúdo programático para a série, se voltando para a fisiologia do corpo no tópico os sistemas reprodutores.

Na passagem, „aí –tá eu cutuco”, ele demonstra que não se nega a falar sobre outros temas, porém há um receio em sua fala perceptível no trecho „eu tento focar não pelo lado assim de::: digamos assim de influenciar ninguém”. Percebe-se com isso que Fm não adentra na temática específica ou se planeja para tratar de homofobia, mas seu planejamento fica no campo dos conceitos tradicionais de gênero.

É importante frisar que a discussão sobre a temática na sala foi ocasionada de formas não planejada, por conta do contexto homofóbico ou machista que se desenhou em sala de aula ou de forma planejada garantindo uma discussão mais acentuada e uma tentativa de desconstrução da heteronormatividade e cultura machista, no sentido de desconstruir a rigidez existente nos paradigmas de masculino e feminino. A educação que dá é no sentido de igualar as condições de masculino e feminino e ao mesmo tempo demonstrar para eles que menino

brincando de boneca não é determinante para sua orientação sexual, mas que brinquedo é apenas brinquedo.

Diante das abordagens, podemos elencar os professores e professoras que são pontuais na temática (Am, Dm, Ef, Fm) e aqueles que fazem de suas aulas um momento de desconstrução do gênero (Bf e Cf). Outra percepção é verificar que apesar do receio dos responsáveis de alunos/as, o debate acontece dentro da sala de aula mesmo que não seja planejado antecipadamente.

6.3. LGBTQI+ e escolarização

Até o tópico anterior, os professores gays e as professoras lésbicas falaram acerca de suas experiências homofóbicas na família e na escola enquanto estudante e depois enquanto professores/as. Neste tópico, apresentamos como viam o papel da escola na vida das pessoas LGBTQI+. Diante de suas falas, pôde-se encontrar duas posições. A primeira posição delinea a escola como um espaço que possibilita a desconstrução da heteronormatividade.

A escola ela precisa (.) eu acho que cumprir o papel dela né (.) e em todos os sentidos (.) e em relação ao aluno homossexual a escola precisa é:: dar oportunidade né (.) pra discutir uma série de questões(.) e dentre elas (.) oportunidade pro aluno amadurecer (.) é:: pra discutir as questões relacionadas a orientação sexual (.) pra que esse aluno tenha um olhar diferenciado, né (.) que a sua orientação sexual (.) a sua forma de vivência (.) isso não interferir no seu caráter né (.) isso não vai interferir na sua vida profissional (.) e eu acho que é esse papel que a escola deveria fazer (.) e todos deveriam -tá preparados pra isso, né (.) pra acolher esse aluno, né. [...] quando eu falo escola, todo mundo, né (.) o professor, o gestor, o coordenador pedagógico, né (.) desde o porteiro (.) a merendeira, né (.) quem trabalha no apoio (.) precisa tá preparado pra acolher esse aluno da forma que ele é e com a orientação que ele (.) é:: desenvolve (.) com a orientação que ele tem (.) então eu acho que tem que ser um trabalho coletivo (AM, 2019).

Pode-se verificar na fala de Am dois aspectos. O primeiro está relacionado ao papel da escola enquanto espaço de discussão. No trecho, „a escola precisa é:: da oportunidade, né, pra discutir uma série de questões”, Am afirma que a escola não está totalmente aberta a assuntos que não sejam culturalmente tradicionalistas. A escola ainda é normatizadora. Essa afirmação é verificada no trecho „pra discutir as questões relacionadas a orientação sexual”, ou seja, reforça a cobrança do padrão heteronormativo. Desta forma, excluindo o/a estudante desviante da norma padrão.

Por outro lado, mesmo verificando essa realidade, ele percebe que a escola é um espaço que pode oportunizar a desconstrução dessa norma padrão. No trecho,

„e todos deveria –tá preparados”, verifica-se a necessidade de uma formação que rompa com os estereótipos de gênero e sexualidade para „o professor, o gestor, o coordenador pedagógico, né, o porteiro, a merendeira, quem trabalha no apoio”. Ou seja, não é somente discutir o tema em sala de aula com os/as alunos/as, mas preparar as pessoas para „acolher esse aluno” homossexual, de gênero fluido, agênero, gênero não-binário. Mesmo verificando que a escola ainda pauta suas discussões na heteronormatividade, através de sua fala, Am verifica que ela é ainda um espaço de desconstrução dessa norma.

A fala de Ef também traz essa primeira posição quando traz esse olhar sobre a escola como ambiente que possibilita incluir ou excluir esse aluno por conta da norma padrão.

Égua! Muito! Eu vejo por amigos assim que::: se perceberam assim (.) conseguiram se conhecer como pessoa cedo, que se viram já desde criança (.) e ali a escola teve um papel ou excludente ou de inclusão. Mas na maioria foi de exclusão. Não maioria assim, uns amigos meus contam (.) dizem que a escola nunca esteve preparada pra eles, né. Eles sempre foram os estranhos, as aberrações (.) sempre tiveram muito problema dentro da escola assim (EF, 2019).

A professora Ef enfatiza o papel „excludente ou de inclusão” da escola por não estar preparada para acolher essa população, por tratar esse público como „estranhos” ou „aberrações”. No entanto, ela assimila isso a falta de diálogo, a reprodução da norma padrão, pois todos aqueles que desviam da norma são excluídos ou sofrem perseguição no ambiente escolar. Sua fala não traz aspectos de desconstrução, mas fica implícito a compreensão de que se houvesse diálogo, a inclusão desse/a estudante efetiva.

Ainda na primeira posição, Fm traz o aspecto do diálogo para a visão de que a escola de ser parceira.

É uma, uma pergunta assim muito complexa, né. Complexa assim que::: não deveria ser complexa assim tanto nos dias de hoje. Eu penso (.) eu vejo que tem que ter muita cultura familiar. Essa cultura familiar tem que partir muito dos pais, independente assim de ter estudo ou não. Porque eu vejo assim que os meus pais tinham o conhecimento básico. Conhecimento básico assim que eu digo, médio. Entendeu? Mas eles nunca assim me criticaram em nenhum momento. Então assim independente de A ou B, de cultura familiar de padrão de estudos, eu acho que tem que ter muito diálogo e diante disso a escola tem que andar junto com eles (FM, 2019).

Logo de início Fm ressalta a complexidade de falar da importância do papel da escola na vida de pessoas LGBTQI+, porém, percebe-se que essa complexidade

se dá pelo entendimento que a escola perpetua a „cultura familiar” heteronormativa. Implicitamente, Fm traz para sua fala a preocupação de muitos docentes que visam discutir gênero e sexualidade na escola.

Recentemente o governo suprimiu do Plano Nacional de Educação os termos gênero e sexualidade impossibilitando sua discussão em sala de aula. Além disso, existem projetos no poder legislativo que visam denunciar professores que abordem esses temas na escola. Sem contar que muitas famílias assumem esse papel de fiscalizadoras, por entender que discutir gênero e sexualidade é ensinar a homossexualidade. Logo, Fm enfatiza que o „diálogo” entre escola e família é o caminho a seguir. A posição de Fm, portanto, é de desconstruir a heteronormatividade com a participação da família.

A segunda posição delinea a escola como um espaço de empoderamento de pessoas LGBTQI+.

Eu acho que o dia que não só (.) os homossexuais, mas a população de um modo geral descobrir a importância, principalmente a população pobre. A população pobre descobrir a **importância da educação** (.) nesse dia acho que nós vamos (.) que é uma quimera né, uma quimera muito difícil (.) [...] E quando o::: **homossexual** (.) descobrir (.) a importância que tem (.) o mundo letrado (.) esse mundo da educação (.) ele vai tomar um outro rumo porque tudo que eu sou até hoje (.) [...] O fato de ser homossexual é::: e –tá atuando em um espaço educacional, me sinto como privilegiado [...] Então o que eu –tô querendo te dizer é que::: eles ainda não conseguem ver a importância que tem a educação na vida deles mas porque faltou oportunidade, porque eles foram amarrados, foram acorrentados por várias situações. [...] Então isso daí, são várias correntes que fizeram com o que (.) e estão fazendo cada dia mais, principalmente agora com esse governo federal, **aí que tá tendo retrocesso** pra que essas pessoas não vejam a educação como um tesouro, como um farol que vai iluminar as vossas vidas. E daí vai se tornando mais difícil ainda, **principalmente** pro negro, pro homossexual, pros pobres, né (DM, 2019).

No trecho, „quando o::: homossexual (.) descobrir (.) a **importância da educação** (.) nesse dia acho que nós vamos (.) que é uma quimera” verifica-se a compreensão que Dm tem do papel da educação na vida de pessoas LGBTQI+. A fala cheia de pausas e os trechos em destaque reforçam essa afirmativa.

Essa perspectiva de Dm vem de sua condição de homossexual que encontrou na educação um caminho para o empoderamento, destacado no trecho „o fato de ser homossexual é::: e –tá atuando em um espaço educacional, me sinto como privilegiado”. Essa visão de si em um espaço educacional possibilita ações que se voltem para mostrar a importância de uma formação básica e também acadêmica para pessoas LGBTQI+. É possível perceber ainda que a preocupação com o atual

cenário político de retrocesso, pois isso torna mais difícil o acesso à educação por pessoas homossexuais. Contudo, ainda é o melhor caminho para quebrar os grilhões da ignorância e libertar o conhecimento.

Nesta mesma posição está também o relato de Bf. A mesma destaca educação como caminho do empoderamento.

Cara, a escola é o gancho pra vida assim porque (3) eu fico muito triste de ver uma realidade que ela é muito presente, a gente tem uma comunidade LGBT que não tem acesso à educação (.) [...] a educação é uma das poucas possibilidades que a gente tem nesse mundo. Não tem muita opção não [...] acho que por isso que eu insisto tanto nessa profissão, porque eu penso que::: pode (.) é uma forma de reconstruir a vida das pessoas né, e principalmente pra quem é gay, pra quem é lésbica, trans então (.) só que assim, é um sofrimento né, **a escola é uma tortura pra essas pessoas** [...] Então eu acredito que a::: política pública pra essas pessoas ela tem que girar em torno da educação, de ter, de construir possibilidades pra que essas pessoas permaneçam no processo educacional né (.) [...] o processo educacional que eu acho que é pra ser o espaço mais democrático do mundo é uma escola, é um ambiente escolar, muitas vezes ele ainda é segregador, mas é assim a gente vai remando contra a maré, né (BF, 2019).

No trecho, „a educação é uma das poucas possibilidades que a gente tem nesse mundo” retrata entendimento de Bf sobre a escolarização de pessoas LGBTQI+. É uma das poucas possibilidades de que essa população tem, por isso deve ser um local mais democrático. Embora consciente de que a „escola ainda segrega” e torna-se um local de „tortura” para estes estudantes, ela ainda é a melhor escolha. A segregação referida por Bf está na divisão entre heterossexuais e homossexuais, sendo estes últimos perseguidos, discriminados e violentados cotidianamente no ambiente escolar, por isso ela também enfatiza a tortura.

Pela concepção de que a educação é de suma importância para pessoas LGBTQI+ e por entender o espaço escolar como segregador, Bf se posiciona e mostra seu empoderamento no trecho „eu acho que é por isso que eu insisto tanto nessa profissão”. É onde ela compreende que pode ajudar a desconstruir um preconceito existente de pessoas que não se enquadram na norma padrão, bem como ajudar essas mesmas pessoas a se compreenderem, se aceitarem e a se reconstruírem, ou seja, a se empoderarem.

Ainda nessa segunda posição, destaca-se a fala de Cf.

Nossa! (2) olha, pensando (2) assim positivamente negativamente, **a escola pode matar uma criança**, assim (.) literalmente e::: figurativamente falando, porque a escola massacra uma criança homossexual, uma lésbica. [...] então, eu acho que assim, a escola é uma faca de dois gumes né, ela

pode massacrar um aluno homossexual, matar ele ou ela pode salvar ele. [...] Mas eu acho que a escola, se ela conseguir acolher um aluno LGBTI, ela salva esse aluno (.) ela salva. Porque a escola eu acho que ela (.) é única forma que um aluno LGBTI pode se empoderar e pode se preparar pra tudo que vai vir é através da educação [...] Porque na escola, se ela te acolher, ela te salva. Agora se não te acolher ela te mata. Ou então você abandona ela antes que ela te mate, né [...] Então eu acho que é fundamental a educação, a escola, o ambiente escolar pra acolher uma criança, sabe, e e::: proteger ela da homofobia.

Ao abordar a importância da escola para pessoas LGBTQI+, Cf destaca em sua fala dois aspectos que ela nomeia como lado „positivamente” e „negativamente”. O aspecto positivo seria quando a escola acolhe a pessoa LGBTQI+, acolher no sentido de não discriminar; não cobrar que assuma uma identidade que não é sua; de não podar as escolhas padronizando o gênero; não cobrar que a pessoa se enquadre em uma caixinha. Entretanto, deixa-la ser que é. Assim, a escola faria seu papel de escolarizar. Logo, a escola deve ser um local acolhedor e, sobretudo, protetor em relação aos estudantes que sofrem com a homofobia. O aspecto negativo seria justamente o oposto, a cobrança do padrão heteronormativo, exigido nas escolas. Cobrança essa que pode „matar” e „massacrar” uma criança diariamente.

O empoderamento destacado na fala de Cf refere-se ao aspecto positivo, em que a professora destaca na escola. Quando há o respeito à diversidade e às pessoas que lá frequentam/trabalham, tem-se um olhar mais esclarecedor sobre a construção da identidade e da orientação sexual, „um aluno LGBTI pode se empoderar”, pois há possibilidade de conhecer-se a si mesmo e potencializar suas habilidades no espaço escolar.

Diante das falas, verifica-se entre outras coisas que os/as professores/as gays/lésbicas compreendem a escola com espaço de esclarecimento que deve possibilitar a discussão de gênero e sexualidades, que embora imbuída de preconceitos e cobrança do padrão heteronormativo, ainda é o melhor espaço para o diálogo e para as oportunidade de crescimento pessoal e de formação profissional.

6.4. Balanço das práticas pedagógicas

No tópico “homofobia em destaque” buscou-se saber se os/as docentes presenciaram atitudes homofóbicas com alunos e alunas homossexuais dentro do

ambiente escolar. Todos confirmaram, sendo que alguns optaram por relatos diferentes que foi possível delinear duas posições.

A primeira posição nomeada como “professa(dor)” trata-se da homofobia praticada por professores contra estudantes LGBTQI+. Am, Ef e Fm apresentaram relatos que enfatizavam essa realidade no contexto educacional. O que se verifica nessa proposição, é que Louro (2004) já apontava quando dizia que “Desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo comum, compreensivo, corriqueiro” (p. 57).

A segunda posição chamada aqui como “*bullying*” representada por Bf, Cf e Dm relaciona a homofobia de aluno para aluno, ou seja, quando um aluno é homossexual e outro é homofóbico. De acordo com Louro (2014), essa realidade estaria ligada à negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula, que “acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos” (p. 72), fazendo com que, eles possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos.

Pôde-se verificar que as narrativas trazem muitas informações de presença e de experiências homofóbicas vividas por alunos e alunas desde a educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. E que elas se delinham em dois focos: parcialidade diante do contexto homofóbico; e, intervenção feita por pelos/as docentes diante do silenciamento do sistema educacional ao tratar do assunto.

Pode-se ainda verificar nas falas, dois tipos de violência homofóbica causadas pelos sujeitos. A primeira está relacionada à homofobia cometida por professores contra alunos: professor-aluno, onde o aluno é a vítima e o professor o agressor; e a outra refere-se à relação aluno-aluno, onde um aluno é o agressor e o outro aluno é o agredido.

Na relação professor-aluno verifica-se a cobrança do padrão heteronormativo que leva o aluno transexual à agressão física e, logo em seguida, evasão. Aqui, pode-se dizer que o professor, no caso a professora, impossibilitou a permanência do aluno na escola. O preconceito daquele sobrepôs-se ao papel de educador e de representante do estado, uma vez que está na função de servidor público. Com esta ação infringiu um dos princípios da Lei de Diretrizes que deveria garantir a permanência do estudante na escola. Na relação aluno-aluno, há também essa cobrança, porém não é fator decisivo para a evasão. Houve, pois, um projeto de intervenção buscando conscientizar aos demais que a sexualidade é apenas mais

uma característica humana, integrando e igualando todos os alunos independentemente de orientação sexual, identidade ou expressão de gênero. Educando para o respeito, garantindo a permanência do aluno na escola.

O tópico “Homofobia em debate” apresentou a influência da homofobia nas práticas pedagógicas dos docentes, no sentido de combater ao preconceito. A partir de suas falas, pôde-se verificar duas posições. A primeira, é “ocasional”, a discussão de temáticas relacionadas a gênero e à sexualidade nas aulas surge de maneira não planejada, mas ocasionalmente quando acontece algo relacionado aos temas, conforme os relatos de Am, Bf e Cf. A segunda posição nomeada de “preparada”, baseia-se nas narrativas de Dm, Ef e Fm que afirmam discutir a temática nas aulas de maneira planejada, voltadas à sexualidade e/ou gênero.

Ao tratar de prática educativa não sexista, Louro (2014) conclui que, hoje, é possível verificar em escolas brasileiras “experiências e iniciativas que busquem subverter as situações desiguais – de classe, raça, gênero, etnia – vividas pelos sujeitos” (p. 124), confirmando que, planejadamente ou não, há professores/as que põem em pauta a temática da homofobia, mesmo que não diretamente. Junqueira (2009) ressalta que para fazer um trabalho voltado a problematizar e a subverter a homofobia requer entre outras coisas, pedagogias, posturas e arranjos institucionais eficazes, pois somente desta forma, seriam capazes de abalar as estruturas e mecanismos de (re)produção das desigualdades e das relações de forças.

O tópico “LGBTQI+ e escolarização” destacou a importância da escola na vida das pessoas gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e demais. Diante das falas, pôde-se encontrar duas posições.

A primeira posição representada por Am, Ef e Fm é intitulada “desconstrução”, pois compreende a escola como um espaço que possibilita discussões e reflexões que levam à quebra da heterossexualidade como norma padrão. Para tal “implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o „natural”” (LOURO, 2014, p. 90). É ainda “um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento”. Junqueira acrescenta “sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associadas a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica” (2009, p. 36). Assim, compreende-se a escola como espaço

democrático de debate e desconstrução da heteronormatividade, através de um currículo heterotópico (ROCHA, 2018).

A segunda posição “empoderamento”, representada por Bf, Cf e Dm, é assim denominada por que estes sujeitos veem a escola como um espaço de construção do sujeito, embora consciente de que a escola prioriza a normalização, e consequentemente causa homofobia, é também vista como local de resistência e crescimento intelectual que dá possibilidades de formar LGBTQI+ para atuar na sociedade. Carvalho e Rabay (2013) apontam que algumas diretrizes contidas em documentos oficiais destacam a difusão de princípios da equidade e respeito à diversidade. Isto, de certo modo, contribui para a diminuição da evasão, motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se originou a partir de experiências e de inquietações que surgiram no percurso de minha vida pessoal e profissional, provenientes da minha orientação sexual homossexual e por ter enveredado pela carreira do magistério como professor. Percebi que durante minha escolarização, estive inserido num ambiente de constante vigilância e de controle que conduzia os/as estudantes ao padrão heteronormativo, sobretudo pessoas LGBTQI+. Em consequência disso, percebi que muitos deixavam de estudar por conta da perseguição que sofriam por não se enquadrarem dentro dessa normativa.

Anos mais tarde, retornei à escola na condição de pesquisador para verificar como o ambiente escolar atendia os estudantes com orientação homossexual e quais medidas tomavam quando esse público evadia. Ao concluir a pesquisa, percebi que quase nada havia mudado, desde a época quando era estudante. As práticas discriminatórias e preconceituosas em relação a esse público estavam imbricadas na cultura local e a escola heteronormativa silenciava os sujeitos que a ela não se enquadravam. Desse modo, a temática inquietou-me ainda mais. Desafiado pela relevância do tema e pelos debates que aconteciam na sociedade acerca da criminalização da homofobia, percebi a pertinência do tema e resolvi continuar o estudo sobre homofobia no campo da educação. Desta vez, tendo como objeto de estudo a homofobia vivenciada por professores gays e professoras lésbicas em escolas que reproduzem a heteronormatividade nas redes municipal e estadual de ensino do município de Castanhal-PA.

Ponto de partida

Esta pesquisa buscou compreender como a homofobia se faz presente nas trajetórias profissionais e pessoais de professores gays e professoras lésbicas, dada sua convivência com estudantes, seus familiares e colegas de profissão em um ambiente que reproduz a heteronormatividade. A questão central que norteou essa pesquisa se referiu a como professores e professoras homossexuais que tornam pública sua orientação sexual experienciam o cotidiano escolar heteronormativo, se têm que lidar com a homofobia e em que medida isto interfere em suas práticas pedagógicas.

Os aportes teóricos utilizados procuraram articular a homossexualidade, homofobia e educação, fazendo uma reflexão acerca dos conceitos, dos preconceitos e das políticas educacionais existentes, embora, esta última, não esteja efetivada na escola básica.

Ao conceituar homossexualidade, procurou-se identificar os sujeitos enquanto, gays e lésbicas, possuidores de uma identidade construída social e historicamente que permeia todos os ambientes, classes, raças e credos, e que estão imersos no ambiente educacional, mais especificamente na escola como cidadão possuidor de direito. Ao explicitar o conceito de homofobia, buscou-se salientar primeiramente que o sujeito homossexual é alvo de um preconceito que tem raízes históricas e está imbricado na sociedade e isso reflete dentro do ambiente escolar, levando, muitas vezes, a exclusão desse sujeito, negando-lhe o direito de permanecer nesse espaço de aprendizagem; além disso, ressaltar que sofre homofobia todos aqueles que divergem da norma padrão da heterossexualidade. Ao tratar de políticas públicas educacionais voltadas para a diversidade, buscou-se salientar as diversas políticas que foram levantadas, mas não implantadas de fato por conta de um silenciamento institucional de governo e de escolas que se submetem a grupos tradicionalistas deixando a pessoa homossexual vulnerável no sistema educacional. Com isso, tratando de localizar a pessoa LGBTQI+ como sujeito de resistência dentro da escola.

O caminho traçado para alcançar os objetivos perpassou pelas construções da pesquisa qualitativa, cujo enfoque pautou-se na fenomenologia social de Alfred Schutz, buscando sentidos e significados na fala dos sujeitos, o que possibilitou compreender os processos sociais e interpretar no cotidiano as ações rotineiras e habituais que vão estruturando suas trajetórias na sociedade, no concernente aos relatos de homofobia.

A entrevista narrativa, de Fritz Schütze, foi suficiente e eficiente para reunir os dados orais. Possibilitou liberdade aos sujeitos, além de um conforto para narrar suas experiências quando estudantes e posteriormente como professores. O roteiro que foi preparado antecipadamente com perguntas norteadoras abrangendo a vida dos entrevistados e das entrevistadas possibilitaram a identificação de modos de percepção e desenvolvimento de posicionamentos nos capítulos de análises. As perguntas, em sua maioria foram feitas, outras foram abrangidas nas falas sem a necessidade de repeti-las. Dos relatos, trechos que respondiam as perguntas,

visado nos objetivos, foram utilizados nesta pesquisa, as partes que ultrapassavam os objetivos formaram o “porão de dados”²² que possivelmente servirão a outros trabalhos posteriores como artigos.

Para a interpretação das falas se utilizou o método documentário de análise. Este método possibilitou encontrar sentidos e significados nas falas dos professores gays e das professoras lésbicas em suas histórias de vida e sobre a homofobia que a permeia. Por meio dele, fez-se a interpretação formulada que é a estruturação temática, a decodificação e a formulação da estrutura tópica em metáforas de foco. Após, se fez a interpretação refletida buscando as motivações das falas e interpretando as situações descritas, para assim poder comparar a aspectos típicos do meio social. Através dessa comparação chegou-se a identificação de diferentes modelos de orientação que seguem abaixo.

Modelos de orientação

Os modelos de orientação surgiram nas seções de análise. A partir das narrativas dos sujeitos enquanto partícipes do processo educacional, ora como vítimas de violência homofóbica, ora como protagonistas da desconstrução dos paradigmas de gênero e de sexualidade. Desse modo, pôde-se reconstruir dois modelos de orientação, os quais foram nomeados de: Estado de Aprisionamento e Pedagogia da Diversidade²³.

❖ Modelo de Orientação 1: Estado do Aprisionamento

Esse modelo de orientação foi identificado em quase todos os tópicos surgidos na análise. A princípio, como estudantes em escola básica e posteriormente como professores gays atuantes no sistema educacional. Foi possível verificar que todos os sujeitos, tanto os gays quanto as lésbicas tiveram que enfrentar a barreira da homofobia ora por conta da educação escolar, ora pela cobrança da família. Mesmo quando aceitos por seus familiares, ela ocorreu após muito sofrimento, fruto de uma educação normalizadora deixando o sujeito em um

²² Essa expressão é utilizada por Bauer e Gaskell (2008) para se referir ao fato de que os pesquisadores reúnem mais material do que o previsto inicialmente.

²³ O termo “Pedagogia da Diversidade” embora já cunhado por autores como Maria Sirley Santos (2005) e Osvaldo Neto Sousa Costa (2015) numa perspectiva de Educação Inclusiva, nesta pesquisa emerge na perspectiva da prática pedagógica em se trabalhar o respeito à diferença, o apreço à tolerância e à diversidade de identidades de gênero, e à aceitação do sujeito LGBTQI+ em espaços de escolarização.

verdadeiro estado de aprisionamento, ora pelas barreiras da heteronormatividade, ora pela violência homofóbica.

As posições de confusão, invisibilidade, angústia, dor e intolerância ressaltam estados de aprisionamento vividos pelos sujeitos em diferentes momentos da vida e que revelam dificuldades como isolamento, medo do abandono e do adoecimento. O sujeito é aprisionado em uma teia de pensamentos sobre o seu futuro, seu relacionamento com a família, com amigos, com colegas de trabalho. Sabe que a exposição da homossexualidade é motivo para muitas pessoas se afastarem: „ele começou a se afastar de mim“. Ou pior ainda, lhe agredirem „meu padrasto me massacrava“; ou tirem-lhe a vida; „o meu padrasto me ameaçou de morte“. Os pensamentos tornam-se uma tormenta, um peso para o sujeito que já não tem liberdade de viver com alegria. Prefere fechar-se como em um casulo, guardando para si os fantasmas das possibilidades reais.

Com medo da dor, o próprio sujeito tende ainda a se afastar de pessoas que tem apreço e passa formar outros ciclos de amizade, amigos novos e indiferentes à sua sexualidade, que não se importam por serem gay ou lésbica, como revelou um dos sujeitos quando disse que escolhia pessoas „com quem brincar“ e „de quem me aproximar“. A possibilidade de serem machucados pelas pessoas mais próximas deixa o sujeito com um sentimento permanente de angústia, muitas vezes, levando a adoecimentos como a depressão ou mesmo suicídios como apontam as pesquisas descritas nos relatórios anuais das entidades LGBTQI+.

São prisioneiros de si e dos outros. Não tem condição de deixar transparecer aquilo que se é. Forjam uma identidade que não é sua para satisfazer os anseios daqueles que amam. Mentem para se proteger. Negam a homossexualidade fazendo-se invisíveis nas falas dos desejos, nas relações escondidas, nos namoros armados na eminência de evitar conflitos diretos.

Estes *frames*, que transparecem nas falas dos sujeitos, mostram que eles estão encarcerados a um molde que, no caso de nosso debate, se refere a matrizes heteronormativas onde um casal homossexual deve ser condenado à exclusão, à rejeição, à negação, a sofrer violência em todos os meios sociais que pertence e frequenta. Os estados de aprisionamento são relativos às amarras entre o que se é, como se é reconhecido ou valorizado. Trata-se então de demonstrar como o sujeito se vê e age a partir dessa percepção; e de como as pessoas o veem e passam a tratar-lhe de acordo com essa visão.

❖ **Modelo de orientação 2: Pedagogia da diversidade**

Através dos relatos dos sujeitos foi possível perscrutar sobre os traços de homofobia que permeiam seu professorado. Desta realidade, verificou-se que embora haja uma violência que os acompanha, há uma compressão de ocupação do espaço educacional como campo de batalha contra a homofobia. Essa ação constrói-se no dia-a-dia, uma verdadeira pedagogia da diversidade visando uma educação pautada nos direitos humanos, no respeito à diferença e na solidariedade à dor do outro.

As posições ponte, desconstrução, preparada e empoderamento revelam professores gays e professoras lésbicas como pessoas preocupadas com o futuro de alunos e alunas que sofrem preconceito e discriminação de toda ordem no espaço escolar.

Diante da constatação de uma realidade excludente e vexatória „eu sempre me posiciono“, disse um dos sujeitos. Quando necessário, chamam: „-bora conversar?“. Mudam suas práticas de sala de aula possibilitando o diálogo entre estudante-estudante, docente-estudante, docente-comunidade escolar ensinando o respeito às diferenças, com enfoque na valorização do ser humano, em um verdadeiro „trabalho de formiguinha“, em uma prática solitária que pode ser considerada insignificante institucionalmente, mas que pode fazer toda a diferença na vida de um/a aluno/a homossexual.

A constatação de que a homofobia está presente no ambiente escolar desenvolve a consciência de que „a gente tem que lutar“. Molda as ações dos sujeitos a problematizar a heteronormatividade na escola, mostrando que há outras possibilidades de identidade, de expressão de viver.

Na afirmação „a gente tem que –tá aqui“ salienta, antes de mais nada, a presença do professor gay e da professora lésbica nesse espaço. Torna-se representatividade para alunos e alunas homossexuais, é um igual; mas também é um outro, o diferente com quem alunos heterossexuais convivem e aprendem a respeitar dentro e fora da escola. O docente homossexual é apenas mais um sujeito nesse espaço que mostra para a sociedade que outras sexualidades e identidades existem e devem ser respeitadas. Mesmo não pautando diretamente a temática em questão, sua presença é uma desconstrução, uma quebra de estereótipo, pois se torna um convite à reflexão e à compreensão de que outras vivências são possíveis e reais.

A pedagogia é existente nessa relação e se desenha nesse contexto escolar. Alunos e alunas em processo de percepção de si aprendem a respeitar o diferente de si e entendem que não existe apenas um modelo de existência ou modelo a seguir. Saberão que os conflitos existentes por conta de preconceito podem ser superados na base do diálogo. Mas, quando o perigo da violência se faz presente, terão pessoas (os professores/as gays e lésbicas) para „se fortalecer e se fortalecer nos outros, no coletivo pra gente conseguir sobreviver“.

A pedagogia da diversidade é relativa à prática docente conscientemente ou não, que se expressa nas ações dos sujeitos e pelo simples fato de sua presença no ambiente escolar, como professores gays e professoras lésbicas autoproclamados, que possibilitam nova compreensão do sujeito que ensina em atos e discursos de desconstrução de um padrão exigido, embora falido, mas que ainda faz sofrer. Ensinam o respeito às subjetividades, a empatia pelas dores alheias, a compreensão à diferença como elemento positivo que se complementa na convivência na escola e na sociedade.

Luzes sobre a escuridão

Nesta investigação todos os objetivos foram alcançados, pois se demarcou a homofobia na história de vida profissional do/a docente; foi possível descrever indícios de homofobia na relação entre professores gays e professoras lésbicas e comunidade escolar; bem como se possibilitou perscrutar e confirmar que há práticas pedagógicas de docentes homossexuais na desconstrução da homofobia.

Considera-se que os resultados desta pesquisa, além de atender o que foi proposto, podem auxiliar na busca e novas investigações no campo de estudos de gênero e educação, pois ano a ano a homofobia vem aumentando ceifando a vida de pessoas LGBTQI+ dentro e fora das paredes da escola, sejam elas adolescentes, adultos ou mesmo crianças que ainda estão em seu processo de constituição da identidade.

A investigação nos fez refletir sobre outros aspectos não objetivados. Primeiro: vimos que os sujeitos entrevistados combatem toda forma de preconceito e discriminação. Essa ação estaria ligada as violências homofóbicas que sofreram (e sofrem) ou a preservação de alunos e alunas homossexuais presentes nas salas de aula? Segundo: percebemos ainda que os/as professores/as da pesquisa educam para a diversidade, combatendo a homofobia. Seriam somente estes entrevistados

ou todos os docentes declaradamente homossexuais que assumiram essa luta? Ou seja, o fato de uma pessoa ser gay ou lésbica a posiciona na luta contra a homofobia? E ainda, a luta contra a homofobia é uma luta dos homossexuais ou de todos os professores?

É preciso combater toda e qualquer forma de preconceito dentro do ambiente escolar. Quando se perceber violências homofóbicas deve-se assegurar que o direito de pessoa, cidadã e humana sejam colocados em primeiro plano. É preciso ainda possibilitar uma formação que englobem todos os agentes do espaço escolar pautado em direitos humanos e valores éticos. É necessário permitir que professores gays e professoras lésbicas possam viver sem estigmas e sem violências homofóbicas no ambiente escolar. Devemos defender a liberdade de expressão e de identidades em espaços escolares.

Esforço esse que é vislumbrado (e comemorado) por esses professores gays e professoras lésbicas no dia 13 de junho do ano corrente, no decorrer do desenvolvimento desta dissertação, quando o superior tribunal federal enquadrou a homofobia na lei do racismo e determinando crime a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. Falta, pois, assegurar mais uma vez nos documentos oficiais da educação, como no PNE e BNCC em suas metas, estratégias e objetivos, o retorno da discussão dessas temáticas. O combate à homofobia deve ser garantido legalmente para se estabelecer uma convivência de harmonia e de respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Neil Franco Pereira. **A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero**. 2009. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- ARROYO, Miguel G.; GOMES, Nilma Lino. Possibilidades e limites para entender a relação entre PNE e diversidade em tempos de retrocessos. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Organizador). **Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Capinas, SP: Mercado de Letras, 2017.
- BALDIN, Nelma.; MUNHOZ, Elzira M. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: X Congresso Nacional de Educação. PUCPR: Curitiba, **Anais...** 07 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019
- BASSALO, L. M. B. Relações de Gênero e o papel da escola. In: STEVENS, Cristina. (Org.). **Gênero e feminismos: convergências (in) disciplinares**. 1 ed. Brasília: ExLibris, 2010.
- BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e som: um Manual Prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e som: um Manual Prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2), mai/ago, p. 549-559, 2011.
- BERTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- BOHNSACK, Ralf.; WELLER, Vivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: Weller, Vivian; Pfaff, Nicolle (org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BORILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- BRANDÃO, Simone.; MIRANDA, Valeria S N. Homofobia e invisibilidade na Educação. In: **Anais do II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/gepss/issue/view/295>>. Acesso em 18 nov. 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional da Educação 2014 - 2024**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC. Brasília: SPM, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** leitura crítico- compreensiva, artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de [et al.]. **Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQI:** inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. **Gênero e Educação superior:** apontamentos sobre o tema. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

COSTA, Osvaldo Neto Sousa. **Pedagogia da Diversidade.** Sobral: INTA, 2015. Disponível em: <https://md.uninta.edu.br/geral/pedagogia-da-diversidade/pdf/Pedagogia-da-Diversidade.pdf>. Acesso em 10/12/2019.

FACCHINI, Regina. Movimento Homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cadernos AEL**, v. 10, N. 18/19, Campinas, Arquivo Edgar Leuenroth/Unicamp, p.81-124, 2013.

FACCHINI, Regina. Direitos humanos e diversidade sexual e de gênero no Brasil: avanços e desafios. **JuOn edição web**. 25 de junho de 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

FREITAS, Tatiana Carvalho de. **Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo:** rupturas e construção de visibilidades. 2018. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GATTI, Bernadete; ANDRE, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: Weller, Vivian; Pfaff, Nicolle (Org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. 2a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRUPO GAY DA BAHIA. **População LGBT morta no Brasil.** Relatório GGB 2018. Disponível em: < <https://tribunahoje.com/wp-content/uploads/2019/01/Popula%C3%A7%C3%A3o-LGBT-morta-no-Brasil-relat%C3%B3rio-GGB-2018.pdf?x69597> >. Acesso em: 18 de ago. 2018.

JOVCHELIVICH, Sandra; BAUER, W. Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

JUNQUEIRA, Rogério D. "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural"? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa Ribeiro, MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52. Disponível: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7097/debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf?sequence=1>. Acesso em 26 de jan. 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas: Estudos gays - gêneros e sexualidades**, Natal, RN, v. 3, n. 04, p. 171-190, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas: Estudos Gays - gêneros e sexualidades**, Natal - RN, v.1. n.1, p. 145-166, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. Dez., p. 201-218, 2007.

MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência**. 2014. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2014.

MENDES, Sandra Karina Barbosa. **"Diferentes, porém, iguais": o acontecimento do combate à homofobia no Projeto Saúde e Prevenção na Escola (PSE)**. 2016. 229f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016.

MELLO, Luiz. Outras famílias: A construção social da conjugalidade homossexual no Brasil. **Cadernos Pagu**, v. 24, jan/jun, p.197-225, 2005.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, vol. 32, n. 3, set/dez, p. 725-747, 2017.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Anna Luiza R.M. de; OLIVEIRA, Gustavo G.S. de. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, vol. 22, n 1, jan/mar, p. 16-25, 2018.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, v. 11, p. 89-98, 1998

PERES, Milena Cristina Carneiro. **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil**: de 2014 até 2017. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018.

REIS, Vinicius Leite. **A produção de narrativas audiovisuais sobre e contra a homofobia em processos de formação e autoformação para a docência**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**, n. 05, 2010, p. 17-44.

SANTOS, Maria Sirley. **Pedagogia da Diversidade**. São Paulo: MEMNON, 2005.

SANTOS, Tiago Zeferino dos. **Quando o “estranho” resolve se aproximar**: a presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

SCAVONE, Lucia. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 173-186, jan-abr 2008.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1970.

SHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Weller, Vivian; Pfaff, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCHWADE, Elisete. Heteronormatividade compulsória e *continuum* lesbiano: diálogos. **Bagoas**: Estudos Gays – gêneros e sexualidades, Natal, RN, n. 05, p. 17-31, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**. v. 15, n. 2, p. 1-29, jul/dez 1990.

SILVA, Darkson Kleber Alves da. **Reconhecimento e reflexividade da alteridade gay na sala de aula**. 2017. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SILVA, Ricardo de Castro e. **Orientação sexual**: possibilidade de mudança na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade – uma introdução as teorias de currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

SOUZA, Hugo Luiz de. **Castanhal e suas raízes**: Evolução de uma cidade. 1ª ed. Castanhal: Edição do autor, 2010.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, Denise. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Gelédes, Fundação Carlos Chagas, 2016.

VINUTO, Juliana. Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez 2014.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun, p. 206-300, 2005.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, ago. 2006 .

WELLER, Wivian. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. **Linha Crítica**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 278-304, jul./dez. 2010.

WELLER, Wivian. [et al]. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. XVIII, n 2, p. 375-396, jul./dez. 2016.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, v. 14, n. 3, p. 325-340, 2014.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimento. In: Weller, Vivian; Pfaff, Nicolle (Org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollon. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul/dez 2013.

APÊNDICE



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação - Mestrado

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professores gays e professoras lésbicas: um estudo sobre homofobia na docência

Você está sendo convidada/o a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estou realizando. A colaboração neste estudo é de suma importância através de seus relatos como informante, caso desista não haverá nenhuma espécie de prejuízo a você.

Muito obrigado!

A proposta consiste em um estudo inscrito na história de vida de professores/as homossexuais acerca de suas experiências de trabalho em escolas e instituições que produzem a heteronormatividade como padrão sexual a ser seguido por todos. Esta investigação é pautada nas experiências de docentes homossexuais que estejam exercendo o magistério em qualquer nível/modalidade de ensino.

Para realizar esta pesquisa serão realizadas entrevistas narrativas, na data e no local de escolha da/o entrevistada/o. Objetivo com esta pesquisa é analisar narrativa de professores gays e professoras lésbicas, dada sua convivência com estudantes, seus familiares e colegas de profissão em um ambiente que reproduz a heteronormatividade. Com tal finalidade intenciona-se perceber a homofobia na história de vida do/a docente, identificar indícios de homofobia na relação entre professor gays/professoras lésbicas e comunidade escolar, verificar se a homofobia influencia nas práticas pedagógicas docentes.

No caso de alguma dúvida ou consideração o responsável pela pesquisa é Jardínlio Reis da Silva portador do RG 1347010203 SSP/BA e CPF 020.008.245-01, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado, orientado pela professora Dr^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo,

docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA) situada na Rua do Una, nº 156, Telégrafo, Belém-PA.

Garanto a retirada do consentimento a qualquer momento, assim como o abandono de participação no estudo sem qualquer prejuízo. As informações serão analisadas e fica garantido o sigilo da identificação das/os participantes. Os/as participantes têm o direito de serem mantidas atualizadas sobre os resultados que sejam do conhecimento da pesquisadora. Não há despesas pessoais para os/as participantes nem compensação financeira relacionada à sua participação.

Com isto, estou ciente do compromisso do pesquisador de utilizar dados e o material coletado somente para pesquisa e que poderão ser divulgados em meios científicos (congressos, revistas, artigos, etc.) nacionais e internacionais. Declaro estar suficientemente informado a respeito do que li descrevendo este estudo.

Fica claro para todas/os, quais são as propostas do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confiabilidade e de esclarecimento pertinente. Fica claro, também, que a participação é isenta de despesas, de compensação financeira e que não oferecem riscos morais, psicológicos, de vida e de saúde.

Eu, _____,
autorizo a utilização dos dados obtidos na realização da dinâmica acima citada, para fins científicos e educacionais, realizada com o estudante da pesquisa da UEPA, Jardinélio Reis da Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado.

Belém, _____ de _____ de 2019.

Grato pela contribuição e participação.

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação - Mestrado

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DAS/DOS ENTREVISTADAS/DOS

Nome e/ou como gostaria de ser chamado/a: _____

Idade: _____ Estado civil: _____ Mora com: _____

Sexo: (M) (F) Or. sexual: (HE) (HO) (BI) Id. de gênero: _____

Auto declaração de cor: _____

Cidade de nascimento: _____ Estado: _____

Cidade que reside: _____ Cidade que trabalha: _____

Local da escola que trabalha: (Campo) (Urbana)

Trabalho: (Efetivo) (Contratado) (Carteira)

Tempo de magistério: _____

Rede que trabalha: (Municipal) (Estadual) (Federal) (Particular)

Nível de atuação: (Infantil) (Fund. 1) (Fund. 2) (Médio) (Técnico) (Superior)

Local de atuação: _____

Série/disciplina: _____

Formação acadêmica: _____

Grau acadêmico: (médio/magistério) (graduação) (pós-graduação)

Especificar grau acadêmico: _____

- Todas as informações fornecidas serão rigorosamente analisadas e não
haverá divulgação do seu nome.

Grato pela contribuição e participação.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação - Mestrado

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA		
Entrevistador: _____		
Entrevistada/o: _____		
Local: _____		Data: ____/____/____
Hora: _____		
Tema	Pergunta geradora	Objetivo
Homofobia e história de vida	Como foi seu processo de percepção da orientação homossexual? A partir dessa percepção, como se deu seu relacionamento com familiares e amigos? Na escola, enquanto estudante, você teve problemas por conta da homossexualidade? Comente os momentos mais difíceis que você viveu por conta da homossexualidade.	Demarcar a homofobia na história de vida do/a docente.
Trabalho e escola	Como se deu sua decisão pelo magistério? Hoje você é professor/a gosta do que faz? Pensa em mudar de área? Você poderia me falar um pouco de como é seu cotidiano na escola? Você poderia dizer como é a sua relação com a comunidade escolar? (Estudantes, colegas professores/as,	Descrever indícios de homofobia na relação entre professor gays/ professoras lésbicas e comunidade escolar.

	<p>família de estudante, chefes)</p> <p>Em algum momento, na escola, você percebeu exclusão/rejeição, diferença/indiferença, olhares tortos por conta da sua sexualidade? Você pode me contar um pouco sobre essa situação?</p> <p>A instituição que você trabalha ou trabalhou tem alguma ação voltada para as questões de orientação sexual? Você acha que é (ou seria) importante trabalhar isso? Por quê?</p>	
<p>Práticas pedagógicas</p>	<p>Em suas aulas já presenciou agressão verbal ou física entre estudantes por conta da sexualidade deles? Como se deu?</p> <p>Em suas aulas você já abordou o tema homossexualidade? Como foi?</p> <p>Você já repensou conteúdo por conta de sua sexualidade? Conte como se deu.</p> <p>Na sua escola existe algum projeto pedagógico que trate de orientação sexual e outras formas de discriminação?</p> <p>Qual a importância da escola para estudantes homossexuais?</p>	<p>Perscrutar se a homofobia influencia nas práticas pedagógicas docentes.</p>

ANEXO



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação - Mestrado

APÊNDICE D: Códigos utilizados na transcrição das entrevistas (modelo criado pelos pesquisadores do grupo coordenado por Ralf Bohnsack) (WELLER, 2006)

Código	Significado
Y:	abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utilizam-se Y1 e Y2)
Am / Bf:	abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para entrevistados do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino.
(.)	um ponto entre parêntesis expressa uma pausa inferior a um segundo
(2)	o número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos)
;	ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz
. ponto:	forte diminuição do tom da voz
, vírgula:	leve aumento do tom da voz
? ponto de interrogação:	forte aumento do tom da voz
exem-	palavra foi pronunciada pela metade
exe:::mplo	pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de : equivale o tempo da pronúncia de determinada letra)
assim=assim	palavras pronunciadas de forma emendada
exemplo	palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas
°exemplo	palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos
exemplo	palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito
(example)	palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis
()	parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase)
@exemplo@	palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba
@(2)@	número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala
((bocejo))	expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida))
//hm//	utilizado apenas na transcrição de entrevistas narrativas-biográficas para ou //@(1)@// indicar sinais de feedback (“ah”, “oh”, “mhm”) ou risos do entrevistador.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
<http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao>

