UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIANA CARVALHO TEIXEIRA

Identidades docentes e homossexualidades: um estudo sobre a revelação da sexualidade e sua influência nos processos identitários docentes

São Paulo
2020

MARIANA CARVALHO TEIXEIRA

Identidades docentes e homossexualidades: um estudo sobre a revelação da sexualidade e sua influência nos processos identitários docentes

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Carvalho Teixeira, Mariana
C266i Identidades docentes e homossexualidades - Um estudo sobre a revelação da sexualidade e sua influência nos processos identitários docentes / Mariana Carvalho Teixeira; orientadora Maria de Lourdes Ramos da Silva. -- São Paulo, 2020.
204 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Identidade. 2. Docência. 3. Homossexualidade. 4. Educação Básica. I. Ramos da Silva, Maria de Lourdes, orient. II. Título.

Nome: TEIXEIRA, Mariana Carvalho

Título: Identidades docentes e homossexualidades: um estudo sobre a revelação da sexualidade e sua influência nos processos identitários docentes

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Jonas Alves da Silva Júnior

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Julgamento: Aprovada

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva, pela atenção, apoio e orientação nestes últimos três anos.

Ao Prof. Dr. Jonas Alves da Silva Júnior, pelo auxílio contínuo, do início ao encerramento deste trabalho.

À Faculdade de Educação, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

Às professoras participantes da banca, titulares e suplentes, pela colaboração na etapa final do trabalho.

Ao grupo de estudos de orientandas e orientandos da professora Malu, pelas discussões e apoio mútuo em todas as fases do mestrado.

Aos participantes desta pesquisa, que se dispuseram a compartilhar suas histórias comigo.

Aos membros da Apeoesp, aos membros do Coletivo LGBT Prof. Fernando Schueller e ao seu diretor à época que me receberam no sindicato e me ajudaram a concluir meu estudo de campo.

À Luciana, pelas nossas conversas sobre metodologia e pesquisa.

Aos meninos, pelo apoio e pelas risadas, e ao Luis, pela revisão e pela escuta.

À minha família, pelo incentivo e carinho.

À Lola, pelo amor e paciência em todos os momentos.

RESUMO

TEIXEIRA, Mariana C. **Identidades docentes e homossexualidades**: um estudo sobre a revelação da sexualidade e sua influência nos processos identitários docentes. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

A presente pesquisa pretende examinar se, e como, a decisão de revelar ou ocultar a própria sexualidade no ambiente de trabalho influencia na construção da identidade profissional de professores e professoras homossexuais do ensino básico. A pesquisa consiste em um estudo qualitativo da construção da identidade docente de professores/as homossexuais do ensino básico a partir de entrevistas semiestruturadas com oito sujeitos, entre professores e professoras homossexuais ou bissexuais. Os sujeitos atuam na rede estadual de ensino de São Paulo, na capital, recrutados/as para participação na pesquisa a partir de um contato com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp). O tema da identidade é tratado a partir de discussões propostas por Melucci (2004), Hall (2002) e Santos (1999, 2006), entre outros, sobre a formação das noções modernas de sujeito e subjetividade, sua relação com a verdade e o conhecimento e as transformações sofridas por essas noções no período da pós-modernidade. A questão da profissão docente é tratada a partir da leitura de obras de autores como Nóvoa (2007, 2014), Flores (2014), Ferreira (1996) e Esteve (2014), assim como de outros nomes que discutem a construção social e histórica da profissão docente, suas particularidades e, como questão essencial à presente pesquisa, sua relação com o gênero e a sexualidade. O estudo da temática da sexualidade abordada o conceito de gênero como base de organização das normas da sexualidade e a construção do saber sobre a sexualidade e sua relação com a subjetividade e a verdade, principalmente com base em trabalhos de Foucault (1997, 2004, 2014, 2016), Connell (2015, 2016) e Butler (1993, 2000, 2016). São discutidos também a história dos movimentos LGBT de luta por direitos, o processo de inclusão da diversidade sexual nas políticas públicas educacionais, os atuais conflitos decorrentes disso, e a homofobia, principalmente nos espaços escolares e no ambiente de trabalho. Os resultados da categorização dos dados coletados foram organizados em três categorias de análise principais: 1) Profissão e particularidades; 2) Subjetividade e distinção; e 3) Identificações políticas e significação da experiência escolar. Entre os pontos analisados destacam-se na construção da identidade docente dos/as entrevistados/as uma forte valorização do profissionalismo para obtenção de reconhecimento pelos pares e demais agentes do âmbito escolar, realce das distinções pessoais de cada professor e professora quando relacionadas à sexualidade, identificações políticas e práticas comprometidas com a superação das desigualdades em todos os casos. Cabe, enfim, reforçar que as desigualdades perpassam todas as categorias analisadas e toda a construção da identidade dos sujeitos em questão.

Palavras-chave: Identidade. Docência. Homossexualidade. Educação Básica.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Mariana C. **Teachers' identities and homosexualities**: a study on sexuality disclosure and its influence on the construction of teachers' identities. 2020. Dissertation (Master's) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

This research aims to investigate if and how the decision to reveal or hide one's sexuality in the workplace influences the construction of the professional identity of homosexual teachers in basic education. The research methodology is based on a qualitative study of identity construction of homosexual teachers in basic education withdraw from semi-structured interviews conducted with eight people, women and men, homosexuals and bisexuals. The interviewees work in the state school system in São Paulo, Brazil, and were recruited through the São Paulo State Official Education Teachers Union (Apeoesp). To talk about identity this paper makes use of the discussions proposed by Melucci (2004), Hall (2002), and Santos (1999, 2006), among others, about the development of the modern concept of subject and subjectivity, the relation between truth and knowledge, and the transformation of those concepts in postmodernity. To discuss teaching as a profession we rely on authors such as Nóvoa (2007, 2014), Flores (2014), Ferreira (1996), and Esteve (2014), as well as other authors that discuss the social and historical construction of the teaching profession, its particularities, and what matters the most to this work, its relation with gender and sexuality. Our study on sexuality approaches the concept of gender as the organization base of sex norms, as well as the construction of knowledge about sexuality and its relation with subjectivity and truth based mainly on Foucault (1997, 2004, 2014, 2016), Connell (2015, 2016), and Butler (1993, 2000, 2016). We also discuss the fight for rights of the LGBT movements, the process of inclusion of sexual diversity in State's policies on education and its consequent conflict, and LGBT discrimination in schools and workplace. The results of the collected data categorization were organized into three main analysis categories: 1) Profession and particularities; 2) Subjectivity and distinction; and 3) Political identifications and school experience signification. Considering the analyzed categories, three points of the interviewees teacher identity construction stand out: a strong appreciation for professionalism in order to feel acknowledged by their peers and other school agents; enhancement of each teacher personal distinctions when related to sexuality; political identifications and practices which are committed to overcoming inequality. Finally, it is worth emphasizing that the inequalities permeate all the categories analyzed and the entire construction of the interviewees' identity.

Keywords: Identity. Teaching. Homosexuality. Basic Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise da identidade segundo Dubar (2005) 25
Quadro 2 – Respondentes do questionário segundo o interesse em participar da entrevista individual 108
Quadro 3 – Compatibilidade do perfil dos interessados com o perfil buscado na pesquisa 108
Quadro 4 – Relação entre interesse em participar da entrevista individual e orientação sexual 109
Quadro 5 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa – variáveis demográficas 111
Quadro 6 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa – profissão docente 112
Quadro 7 – Categorias de análise.....117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
Apeoesp	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Conae	Conferência Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
GLS	Gays, Lésbicas e Simpatizantes
GLSEN	Gay, Lesbian & Straight Education Network
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros e demais identidades (por exemplo: intersexual, queer, entre outras)
LGBTTTIQ	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, Intersexuais e Queer
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

1.1 Trajetória da pesquisadora e delineamento da pesquisa 11
1.2 Justificativa da importância do tema 13
1.3 Problema de pesquisa 17
1.4 Questões de pesquisa 17
1.5 Objetivos do trabalho 17
1.6 Revisão da literatura sobre o tema 18
1.7 Procedimentos de pesquisa 19
1.8 Divisão dos capítulos da dissertação 19

2 IDENTIDADE E DOCÊNCIA 21

2.1 Delineando um conceito de identidade 21
2.2 Sujeito e subjetividade 28
2.2.1 Identidade na modernidade 28
2.2.2 Subjetividade, verdade e conhecimento 37

2.3 “Decidir quem somos” 41
2.3.1 Identidade e falta 41
2.3.2 Individuação e responsabilidade 43

2.4 Identidade profissional docente 45
2.4.1 Profissão e identidade 45
2.4.2 A construção histórica da docência 48
2.4.3 Particularidades da docência: política e relações humanas 53
2.4.4 Gênero e sexualidade da docência 56

3 SEXUALIDADES 60

3.1 Pensando a sexualidade 60
3.1.1 Organizar e compreender o corpo: sexualidade e gênero 60
3.1.2 Sexualidade e subjetividade 66
3.1.2.1 Subjetivação dos atos sexuais 67
3.1.2.2 Discursos, verdades e codificações 70

3.2 A construção da homossexualidade 76
3.2.1 Definindo a homossexualidade 76
3.2.2 As múltiplas homossexualidades 79
3.2.3 Politização e ativismos 82

3.3 Sexualidades e educação 89
3.3.1 Diversidade sexual, currículo e ambiente escolar 89

4 METODOLOGIA 99

4.1 Delineamento da pesquisa 99
4.1.1 Amostragem 99
4.1.1.1 Desafios e ponto de partida da amostragem 101
4.1.2 Técnicas de coleta de dados 102
4.1.2.1 Aplicação de questionário 102

4.1.2.2 Entrevista 103

4.2 Pesquisa de campo 105
4.2.1 Entrevistas-piloto e adequação do instrumento de pesquisa 105
4.2.2 Inserção no campo 107
4.2.3 Recrutamento dos participantes 107
4.2.4 Realização das entrevistas 110

4.3 Caracterização dos sujeitos 110
4.4 Tratamento dos dados 113
4.4.1 Codificação e categorização 113

5 ANÁLISE DOS DADOS 115

5.1 Profissão e particularidades 118
5.1.1 Homossexualidade como particularidade 118
5.1.2 Significância da homossexualidade: naturalidade e trivialidades 120
5.1.3 Profissionalismo, respeito e igualdade 125

5.2 Subjetividade e distinção 131
5.2.1 Autorreconhecimento LGBT+ 132
5.2.2 Imagem, discurso e estereótipos 137
5.2.3 Identificação com a profissão e realização de si 142

5.3 Identificações políticas e significação da experiência escolar 152
5.3.1 Ação política: vivências e percepções 152
5.3.2 Identificação política 159
5.3.3 Significação política da experiência escolar e compromisso docente 171

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 181

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 190

Apêndice I – Questionário de recrutamento 198

Apêndice II – Roteiro de entrevista 203

Apêndice III – Modelo de Termo de Consentimento livre e esclarecido 204

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória da pesquisadora e delineamento da pesquisa

A presente pesquisa pretende examinar se, e como, a decisão de revelar ou ocultar a própria sexualidade no ambiente de trabalho influencia na construção da identidade profissional de professores e professoras homossexuais do ensino básico. O delineamento do tema de pesquisa se deu pela confluência de interesses pessoais a respeito da educação, da diversidade sexual e do trabalho como campos de estudo e possibilidades para produção de conhecimento. Tomo a liberdade de usar a primeira pessoa apenas nesta seção sobre trajetórias e delineamento da pesquisa para tratar de temas pessoais. No decorrer da dissertação, retomo a voz impessoal da pesquisa.

Cursei o ensino básico em duas escolas particulares que seguiam linhas construtivistas de educação, com forte incentivo à leitura e especial atenção para as ciências humanas. Meu interesse pela área de humanidades, no entanto, só superou o interesse pelas ciências exatas ao final do ensino médio, quando decidi ingressar no curso de História, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. A experiência no ensino superior aprofundou, então, minha relação com as ciências humanas, principalmente em relação à explicação da configuração da sociedade humana por meio do processo histórico.

Apesar de nunca ter atuado no ensino formal, tive contato com a educação de outras formas, em duas experiências profissionais: como monitora em acampamento de férias (a partir dos 15 anos) e mais tarde como educadora em uma empresa de projetos educacionais não formais. Esta segunda experiência exigiu uma reflexão mais pausada sobre a educação para além do prazer pessoal nas atividades com as crianças no acampamento de férias. Foi dessa reflexão iniciada num âmbito profissional que a educação, embora não tenha reascendido como área de interesse profissional, se tornou área de interesse acadêmico. Nesse momento, escolhi a área da Educação para ingressar na pós-graduação.

Em minha última e atual experiência profissional, participei de projetos de consultoria em gestão pública, com destaque para um projeto em particular que despertou meu interesse pelo tema do trabalho. O projeto consistia na realização de pesquisas e estudos para apoio às ações de planejamento, avaliação e gestão de resultados de um programa do Governo do Estado de São Paulo de capacitação

profissional voltado à população de baixa renda e em situação de desemprego. Nele, tive a oportunidade executar, em parceria com uma colega, uma pesquisa qualitativa em todas as suas etapas (exceto a elaboração e apresentação da proposta), incluindo criação e revisão de roteiro, pré-teste, recrutamento e treinamento de equipe, planejamento e coordenação de campo, leitura, crítica e codificação dos dados e redação do texto do relatório final. Essa experiência profissional aprofundou, portanto, meu interesse não só pela pesquisa social como também pelo trabalho como tema de estudo.

Já a sugestão do tema da diversidade sexual surgiu em uma conversa entre amigos, um dos quais me perguntou se eu não considerava estudar a questão LGBT como tema de pesquisa. Àquela altura, meu contato com a comunidade LGBT se tornara cotidiano, iniciado com o ingresso na faculdade e intensificado principalmente após a descoberta da minha própria homossexualidade. A diversidade sexual, no entanto, nunca apareceu para mim como um tema de estudo formal e todo meu processo de descobrimento se deu pelas vivências pessoais e convivência com a comunidade LGBT, sem qualquer interesse acadêmico.

Naquele momento eu trabalhava com educação não formal e, assim como em outros empregos, o questionamento da sexualidade acabou surgindo, mas pela primeira vez se tornou um tema de discussão que perdurou por meses, tornando-se um assunto corriqueiro entre mim e uma funcionária da empresa. Mesmo que colegas de outros empregos tivessem conhecimento sobre a minha sexualidade, eu até então nunca havia me encontrado numa situação em que eu precisasse explicar a minha orientação sexual na forma de conhecimento teórico. O interesse cotidiano da funcionária em questão sobre o tema despertou a minha própria percepção de que havia uma grande diversidade de saberes, não apenas opiniões e vivências, sobre a sexualidade que eu ignorava. Mesmo participando eventualmente de atos e eventos organizados por movimentos sociais da pauta LGBT, meu envolvimento se dava de uma maneira puramente emocional e eu não sentira, até então, necessidade pessoal de aprofundar meu conhecimento na área.

Assumi, portanto, uma nova perspectiva da sexualidade e da diversidade sexual, como um campo de estudo e produção de conhecimento científico e comprometido com a superação das teorias e práticas reprodutoras das desigualdades sociais decorrentes da imposição da heterossexualidade como padrão.

Assim como com a educação e com o trabalho, o interesse pela sexualidade enquanto tema de pesquisa foi uma descoberta recente. A partir da decisão de unir os três temas e da verificação de que se tratava de uma questão pouco explorada nos debates educacionais, elaborei um projeto de pesquisa que colocou em análise a identidade profissional docente de professores e professoras homossexuais.

1.2 Justificativa da importância do tema

Nota-se, nas últimas décadas, que questões relacionadas a corpos, gêneros e sexualidades têm ocupado uma significativa centralidade em discussões de diversas esferas da vida social. A questão da diversidade sexual, especificamente a partir da década de 1990, ganhou progressivo destaque nos âmbitos judiciários (COACCI, 2015), legislativos (LUNA, 2017), dos movimentos sociais (FACCHINI, 2005), das ciências médicas e psicológicas (PAOLIELLO, 2013), das políticas públicas educacionais (VIANNA; CAVALEIRO, 2012), entre outros. Deve-se admitir que essa relevância da diversidade sexual nos debates indicados não se dá simplesmente pelo interesse da sociedade na variedade e nas diferenças de manifestação dos desejos e das práticas sexuais. A relevância social do tema da diversidade sexual se dá por tratar-se antes de desigualdades do que de diferenças.

Boaventura Santos, em uma palestra proferida em 1995, declarou: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p. 44). Ilustra-se claramente nessa afirmação a distinção que desejamos fazer entre diversidade e desigualdade: enquanto a diversidade implica variedade, multiplicidade e pluralidade, a desigualdade pressupõe subordinação e hierarquia. Em outras palavras, a diversidade remete a diferenças, enquanto a desigualdade remete a relações – relações de *poder*.

Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 73) aponta o caráter problemático da ideia de diversidade: “na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas”. Assim, aponta o autor, são tomadas como fatos, a respeito dos quais devemos, numa posição liberal, assumir uma postura de tolerância e respeito. Por mais bem-intencionada que seja essa perspectiva, ela deixa de lado o fato de diferenças (e identidades) serem socialmente construídas,

definidas e impostas. “O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2000, p. 81).

A diversidade sexual, quando debatida nas mais variadas instâncias aqui consideradas, não pode ser encarada apenas como a multiplicidade de manifestações da sexualidade humana, mas sim como a estruturação hierárquica dessas categorias de sexualidade. A organização das categorias de sexualidade não se dá de maneira horizontal, e nem de forma fixa.

As categorias de sexualidade são contestadas e dissolvidas conforme as práticas sociais mudam, como parte do processo histórico. A maneira como a sexualidade de cada um se manifesta é somente tão importante quanto os significados que serão atribuídos às condutas sexuais e quais consequências eles trarão para a experiência de cada pessoa. Esses significados são construídos socialmente, por exemplo, nas esferas citadas anteriormente. O próprio conceito de sexualidade é um produto do processo histórico e das relações sociais.

No campo da educação, a criação do tema transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi, segundo Helena Altmann (2001), um dos indícios da inserção do assunto da sexualidade no âmbito escolar, porém na perspectiva única da saúde pública:

> Ainda que o documento admita manifestações diversificadas da sexualidade, ele não problematiza a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica, da mesma forma que em relação a outras categorias, como homossexualidade e heterossexualidade. (ALTMANN, 2001, p. 581).

Mesmo que se reconheça o ineditismo dos PCN quanto à oficialização do tema da sexualidade no currículo e nas escolas, foi somente com o lançamento do Plano Plurianual 2004-2007, que definia o Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais, e do programa “Brasil Sem Homofobia” que, enfim, “diferentes demandas apresentadas, principalmente pelos movimentos sociais brasileiros […], são assumidas na legislação educacional brasileira para constituição de políticas públicas voltadas à diversidade” (VIANNA; CAVALEIRO, 2012).

A partir de então, importantes avanços são conquistados, sem, no entanto, evitar movimentos e ações no sentido contrário. Atualmente, no campo educacional,

a diversidade sexual está presente como tema transversal e pauta de políticas públicas em prol da igualdade social, mas também é um tema combatido, por exemplo, pelo movimento denominado Escola Sem Partido (FRANCO, 2017; PENNA, 2017; ALMEIDA NETO; SILVA, 2017; GUILHERME; PICOLI, 2018).

No âmbito acadêmico, Vianna e Unbehaum (2016, p. 59) observam um "crescimento da pesquisa acadêmica sobre a temática de gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação, sobretudo a partir de 2008", relacionado ao aumento da quantidade de grupos de pesquisa sobre esses temas nas universidades brasileiras.

A figura do/a docente que incorpora a diversidade sexual como traço identitário, no entanto, ainda não recebeu muita atenção. Uma busca realizada no catálogo de teses e dissertações da Capes, por exemplo, identificou apenas cinco trabalhos da área da Educação cujo problema de pesquisa envolvia criteriosamente professores e/ou professoras homossexuais ou LGBT+[1] (ALMEIDA, 2009; CONCEIÇÃO, 2012; FRANÇA, 2014; MACIEL, 2014; GOMES FILHO, 2015). Outros dois trabalhos que adotaram o mesmo critério pertenciam às áreas da Antropologia (NOVO, 2015) e da Política Social (MEIRELES, 2012).

Na leitura dos trabalhos da área da Educação identifica-se uma grande preocupação com a questão da sexualidade, muito presente nos objetivos, embasamento teórico, dados apresentados e análise, porém pouca ou nenhuma atenção dedicada à identidade docente dos sujeitos. Ainda assim é possível identificar, entre os dados apresentados na maioria dos trabalhos, elementos significativos da constituição da identidade docente dos professores homossexuais, embora pouco analisados sob esse olhar. A proposta da presente pesquisa inclui, portanto, explorar esse campo revelado, porém pouco aproveitado pelos trabalhos citados.

---

[1] A sigla LGBT, mais comumente usada nos dias atuais, refere-se a "Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros", de acordo com a I Conferência Nacional GLBT. O sinal de + representa as demais identidades também agrupadas sob a sigla, como intersexuais e "queer". Segundo Simões e Facchini (2008, p. 14-15), "embora, com a deliberação da I Conferência Nacional, a sigla LGBT venha predominando nos meios ativistas, ela eventualmente assume outras variantes, que invertem a ordem das letras (colocando o 'T' à frente do 'B'), duplicam o 'T' (para distinguir entre travestis e transexuais, por exemplo) ou acrescentam novas letras que remetem a outras identidades (como 'I' de 'intersexual' ou 'Q' de 'queer')". Para uma discussão mais aprofundada sobre a denominação e suas variantes, ver Aguião (2016).

Em relação à questão docente, Xavier aponta para a abundância de trabalhos produzidos no Brasil e no exterior a respeito do tema como expressão de sua complexidade e do interesse da comunidade universitária em compreendê-lo, mas também “reveladora da inexistência de consenso em relação à questão, ou ainda como indicadora do quanto os professores vêm sendo silenciados pela fala dos governos e dos especialistas” (XAVIER, 2014, p. 829). Em sua síntese, a autora constata que nos dias atuais o professor assume, junto com a escola, uma importância cada vez maior e, ao mesmo tempo, tende “a se tornar alvo de críticas que extrapolam os limites de seu preparo profissional e de suas condições de trabalho, sendo, frequente e injustamente, responsabilizados pelos insucessos escolares” (XAVIER, 2014, p. 845).

Diante deste cenário de centralidade da figura do professor e de crescente importância do tema da diversidade sexual, coloca-se a questão: como se dá a experiência de professores e professoras homossexuais? Além disso: se tomamos a diversidade sexual como sendo a identidade individual de professores e professoras, como ocorre, então, a construção da identidade profissional docente do sujeito que também se identifica como homossexual?

Assim como a diversidade, a construção da identidade e a importância da discussão acerca dela se dão a partir das relações sociais. A construção da identidade depende antes de um processo de diferenciação (o que não sou) do que de um processo de afirmação (o que sou), ou seja, surge da relação entre um “eu” (igual) e um “outro” (diferente). Esta relação social nunca é livre de disputas por bens e privilégios, criando, portanto, identidades impostas, hierarquizadas e marginalizadas.

Como se constrói, então, a identidade profissional de docentes permeada por mais essa disputa de poder da diversidade sexual? Como o sujeito se coloca diante do outro (indivíduos e sociedade) enquanto professor/a *e* homossexual? Quais conflitos surgem, quais limites são estabelecidos e quais ligações são desenhadas entre a docência e a homossexualidade no âmbito da identidade individual?

Neste processo de constante construção e reconstrução da identidade, diversas decisões são tomadas pelos sujeitos. Para a presente pesquisa, elegeu-se uma para ser o foco de estudo: a decisão de professores e professoras homossexuais do ensino básico de revelar ou ocultar a própria sexualidade no ambiente de trabalho.

Não apenas um tema transversal para a sala de aula, a diversidade sexual diz respeito a pessoas, a uma luta por direitos, a práticas sexuais, mas também a vínculos afetivos, preconceitos e relações de poder. Ao examinarmos a construção da identidade de professores e professoras homossexuais, estamos nos debruçando sobre o produto de complexas relações sociais, múltiplas e em constante transformação, no intuito de contribuir para uma produção de conhecimento crítica e comprometida com um ideal de igualdade social.

1.3 Problema de pesquisa

Considerando a crescente importância da diversidade sexual no campo da educação, a centralidade da figura docente e a heterogeneidade e multiplicidade tanto da sexualidade quando da identidade docente, propõe-se o seguinte problema de pesquisa: como a decisão de revelar ou ocultar a própria sexualidade no ambiente de trabalho influencia na construção da identidade profissional de professores e professoras homossexuais do ensino básico?

1.4 Questões de pesquisa

Diante do problema apresentado, levantam-se as seguintes questões norteadoras da pesquisa: quais significados de docência e de sexualidade são produzidos e incorporados por professores/as homossexuais? Como esses significados são contrapostos no discurso desses/as professores/as? Quais relações, negociações e tensões são estabelecidas entre a homossexualidade e a identidade profissional docente de professores e professoras homossexuais?

1.5 Objetivos do trabalho

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender, a partir da decisão de revelar ou ocultar a própria sexualidade no ambiente de trabalho, quais os motivos e as consequências da revelação ou do ocultamento da própria sexualidade para a identidade profissional de professores e professoras homossexuais do ensino básico.

1.6 Revisão da literatura sobre o tema

A literatura teórica utilizada nesta pesquisa trata das temáticas da identidade, da profissão docente e da diversidade sexual e das possíveis relações entre elas. A literatura empírica é composta principalmente dos estudos que elegeram criteriosamente como foco de estudo professores e/ou professoras LGBT+, identificados em busca no banco de dissertações e teses da Capes.

O tema da identidade é tratado a partir das discussões propostas nos trabalhos de Alberto Melucci (2004), Stuart Hall (2002), Boaventura de Sousa Santos (1999, 2006), entre outros, assim como Claude Dubar (2005) no tocante à identidade profissional em específico, destacando o caráter contínuo da construção da identidade, a influência das mudanças sociais ocorridas nos últimos anos do século XX e início do XXI, as dimensões biográfica e individual e a multiplicidade de processos de identificação possíveis a um mesmo indivíduo.

A questão da profissão docente é tratada a partir da leitura de obras de autores como António Nóvoa (2007, 2014), Maria Assunção Flores (2014), Fernando Ilídio Ferreira (1996) e José Maria Esteve (2014), assim como de outros nomes que contribuíram para a discussão, inclusive com o apoio de sínteses (GORZONI; DAVIS, 2017; FLORES, 2014; XAVIER, 2014).

O estudo da temática da sexualidade inclui as perspectivas de Michel Foucault (1997, 2004, 2014, 2016) sobre a construção do saber sobre a sexualidade e sua relação com a subjetividade e os jogos de verdade; a consideração do gênero e sua importância para a sexualidade nas obras de Joan Scott (1994), Raewyn Connell (2015, 2016) e Judith Butler (1993, 2000, 2016); o resgate da diversidade sexual enquanto pauta de conflitos e lutas sociais na obra de Regina Facchini (2003, 2005) e Júlio Simões (2009); e, evidentemente, a inclusão das questões de gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais e suas outras relações históricas com a educação, inclusive a docência, a partir dos estudos de Cláudia Pereira Vianna (2001, 2002, 2012, 2015, 2016), Guacira Lopes Louro (2000, 2010), entre outros nomes.

1.7 Procedimentos de pesquisa

A proposta desta pesquisa consiste principalmente em um estudo qualitativo sobre a construção da identidade docente de professores/as homossexuais do ensino básico. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica prévia para levantamento de trabalhos da área da Educação cujo problema de pesquisa envolvia criteriosamente professores e/ou professoras homossexuais ou LGBT+. Foram encontrados apenas cinco trabalhos que atendiam ao critério da pesquisa (ALMEIDA, 2009; CONCEIÇÃO, 2012; FRANÇA, 2014; MACIEL, 2014; GOMES FILHO, 2015) e outros dois que pertenciam às áreas da Antropologia (NOVO, 2015) e da Política Social (MEIRELES, 2012).

Levantada esta bibliografia empírica e identificadas as lacunas acerca da identidade docente dos sujeitos nestes trabalhos, foi elaborada e realizada a pesquisa de campo composta de entrevistas com oito participantes.

Os oito sujeitos entrevistados possuem entre 26 e 50 anos de idade, e experiência com mais de um nível escolar, sendo o Fundamental II um ponto em comum entre todos/as. Os sujeitos, atuantes na rede estadual de ensino de São Paulo, na capital, foram recrutados para participação na pesquisa a partir de um contato com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), mais especificamente com o coletivo LGBT Prof. Fernando Schueller, um dos mais relevantes coletivos LGBT+ no âmbito sindical brasileiro, segundo informado por um dos membros de sua diretoria executiva.

A opção pelo cunho qualitativo para a presente pesquisa permite o melhor exame de perspectivas e significados construídos pelos sujeitos em seus discursos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FLICK, 2009b).

1.8 Divisão dos capítulos da dissertação

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos: dois capítulos teóricos, um dedicado à metodologia e um dedicado à análise dos dados.

O primeiro capítulo teórico, “Identidade e docência”, explora a construção histórica, os sentidos e os usos do conceito de identidade e investiga a formação das noções modernas de sujeito e subjetividade, sua relação com a verdade e o

conhecimento e as transformações sofridas por essas noções no período da pós-modernidade. Em seguida, o foco do texto se concentra na identidade profissional e, mais especificamente, a identidade docente, também examinada seguindo sua construção social e histórica, suas particularidades e, como questão essencial à presente pesquisa, sua relação com o gênero e a sexualidade.

O segundo capítulo teórico, “Sexualidades”, aborda o conceito de sexualidade e o de diversidade sexual, considerando o mesmo princípio assumido no primeiro capítulo. São abordados o conceito de gênero como base de organização das normas da sexualidade e a construção do saber sobre a sexualidade e sua relação com a subjetividade e a verdade. Outra parte se dedicada à diversidade sexual enquanto estrutura de relações sociais desiguais entre pessoas e não simplesmente diferenças entre elas. São incluídos também comentários sobre a história dos movimentos LGBT+ de luta por direitos, o processo de inclusão da diversidade sexual nas políticas públicas educacionais e os atuais conflitos decorrentes disso, e considerações sobre a homofobia, principalmente nos espaços escolares e no ambiente de trabalho.

O capítulo seguinte apresenta a metodologia adotada e o percurso da pesquisa de campo e coleta de dados, assim como o detalhamento do perfil dos sujeitos participantes.

O capítulo posterior é dedicado à apresentação dos resultados e análise dos dados coletados, de maneira a oferecer uma leitura da construção da identidade docente de professores/as homossexuais, a partir de três categorias de análise principais: 1) Profissão e particularidades; 2) Subjetividade e distinção; e 3) Identificações políticas e significação da experiência escolar.

2 IDENTIDADE E DOCÊNCIA

Este capítulo pretende explorar a construção histórica, os sentidos e os usos do conceito de identidade, de maneira a oferecer uma base teórica para o estudo da identidade docente de professores e professoras homossexuais. Dentre as diversas perspectivas possíveis a um estudo da identidade, interessa-nos investigar a formação das noções modernas de sujeito e subjetividade, sua relação com a verdade e o conhecimento e as transformações sofridas por essas noções no período da pós-modernidade. Aprofundamos também o estudo da importância da responsabilidade e da decisão na configuração da identidade, uma vez que nosso problema de pesquisa centra-se em entender como uma decisão específica de revelar ou não a própria sexualidade influencia na construção de identidades individuais. Em seguida, o foco do texto se torna a identidade profissional e, mais especificamente, a identidade docente, também examinada seguindo sua construção social e histórica, suas particularidades e, como questão essencial à presente pesquisa, sua relação com o gênero e a sexualidade.

2.1 Delineando um conceito de identidade

Melucci (2004), ao tratar da identidade, reconhece que o termo abrange diversos significados, mas identifica três elementos que estão sempre presentes: 1) a existência de um sujeito que se conserva no tempo e livre de influências ambientais (até certo limite); 2) a noção de unidade, que estabelece os limites para diferenciar um sujeito do outro; e 3) a relação entre elementos que permite seu reconhecimento como idênticos (MELUCCI, 2004, p. 44). Mesmo quando nos referimos à identidade de um grupo, em vez do caso de um único indivíduo, estão presentes estes três elementos: é necessário que a identidade seja algo contínuo no tempo e delimitado, e que possamos nos reconhecer e ser reconhecidos.

Destacamos também o fato de que as identidades, “além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções” (SANTOS, 2006, p. 135). Melucci (2004, p. 45) relata que as pesquisas psicológicas e sociológicas confirmam que “o processo de desenvolvimento da identidade individual ocorre dentro de uma relação circular com um sistema de delimitações. O indivíduo consegue identificar-se quando se torna distinto do ambiente”, ou seja, quando

consegue estabelecer o outro em relação ao eu, seja este outro o ambiente ou outro indivíduo.

Apesar da definição de uma identidade parecer, à primeira vista, simplesmente como uma afirmação positiva e que só tem como referência a si própria, “aquilo que sou”, como “sou brasileiro", "sou negro", "sou jovem", "sou mulher", “sou heterossexual”, essa positividade implica também uma série de negações, expressões negativas de identidade ou, em outras palavras, de diferenças. As afirmações sobre diferença, ou “aquilo que o outro é”, da mesma maneira, dependem das afirmações sobre a identidade, ou seja, dizer “ela é chinesa” também implica que “ela não é brasileira”. “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2000, p. 73-74).

Ciampa (2001, p. 138) também apresenta a identidade como a “articulação da diferença e da igualdade”, uma forma de “igualar-nos no mundo, ao mesmo tempo em que nos diferencia” (DANTAS; CIAMPA, 2014, p. 139). O indivíduo deve ser visto “não mais isolado, como coisa imediata, mas sim como relação”, sendo “determinado pelo que não é ele, pelo que o nega” (CIAMPA, 2001, p. 137).

É importante ressaltar a relação essencial entre identidade e diferença para compreendê-las enquanto *relações sociais*. Uma vez dependendo de uma diferenciação (o que não sou) para formar uma afirmação (o que sou), a identidade supõe uma relação de um “eu” com um “outro”, sejam eles indivíduos ou grupos sociais. Para Silva (2000, p. 81), a identidade,

> tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas. […] Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

É tentador descrever nossa identidade em termos estáticos para preservar nossa noção de unidade, individualidade e consciência de si, porém um simples exame mais cuidadoso do nosso cotidiano já mostra que nossa identidade não é tão estável quanto podemos imaginar:

> podemos pertencer simultaneamente a uma multiplicidade de grupos sociais e desempenhar papéis distintos: as regras temporais são quase sempre específicas aos diversos âmbitos, multiplicando, assim, a necessidade de passagens entre os sistemas de referência e destes, às dimensões mais íntimas da experiência. (MELUCCI, 2004, p. 27).

O autor aponta o pertencimento a múltiplos grupos sociais e o desempenho de diferentes papéis, além também das diversas regras temporais em cada âmbito de nosso dia a dia. “O desafio que o cotidiano nos apresenta é, portanto, construir uma experiência de tempo que nos permita passar pela variedade e pela multiplicidade sem nos perdermos” (MELUCCI, 2004, p. 36).

Outro autor, Hall (2002), também mostra como diferentes identidades se chocam em situações de conflito, não apenas entre indivíduos, mas também dentro de cada um: um único indivíduo pode assumir várias identidades conflitantes. Hall utiliza o caso de Clarence Thomas, um juiz negro de visões conservadoras indicado para a Suprema Corte pelo presidente George Bush e acusado em 1991 de assédio sexual por Anita Hill, uma mulher negra, ex-colega de Thomas e, na época, uma funcionária subalterna. O caso de Thomas cruzou e deslocou as identidades do público: raça, gênero, posição política e classe, “nenhuma identidade singular […] podia alinhar todas as diferentes identidades como uma ‘identidade mestra’, única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política” (HALL, 2002, p. 20).

Hall (2002, p. 21) destaca como as paisagens políticas do mundo moderno são fraturadas pela erosão da “identidade mestra” da classe social e pela emergência de novas identidades, movidas principalmente pelos novos movimentos sociais, como o feminismo, os movimentos negros, movimentos de libertação nacional etc. Melucci, por outro lado, destaca também diferentes identidades “cotidianas”, como a pessoal, a familiar, a social e assim por diante: “o que muda é o sistema de relações ao qual nos referimos e diante do qual ocorre nosso reconhecimento” (MELUCCI, 2004, p. 50).

Passamos por uma multiplicidade de identidades no decorrer da vida, até mesmo num único dia. Diante disso, é interessante não mais falar simplesmente de “identidade”, mas sim de “identificações”, não como traço fixo pessoal ou coletivo, mas como processo em andamento:

> identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de *processos de*

> *identificação*. Mesmo as identidades aparentemente sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois *identificações em curso*. (SANTOS, 2006, p. 135, destaques nossos).

De maneira semelhante, Melucci (2004, p. 48) descreve a identidade como "processos conscientes de individualização" e como "vivida mais como ação do que como situação", assim, o próprio termo "identidade" se torna inadequado para expressar seu caráter processual, autorreflexivo e construído, portanto o autor defende o uso de "identização".

Ciampa (2006) define identidade como

> *processo de metamorfose*, como movimento das transformações que vão configurando nossas identidades, seja como história de vida – um passado que se fez pela minha atividade –, seja como projeto de vida – um futuro a ser buscado a partir de meu desejo –, ou seja, desenvolver a competência de falar e agir com autonomia para afirmar *quem sou* e *quem gostaria de ser*. (CIAMPA, 2006, online, destaques no original).

Dessa maneira, entende-se a identidade como em constante modificação, "contrapondo-se a concepções que a percebem de modo estático, um conceito descritivo e essencialista, ignorando os problemas de autonomia e autorrealização dos sujeitos que ocorrem na vida cotidiana" (CIAMPA; ALVES; ALMEIDA, 2017, p. 1).

Após estabelecer a inconsistência de conceber a identidade como algo unificado, estável e constante, resta analisar como os teóricos trabalhados descrevem os "processos de identificação", as "identizações" ou o processo de constituição e reconstituição das identidades em geral. Para essa análise, deve-se destacar como principal característica do processo de constituição das identidades: o caráter relacional. Como já apontado, a afirmação da identidade depende inevitavelmente da afirmação da diferença, representada pelo "outro", seja ele o ambiente externo, seja ele outro sujeito ou grupo. Portanto, já a partir dessa constatação identifica-se o caráter relacional da identidade, uma vez que para sua afirmação é necessária uma relação, a relação de diferença entre si e o outro.

Claude Dubar (2005) propõe um entendimento amplo de identidade, que não distingue a identidade individual da identidade coletiva e que considera uma

articulação entre duas transações: uma interna ao indivíduo e outra externa, entre indivíduo e as instituições com as quais interage. Desse modo,

> a identidade nada mais é que o resultado *a um só tempo estável e provisório*, *individual e coletivo*, *subjetivo e objetivo*, *biográfico e estrutural*, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p. 136, destaques no original).

A teoria de Dubar assume, portanto, a dualidade da identidade – uma identidade para si e uma para o outro, inseparáveis – formada a partir da *socialização*. Dessa forma, o autor pretende definir uma teoria que compreenda as identidades e suas cisões "como produtos de uma tensão e uma contradição interna ao próprio mundo social […], e não essencialmente como resultados do funcionamento psíquico e de seus recalques inconscientes" (DUBAR, 2005, p. 137). O autor aponta a existência conjunta de dois processos identitários: um relacional e um biográfico. Cada processo se caracteriza por transações externas (objetivas) ou internas (subjetivas) ao indivíduo, resultando em identidades para o outro e identidades para si, por meio de atos de atribuição ou atos de pertencimento. O quadro a seguir resume as categorias de análise da identidade propostas por Dubar:

Quadro 1 – Categorias de análise da identidade segundo Dubar (2005)

Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para o outro	Identidade para si
Atos de atribuição = dizem quem você é	Atos de pertencimento = você diz quem você é
Transação objetiva	Transação subjetiva

Fonte: adaptado de Dubar (2005).

Assim, Dubar evita que os mecanismos macrossociais ou que uma essência particular sejam determinantes únicos e absolutos das identidades individuais. O autor conclui: "a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade" (DUBAR, 2005, p. 143).

Melucci, por sua vez, defende a identidade enquanto sistema de relações e de representações. O reconhecimento do sujeito se dá diante de diferentes sistemas de relações resultando, portanto, em pertencimentos a diferentes identidades, conforme

muda o conjunto de relações ao qual ele se refere. Em cada caso, a identidade é a relação entre autorreconhecimento (capacidade de nos reconhecermos) e heterorreconhecimento (possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros) que se dá em duas dimensões: identificação (continuidade e conservação do nosso ser) e diferença (distinção em relação aos outros): “a auto-identificação deve gozar de um reconhecimento intersubjetivo para poder alicerçar nossa identidade. A possibilidade de distinguir-nos dos outros deve ser reconhecida por esses ‘outros’” (MELUCCI, 2004, p. 45).

A identidade para Melucci é, portanto, um sistema de vetores em quatro polos, que vivencia tensões e equilíbrio e que “nunca é um dado definitivo, mas um processo trabalhoso de recomposição da unidade e do equilíbrio, processo que se altera conforme as modificações dos elementos internos e externos do campo” (MELUCCI, 2004, p. 50). Em uma sociedade diversificada e em constante mudança experimenta-se variados sistemas de relações no decorrer de uma vida, o que significa que o equilíbrio entre os vetores constitutivos da identidade não é fácil de ser mantido e, portanto, são grandes as chances de ocorrerem “crises de identidade”, descritas por Melucci (2004, p. 52) como a “impossibilidade de manter no tempo e no espaço uma dada configuração”.

O autor apresenta alguns casos de configurações surgidas do desequilíbrio e tensão entre os vetores da identidade e que ilustram sua teoria: identidade *segregada*, identidade *heterodireta*, identidade *rotulada* e identidade *desviante*. A primeira, a identidade segregada, surge quando a identificação se desvincula da relação com os outros, porque nos identificamos e afirmamos nossa diferença independentemente do reconhecimento alheio ou com fraco reconhecimento. É o caso da tradicional “fase rebelde” da adolescência que busca uma identidade separada e revoltada contra o mundo adulto, assim como o caso de movimentos marginais em fase de formação, contraculturas e seitas (MELUCCI, 2004, p. 51). Aqui, portanto, as dimensões da identificação e da diferença no polo do autorreconhecimento prevalecem sobre os polos do heterorreconhecimento.

A segunda configuração, identidade heterodireta, por outro lado, trata-se do predomínio da heteroidentificação, com fraco reconhecimento autônomo. Segundo o autor, são casos de condutas gregárias e de fases de desenvolvimento infantil, cuja

tendência é a confluência para as opiniões e expectativas alheias (MELUCCI, 2004, p. 51).

No terceiro caso, na identidade rotulada, existe o autorreconhecimento, mas a heteroidentificação da diferença prevalece. Os processos de rotulagem social são colocados pelo autor como exemplo mais visível:

> diferenças sexuais, raciais, culturais, deficiências físicas ou comportamentais são percebidas de modo negativo pelos outros e acabam por anular até mesmo nossa capacidade autônoma de identificação, produzindo uma internalização do estigma que nos é imposto socialmente. (MELUCCI, 2004, p. 51).

De modo oposto, na identidade desviante nos definimos apenas pela afirmação de nossa diferença pelos outros, sem qualquer autoidentificação. Existe adesão aos modelos e normas alheias, mas também uma impossibilidade de praticá-los, o que nos leva a refutá-los e exasperar nossa diversidade, portanto nos autoidentificamos apenas pela diferença, não pela identidade.

> O furto nos supermercados é outra face do consumismo, assim como muitos comportamentos autodestrutivos pelo abuso de substâncias químicas são a outra face de expectativas elevadas demais, às quais não temos condições de responder (MELUCCI, 2004, p. 52).

A teoria e os exemplos elencados por Melucci apontam como a configuração identitária vai além de simples afirmações isoladas e unidirecionais e auxiliam na compreensão da ideia central de multiplicidade das identidades possíveis, apresentada anteriormente. Embora geralmente entendida como uma definição de algo delimitado e singular, a identidade não existe por si só, nem apenas a partir do ser que se afirma. Como foi visto, a afirmação da identidade depende também da sua negação, ou, em outras palavras, da afirmação da diferença. É dessa forma, portanto, que o “eu” depende do “outro” para ser delimitado.

O “eu” é capaz, para afirmar a diferença do “outro”, reconhecer uma identidade diferente da sua própria, ou seja, possui a capacidade de autorreconhecimento aliada a uma de heterorreconhecimento. No entanto o “outro” não é somente o “diferente do eu”, mas também possui a mesma capacidade de autoidentificação e também de heteroidentificação. Uma vez que o “outro” é capaz de reconhecer o “eu” e, a partir disso, o “eu” aceitar, interiorizar ou rejeitar esse reconhecimento, a identidade não apenas depende da diferença para sua afirmação, mas também do heterorreconhecimento, o reconhecimento dos outros.

2.2 Sujeito e subjetividade

2.2.1 Identidade na modernidade

Melucci destaca que o processo de construção da identidade a partir dos quatro polos "se altera conforme as modificações dos elementos internos e externos do campo" (2004, p. 50) e suas configurações "variam em função da presença e da intensidade relativa de suas dimensões" (p.51). É necessário, portanto, identificar e compreender quais seriam os *elementos externos* cujas modificações alteram o processo de construção da identidade; considerar que o próprio meio no qual o sujeito se encontra se altera com o passar do tempo, tanto suas configurações espaciais concretas quanto as próprias relações entre indivíduos e grupos sociais que circundam o referido sujeito. Em outras palavras, a configuração da identidade individual depende do contexto histórico no qual opera e é, ela mesma, *histórica*: a forma como entendemos a construção da identidade e mesmo as próprias noções de identidade, sujeito e subjetividade são produzidas historicamente.

Em sua obra, Melucci (2004, p. 15) aponta:

> Um mundo que vive a complexidade e a diferença não pode fugir da incerteza e exige que os indivíduos saibam moldar-se às necessidades sem alterar a própria essência. As dimensões constitutivas do eu deixaram de ser um dado para se transformar em um problema […]. O eu não está mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga, oscila e se multiplica.

Está claro pela afirmação do autor que a identidade em questão está localizada tanto espacial quanto temporalmente, ou seja, ele não se refere a um conceito universal e absoluto, mas sim a algo contextualizado. Se o eu "*não está mais* solidamente fixado em uma identificação estável", cabe então questionar: como ocorreu essa mudança de algo estável para algo oscilante e múltiplo? E, antes mesmo dessa mudança, como se formou esse eu anterior e estável? Para compreender a historicidade da identidade como hoje a percebemos e vivenciamos, é preciso entender a herança legada pela modernidade a nós, pós-modernos.

Boaventura Santos aponta que a preocupação com a identidade não é nova, que a própria modernidade "nasce dela e com ela" e que "o primeiro nome moderno da identidade é a *subjetividade*" (SANTOS, 2006, p. 136, destaque nosso). O colapso da antiga visão medieval teocrática levantou uma questão de autoria do mundo, cuja

primeira resposta foi o paradigma da individualidade como subjetividade no humanismo renascentista. Segundo o autor, a subjetividade, para além das ideias de autonomia e de liberdade, envolve

> as ideias de auto-reflexividade e de auto-responsabilidade, a materialidade de um corpo (real ou fictício, no caso da subjectividade jurídica das "pessoas colectivas"), e as particularidades potencialmente infinitas que conferem o cunho próprio e único à personalidade. (SANTOS, 2006, p. 240).

Para compreender, portanto, a identidade moderna, da qual somos herdeiros, é preciso considerar a centralidade das noções de *sujeito* e de *subjetividade*, assim como não esquecer que ambas as noções são construídas dentro do processo histórico, mais especificamente, com já dito, na modernidade.

Boaventura Santos coloca, ao lado da subjetividade, a *cidadania* e a *emancipação* como os três “marcos da história da modernidade” (SANTOS, 2006, p. 235). A partir de sua análise das relações entre eles, podemos identificar os traços da subjetividade delineados pelo autor, especialmente na sua relação com a cidadania:

> Ao consistir em direitos e deveres, a cidadania enriquece a subjectividade e abre-lhe novos horizontes de auto-realização, mas, por outro lado, ao fazê-lo por via de direitos e deveres gerais e abstractos que reduzem a individualidade ao que nela há de universal, transforma os sujeitos em unidades iguais e intercambiáveis no interior de administrações burocráticas públicas e privadas, receptáculos passivos de estratégias de produção, enquanto força de trabalho, de estratégias de consumo, enquanto consumidores, e de estratégias de dominação, enquanto cidadãos da democracia de massas. A igualdade da cidadania colide, assim, com a diferença da subjectividade, tanto mais que no marco da regulação liberal essa igualdade é profundamente selectiva e deixa intocadas diferenças, sobretudo as da propriedade, mas também as da raça e do sexo que mais tarde vão ser os objectos centrais das lutas igualitárias. (SANTOS, 2006, p. 240).

Com Boaventura Santos, percebe-se algumas características de destaque dessa subjetividade, como a diferença e a individualidade. A marca do sujeito é ser único e singular, e ao mesmo tempo, o centro de uma perspectiva, de um olhar e de uma consciência. É entre essa “subjetividade individual e individualista”, de um lado, e “uma cidadania direta ou indiretamente reguladora e estatizante”, de outro, que se estabelece uma tensão que “percorre toda a modernidade”, segundo Boaventura Santos (2006, p. 240).

Quando o autor enfatiza uma subjetividade *individual* e *individualista*, ele está contrapondo essa noção à de subjetividade *coletiva*. Na construção da modernidade, duas tensões principais são identificadas: a primeira, entre subjetividade individual e subjetividade coletiva; a segunda, entre a concepção concreta e contextual da subjetividade e a concepção abstrata, sem tempo e espaço (SANTOS, 2006, p. 137). Vê-se, portanto, que mais de uma concepção de subjetividade é possível.

Para a teoria política liberal, especialmente destacada pelo autor como representativa da proposta hegemônica (mas não única) da resolução da questão da identidade moderna, na tensão entre subjetividade individual e subjetividade coletiva, a prioridade é dada à subjetividade individual, enquanto na tensão entre a concepção concreta e contextual da subjetividade e a concepção abstrata, a prioridade é dada à subjetividade abstrata. Segundo Boaventura Santos, o triunfo da subjetividade individual "propulsionado pelo princípio do mercado e da propriedade individual, que se afirma de Locke a Adam Smith, acarreta consigo […] a exigência de um supersujeito que regule e autorize a autoria social dos indivíduos", um sujeito monumental, o Estado liberal (SANTOS, 2006, p. 137-138). O autor se refere a esse processo como a *descontextualização da identidade*, que envolve "uma racionalidade descontextualizada e abstracta, frequentemente colonizada pelo instrumento científico e pelo cálculo econômico" (SANTOS, 2006, p. 140) e uma concepção "teórica, desespacializada e destemporalizada", cujo representante paradigmático é Descartes (2006, p. 137) – Boaventura Santos não deixa de perder de vista, no entanto, que mesmo uma filosofia sem contexto nasce no seio de um contexto pessoal social e político específico.

Tem-se como resultado, portanto, o predomínio, "sob a égide do capitalismo", de uma noção de subjetividade individual e abstrata, ao lado do supersujeito regulador: "a modernidade deixou que as múltiplas identidades e os respectivos contextos intersubjectivos que a habitavam fossem reduzidos à lealdade terminal ao Estado, uma lealdade omnívora das possíveis lealdades alternativas", num processo de "globalização das múltiplas identidades na identidade global do Estado" e que "tornou possível pensar uma identidade simétrica do Estado, global e idêntica como ele - a sociedade" (SANTOS, 2006, p. 142-143). Boaventura Santos aponta, portanto, como a ideia de "sociedade" surge na modernidade como "identidade global"

descontextualizada, além de unidade de análise por excelência das ciências sociais e, logo, objeto da ciência moderna.

A aspiração por uma identidade global e descontextualizada da versão liberal da modernidade, no entanto, não durou enquanto modelo hegemônico. Boaventura Santos, escrevendo em meados da década de 1990, já nota movimentos de *recontextualização* das identidades, de *reparticularização*. O autor aponta: "a recontextualização e a reparticularização das identidades e das práticas está a conduzir a uma reformulação das interrelações entre os diferentes vínculos atrás referidos, nomeadamente entre o vínculo nacional classista, racial, étnico e sexual" (SANTOS, 2006, p. 145). As identidades buscam diferentes vínculos de identificação como alternativas à polarização liberal indivíduo-Estado.

Boaventura Santos acrescenta:

> A multiplicação e sobreposição dos vínculos de identificação – a que hoje assistimos – particulariza as relações e, com isso, faz proliferar os inimigos e, de algum modo, trivializá-los, por mais cruel que seja a opressão por eles exercida. Quanto mais incomunicáveis forem as identidades, mais difícil será concentrar as resistências emancipatórias em projectos coerentes e globais. (SANTOS, 2006, p. 147, destaques nossos).

É importante destacar a preocupação do autor com a questão da resistência emancipatória, que não consiste no enfoque da presente pesquisa, mas o trecho reproduzido mostra como se dá o atual movimento de recontextualização das identidades através da particularização e como isso pode resultar em identidades incomunicáveis, prejudicando uma ação conjunta. Embora a identidade não seja o foco principal de Boaventura Santos, é possível, a partir da discussão apresentada, perceber como um autor que trabalha a pós-modernidade enxerga a evolução da identidade moderna enquanto subjetividade.

Segundo Stuart Hall (2002), existem três concepções simplificadas da identidade moderna: 1) o sujeito do Iluminismo; 2) o sujeito sociológico; e 3) o sujeito pós-moderno. A primeira concepção, o sujeito do Iluminismo, que remete ao movimento característico do chamado Século das Luzes, descreve um sujeito centrado e unificado, dotado de razão, de consciência e de ação, com um centro essencialmente estável; uma concepção, segundo Hall (2002, p. 11), "muito 'individualista' do sujeito e de sua identidade". A segunda concepção, fruto da crescente complexidade do mundo moderno, já aponta a dependência das interações

do sujeito com a sociedade para a formação da identidade individual, não mais um núcleo interior autônomo.

A terceira concepção concebe um sujeito não mais unificado e estável, mas fragmentado e cambiante, formado por várias identidades por vezes contraditórias; uma identidade que se torna, então, uma “celebração móvel”, definida historicamente (HALL, 2002, p. 13). O sujeito pós-moderno está cronologicamente localizado na pós-modernidade (ou modernidade tardia), um período caracterizado pela descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento. As mudanças rápidas e constantes do mundo pós-moderno impossibilitam a existência de um eixo que garanta o núcleo estável de identidade ao sujeito, pois a multiplicação de sistemas de significação e representação cultural revela incessantemente uma enorme variedade de identidades possíveis e provisórias. O sujeito assume, portanto, diferentes identidades, consoantes ou contraditórias, num processo de identificação interminável.

Percebe-se no esquema de Hall dois movimentos sobre a noção de sujeito: um de centralização e um de descentralização. Em seu trabalho, Hall (2002, p. 23) traça

> os estágios através dos quais uma versão particular do "sujeito humano" – com certas capacidades humanas fixas e um sentimento estável de sua própria identidade e lugar na ordem das coisas – emergiu pela primeira vez na idade moderna; como ele se tornou "centrado", nos discursos e práticas que moldaram as sociedades modernas; como adquiriu uma definição mais sociológica ou interativa; e como ele está sendo "descentrado" na modernidade tardia.

Hall se propõe a fazer uma síntese da descrição feita por alguns teóricos contemporâneos sobre as principais mudanças nas concepções de sujeito e de identidade no pensamento moderno. Um mapeamento da história da noção de sujeito moderno não deve, contudo, ser tomado como algo simples nem definitivo, mas permite, segundo Hall, identificar os três pontos estratégicos de mudança dessa concepção na modernidade. As mudanças, por sua vez, mostram como o conceito de sujeito em si possui historicidade, surge em determinado momento histórico, se transforma e pode, eventualmente, deixar de existir como antes.

O surgimento do sujeito moderno como uma nova forma de individualismo não significa, conforme Hall, que antes dele os pré-modernos não fossem indivíduos, mas sim que a individualidade era vivida e entendida de forma diferente:

> As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. O *status*, a classificação e a posição de uma pessoa na "grande cadeia do ser" – a ordem secular e divina das coisas – predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um *indivíduo soberano*. (HALL, 2002, p. 25, destaques nossos)

É o surgimento deste "indivíduo soberano" que representa a ruptura com o passado, um sujeito indivisível e unificado, assim como singular e único. Dentre os movimentos no pensamento e na cultura que contribuíram para o surgimento dessa concepção, Hall cita: a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, para o qual o Homem estava no centro do universo; as revoluções científicas, que permitiram ao Homem inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, "centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada" (HALL, 2002, p. 26) e, assim como Boaventura Santos, lembra René Descartes como importante figura desse processo de emergência da noção de sujeito individual e racional.

Com o passar do tempo, o indivíduo sujeito-da-razão do Iluminismo deixou de ser adequado para descrever o cidadão moderno, enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do Estado. Uma nova concepção mais social de sujeito emergiu, de um indivíduo mais localizado nas grandes estruturas da sociedade. Contribuindo para a articulação dessa concepção, Hall destaca dois eventos principais: a divulgação da biologia darwiniana e o surgimento das ciências sociais.

Embora a noção de indivíduo cartesiana não tenha desaparecido por completo, a sociologia ofereceu uma crítica do individualismo racional iluminista, "localizou o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas", explicou como os indivíduos são "formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas; e, inversamente, do modo como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos neles desempenham" (HALL, 2002, p. 31).

Depois da primeira ruptura, com o passado medieval e teocrático, e da segunda, com o sujeito iluminista e cartesiano, Hall apresenta a terceira ruptura, que não apenas desagrega mas também desloca o sujeito moderno na segunda metade

do século XX (chamada por Hall de modernidade tardia). A terceira ruptura se dá por uma série de mudanças nos discursos do conhecimento moderno, das quais Hall aponta cinco principais descentramentos do sujeito e suas causas: o pensamento marxista, a descoberta do inconsciente por Freud, a linguística de Ferdinand Saussure, o trabalho do filósofo e historiador Michel Foucault e o impacto do movimento feminista.

Embora Marx seja um autor do século XIX, Hall aponta que alguns de seus leitores do século XX defendiam que o “marxismo, corretamente entendido, deslocara qualquer noção de agência individual”, rejeitando qualquer noção de essência universal do Homem e, assim, deslocando proposições-chave da filosofia moderna e do sujeito cartesiano. Marx, diferentemente do pensamento iluminista, coloca “as relações sociais (modos de produção, exploração da força de trabalho, os circuitos do capital) e não uma noção abstrata de homem no centro de seu sistema teórico” (HALL, 2002, p. 35).

Outro descentramento do sujeito cartesiano, cognoscente e racional, deu-se graças ao trabalho de Sigmund Freud e sua descoberta do inconsciente, que, segundo o psicanalista, seria a base de nossas identidades, nossa sexualidade e da estrutura de nossos desejos e cuja “lógica” de funcionamento seria muito diferente da Razão (HALL, 2002, p. 36). Freud e seus discípulos, como Lacan, defendem que “a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende de forma gradual, parcial, e com grande dificuldade”, assim o sujeito vivencia sua identidade unificada apenas “como resultado da fantasia que tece a respeito de si mesmo como uma pessoa inteira” (SILVA, 2009, p. 47).

Hall compara o pensamento de Freud ao de Mead e Cooley, importantes nomes do interacionismo simbólico: “para eles [Mead e Cooley] a socialização é uma questão de aprendizagem consciente, enquanto para Freud, a subjetividade é o produto de processos psíquicos inconscientes” (HALL, 2002, p. 37).

> Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2002, p. 38, destaques no original).

O terceiro descentramento está ligado ao estruturalismo linguístico de Ferdinand Saussure. Se Marx questiona a autoria dos homens na história, Saussure coloca em xeque a autoria dos homens na linguagem. Para o linguista, “podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura” (HALL, 2002, p. 40). Em outras palavras, usamos sistemas e significados preexistentes a nós, construídos social e não individualmente, embutidos em nossa cultura. Roland Barthes, inclusive, declara: “[a língua] é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 2013, p. 13) Saussure também evidenciou o caráter relacional dos signos linguísticos, segundo o qual é preciso considerar o signo não em sua composição, mas “em seus contornos, dados por suas relações com os outros signos” (FIORIN, 2014, p. 58). Hall (2002, p. 41) conclui:

> O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis.

Assim sendo, a perspectiva cultural contemporânea defende que

> a identidade e a diferença são invenções sociais, interpeladas pela linguagem e isto ocorre já que as criações linguísticas são produções discursivas. Por essa razão, todo o discurso é uma prática de significação fragmentada e instável, que define, classifica, posiciona e atribui sentido às coisas e pessoas, o que supõe poder. […] Para a teoria cultural contemporânea, a representação é tão instável como a linguagem. (SILVA 2009, p. 46).

Michel Foucault, segundo Hall, representa o quarto descentramento do sujeito moderno com sua “genealogia”. Foucault descreve o “poder disciplinar” que se desdobra ao longo do século XIX e chega ao seu desenvolvimento máximo no início do século XX, regulando e mantendo a vigilância e a disciplina tanto de populações quanto de corpos individuais: vidas, atividades, trabalho, infelicidade, prazeres, saúde física e moral, práticas sexuais, vida familiar etc. por meio do poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento científico, em oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante (HALL, 2002, p. 42). O que interessa a Hall (e ao presente trabalho) é que,

> embora o poder disciplinar de Foucault seja o produto das novas instituições coletivas e de grande escala da modernidade tardia, suas

> técnicas envolvem uma aplicação do poder e do saber que "individualiza" ainda mais o sujeito e envolve mais intensamente seu corpo. (HALL, 2002, p. 43).

O quinto descentramento do sujeito moderno é o impacto do feminismo, assim como dos outros “novos movimentos sociais” dos anos 1960 (grande marco da modernidade tardia, segundo Hall), como revoltas estudantis, movimentos juvenis de contracultura e antibelicistas, lutas pelos direitos civis, movimentos revolucionários do "Terceiro Mundo" e movimentos pela paz.

Embora cada um desses movimentos apelasse às identidades de seus sustentadores, contribuindo para o surgimento do que veio a ser conhecido como a “política de identidade”, Hall argumenta que o feminismo teve “uma relação mais direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico”: questionando a distinção clássica entre o “privado” e o “público”, assumindo que “o pessoal é político”; abrindo áreas completamente novas para a contestação política, como a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças etc.; politizando a subjetividade, a identidade e o processo de identificação; passando de um movimento dirigido à contestação da posição social da mulher para um que incluísse a formação das identidades sexuais e de gênero; e, enfim, questionando a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a “Humanidade” universal, substituindo-a pela *questão da diferença sexual* (HALL, 2002, p. 45-46, destaques no original).

A partir desta breve apresentação, é possível delinear o processo destacado por Hall de fragmentação e descentramento da identidade do sujeito cartesiano e sociológico: a perda da autoria soberana e consciente do mundo, da história e da própria linguagem, o descobrimento do inconsciente e da “fantasia do eu”, a individualização a partir do controle e da vigilância do “poder disciplinar”, a politização da subjetividade, da identidade e do processo de identificação, entre outros processos. Embora esses desdobramentos conceituais do pensamento moderno, como relembra Hall, não sejam completamente aceitos, dentro ou fora da comunidade científica, é difícil negar seus impactos sobre o sujeito e as ideias da modernidade tardia.

A fragmentação destacada por Hall equivale à reparticularização apontada por Boaventura Santos: o contexto com o qual trabalharemos é da multiplicação dos vínculos de identificação, de uma enorme variedade de identidades possíveis e

provisórias que o sujeito assume num processo de identificação interminável e que acaba com a ideia moderna de sujeito descontextualizado e universal, unificado e racional.

2.2.2 Subjetividade, verdade e conhecimento

Embora a subjetividade seja apontada por autores, como Boaventura Santos, como o primeiro nome moderno da identidade, sua história também é estendida, em outros casos, para antes da modernidade. Michel Foucault, historiador e filósofo já citado no trabalho de Stuart Hall, por exemplo, se debruça sobre a questão da subjetividade e trabalha suas raízes na antiguidade grega clássica e tardia, antes do cristianismo se estabelecer como sistema dominante. Esse trabalho se dá principalmente em seus cursos finais no Collège de France[2].

O autor coloca a questão da subjetividade não a partir de uma teoria prévia e universal do sujeito, mas sim a "subjetividade concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade". Segundo Foucault (2016, p. 13, destaque nosso), "não há teoria do sujeito independente da *relação com a verdade*".

A história da subjetividade ou a questão do sujeito (aliada à questão da verdade) são exploradas inicialmente pelo autor pelos estudos da loucura, da doença, da morte e do crime: como se formaram e se desenvolveram discursos verdadeiros sobre a razão alienada, o corpo doente ou o caráter criminoso;

> o que acontece conosco, o que devemos fazer, como devemos conduzir-nos se for verdade que há e que deve haver determinada verdade sobre nós, e além do mais uma verdade que nos é dita através do que repelimos para o mais longe de nós, ou seja, a loucura, a doença, a morte e o crime? (FOUCAULT, 2016, p. 12-13).

Além destes, o autor explora também a sexualidade, que é particularmente interessante a Foucault num momento posterior, para o estudo da relação entre subjetividade e verdade, a qual será discutida no capítulo seguinte. Neste momento, nos cabe aprofundar o que Foucault desenvolveu acerca da "história da subjetividade" e sua relação com a verdade.

Acerca da "história da subjetividade", Foucault (1997, p. 109) empreende uma

---

[2] Destacam-se especialmente os dois cursos finais: "Subjetividade e verdade" (1980-1981) e "A hermenêutica do sujeito" (1981-1982).

> pesquisa sobre os modos instituídos do conhecimento de si e sobre sua história: como um sujeito foi estabelecido, em diferentes momentos e em diferentes contextos institucionais, como objeto de conhecimento possível, desejável ou até mesmo indispensável? Como a experiência que se pode fazer de si mesmo e o saber que se pode fazer de si mesmo, e o saber que deles formamos, foram organizados através de alguns esquemas? Como esses esquemas foram definidos, valorizados, recomendados, impostos?

Como fio condutor da "história da subjetividade", Foucault elege as "técnicas de si": procedimentos que, segundo ele, "existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para *fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la* em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si" (FOUCAULT, 1997, p. 109, destaques nossos). Foucault destaca que na análise das tecnologias de si pode-se identificar um momento importante em uma "história da subjetividade" (FOUCAULT, 2016, p. 255), porém não mais a partir da constituição de campos de objetividade científica (enfoques dos estudos anteriores do autor), mas sim através do "empreendimento e das transformações, na nossa cultura, das 'relações consigo mesmo', com seu arcabouço técnico e seus efeitos de saber" (FOUCAULT, 1997, p. 111). Ele retoma, portanto, a questão da "governamentalidade", também já trabalhada por ele, mas em um outro aspecto: "o governo de si por si na sua articulação com o outro" (1997, p. 111).

Além do popular imperativo "conhecer-se a si mesmo", as tecnologias de si tratam da questão de "o que fazer de si mesmo"? Que trabalho operar sobre si e como se governar? Trata-se do "cuidar de si mesmo". Assim, antes do "conhecer-se a si mesmo", Foucault identificou o "cuidar de si mesmo" (tecnologias de si) como germe da subjetividade (FOUCAULT, 1997, p. 109-110). Mesmo que o "conhecer" seja mais facilmente associado à verdade, graças à remissão a "conhecimento", Foucault demonstra como o "cuidado de si" também pode estar ligado à verdade, se tomada como "sistema de obrigações":

> O importante nessa questão da verdade é que certas coisas passam efetivamente por verdadeiras, e que o sujeito deve produzi-las pessoalmente, ou aceitá-las, ou submeter-se a elas. Portanto, o que esteve e estará em questão é a verdade como *vínculo*, a verdade como obrigação, a verdade também como *política*, e não a verdade como conteúdo de conhecimento nem como estrutura formal do conhecimento. (FOUCAULT, 2016, p. 13-14, destaques nossos).

Foucault reconhece que os gregos antigos não tinham a noção de subjetividade como a nossa noção moderna, nem mesmo possuíam um termo exatamente

correspondente, mas aponta que o que mais se aproxima é a noção grega de *bíos*, traduzida, grosso modo, como “vida”, porém não no sentido biológico. Segundo Foucault, esta noção é caracterizada, em poucas palavras e de modo bastante simplificado, pela *vida política*, não pelo status ou pela atividade do sujeito, mas

> a forma de relação que ele mesmo decide ter com as coisas, a maneira como se coloca com relação a elas, a maneira como as finaliza com relação a si mesmo. É ainda a maneira como insere sua própria liberdade, seus próprios fins, seu próprio projeto nas coisas em si, a maneira como, por assim dizer, as coloca em perspectiva e as utiliza. (FOUCAULT, 2016, p. 226).

Para pensarmos e codificarmos nossa noção moderna subjetividade, por outro lado, é necessário um “contexto cristão”, constituído,

> em primeiro lugar, por uma relação com um além-mundo; em segundo lugar, por uma operação de conversão; em terceiro lugar, pela existência de uma autenticidade, de uma verdade profunda a ser descoberta e que constituiria o fundo, o alicerce, o solo de nossa subjetividade. (FOUCAULT, 2016, p. 227).

Foucault ainda identifica o mesmo modelo de subjetividade após a época de maior presença da religião na vida cotidiana , se não insistindo tanto mais no polo do além (caso das formas mais religiosas), ao menos insistindo na descoberta de uma autenticidade a partir dos vínculos epistemológicos que temos com nós mesmos. Assim, Foucault (2016, p. 255) entende a subjetividade “como o conjunto de processos de subjetivação aos quais os indivíduos foram submetidos ou que se aplicaram com relação a si mesmos”.

Vemos, portanto, que Foucault localiza cronologicamente a noção moderna de subjetividade antes mesmo do sujeito do Iluminismo descrito por Hall. O que muda, a nosso ver, é justamente a concepção e a relação com a verdade. A subjetividade para Foucault não se baseia na centralidade e individualidade do homem como sujeito-da-Razão. O famoso postulado cartesiano “penso, logo existo”, assim como o sistema de pensamento ligado a ele, faz parte da tal “descoberta de uma autenticidade a partir dos vínculos epistemológicos que temos com nós mesmos” (FOUCAULT, 2016, p. 255), citada há pouco e apontada por Foucault como constituinte da matriz geral da subjetividade ocidental cristã.

Na história da filosofia teórica “que vai de Descartes a Husserl, o conhecimento de si (o sujeito pensante) assume uma importância crescente como o primeiro passo na teoria do conhecimento” (FOUCAULT, 2004, p. 328). O postulado cartesiano

também apresenta uma relação com a verdade: para ele, a verdade de si, traduzida no termo “existo”, é consequência do pensamento, da Razão. Já a verdade concebida (simplificadamente) como “sistema de obrigações” não depende da relação com a razão cartesiana. O autor indica, ainda, a passagem de uma lógica para a outra:

> houve uma inversão de hierarquia entre os dois princípios da antiguidade, “cuida de si mesmo” e “conhece-te a ti mesmo”. Na cultura greco-romana o conhecimento de si surgiu como conseqüência do cuidado de si. No mundo moderno, o conhecimento de si constitui o princípio fundamental. (FOUCAULT, 2004, p. 329).

Reforçamos aqui que “não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade” (FOUCAULT, 2016, p. 13), proposição que encontramos não apenas no argumento de Foucault, mas também no pensamento cartesiano do sujeito iluminista. É fundamental, portanto, não perder de vista que a subjetividade é, sempre, um modo de relação com a verdade. O que Foucault nos mostra é que essa verdade não é simplesmente “definida por certo conteúdo de conhecimento que pudesse ser considerado universalmente válido, nem sequer é definida por certo critério formal e universal”, mas sim “concebida essencialmente como um sistema de obrigações” (FOUCAULT, 2016, p. 13).

Outra questão interessante acerca da relação entre subjetividade e verdade é o que foi chamado por Boaventura Santos de “conflito epistemológico” entre a ciência moderna (galilaica, cartesiana, newtoniana, durkheimiana, weberiana, marxista) e a ciência “pós-moderna” ou “nova ciência”. E, uma vez que “todo conhecimento é autoconhecimento, o conflito epistemológico desdobra-se num conflito psicológico entre a subjectividade moderna e a subjectividade pós-moderna” (SANTOS, 2006, p. 328). A relação com o conhecimento é interessante na medida em que também se trata de uma relação com a verdade.

Segundo Boaventura Santos, dois paradigmas se enfrentam nesse conflito epistemológico: o antigo paradigma moderno e o novo paradigma pós-moderno.

> Para o velho paradigma, a ciência é uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válido. Essa validade pode ser demonstrada e a verdade a que aspira é intemporal, o que permite fixar determinismos e formular previsões. Este conhecimento é cumulativo e o progresso científico assegura, por via do desenvolvimento tecnológico que torna possível, o progresso da sociedade. A racionalidade cognitiva e instrumental e a busca permanente da realidade para além das aparências fazem da ciência uma entidade única, totalmente distinta

> de outras práticas intelectuais, tais como as artes ou as humanidades. (SANTOS, 2006, p. 328).

Trata-se do paradigma do sujeito moderno cartesiano: racional e aspirante à verdade única e absoluta, coeso e centrado. Para o novo paradigma, por outro lado, não há forma única de conhecimento válido, mas sim várias, pois resultam de práticas sociais variadas – a variedade dos conhecimentos reflete a multiplicidade das práticas sociais que os sustentam, variedade da qual a ciência moderna é apenas uma parcela, sustentada por uma prática de divisão técnica profissional e social do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico infinito das forças produtivas de que o capitalismo é hoje único exemplar (SANTOS, 2006, p. 328). Para o novo paradigma, o conhecimento "não é validável por princípios demonstrativos de verdades intemporais", mas sim um "conhecimento retórico cuja validade depende do poder de convicção dos argumentos em que é traduzido", o conhecimento é "tão temporal como as práticas e a cultura a que se vincula" (SANTOS, 2006, p. 329-330).

> A amplitude no novo paradigma significa, antes de mais, o alargamento das razões com que se podem justificar as condutas, um alargamento da racionalidade cognitivo-instrumental para uma racionalidade estético-expressiva, um alargamento da demonstração racional para a argumentação racional, em suma, um alargamento da racionalidade para a razoabilidade, do conhecimento epidítico para a frônese. (SANTOS, 2006, p. 334)

Esse novo paradigma epistemológico, se "aspira a um conhecimento complexo, permeável a outros conhecimentos, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais, *a subjectividade que lhe faz jus deve ter características similares ou compatíveis*" (SANTOS, 2006, p. 333, grifo nosso). Santos indica, portanto, algo semelhante ao que aponta Foucault: "não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade" (FOUCAULT, 2016, p. 13). A concepção do sujeito não se sustenta separada de um modelo epistemológico.

2.3 "Decidir quem somos"

2.3.1 Identidade e falta

Para introduzir a discussão da identidade, Melucci (2004) parte da ideia da *falta* como uma das principais alavancas do comportamento e cujos sinais são o que chamamos de *necessidades*. Quando falamos em falta e principalmente

necessidades, facilmente nos vêm à cabeça as necessidades naturais, biológicas. Porém, é também quando falamos de falta que devemos lembrar de outro sentido do termo, conforme o pensamento psicanalítico descrito por Hall, já mencionado anteriormente:

> A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta de inteireza* que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2002, p. 38, destaques no original)

Uma “falta de inteireza” não deve se tratar de uma falta “natural”. Melucci não segue a linha psicanalítica, mas também não trabalha a noção de falta como necessidade biológica:

> A espécie humana cessou de pertencer unicamente à natureza e de ser uma espécie animal entre as outras quando se tornou capaz de produzir a linguagem e pôde representar simbolicamente a falta, junto à tensão de superá-la. A cultura é o universo simbólico que contém os gestos, as ações e as palavras, com os quais é possível definir as experiências fundamentais da falta, isto é: o limite, a morte e a alteridade. (MELUCCI, 2004, p. 38).

A experiência humana, a partir da capacidade de representação, não pertence ao domínio do natural, mas sim do simbólico. Mesmo impulsos que consideramos da ordem da natureza, como fome e reprodução, passam à esfera da cultura quando a produção do alimento recebe nome e se organiza a partir das relações de grupo e quando os filhos são investidos de afeto. “É, portanto, impossível falar de necessidades em termos puramente naturais; não existe necessidade biológica que não esteja já organizada dentro de uma linguagem e de relações sociais” (MELUCCI, 2004, p. 39).

Uma vez que Melucci cita a linguagem, é interessante voltar à discussão levantada por Hall quando aponta o estruturalismo linguístico de Saussure como o terceiro descentramento do sujeito moderno: o fato do indivíduo poder apenas se posicionar no interior das regras da língua e dos sistemas preexistentes de significados da cultura, formados coletivamente, independente de uma única vontade individual. A dimensão cultural das necessidades é, portanto, uma dimensão social: não existe cultura puramente individual, pois a cultura pressupõe relações e trocas entre pessoas.

A partir do momento em que compete a nós reconhecer e elaborar culturalmente nossas necessidades, está determinada para nós "uma responsabilidade da qual não podemos fugir: responder conscientemente à falta que nos constitui, ou seja, *decidir quem somos*" (MELUCCI, 2004, p. 43, destaque nosso). O autor conclui que a "experiência da falta leva-nos, portanto, inevitavelmente a questionamentos sobre nós mesmos. Quando tentamos responder a essa pergunta, tratamos da nossa identidade" (MELUCCI, 2004, p. 44). A falta, no entanto, não é, a nosso ver, o elemento central da conclusão de Melucci. O que se destaca e que se configura como elemento de ligação da questão da falta à questão da identidade é, na realidade, a "resposta *consciente*", o fato de que existe uma capacidade de autopercepção do sujeito e que o permite, como aponta o autor, a "levantar questionamentos" sobre si mesmo.

2.3.2 Individuação e responsabilidade

Melucci (2004, p. 59, destaque no original) afirma que "o legado mais exultante e dramático da modernidade" foi "a necessidade e a responsabilidade de *existir como indivíduos*". Agora, em nosso contexto pós-moderno,

> nossa atenção desloca-se de uma idéia metafísica do sujeito individual para os processos que transformam em indivíduos os indivíduos; ou seja, aqueles processos que permitem a cada um de nós ser sujeito autônomo e ação. A individualidade de um eu múltiplo transforma-se em *individuação*. (MELUCCI, 2004 p. 65, destaque no original).

O que nos interessa – na pós-modernidade, no novo paradigma epistemológico, no contexto de descentramento e reparticularização do sujeito – é o processo de configuração da identidade de um eu individual não mais centrado na Razão cartesiana, não mais absoluto e universal, mas sim fragmentado, mais dinâmico e mais complexo, no entanto, sem a perda da capacidade de *autorreflexão*.

Ciampa (2001, p. 186) aponta que "à medida que vão acontecendo transformações na identidade, concomitantemente ocorrem transformações na consciência". Dantas destaca, sobre o pensamento de Ciampa, que "para o entendimento e a apropriação pelo indivíduo de que identidade é a metamorfose*, a consciência é um aspecto imprescindível*, o que reforça a importância da comunicação e da linguagem" (DANTAS, 2017, p. 6, destaque nosso). Ciampa, assim como Melucci,

entende a importância da consciência e da autorreflexão para a configuração da identidade individual.

A configuração da identidade de um eu individual, segundo Melucci, dá-se mais como *campo* do que como *essência*, mais como sistema dinâmico e processo, "porque o campo é definido por um conjunto de relações e ao mesmo tempo possui a capacidade de *intervir sobre si mesmo* e reestruturar-se" (MELUCCI, 2004, p. 65, destaque nosso). A capacidade de intervenção sobre si mesmo traduz a capacidade autorreflexiva do sujeito e, assim, Melucci (2004, p. 53) marca a redefinição de identidade:

> está em curso uma redefinição de identidade como pura capacidade auto-reflexiva, como consciência de si mesmo. […] No fluir da experiência que cada vez mais se diversifica, só poderemos manter nossa consistência, a continuidade entre passado e futuro e entre sistemas de relações que nos obrigam a contínuas redefinições, se nos reconhecermos na capacidade de ação que nos identifica como indivíduos em relação aos outros.

Nossa autonomia de ação nos distingue enquanto sujeitos, o que explica, por exemplo, como o tema da loucura se torna tão crítico para a questão da subjetividade: "Trata-se, em última instância, de estabelecer o que torna o indivíduo um sujeito autônomo de ação ou o que lhe tolhe a possibilidade de reconhecer-se e de ser reconhecido como tal." (MELUCCI, 2004, p. 53). Não por acaso, Foucault também escolheu estudar a história da subjetividade e verdade a partir da história da loucura, entre outros temas, como já mencionado.

Enquanto capacidade de reflexão sobre nós mesmos e consciência de si, a identidade se torna a base de nossa *responsabilidade* enquanto indivíduos. Somos conscientes de nós mesmos e, também, de nossas ações e seus efeitos.

> Se a identidade é processo de *identização* e se o indivíduo coincide com sua ação para individualizar-se, o problema torna-se definir quem escolhe como organizar o campo: sincronicamente (quem sou eu nesse momento?) e no tempo (quem sou eu em relação ao ontem e ao amanhã, em relação à memória e ao projeto?). O tema da responsabilidade passa a ser prioritário, e o próprio termo deve ser entendido na sua acepção mais literal e profunda, que remete à *capacidade de responder*. (MELUCCI, 2004, p. 66, destaque no original).

Para entender a responsabilidade como capacidade de responder, é preciso considerar seu duplo significado: *responder por* e de *responder a*. "Responder por" enquanto capacidade de "assumir o limite, a memória, a estrutura biológica e a história

pessoal"; e "responder a" enquanto capacidade de "escolher as possibilidades e acolher as chances, de posicionar-me nas relações com outros e de ocupar meu lugar no mundo" (MELUCCI, 2004, p. 67).

Graças às transformações tecnológicas e sociais das últimas décadas, assistimos a uma "dilatação sem limites das possibilidades simbólicas, da atividade auto-reflexiva e da capacidade de espelhar e de representar a realidade por múltiplas linguagens" (MELUCCI, 2004, p. 60), passamos de um universo ao outro, de um sistema ao outro, de um código ao outro numa rapidez nunca antes vista. "Testemunhamos, talvez consternados, o ocaso dos grandes discursos de salvação, e incumbe a nós o destino da *escolha*. Diante do possível, que seduz e ameaça, não podemos fugir do risco da *decisão*" (MELUCCI, 2004, p. 61). Vê-se, portanto, como o autor reafirma o peso do sujeito na construção das identidades, mesmo que não seja mais o sujeito universal cartesiano, e sim um sujeito *múltiplo*.

A multiplicidade das identidades possíveis e assumidas por um único sujeito não faz com que esse processo de identização seja completamente fortuito e acidental. Justamente por isso que nos interessa a questão da responsabilidade destacada por Melucci: a identidade não se trata de um jogo aleatório, mas sim de

> um processo de constante *negociação* entre as diversas partes do eu, tempos diversos do eu e ambientes os sistemas diversos de relações, nos quais cada um está inserido. […] A identidade pode ser negociada porque existem sujeitos de ação que não são mais definidos pelo exterior, objetivamente, mas que têm capacidade de produzir e de reconhecer o sentido daquilo que fazem. (MELUCCI, 2004, p. 67-68, grifo nosso).

Interessa-nos, portanto, entender como cada sujeito negocia sua própria identidade, nunca à revelia das relações com o outro, mas também nunca desconsiderando a capacidade de atribuição de sentido e de decidir pelo que se é e pelo que se deseja ser.

2.4 Identidade profissional docente

2.4.1 Profissão e identidade

Apesar de uma definição negativa e popularizada do trabalho como obrigação, subordinação e fonte de sofrimento, Claude Dubar (2012) indica que certas atividades que proporcionam renda, sejam elas chamadas de "ofício", "vocação", "profissão", ou

simples e genericamente de *trabalho*, “não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e reconhecimento social”, ou seja, “fontes de identidade profissional” (DUBAR, 2012, p. 354). A compreensão da identidade profissional, no entanto, se liga a outro problema, longamente debatido pela Sociologia, que se trata de definir quais atividades de trabalho podem ser consideradas profissionais.

Nesse debate, que põe em questão as próprias definições do trabalho, do emprego e da identidade, Dubar contrapõe duas correntes principais da sociologia das profissões: a linha funcionalista, ou neofuncionalista, que qualifica como profissionais apenas um número limitado de atividades, e as linhas interacionistas e críticas, que redefinem a profissionalização como um processo geral e não como a qualificação de certas atividades específicas.

De acordo com o autor, a perspectiva funcionalista, apesar de internamente apresentar alguma variabilidade da extensão do termo profissão, se distingue das demais por uma dupla afirmação: a união dos profissionais em torno dos mesmos valores e da mesma “ética de serviço”, por um lado, e um saber científico tido como base de seu status profissional por outro, de modo que “comunidade ética e saber científico, constituindo os dois traços específicos de uma ‘profissão’, descrita em uma perspectiva funcional, são inseparáveis da distinção cultural e do isolamento social” (DUBAR, 2005, p. 176).

A abordagem do interacionismo simbólico, por sua vez, parte do princípio de que não se pode separar uma atividade do conjunto das atividades em que ela se insere e da divisão geral do trabalho na sociedade. Não há, portanto, uma ruptura entre profissionais e não profissionais, mas sim “sistemas profissionais” histórica e culturalmente variáveis, nos quais existem recortes e hierarquias entre empregos, ofícios e profissões dotadas de exigências específicas (DUBAR, 2012, p. 358). Dentre suas contribuições, Dubar (2005, p. 187) destaca que

> a abordagem interacionista simbólica se mostrou fecunda visto que obrigava a sair da análise sincrônica da “situação de trabalho” ou mesmo do “sistema social” […] para as recolocar em uma perspectiva diacrônica com ênfase na carreira, no duplo sentido de planos de carreira e de trajetórias socioprofissionais.

Essa perspectiva coloca a socialização profissional, segundo o autor, no cerne da análise das realidades do trabalho, priorizando não mais a definição de um ideal de profissão, mas atentando para o processo específico de socialização, pelo qual e

no qual, ligando educação, trabalho e carreira, “identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros com ‘profissionais’” (DUBAR, 2012, p. 354). O ponto de vista da socialização defendido por Dubar evidencia a importância da construção da identidade profissional como processo, conforme visto anteriormente, biográfico e relacional.

Numa perspectiva sociológica, à luz das profissões liberais clássicas, diz-se que a docência é uma *semiprofissão*:

> As profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da actividade que realizam. Será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino? Em termos gerais, a resposta é negativa, ainda que a educação institucionalizada tenda a ser da sua competência. No essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa […]. Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de acção. (SACRISTÁN, 2014 [1999], p. 68).

Quando se trata da profissão docente, no entanto, essa visão sociológica clássica não é a única perspectiva sobre o profissionalismo docente, no sentido de considerar ou não a atividade docente como uma profissão propriamente dita. Flores (2014) apresenta diversas linhas que reivindicam um tipo diferente de olhar sobre a profissão docente. Dentre eles, ela destaca aquelas que reivindicam um *status* profissional aos professores baseando-se na autonomia destes na sala de aula. Outra linha leva ao entendimento do ensino à luz das chamadas *caring professions* (como serviço social e enfermagem), e não pela perspectiva clássica. Esta, vista como estática e determinista, estaria obsoleta e não seria válida para analisar a natureza profissional do ensino e de outras ocupações, cujo desenvolvimento implica novas configurações com o passar do tempo

Como bem indicam Gorzoni e Davis (2017), o significado de profissão muda conforme contexto, país e referências teóricas, sendo, portanto, um conceito complexo, de construção sociológica, cuja definição e interpretação únicas não são possíveis. O mesmo vale para suas derivações terminológicas (profissionalização, profissionalidade e profissionalismo). Uma tentativa de qualificar com precisão a docência como profissão ou semiprofissão é infrutífera sem levar em conta o processo histórico de configuração do trabalho docente como profissão, em outras palavras,

seu processo de profissionalização. Percebe-se nos estudos apresentados por Flores (2014) e Gorzoni e Davis (2017) que, de maneira geral, as disputas em torno da definição do caráter profissional da docência não podem prescindir de uma consideração acerca da construção histórica e social da atividade do ensino enquanto trabalho.

2.4.2 A construção histórica da docência

Ao apresentar abordagens historiográficas sobre a profissão docente, Xavier destaca a "contribuição incontornável do pesquisador português António Nóvoa", cuja pesquisa sobre a profissionalização docente adota a "perspectiva da longa duração, de modo a compor uma reconstrução social e histórica da gênese e do desenvolvimento da profissão docente na Europa Ocidental" (XAVIER, 2014, p. 830). Nóvoa (2014 [1999]) identifica a gênese da profissão de professor no seio de congregações religiosas, inicialmente como ocupação secundária de religiosos ou leigos. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, observa-se a configuração, por parte de jesuítas e oratorianos, por exemplo, de um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente.

As transformações da atividade docente extravasam o campo religioso e já no início do século XVIII, segundo o autor, nota-se a existência de grupos que assumiam o ensino como ocupação principal. Por fim, a ação do Estado provoca a homogeneização, unificação e hierarquização em escala nacional desses grupos. Nóvoa (2014, p. 17) aponta: "é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício".

O papel assumido pelo Estado no processo de construção da identidade docente é recorrentemente trabalhado nos estudos acerca dessa profissão. Ferreira (1996) apresenta, também resgatando Nóvoa, a estatização do ensino e a funcionarização dos professores como etapa inicial do processo de profissionalização docente, ou seja, a passagem do controle da profissão das mãos da Igreja para as do Estado. Isso conferiu certa estabilidade e legitimidade ao exercício da profissão, porém parece também impedir novas condições do profissionalismo que passam pela "automização profissional dos professores" (FERREIRA, 1996, p. 314). Segundo o autor, o dilema profissional dos professores entre a dependência e a autonomia foi debatido no passado e o é igualmente até hoje.

Ferreira concorda com Nóvoa e defende que a edificação de uma identidade profissional docente não pode depender apenas do estatuto de funcionário concedido pelo Estado “de fora pra dentro”, mas deve envolver principalmente uma relação com um saber científico próprio e uma solidariedade em torno de interesses comuns, num movimento “de dentro pra fora” (NÓVOA apud. FERREIRA, 1996, p. 314). Essas perspectivas que alegam que a profissionalização dos professores depende de sua capacidade de constituírem um corpo de saberes e um conjunto de normas e valores que garantam sua autonomia perante o Estado apontam no sentido de constituição de novas culturas profissionais de colaboração, e não simplesmente no sentido de uma conquista de soberania na sala de aula.

A centralidade da relação entre docência e Estado não é evidenciada apenas nos estudos portugueses. Xavier (2014), em sua síntese de publicações internacionais sobre a construção da profissão docente, destaca dois autores de língua inglesa que revelam uma abordagem apoiada nos modos de fabricação e na análise dos mecanismos de gestão das identidades docentes. De um lado, Martin Lawn, segundo o qual o Estado produz essas identidades “através de suas leis e regulamentos, de seus discursos e intervenções na mídia, dos programas de formação, certificação e qualificação de professores, das políticas de publicação dirigidas aos professores” (XAVIER, 2014, p. 835), considerados parte importante de um projeto educativo. De outro, Mary Dalton, que analisa filmes veiculados nos Estados Unidos, nos quais o professor e a professora são construídos como heróis de personalidades especiais, renegados, que lutam contra a instituição escolar e suas regras, no entanto, baseados fortemente num tipo individualizado, nunca atuando em grupo ou concebendo a escola e o ensino como um trabalho coletivo, o que impossibilita qualquer chance de mudança durável na instituição escolar (XAVIER, 2014, p. 835).

Desde o início do processo de profissionalização, a docência enquanto ocupação e atividade profissional tem sentido as influências não apenas do Estado, mas também das mudanças sociais, principalmente as situadas nos finais do século XX e início do século XXI. Da mesma maneira como não é possível entender a docência sem sua relação com o Estado, não se deve isolar o desenvolvimento da profissão e da identidade docente das transformações profundas ocorridas nas últimas décadas, por exemplo, indicadas pelas novas formas de identidade já discutidas anteriormente. Xavier (2014, p. 830) aponta:

> As concepções que comumente se difundem sobre a função da escola e o papel do professor, em geral, aparecem associadas a duas noções recorrentes: a noção de que a educação escolar encontra-se em crise e a convicção de que é preciso promover uma mudança.

Embora a noção de crise não seja, segundo a autora, rigidamente invariável entre os pesquisadores, é certo que existe a percepção generalizada de mudanças decisivas na sociedade, no trabalho e na educação, pelas quais o grupo dos professores não pode passar inatingido. Para análise das repercussões das mudanças sociais na profissão docente, Esteve (2014 [1999]), no contexto europeu, opta por situar o início das transformações a partir de meados da década de 1970, enquanto Marcondes e Leite (2014), no contexto brasileiro, partem das novas políticas educacionais da década de 1990. Diferentes recortes provêm de diferentes perspectivas, em tempo e espaço, e de escolhas de enfoques, porém o longo alcance da questão das mudanças sociais mais recentes nos poucos estudos citados demonstra a força que a problemática da contemporaneidade tem sobre a identidade e a profissão docente.

Esteve adota a expressão “mal-estar docente”, empregada para “descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”, e cujo uso, apesar de antigo, apenas atraiu atenção constante das revistas internacionais de Ciências da Educação a partir da década de 1980 (ESTEVE, 2014, p. 98). O autor lista doze indicadores básicos que resumem as mudanças na área da educação: 1) o aumento de exigências em relação às atividades desenvolvidas pelos professores; 2) a inibição de outros agentes de socialização, como a família; 3) o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; 4) a ruptura do consenso social sobre o papel da educação; 5) o aumento das contradições no exercício da docência; 6) as mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; 7) a modificação do apoio da sociedade a sistema educativo; 8) a menor valorização social do professor; 9) as mudanças nos conteúdos escolares; 10) a escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; 11) a mudança nas relações entre professor e aluno; e 12) a fragmentação do trabalho do professor.

A crise de identidade dos professores surge da contradição entre o *eu real* do cotidiano escolar e o *eu ideal* que eles desejam ser ou pensam que deveriam ser, e o

mal-estar resume os sentimentos do grupo dos professores diante as circunstâncias que os obrigam a assumir papéis não desejados ou inesperados. A desvalorização econômica e social, aliada ao aumento e fragmentação do trabalho, cria níveis de exaustão e baixo reconhecimento que culminam no descaso com o próprio trabalho pelo professor. Da mesma maneira, os conflitos entre as diferentes expectativas de diversas instâncias a respeito dos professores causam incertezas entre os mesmos sobre seus papéis e funções exatas, produzindo profissionais inseguros. Além disso, identificam-se consequências na saúde dos professores: ansiedade, estresse, depressão e outras reações mais graves (ESTEVE, 2014).

Marcondes e Leite (2014) atentam para as transformações nas relações de trabalho e na formação do trabalhador, provocadas pelo sistema capitalista e pelo processo de globalização, que criam necessidades de reformas educacionais para preparar o país para a competição internacional a partir da década de 1990. As novas políticas educacionais produzem uma cultura da performatividade, apoiada fundamentalmente em avaliações externas e monitoramento do trabalho docente. A competitividade consequentemente incentivada é justificada pela busca de uma educação de qualidade e produz um novo tipo de profissionalismo docente.

As autoras apontam o forte vínculo entre a educação e o sistema econômico, que explica como o discurso que passa a influenciar a educação está a serviço do mercado produtivo, procurando criar no poder público uma cultura sustentada em princípios e estratégias empresariais e competitivas que provoquem o aumento da eficiência e da qualidade da administração de seus serviços. A adoção desse novo modelo gerencialista provoca a transformação do Estado: de provedor econômico a regulador, fiscalizador e auditor dos fornecedores de serviços, inclusive para o setor educacional público. A partir dessas modificações,

> ocorrem mudanças nas relações e crenças dos professores, à medida que eles são retrabalhados como produtores e empreendedores educacionais. […] Assim, o trabalho docente e/ou escola passam a ser controlados indiretamente ou à distância, substituindo a intervenção e a prescrição do Estado pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e comparação. […] Essas novas políticas incidem fortemente na visão do que é conhecimento, no que é ensinar e no que é avaliar. Substitui-se o predomínio da lógica de aprendizagem pela lógica de controle. (MARCONDES; LEITE, 2014, p. 158-161).

É importante, no entanto, destacar que tanto Esteve quanto Marcondes e Leite ressaltam que essas mudanças não são acatadas passivamente pelos professores.

As reações se dão de maneiras variadas, causando diferentes consequências a depender do contexto local ou da pessoa do professor em questão.

Flores (2014) também aponta a contribuição de Sachs sobre o profissionalismo gerencialista surgido dessa mudança organizacional de imperativos ligados à maior prestação de contas, à eficiência e à eficácia, comparando essa identidade empresarial à identidade democrática e ativista:

> A primeira surge associada a professores eficientes, responsáveis e responsabilizáveis, que demonstram certa obediência aos imperativos políticos impostos a partir do exterior, apresentando um ensino de qualidade que é avaliado mediante um conjunto de indicadores de competência, definido externamente. De modo geral, essa identidade é individualista, competitiva, controladora e reguladora, definida externamente e orientada por e para os padrões. Na segunda identidade, que se baseia na crença na importância da mobilização dos professores para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, os professores preocupam-se sobretudo em criar e desenvolver padrões e processos de ensino que possam proporcionar aos alunos experiências democráticas. (FLORES, 2014, p. 860).

A autora identifica na literatura acerca da identidade profissional docente, de modo geral, duas perspectivas opostas a respeito das consequências das transformações sociais no ensino e no modo de encarar o trabalho dos professores: de um lado, a desqualificação e desprofissionalização (perspectiva à qual ela associa o nome de Sacristán, por exemplo) e, de outro, a *reprofissionalização* dos docentes:

> Por outras palavras, a existência de tarefas mais amplas para os professores, a maior complexidade das funções que têm de desempenhar, o juízo mais sofisticado que se lhes exige e a tomada de decisão coletiva apontam para formas de *reprofissionalização*, enquanto a tendência para uma formação mais pragmática, a redução na tomada de decisão sobre objetivos e propósitos de ensino e a maior dependência em termos de resultados de aprendizagem pré-especificados associam-se a uma lógica de *desprofissionalização*. (FLORES, 2014, p. 861, destaques no original).

Ainda mais recentemente, a autora aponta tentativas de ultrapassar essa visão dualista da questão, recorrendo a concepções plurais que compreendam todos os elementos numa perspectiva dialética e integradora. Flores, em sua investigação sobre os vários discursos do profissionalismo docente na produção internacional, levanta três ideias principais em sua conclusão que resumem pontos comuns encontrados em nossas leituras acerca da identidade profissional docente: primeiro, a confirmação do caráter complexo e dinâmico do conceito de profissionalismo docente, cujo questionamento e problematização devem ser feitos à luz das condições

de exercício da profissão e dos contextos sociais, políticos e culturais em que se desenvolve o ensino; segundo, as tensões e os paradoxos que caracterizam a profissão docente e que exigem a contemplação das distintas – e por vezes contraditórias – lógicas que coexistem nos discursos sobre profissionalismo; terceiro, fazer ouvir a voz e valorizar o papel dos professores na definição e redefinição do profissionalismo docente.

2.4.3 Particularidades da docência: política e relações humanas

Nota-se, nos estudos até então citados, certas particularidades da profissão docente que eventualmente exigem olhares distintos daqueles lançados sobre as profissões de maneira geral. Um exemplo já mencionado é aquele apresentado por Flores (2014), no qual autores propõem a mudança do entendimento da docência como profissão da perspectiva clássica (modelo das profissões liberais) para a perspectiva das chamadas *caring professions*, como serviço social e enfermagem, por conta de suas características intrínsecas e peculiares: suas dimensões pessoal, moral, emocional e social. António Nóvoa, por sua vez, destaca a seu modo a particularidade da profissão docente:

> Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte *intencionalidade política*, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*. (NÓVOA, 2014, p. 17, destaques nossos).

Nóvoa retoma a gênese histórica da profissão docente ligada à estatização da educação ao destacar o caráter político da profissão do professor: “a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos de sua atividade” (NÓVOA, 2014, p. 20). Admite-se, portanto, que os professores são agentes fundamentais em um projeto educativo, sejam eles “sombras, representantes ou sujeitos” (XAVIER, 2014, p. 835). Destaca-se, inclusive, que a desconfiança geral em relação ao poder que se entende que os professores detêm sobre as crianças provoca um estado de *pânico moral* “quando algo foge ao contrato de neutralidade

política e comportamental estabelecido entre os docentes e a sociedade representada pelo Estado" (XAVIER, 2014, p. 835).

Reconhecer a particularidade política da profissão docente é reconhecer a ilusão em qualquer desejo de "neutralidade política e comportamental" por parte da instituição escolar e dos professores, de um lado, e do Estado e da sociedade, do outro; reconhecer que tanto a escola, a educação e a profissão docente quanto o Estado são produtos históricos e lugares de conflitos de poder. A tentativa de neutralizar a atividade docente também surge de sua outra particularidade, que não se desvincula da dimensão política, igualmente destacada por Nóvoa: "não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da *relação humana*" (NÓVOA, 2007 [1995], p. 9, destaque nosso), de modo que a docência é associada a profissões que remetem ao "trabalho sobre o outro" (XAVIER, 2014, p. 833). Declara-se aqui, portanto, o decisivo caráter relacional e humano da profissão docente, cujo trabalho "é exigente do ponto de vista intelectual, emocional e político" (FLORES, 2014, p. 19).

A visão segundo a qual é impossível negar o caráter político do processo educativo não se trata de uma posição isolada, mas de uma convicção generalizada no campo da educação, entre gestores e professores, conforme defende Carvalho (2014). O autor, no entanto, aponta para a necessidade de clarificação dessa relação entre os domínios da política e da educação, principalmente naquilo que concerne à atividade docente, que não deve ser confundida com a ação política, mas que também não deve ser perdida de vista como "uma dimensão existencial da experiência de seus alunos com a escola e com o mundo" (2014, p. 827).

A partir da obra de Hannah Arendt, Carvalho destaca a responsabilidade daqueles que educam pelo processo de iniciação de seus alunos numa herança comum e pública de saberes, práticas, linguagens e instituições e pelo próprio mundo que eles representam e no qual iniciam seus alunos, pelo passado e pelo futuro.

> Inerente ao ofício do professor, essa responsabilidade é a fonte mais legítima da autoridade do educador frente aos educandos; é o que lhe confere um lugar institucional diferente daquele reservado a seus alunos. Ora, enquanto a marca do caráter político de uma relação é seu compromisso com a igualdade entre os que nela estão envolvidos, a de uma relação pedagógica é o mútuo reconhecimento da assimetria de lugares como fator constitutivo de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser. Uma assimetria cujo destino é o progressivo e

> inexorável desaparecimento, mas cuja manutenção temporária é a própria condição de proteção daqueles que são recém-chegados à vida e ao mundo. (CARVALHO, 2014, p. 821).

Carvalho defende o pensamento de Arendt, apesar do estranhamento e da repulsa gerados pela posição da autora, segundo a qual a educação não pode desempenhar papel na política, uma vez que na política lida-se com aqueles que já estão educados (CARVALHO, 2014, p. 819). O autor argumenta discutindo sobre as divergências a respeito do significado do termo "política": Arendt utiliza um sentido restrito que se opõe àquele de governo, gerencialismo e dominação, mas que também não se confunde com nenhuma experiência gregária da espécie humana. Carvalho aponta, no entanto, uma lacuna no pensamento de Arendt: "embora central, a *relação pedagógica* não encerra a totalidade da *experiência escolar*, mas é apenas um de seus componentes", diferenciando, portanto, a "modalidade de interação entre professores e alunos" da "complexa teia de relações que se estabelecem entre os agentes e as práticas de uma instituição escolar" (CARVALHO, 2014, p. 823, destaques no original).

A política na educação deve, portanto, ser entendida como *dimensão* e não como *ação*: dimensão política da experiência escolar ou potencial de *significação política* das experiências escolares, de práticas pedagógicas a atividades extracurriculares. Tomando como exemplo a recente inclusão da história e da cultura afro-brasileira, Carvalho identifica: a ruptura com o currículo vigente até então; a luta política na forma de medida legal e mudança educacional; e a responsabilidade pela efetivação no plano das práticas escolares por parte dos profissionais da educação, que requer decisões de cunho prático (seleção de conteúdos, linguagens, abordagens) sujeitas a diferentes fatores (tradições escolares, grau de familiaridade com o tema, princípios éticos dos envolvidos, disponibilidade de materiais, linhas de pensamento predominantes etc.).

O autor, então, indica que o ensino tem um objetivo formativo de apelo à razão e à sensibilidade dos alunos que não se confunde com a persuasão política, nem com as relações políticas no domínio público, as quais ocorrem, teoricamente, entre cidadãos iguais em termos de liberdade e de responsabilidade. Sobre o caráter formativo de uma experiência simbólica, Carvalho (2014, p. 826) destaca que

> é sempre da ordem do imprevisível e do incontrolável […]. Ora, é esse caráter indeterminável que garante que as escolhas docentes não venham a se confundir com a conformação social ou com a fabricação

> de uma futura ordem política. Nesse sentido, fazer da escolarização uma experiência simbólica com potencial significação política é uma aposta, não um controle; implica uma relação com um legado de valores e saberes do passado, e não a determinação de uma configuração para o futuro.

2.4.4 Gênero e sexualidade da docência

Uma das particularidades da docência que merece destaque neste estudo é a questão de gênero e sexualidade da profissão. A expressiva presença das mulheres na categoria docente e a feminização da profissão, principalmente quando se trata da Educação Básica, são temas destacados por inúmeros trabalhos da área da educação, não só no Brasil. O destaque da composição sexual da profissão, no entanto, não necessariamente envolve a incorporação do conceito de gênero na análise do fenômeno.

De acordo com Guacira Lopes Louro (2010), no início dos tempos modernos, consolidou-se o ideal do docente masculino herdeiro deste arquétipo, o mestre exemplar, religioso, que seria responsável não só pelo conhecimento mas também pela conduta dos alunos, encarregado de transmitir comportamentos e virtudes, um modelo a ser seguido. A partir da metade do século XIX, ganha força a figura da docente feminina e a educação especificamente direcionada para as meninas, uma educação para o casamento e para a maternidade, o que na época se acreditava serem as verdadeiras vocações da mulher.

A figura feminina foi tipificada também como a adequada para a educação das crianças menores. Alvo de preocupações, as professoras eram constantemente vigiadas, deveriam afastar as “marcas” distintivas da sexualidade feminina, de maneira que seus trajes e modos deveriam ser assexuados, o que se consolida nas imagens de “solteironas” e “tias” construídas em torno da profissão (LOURO, 2010).

De acordo com Vianna, o conceito de gênero representa uma “categoria explicativa muito fértil para a análise dos aspectos da docência. Muito mais pródiga de razões que a pura e simples composição sexual poderia sugerir” (VIANNA, 2002, p. 90). Acerca da utilidade do conceito, autora ainda aponta:

> Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não se trata de afirmar que sempre foi assim ou que é inerente à nossa “natureza”. Trata-se, sim, de afirmar que as

> expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto. (VIANNA, 2002, p. 90).

Uma dentre as decorrências do uso dos pressupostos de gênero para a análise da docência enquanto profissão feminina apontada pela autora, e que vale aqui destacar, relaciona-se com os significados masculinos e femininos, as concepções sobre o que é socialmente definido como masculino e feminino e como esses significados e concepções aparecem nas vidas de professores e professoras. Vianna (2002, p. 93) observa que

> Os significados femininos e masculinos definem as relações entre professores/as e alunos/as no espaço escolar e no sindicato da categoria docente. Eles se baseiam nas diferenças entre os sexos, mas indicam também uma construção social – com base nessas diferenças – que ajuda a explicar as relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções consideradas femininas e socialmente mais desvalorizadas.

Nas contribuições de Louro, é possível perceber os significados femininos atribuídos à profissão docente, o que vai além de uma mera constatação do aumento da presença do sexo feminino no magistério. Para compreender, segundo Vianna (2002, p. 94),

> a constituição do eu e as relações sociais que marcam essas características, é preciso recorrer a esses modos de ser e pensar lineares, hierárquicos e binários, fortemente predominantes na cultura ocidental. Mas também é necessário ultrapassá-los e buscar a diversidade caracterizadora da identidade docente, considerando o cotidiano escolar de professores e professoras não como determinismos locais fragmentados, e sim como um importante aspecto da organização social formadora de professores e professoras como sujeitos contraditórios e capazes de superar essa visão bipolar hegemônica.

Vianna observa que os significados masculinos e femininos, tanto no plano individual quanto no profissional, são contraditórios e múltiplos. Além disso, a organização da identidade docente a partir dos significados masculinos e femininos da biografia pessoal também se dá de modo contraditório, reproduzindo ou rompendo com modelos tradicionais, e indireto, sem mostrar relação direta entre vida pessoal e atividade profissional. De maneira semelhante, ao analisar o discurso de professores homens, Oliveira destaca (2007, p. 178):

> A tensão verificada nos significados masculinos e femininos parece organizar um novo cenário, uma outra identidade docente que, de modo contraditório, carrega sinais de reprodução da visão tradicional, mas também comporta marcas de ruptura. […] Parece que a certeza e a força de um discurso aparentemente tão canônico – educar é coisa de mulher; afeto não é um sentimento característico de homem; há, a priori, uma impossibilidade estrutural entre afetividade e atividades profissionais especializadas – começam a desfiar, esgarçando fronteiras e tornando-as não apenas móveis, mas mescladas, amalgamadas, com-fundidas.

A partir da contribuição das autoras citadas, nota-se a importância de não esperar que os modelos tradicionais imperem rigidamente sobre a construção e significação da profissão docente de todos e quaisquer professores e professoras, uma atenção que se pretende estender para a questão da sexualidade, sobre a qual também circulam padrões tradicionais e vastamente difundidos.

Segundo Louro (2010), ambos os arquétipos históricos da profissão docente – a figura do “mestre” religioso masculino como modelo de valores a ser seguido e a da professora “solteirona” – deveriam ser despidos das marcas da sexualidade. Marcello Bernardi (1985) defende que a cultura da escola atua para a castração sexual dos/as alunos/as e para a dessexualização dos/as professores/as e funcionários/as, e que o instrumento primário da escola quando se propõe a pensar a sexualidade é a repressão, o controle da expressão da sexualidade. As técnicas utilizadas variam entre a biologização da sexualidade, restringindo as discussões às funções reprodutivas, principalmente de animais e vegetais, e a reprodução de um discurso que torna a sexualidade angelical. Os conselhos e regras proferidos para os/as alunos/as são alertas sobre os perigos da sexualidade. E quando se trata do educador, este “deve manter-se acima de qualquer suspeita, portanto espoliado de propensões eróticas. Deve ser macroscopicamente casto.” (BERNARDI, 1985, p. 23).

Ao discutir as sexualidades e a instituição escolar no caso inglês, Epstein e Johnson (2000) apontam para uma vigilância da sexualidade docente, com recompensas às formas normativas da heterossexualidade e castigo às outras sexualidades, desde as famílias monoparentais até o desejo homossexual, de modo que a vida do/a professor/a passa pelo risco de se tornar um escândalo. Sobretudo em relação à escola, entram em jogo os discursos de “inocência da infância” para produzir um pânico moral em torno da sexualidade e da educação. Sob a vigilância constante de colegas, dirigentes, pais e alunos, os professores se empenham em dessexualizar-se. A sexualidade da qual lhes é permitido falar é domesticada e

indireta: são aceitas menções a uma vida conjugal que obedeça à norma (um casamento heterossexual) ou intervenções no caso de condutas sexualizadas por parte de alunos. Louro (2010, p. 80) destaca que

> a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da "normalidade" (normalidade esta representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero).

Dessas considerações apresentadas, entende-se que seja esperado que a homossexualidade permaneça preferencialmente oculta no caso dos professores, como aponta um estudo feito com esses sujeitos:

> Pela narrativa dos envolvidos na pesquisa, pudemos notar que, em diversos espaços sociais, os professores e a professora tendem a deixar mais tranqüilamente perceberem como gays e lésbica. No entanto, isto não ocorre na escola, pois é ainda o local que, por sua estrutura, organização e conservadorismo, faz com que tanto os professores quanto a professora se mantenham reticentes em dar visibilidade a essa dimensão identitária. […] Institucionalmente, evita-se falar de respeito à diversidade sexual e continua-se, obstinada e ostensivamente, a ensinar e a incentivar que se pense e se aja de maneira a reprimir, marginalizar e estigmatizar as pessoas consideradas homossexuais. (RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009).

Outros estudos apontam, no entanto, que a existência inegável dos padrões e atitudes discriminatórias e violentas contra a população LGBT+ não impediu totalmente que professores tenham assumido sua orientação sexual no ambiente de trabalho. Em relação à constituição da identidade profissional, em suas dimensões relacional e biográfica, é preciso, portanto, atentar simultaneamente para a presença dos padrões tradicionais de pensamento e suas consequências, de um lado, e para as diversas possibilidades de ruptura com tais padrões, do outro.

3 SEXUALIDADES

Este capítulo pretende explorar, primeiramente, a construção histórica do conceito moderno de sexualidade, sua relação com o corpo, o gênero e a noção de subjetividade, tão cara ao tema da identidade, como foi visto no capítulo anterior. Discutiremos, a partir de autores como Judith Butler, Guacira Lopes Louro e Raewyn Connell, as diversas possibilidades de atribuir sentido, organizar e compreender a realidade, sem que o corpo seja uma fonte clara e inquestionável de uma única verdade sobre o sujeito, seja em relação ao gênero, seja em relação à sexualidade.

Em seguida, utilizaremos o trabalho de Michel Foucault para examinar a relação entre a sexualidade e a subjetividade. Uma vez já trabalhada a relação entre subjetividade, verdade e conhecimento sob a perspectiva da identidade (ver capítulo anterior), veremos agora por que a sexualidade é fundamental, segundo o autor, para o estudo da relação entre subjetividade e verdade, como a sexualidade pode ser entendida como uma experiência *subjetiva*, característica e própria da modernidade, e como o discurso sobre a sexualidade torna-se (historicamente) o discurso verdadeiro *do sujeito sobre si mesmo*. Veremos, portanto, por que a sexualidade pode ser considerada, na experiência moderna, um aspecto fundamental para a identidade individual.

Posteriormente, será explorada mais especificamente a construção histórica da homossexualidade, o surgimento da noção de uma identidade homossexual, suas transformações através do tempo, as disputas políticas envolvidas neste processo e as diversas nomenclaturas adotadas. Por fim, discute-se a relação entre sexualidade e educação, a presença do tema nos currículos e nas relações interpessoais no ambiente escolar.

3.1 Pensando a sexualidade

3.1.1 Organizar e compreender o corpo: sexualidade e gênero

É fácil pressupor que a sexualidade, independente da definição que se assuma, está fortemente associada ao *corpo*. Guacira Lopes Louro (2000, p. 8) aponta que tradicionalmente tendemos a ver o corpo como “inequívoco, evidente por si; em conseqüência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambigüidades nem

inconstância". Quando pensamos em questões de corpo, é bastante tentador vincular automaticamente a sexualidade à reprodução sexuada. No entanto, um olhar minimamente cuidadoso percebe alguns problemas nessa associação. "Nem todo sexo resulta em gravidez – na verdade, a maioria dos encontros sexuais, mesmo heterossexuais, não o faz nem tem esse objetivo" (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 114). Caso a gravidez fosse o único propósito e a única consequência do ato sexual, haveria muito mais bebês nascendo, ou talvez, pensando por outro lado, muito menos atos sexuais sendo realizados. Vale questionar até se as próprias nomenclaturas científicas, tidas como "neutras" e "imparciais", não produzem um efeito enganoso sobre o sexo ao classificar um conjunto de nossos órgãos como "sistema reprodutor" ou "aparelho reprodutor", atribuindo ao ato sexual, que envolve tais órgãos, uma função única e natural de procriação.

Outra discussão tradicionalmente associada à questão do corpo (e da reprodução) é a questão do *gênero*. Também é comum encontrarmos as temáticas de gênero ao lado das de sexualidade, muitas vezes sob a bandeira da "diversidade" – diversidade de gênero e diversidade sexual. Mais que isso, nota-se o uso dos dois termos (gênero e sexualidade) muitas vezes usados como um termo só, como se falassem da mesma coisa. Um engano comumente cometido é claramente ilustrado no seguinte relato de M. Mac An Ghaill, pesquisador das áreas de gênero e sexualidade:

> Nos últimos cinco anos, visitei escolas secundárias para discutir a natureza mutável das relações de gênero com professores e alunos. Um aspecto que emergiu dessas discussões é a questão de "como falar sobre o problema da masculinidade" […]. Na maioria das escolas que visitei, fui informado pelos professores de que "não há pessoas homossexuais nesta escola". Esta é uma observação interessante, pois não me refiro a gays. Está implícita nas respostas desses professores a suposição de que as formas dominantes de masculinidade heterossexual são livres de problemas. Eles assumem que qualquer pesquisa nessa área que implique uma crítica à masculinidade só pode se referir à homossexualidade. […] Nas escolas inglesas, há uma tendência de se ver as questões da sexualidade como algo principalmente relacionado a gays e lésbicas. A sexualização da subjetividade heterossexual é frequentemente não reconhecida, porque heterossexualidade significa normalidade e dominância. [3] (GHAILL, 1996, p. 192-3, tradução nossa).

[3] During the last 5 years I have visited secondary schools to discuss the changing nature of gender relations with teacher and students. One aspect that emerged from these discussions is the question of

Ghaill partiu de um termo de gênero (“masculinidade”) e encontrou nas respostas dos professores uma referência à sexualidade (“gayness”, um termo de certa forma correspondente a “homossexualidade”). É praticamente inevitável que um/uma pesquisador/a das relações de gênero acabe tocando em questões referentes à sexualidade durante uma pesquisa. O comentário de Mac An Ghaill sobre as respostas dos professores em seu relato indica a compreensão do autor não apenas acerca da diferença entre gênero e sexualidade, como também da diferença entre a sexualidade e a homossexualidade. Gênero e sexualidade não são sinônimos, mas a confusão do senso comum também não acontece por acaso. Para falar de sexualidade, mesmo evitando uma relação causal, é preciso falar, sim, de corpo e de gênero.

Joan Scott (1994, p. 13) propõe uma compreensão do gênero como “a organização social da diferença sexual”, ou seja, ele é “o saber que estabelece significados para as diferenças corporais”, significados que variam de acordo com as culturas em questão, os grupos sociais envolvidos e o contexto histórico. A autora utiliza o conceito de saber na perspectiva foucaultiana, cujos significados nascem de disputas políticas e “são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas” (SCOTT, 1994, p. 12). Para Scott, a questão do saber (e sua produção) é crucial para entendimento do gênero. Ela destaca a contribuição do pós-estruturalismo não simplesmente por sua atenção ao significado, mas por oferecer uma

> maneira distinta de estudá-lo ao enfatizarem sua variabilidade, sua volatilidade e a natureza política de sua construção. Se os significados dos conceitos são vistos como instáveis, abertos à disputa e a redefinições, pedem, por consequência, uma repetição, reafirmação e implementação vigilante por parte daqueles que endossaram uma ou outra definição. (SCOTT, 1994, p. 17).

Connell e Pearse (2015) apresentam a sexualidade como uma “arena importante do apego emocional” e comumente *organizada com base no gênero*:

“how to talk about the problem of masculinity” […]. In most of the schools I have visited I have been told by teachers that ‘there are no homosexual people in this school’. This is an interesting remark as I do not refer to gays. Implicit in these teachers’ responses is the assumption that dominant forms of heterosexual masculinity are unproblematic. They assume that any research in this area that implies a critique of masculinity, can only mean reference to gayness. […] In English schools there is a tendency to see questions of sexuality as something primarily to do with gays and lesbians. The sexualization of heterosexual subjectivity is frequently unacknowledged because heterosexuality signifies ‘normality’ and dominance. (GHAILL, 1996, p. 192-3).

> Hoje, o padrão hegemônico no Norte Global assume que a atração sexual ocorre entre gêneros, envolvendo um homem e uma mulher. Essa suposição requer uma distinção afinada entre a catexia entre gêneros (heterossexual) e em um mesmo gênero (homossexual). De fato, essa distinção é tão importante que, em geral, é considerada definidora de diferentes tipos de pessoas, as “homossexuais” e as “heterossexuais”. Certos biólogos e biólogas procuram um gene homossexual para explicar a diferença (curiosamente, ninguém ainda começou a procurar pelo gene heterossexual). (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 169).

Assumir que a atração sexual ocorre entre gêneros significa, portanto, organizar possíveis as interações sexuais (e emocionais) entre pessoas com base na diferenciação entre homens e mulheres.

A sexualidade aparece também como parte do aprendizado das competências de gênero. A própria heterossexualidade, tratada popularmente como “natural”, na realidade envolve um “aprendizado complexo”: por exemplo, no caso dos meninos, “como lidar com potenciais parceiras, o que pensar sobre si, e também o aprendizado de técnicas sexuais”, além de demandar que “outras possibilidades sexuais sejam marginalizadas, principalmente o erotismo homossexual”; e este aprendizado é “um lugar importante de construção da masculinidade” (CONNELL, 2016, p. 142-143).

Judith Butler (1993, p. 238, tradução nossa) aponta:

> Embora as formas de sexualidade não determinem unilateralmente o gênero, é essencial manter uma conexão não causal e não redutora entre gênero e sexualidade. Precisamente porque a homofobia geralmente opera através da atribuição de um gênero danificado, falho ou abjeto a homossexuais, quando chama os gays de "femininos" ou lésbicas de "masculinas", e porque o terror homofóbico de realizar atos homossexuais, onde existe, é muitas vezes também um terror pela perda do gênero ("não ser mais um homem de verdade" ou "não ser mais uma mulher de verdade"), parece crucial manter um aparato teórico que explique como a sexualidade é regulada pelo policiamento e repressão de gênero.[4]

[4] Although forms of sexuality do not unilaterally determine gender, a non-causal and non-reductive connection between gender and sexuality is nevertheless crucial to maintain. Precisely because homophobia often operates through the attribution of a damaged, failed or otherwise abject gender to homosexuals, that is calling gay men “feminine” or calling lesbians “masculine”, and because the homophobic terror over performing homosexual acts, where it exists, is often also a terror over losing gender (“no longer being a real or proper man” or “no longer being a real or proper woman”), it seems crucial to retain a theoretical apparatus that will account for how sexuality is regulated through the policing and the shaming of gender. (BUTLER, 1993, p. 238).

Butler destaca a relação entre orientação sexual e gênero a partir do modo como a homofobia[5] tende a atribuir um gênero "danificado", "falho" ou "abjeto" aos homossexuais. A autora aponta como o horror aos atos homossexuais é também muitas vezes um horror à perda do gênero "adequado". Entende-se, a partir disso, como a aprendizagem da heterossexualidade também se encontra fortemente associada à aprendizagem da masculinidade ou da feminilidade. Assim, uma conduta é produzida em resposta à cobrança em termos das categorias de gênero (homem ou mulher, por exemplo), que revela o poder que a ordem de gênero exerce sobre nossas práticas, inclusive sexuais. O que não impossibilita, no entanto, a diversidade de trajetórias: a aprendizagem "adequada" da masculinidade ou feminilidade hegemônica não causa uma "aprendizagem" da heterossexualidade (CONNELL; PEARSE, 2015). Não existe, portanto, uma relação causal direta entre gênero e sexualidade.

Está claro, portanto, que a configuração social da sexualidade recebe grande influência das estruturas de gênero. Porém, ainda que a ordem de gênero dominante estabeleça as bases dessa organização da sexualidade, é interessante notar o que pode ocorrer numa "direção contrária". Connell e Pearse exploram o estudo de Gary Dowsett e destacam um de seus sujeitos, Harriett, cuja história mostra "um jogo constante entre gênero e sexualidade":

> Mas Harriet também nos ensina que essas categorias de gênero estão sujeitas a desconstruções no próprio ato sexual: alguns gostam de ser penetrados por uma transexual vestida femininamente; alguns clientes não precisam da drag nem um pouco; o prazer e a sensação, a fantasia e a fixação, são as moedas numa economia sexual em que os corpos sexuados e generificados, em vez de determinar o engajamento sexual, desejam ser emprestados a uma desintegração ainda maior. (DOWSETT, 1996, p. 117 apud CONNELL; PEARSE, 2015, p. 68-9).

Outro estudo citado por Connell e Pearse considera que

> relações sexuais talvez sejam as relações sociais mais assustadoras e problemáticas de todas precisamente porque, especialmente

[5] A homofobia pode ser caracterizada como o tratamento preconceituoso e as discriminações sofridas por pessoas tidas como homossexuais, envolvendo diversos "preconceitos, discriminações que em nome da sexualidade, desrespeitam, ferem a dignidade do outro […]. São legitimados por padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade, da masculinidade e da rigidez que codifica uma determinada vivencia da sexualidade como a normal, a consentida. Muitas expressões de preconceitos e discriminações em torno do sexual tendem a ser naturalizadas, até prestigiadas e não entendidas necessariamente como violências" (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 277-278). Para Borges e Meyer (2008, p. 60), "comportamentos homofóbicos variam desde a violência física da agressão e do assassinato até a violência simbólica, em que alguém considera lícito afirmar que não gostaria de ter um colega ou um aluno homossexual".

> quando heterossexuais, tão comumente ameaçam em vez de confirmarem a polaridade de gênero. (SEGAL, 1994, p. 254-255 apud CONNELL; PEARSE, 2015, p. 210-211).

Connell oferece uma compreensão do gênero enquanto estrutura social de tipo particular porque envolve uma relação específica com os corpos. A princípio, nenhuma prática social acontece sem corpos, tanto como agentes quanto como objetos delas, em um processo histórico que conecta processos corporais e estruturas sociais e que Connell chama de "corporificação social". Para a autora, no caso do gênero a relação com os corpos é específica: a característica distintiva do gênero enquanto corporificação social é que ele se refere de alguma forma à *reprodução humana*. Connell e Pearse (2015, p. 90) apontam que o fato de haver essa diferença reprodutiva entre machos e fêmeas na espécie humana "praticamente não é controverso, mas seu significado com certeza o é". Trata-se, portanto, de atentar para os significados das diferenças reprodutivas e, além, disso, questionar se a própria qualificação das diferenças como "reprodutivas" não seria, por si só, uma significação delas.

Butler (2016, p. 26), de maneira semelhante, denuncia como o "corpo sexuado, a sua materialidade mesma, é conceitualmente restringido pela função reprodutiva". De acordo com a autora, nem todos os corpos sexuados são reprodutivos, seja por conta da idade avançada ou ainda jovem, seja por impossibilidade fisiológica, seja mesmo por escolha individual. Diante dessa "multiplicidade de posições corporificadas", a autora levanta o questionamento: "poderíamos dizer que é necessário, e até eticamente obrigatório, conceber o corpo sexuado fora dos termos de reprodução? Afinal, a reprodução sexual é somente *uma maneira de organizar e compreender a sexualidade do corpo*" (BUTLER, 2016, p. 25, destaque nosso). Damos destaque ao final da proposição da autora para enfatizar como ideias aparentemente "naturais" são, na realidade, "naturalizadas". Em outras palavras, as aceitamos como naturais, enquanto são apenas *maneiras de organizar e compreender* a realidade, inclusive a realidade de nosso corpo. Uma vez que existem múltiplas maneiras de organizar e compreender a realidade, resta-nos a responsabilidade de constantemente questioná-las e revê-las.

Judith Butler destacou-se nas correntes de pensamento sobre os corpos e seus significados, principalmente associada à "teoria queer", à "teoria feminista", aos

“estudos de gênero” e “performatividade” (SALIH, 2015, p. 9). Os estudos queer, segundo Colling (2018, p. 153),

> produzem reflexões diferenciadas sobre sexualidades e gêneros em relação aos chamados estudos gays e lésbicos, e também em relação a determinados feminismos que explicam, de uma forma ou de outra, as sexualidades e os gêneros dentro de uma perspectiva binária, normalizadora, normatizadora ou até naturalizadora.

O diferencial dos estudos queer seria, portanto, ultrapassar a tal perspectiva binária, normalizadora e normatizadora, baseada na oposição simplista entre homem e mulher, heterossexual e homossexual etc. Os pensamentos binários “tentam a todo custo trabalhar apenas com duas categorias, como se elas fossem, inclusive, absolutamente puras”, enquanto, na realidade que observamos, vemos que “existem variadas formas de sermos heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, intersexos, homens e mulheres” (COLLING, 2013, p. 410). A teoria queer evidencia, portanto, como a rotulação pode ser enganosa e limitadora em relação às múltiplas maneiras possíveis de se compreender e vivenciar os corpos, gêneros e sexualidades.

3.1.2 Sexualidade e subjetividade

No capítulo anterior discorremos sobre a questão da subjetividade, tão cara à concepção de identidade a partir da modernidade, e mencionamos que a subjetividade possui um vínculo particular com a sexualidade, à luz dos estudos de Foucault. Como já mencionado, Foucault explora a história da subjetividade ou a questão do sujeito (aliada à questão da verdade) inicialmente pelos estudos da loucura, da doença, da morte, do crime e, principalmente, da sexualidade. O autor esclarece por que a sexualidade é tão particularmente interessante para o estudo da relação entre subjetividade e verdade em comparação aos outros temas por ele trabalhados:

> no caso da loucura, da doença, da morte e do crime, o essencial do discurso verdadeiro era feito sobre o sujeito, mas do exterior, por outro. É na medida em que não sou louco, é na medida em que o médico enquanto médico não tem de estar doente, é na medida em que não sou um criminoso e aquele que fala do crime não é pessoalmente um criminoso, é nessa medida que podia ser feito um discurso verdadeiro sobre a doença, a loucura, o crime, a morte etc. […] No caso da sexualidade, o discurso verdadeiro foi institucionalizado, pelo menos em parte considerável, como *discurso obrigatório do sujeito sobre si mesmo*. Isso quer dizer que ele não se organizou a partir de algo que

> se apresentasse como observação e exame, em função de regras aceitas de objetividade, e foi sim em torno da prática da confissão que o discurso verdadeiro sobre a sexualidade se organizou. […] Discurso de confissão sobre *uma parte indissociável de nós mesmos*: é em torno disso que devemos compreender o problema das relações "subjetividade e verdade" a respeito do sexo. (FOUCAULT, 2016, p. 14-15, destaques nossos).

É, portanto, através da sexualidade que o sujeito é obrigado a reconhecer a si mesmo e a partir de si mesmo, não a partir do outro diferente de si ou de algo que pudesse repelir para fora de si mesmo. O discurso sobre a sexualidade (sexualidade indissociável do sujeito) se torna o discurso verdadeiro do sujeito sobre si mesmo. É preciso, portanto, examinar o que podemos separar em dois aspectos: primeiramente, examinar como se deu a subjetivação dos atos e prazeres sexuais, como se constrói um vínculo permanente entre sujeito e sexo; e, posteriormente, uma vez que já explorada a relação entre verdade e subjetividade (ver Capítulo "Identidade e docência"), examinar como funcionam as diversas relações entre a verdade e a sexualidade, como se forma um discurso verdadeiro *sobre* o sexo, e como o discurso sobre o sexo se torna o discurso verdadeiro *sobre* o sujeito e *pelo próprio* sujeito.

3.1.2.1 Subjetivação dos atos sexuais

Destacamos anteriormente como Foucault elege as "tecnologias de si" como fio condutor da história da subjetividade, para compreender como se transformaram as relações consigo mesmo, "as relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si" (FOUCAULT, 1997, p. 109). Interessa-nos, então, entender como o discurso sobre a sexualidade pôde *tornar-se* o discurso verdadeiro *do sujeito sobre si mesmo* através das tecnologias de si. Destaca-se aqui o "tornar-se" pois a relação entre sexualidade e subjetividade é, antes de tudo, construída historicamente.

Para Foucault (2016, p. 92), a sexualidade deve ser entendida como "uma experiência particular a uma sociedade como a nossa", e não como um "campo trans-histórico". Além da experiência moderna da sexualidade, ele elenca ainda a experiência dos *aphrodísia* (atividade ou atos sexuais, ideia própria do pensamento grego antigo) e a experiência cristã da carne (da qual nos encontramos hoje muito mais próximos):

> Experiência dos *aphrodísia*, experiência da carne, experiência da sexualidade: creio que estão aí não três campos de objetos

> separados, mas três modos de experiência, ou seja, três modalidades de relacionamento de si consigo na relação que podemos ter com o campo de objetos que diz respeito ao sexo. (FOUCAULT, 2016, p. 70).

Não será trabalhada aqui com grande profundidade a diferença entre a experiência moderna da sexualidade e a experiência cristã da carne, uma vez que são próximas entre si, se comparadas à experiência dos *aphrodísia*. Para entender a particularidade de nossa experiência moderna de sexualidade, assim como a experiência cristã da carne, sob a perspectiva do estudo da construção da subjetividade, é preciso compreender principalmente a experiência dos *aphrodísia*, localizada pelo autor na Antiguidade grega tardia:

> Essa noção de aphrodísia era caracterizada essencialmente pelo fato de, justamente, não se encontrar no pensamento grego uma espécie de categoria uniforme e contínua que permitisse definir algo como sexualidade, ou o que os cristãos chamavam de carne. Os gregos [antigos] não conhecem nem sexualidade nem a carne. Conhecem uma série de atos chamados *aphrodísia*, que entram na mesma categoria, mobilizam o mesmo tipo de comportamento, as mesmas práticas do corpo etc. Mas, de qualquer modo, são *aphrodísia*, são atos sexuais, e não algo como a carne, como a sexualidade. […] *Aphrodísia* entre os gregos, *veneria* entre os latinos, é uma atividade. Não é uma propriedade da natureza, não é um traço de natureza, não é uma dimensão de subjetividade; é um tipo, uma série de atos caracterizados por sua forma, caracterizados pela violência do desejo que os permeia, pela intensidade do prazer que o indivíduo sente e pelo fato de ser uma atividade que, justamente por causa dessa violência do desejo, dessa intensidade do prazer, corre o risco de escapar de si mesma e perder seu próprio controle. (FOUCAULT, 2016, p. 255).

Como se dá a passagem de uma categoria de atos (*aphrodísia*) para uma experiência subjetiva (carne e sexualidade)? A chave, segundo Foucault, está na análise das tecnologias de si e do surgimento do *desejo*.

Enquanto categoria de atos, a atividade sexual era encarada como uma série de relações objetivas com os outros, organizada em esquemas de classificações e valores, mas sempre enquanto *relações com os outros*. Nessa perspectiva dava-se importância, portanto, ao campo social, aos parceiros e às parceiras, ao status de cada um, aos modos por meio dos quais se davam os atos sexuais etc. O problema dos *aphrodísia* tratava-se de um problema de relação com os outros, mas nunca de um indivíduo exclusivamente consigo mesmo.

A partir do momento histórico em que se estabelece uma tecnologia de si, ou seja, um cuidado, um domínio, um conhecimento de si por si, a propósito dos prazeres

sexuais, Foucault aponta o surgimento de duas modalidades de relação do indivíduo com seu sexo: “uma modalidade estatutária coextensiva ao campo das relações sociais e uma modalidade relacional, coextensiva apenas à conjugalidade.” (FOUCAULT, 2016, p. 256).

É importante pontuar que as novas tecnologias de si, ou artes de viver, da antiguidade tardia destacadas por Foucault aparecem num momento de valorização da vida conjugal (que normalmente associamos ao cristianismo, mas que já aparecia antes entre os pagãos). As tecnologias de si analisadas pelo autor são situadas nos séculos imediatamente precedentes ao cristianismo, período no qual apresentaram grande desenvolvimento, e se apresentam, grosso modo, na forma da ética dos atos sexuais. É nesse momento, e não no cristianismo, que se desenvolve uma “forma de inquietação em relação aos atos sexuais e seus efeitos”, assim como também

> se formularam os princípios do famoso esquema conjugal cuja história foi bastante longa: exclusão de toda atividade sexual a não ser da relação entre esposos, destinação procriadora desses atos a despeito de uma finalidade de prazer, função afetiva da relação sexual no laço conjugal. (FOUCAULT, 1997, p. 113).

Com as novas artes de viver, “a relação do homem com a mulher não é simplesmente o avesso, o complementar do que acontece na vida pública, e sim essa relação com a mulher (a relação privada, relação dual) é condição para a existência da vida pública”, assim como a vida pública tem sua forma e seu efeito na vida privada (FOUCAULT, 2016, p. 234). O elemento de ligação que estabelece o *continuum* entre o sexo-atividade da vida privada (o dever de ter relações sexuais com a mulher) e o sexo-status da vida pública (status de macho, status de virilidade que não está mais ligado diretamente à atividade sexual em si) é o indivíduo, o varão, o cidadão livre. O indivíduo garante o *continuum*, mas também deve operar *continuamente* a cesura, a separação entre a vida privada e a vida pública, entre o status de virilidade e a atividade viril. A partir do momento em que essa cisão deve ser

> operada, mantida, sempre renovada, em suma, a partir do momento em que o sujeito não deve exercer sua atividade viril no lugar onde deve se manifestar-se simplesmente como tendo o status masculino, estabelece-se um relacionamento *permanente* entre o indivíduo e essa censura, essa cisão que nele separa os dois aspectos de seu sexo. Passa a haver uma relação *perpetuamente reativada* entre o indivíduo e seu próprio sexo. (FOUCAULT, 2016, p. 256, destaques nossos).

Cabe, então, identificar nesse novo modo de relação consigo como se deu, de um lado, a objetivação dos *aphrodísia*, ou atos e prazeres sexuais, e, de outro, a subjetivação dos mesmos. Segundo Foucault, é na forma de desejo que ocorre a objetivação e a subjetivação dos atos e prazeres sexuais:

> O desejo é isolado como o elemento que vai ancorar a subjetivação dos *aphrodísia*: é em forma de desejo que vou estabelecer a relação permanente que tenho com meu próprio sexo. E é em forma de desejo, de *epithymía*, que vai ser objetivado em mim o que pede para ser controlado, dominado e conhecido. (FOUCAULT, 2016, p. 258-259).

A ideia de *desejo* emerge das tecnologias de si como aquilo que deve ser permanentemente controlado (objetivação dos atos sexuais) e através do qual se estabelece a relação permanente entre sujeito e sexo (subjetivação dos atos sexuais). Vê-se, portanto, como Foucault também aponta a historicidade da própria noção de desejo. De acordo com o autor, as tecnologias de si desenvolvidas a partir dos séculos I e II extraem dos *aphrodísia* esse elemento de desejo, *epithymía*, "a forma por excelência da manifestação em mim do próprio princípio de atividade sexual" (FOUCAULT, 2016, p. 259).

O problema do desejo sexual como peça central do exame de consciência, porém, é algo que aparecerá nos séculos IV-V, no cristianismo, com as técnicas espirituais (FOUCAULT, 2016, p. 258). Foucault mostra, portanto, como devemos enxergar o desejo não como algo dado e apenas historicamente reprimido, mas sim como algo que "pouco a pouco foi sendo extraído e emergindo de uma economia dos prazeres e dos corpos; como foi efetivamente extraído dela" e em torno e a propósito do qual "cristalizaram-se todas as operações e todos os valores positivos ou negativos referentes ao sexo" (p. 260). Foucault chama o desejo de "o transcendental histórico a partir do qual podemos e devemos pensar a história da sexualidade" (p. 260).

3.1.2.2 Discursos, verdades e codificações

Vimos até então como se deu a subjetivação e a objetivação dos atos e prazeres sexuais, resultando no surgimento da noção de desejo e no estabelecimento, através dele, de uma relação permanente entre sujeito e sexo. Cabe-nos agora explorar como foi feito do desejo um *discurso verdadeiro* do sujeito *sobre si mesmo*, como se dá a relação entre a verdade e o sexo, e como se organizou a verdade *sobre* o sexo e a sexualidade.

Vale lembrar que a *verdade* é tomada por Foucault como “sistema de obrigações”, como já citado anteriormente:

> O importante nessa questão da verdade é que certas coisas passam efetivamente por verdadeiras, e que o sujeito deve produzi-las pessoalmente, ou aceitá-las, ou submeter-se a elas. Portanto, o que esteve e estará em questão é a verdade como *vínculo*, a verdade como obrigação, a verdade também como *política*, e não a verdade como conteúdo de conhecimento nem como estrutura formal do conhecimento. (FOUCAULT, 2016, p. 13-14, destaques nossos).

Primeiramente, quanto à relação entre o sexo e a verdade, devemos resgatar o que já foi discutido no capítulo anterior acerca do que caracteriza a matriz da subjetividade ocidental cristã: “a existência de uma autenticidade, de uma verdade profunda a ser descoberta e que constituiria o fundo, o alicerce, o *solo de nossa subjetividade*”, ou seja, a “possibilidade de nos descobrir, de descobrirmos em nós mesmos o que autenticamente somos” (FOUCAULT, 2016, p. 227, destaque nosso). O autor aponta, portanto, que existe uma *verdade de si* estabelecida a partir da relação *de si consigo mesmo*.

Segundo Foucault, o que muda da experiência dos *aphrodísia* para a experiência da carne é a relação com a verdade. Para ele, tanto a atividade sexual dos gregos da antiguidade tardia quanto a carne para o cristianismo impediam que o sujeito tivesse acesso à verdade. Havia uma incompatibilidade entre relação sexual e verdade, que podemos ilustrar, no caso dos gregos, pela ideia de que o dizer profético dos deuses, na ordem da religião por exemplo, se dava apenas por meio de uma virgem, de um corpo isento de atividade sexual, ou, na ordem da filosofia, pela ideia de que para uma vida teórica e contemplativa, para uma alma que deseja alcançar uma verdade além da matéria, é necessário se libertar do corpo e seus prazeres.

O cristianismo, além de herdar as ideias gregas, desdobrou o problema da relação sexual com a verdade e

> mostrou a questão da *verdade do desejo* como aquela que o indivíduo precisava responder previamente para poder ter acesso, mais além de todo o desejo sexual, à *verdade mesma*. E foi assim que se viu tecida no cristianismo essa relação entre a subjetividade e a verdade a propósito do desejo, que é tão característica não só do cristianismo, mas de toda nossa civilização e de todo nosso modo de pensar. (FOUCAULT, 2016, p. 143, destaques nossos).

Identifica-se aqui, portanto, duas verdades: a “verdade do desejo” e a “verdade mesma”. A “verdade do desejo” deve ser encontrada antes e enquanto condição para

o acesso à “verdade mesma”, uma verdade maior e absoluta, também chamada de “verdade do ser” por Foucault. O acesso à verdade maior exigia uma purificação em relação a tudo que diz respeito ao ato sexual, tanto para gregos antigos quanto para o cristianismo. No entanto,

> entre os cristãos essa purificação, necessária para poder ter acesso à verdade, implica que cada indivíduo estabeleça para si mesmo determinada relação de verdade que lhe permita descobrir em si mesmo tudo o que possa revelar a presença secreta de um desejo sexual, de uma relação com a sexualidade, de uma relação com tudo que diz respeito ao sexo. Ou seja, […] estabelecer uma relação específica de verdade que é a relação específica de verdade com o que ele é. […] Preciso saber o que sou e o que acontece em mim com meu desejo sexual, se quiser primeiramente purificar-me e, em segundo lugar, por meio dessas purificação, ter acesso à verdade do ser. A verdade do que sou é necessária para a purificação que me permitirá ter acesso à verdade do que é. A manifestação da verdade em mim mesmo, a manifestação da verdade que operarei por mim mesmo, para mim mesmo e em mim mesmo: é isso que permitirá libertar-me desse vínculo com o desejo sexual que me impediu de ter acesso à verdade. Consequentemente, obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo, de descobrir a verdade de si e de sua própria natureza: é isso que enfim, por intermédio da purificação, vai me dar acesso à verdade. (FOUCAULT, 2016, p. 142).

Percebe-se, então, a importância dada à “verdade de si” ou “verdade do desejo” para obter o acesso à “verdade mesma”, tecendo, assim, “a relação entre a subjetividade e a verdade a propósito do desejo”, como já apontado anteriormente.

Vimos até então, portanto, como o surgimento das tecnologias de si possibilitou a subjetivação dos atos e prazeres sexuais, estabelecendo uma relação permanente entre sujeito e sexo por meio da noção de desejo. Assim, a partir desta relação permanente, o discurso sobre a sexualidade pôde tornar-se o discurso verdadeiro *do sujeito sobre si mesmo*, firmando a relação entre sexualidade e verdade do sujeito.

O estabelecimento de uma “verdade do desejo” ou uma “verdade do sexo” só é possível, vale pontuar, a partir do momento em que o desejo e o sexo se tornam “objeto de verdade” e “objeto do conhecimento”, formando (e transformando) progressivamente um “jogo da verdade e do sexo”:

> O importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade. (FOUCAULT, 2014, p. 63).

Como se organizou então o discurso verdadeiro sobre a sexualidade? No caso da nossa civilização ocidental cristã, os procedimentos para se dizer a verdade do sexo se organizaram essencialmente em função da prática da confissão, como já mencionado anteriormente. No Ocidente elegeu-se a confissão como uma das técnicas mais altamente valorizadas para produzir a verdade. Vale citar Foucault para ilustrar a amplitude dos efeitos da confissão:

> na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se ou se é forçado a confessar. Quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperativo interior, é extorquida; desencavam-na na alma ou arrancam-na ao corpo. A partir da Idade Média, a tortura a acompanha como uma sombra, e a sustenta quando ela se esquiva: gêmeos sinistros. Tanto a ternura mais desarmada quanto os mais sangrentos poderes têm necessidade de confissões. O homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente. (FOUCAULT, 2014, p. 66)

A confissão é um ritual no qual o sujeito da enunciação coincide com o sujeito enunciado, ou seja, o sujeito é objeto de si mesmo, de seu próprio exame. Porém, em sua forma tradicional, também se desenrola em uma relação de poder, porque se confessa a alguém que a requere, a impõem e a avalia, além de julgar, perdoar e punir aquele que confessa.

Foucault aponta que o sexo tem sido a matéria privilegiada da confissão desde a penitência cristã até os nossos dias, e “o que é escondido, dizem”. Porém, o autor propõe o questionamento, desafiando o senso comum: “E se a obrigação de escondê-lo fosse apenas um outro aspecto do dever de confessá-lo […]?” (FOUCAULT, 2014, p. 68). Quanto mais escondido o sexo, mais importante e efetiva se torna a confissão deste. “Para nós, é na confissão que se ligam a verdade e o sexo, pela expressão obrigatória e exaustiva de um segredo individual” (2014, p. 69).

A confissão é, portanto, a matriz geral da produção do discurso verdadeiro sobre o sexo, articulando duas faces: esconder e confessar. Em termos históricos, admite-se comumente que a sociedade burguesa, a partir do século XVII, silenciou o falar sobre o sexo e reprimiu os atos sexuais, contrapondo-se à época anterior, na qual a sexualidade era mais livremente expressada. Foucault denomina tal tese como

“hipótese repressiva”, e é contra ela que o autor se coloca ao propor sua história da sexualidade, não no sentido “de que a interdição do sexo é uma ilusão; e sim que a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna” (FOUCAULT, 2014, p. 17). O que importa a Foucault, e que também guiará a perspectiva do presente estudo, é que “tenha sido construído em torno do sexo e a propósito dele um imenso aparelho para produzir a verdade, mesmo que para mascará-la no último momento” (FOUCAULT, 2014, p. 63). A questão da verdade do sexo mascarada será tratada mais adiante, mas interessa-nos por ora compreender que foi feito do sexo e do desejo um discurso verdadeiro, ou mesmo que foram feitos *múltiplos* discursos verdadeiros.

Foucault aponta que a organização medieval do tema da carne e da prática da confissão havia sido feita na forma de um discurso “estreitamente unitário”. Nos séculos mais recentes, no entanto, essa “relativa unidade” foi decomposta e dispersada, “reduzida a uma explosão de discursividades distintas, que tomaram forma na demografia, na biologia, na medicina, na psiquiatria, na psicologia, na moral, na crítica política” (FOUCAULT, 2014, p. 37). Sobre a modernidade, o autor afirma: “Talvez nenhum outro tipo de sociedade jamais tenha acumulado, e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discurso sobre o sexo” (FOUCAULT, 2014, p. 37-38).

A essa construção de múltiplos discursos sobre o sexo, o autor também chama posteriormente de “intensa codificação da atividade sexual”, única na história das civilizações.

> Essa civilização (cristã, ocidental, europeia, moderna, como vocês quiserem, não importa) é sem dúvida a única a ter tentado codificar as relações sexuais praticamente em toda parte e a todo propósito: codificação dos atos, codificação das relações, codificação dos pensamentos, codificação dos desejos e das tentações, codificação no casamento e fora do casamento, codificação em torno da extraordinária, da imensa família de incestos que foi definida na alta Idade Média, codificação em torno do limite suposto, buscado, nunca bem estabelecido, mas sempre apontado, do antinatural, codificação que é feita na forma de comandos religiosos, que é feita na forma da legislação civil, que é feita também na forma da normatividade médica. É verdade que desenvolvemos uma formidável atividade codificadora em torno da sexualidade. (FOUCAULT, 2016, p. 91).

Estabelecida a variedade de discursos sobre o sexo e a intensa codificação da atividade sexual que a provocou, volta-se à questão da hipótese repressiva: como é

possível o falar sobre o sexo e as atividades sexuais terem sido reprimidos pela sociedade moderna dada a existência dessa multiplicidade de discursos e de codificações na própria modernidade? Foucault responde: “O que é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como *o* segredo” (FOUCAULT, 2014, p. 39, destaque no original). O autor desenvolve ainda a ideia:

> Objetar-se-á, sem dúvida, que se para falar do sexo foi necessário tanto estímulo e tanto mecanismo coercitivo é porque reinava, globalmente, uma certa interdição fundamental: somente necessidades precisas – urgências de natureza econômica, utilidades políticas – poderiam suprimir essa interdição e possibilitar alguns acessos ao discurso sobre o sexo, mas sempre limitados e cuidadosamente codificados; falar tanto de sexo, organizar tantos dispositivos insistentes para fazer falar dele, mas sob estritas condições, não é prova de que ele permanece secreto e que se procura, sobretudo, mantê-lo assim? Não obstante, seria preciso interrogar justamente esse tema tão frequente de que o sexo está fora do discurso e que somente a suspensão de um obstáculo, a quebra de um segredo pode abrir o caminho que conduz até ele. Esse tema não seria parte da injunção que suscita o discurso? Não seria para incitar a falar, para sempre levar a recomeçar a falar nesse tema que, nas fronteiras de todo discurso atual, ele é exibido como *o segredo que é indispensável desencavar* – uma coisa abusivamente reduzida ao mutismo, ao mesmo tempo difícil e necessária, preciosa e perigosa de ser dita? E preciso não esquecer que a pastoral cristã, fazendo do sexo aquilo que, por excelência, devia ser confessado, apresentou-o sempre como enigma inquietante: não o que se mostra obstinadamente, mas *o que se esconde em toda parte*, presença insidiosa que se corre o risco de ouvir porque fala em voz tão baixa e muitas vezes disfarçada. O segredo do sexo não é, sem dúvida, a realidade fundamental em relação à qual se dispõem todas as incitações a falar de sexo – quer tentem quebrá-lo, quer o reproduzam de forma obscura, pela própria maneira de falar. Trata-se, ao contrário, de um tema que faz parte da própria mecânica dessas incitações: maneira de dar forma à exigência de falar, fábula indispensável à economia infinitamente proliferante do discurso sobre o sexo. (FOUCAULT, 2014, p. 38-39, destaques nossos).

Cabe, finalmente, incluir algumas considerações sobre o uso do termo “codificação” por Foucault e relembrar o que foi discutido anteriormente neste capítulo. Lembramos aqui como Butler (2016) apontou a reprodução sexual enquanto somente uma dentre várias maneiras de organizar e compreender a sexualidade do corpo. De maneira semelhante, Foucault aponta, além dos diversos aspectos do sexo que foram codificados (atos, relações, pensamentos, desejos e tentações, no casamento e fora do casamento etc.), também as formas ou as esferas nas quais se deu a codificação (na religião, na demografia, na biologia, na medicina, na psiquiatria, na psicologia, na

moral, na crítica política, na justiça etc.), quais lógicas, portanto, tomaram o sexo como objeto de discurso e organizaram *maneiras de compreender* os atos e prazeres sexuais, resultando na sexualidade enquanto experiência propriamente subjetiva da modernidade.

3.2 A construção da homossexualidade

Vimos até então que não podemos tomar o corpo como inequívoco e fonte de verdades absolutas e/ou naturais. A própria sexualidade se apresenta não como traço natural ou essencial do corpo, mas sim organizada como experiência subjetiva, indissociável da busca de uma verdade de si e herdeira da experiência cristã da carne, geográfica e historicamente localizada no Ocidente moderno. A própria experiência da sexualidade é organizada a partir de inúmeras codificações.

Para entrarmos no foco da presente pesquisa – sujeitos homossexuais –, partimos para os seguintes questionamentos: uma vez que existem múltiplas maneiras de organizar e compreender a sexualidade, como surgiu uma identidade como a homossexual? O que estava (e está) em jogo quando se estabelece a definição de “homossexualidade”?

3.2.1 Definindo a homossexualidade

Foucault é tradicionalmente a referência para lembrar que a homossexualidade surge no pensamento ocidental na passagem de *atos* para uma *identidade*:

> 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, 2014, p. 48).

Weeks (2000), ao tratar da história da homossexualidade, considera que esta existia antes do século XIX, mas não o/a “homossexual”:

> embora a homossexualidade tenha existido em todos os tipos de sociedade, em todos os tempos, e tenha sido, sob diversas formas, aceita ou rejeitada, como parte dos costumes e dos hábitos sociais dessas sociedades, somente a partir do século XIX e nas sociedades industrializadas ocidentais, é que se desenvolveu uma categoria homossexual distintiva e uma identidade a ela associada. (WEEKS, 2000, p. 46).

A adoção do termo “homossexualidade” por Weeks no trecho destacado não deve, contudo, dar a entender que a homossexualidade seja uma constante a-histórica, que ela tenha sido social e individualmente experienciada da mesma forma em todas as épocas. O fato de terem existido práticas que *hoje* seriam consideradas como homossexuais não nos permite concluir que tenha existido a homossexualidade como de fato a entendemos. Connell e Pearse, por exemplo, destacam estudos historiográficos e antropológicos que deixam claro que as interações sexuais que consideramos homossexuais não necessariamente são assim compreendidas por todos que as praticam:

> Pesquisas que englobam várias culturas mostram que muitas sociedades não fazem essas distinções [entre homossexualidade e heterossexualidade] ou não as fazem da mesma foram. Na Antiguidade grega, o padrão hegemônico de sexualidade incluía fortes vínculos entre homens, especialmente entre homens mais velhos e os jovens. Mais recentemente, os Sambia, uma comunidade na Papua-Nova Guiné, […] tratam a sexualidade entre o mesmo gênero como uma prática ritual em que todos os homens se envolvem em um estágio particular da vida. Do ponto de vista europeu, todos os homens de Sambia são homossexuais em uma certa idade, mas mudam, tornando-se heterossexuais em outra. Isso é um absurdo, claro. Do ponto de vista dos Sambia, eles estão simplesmente seguindo o desenvolvimento normal da masculinidade. (CONNELL E PEARSE, 2015, p. 169-70).

A homossexualidade como entendemos hoje é, portanto, claramente particular à nossa experiência ocidental moderna. A criação da “espécie” homossexual, conforme Foucault aponta, faz parte do já apresentado movimento de intensa codificação da atividade sexual, uma vez que inclui a classificação de “sexualidades periféricas”: “Exclusão de milhares de sexualidades aberrantes? Não, especificação, distribuição regional de cada uma delas. Trata-se, através de sua disseminação, de semeá-los no real e de incorporá-las ao indivíduo” (FOUCAULT, 2014, p. 49). Assim vemos, portanto, que a configuração da homossexualidade enquanto identidade, como algo incorporado ao indivíduo, faz parte do mesmo processo histórico que organizou a sexualidade em si como experiência subjetiva na modernidade.

Compreender a homossexualidade como identidade, no entanto, não é nem foi historicamente algo simples, pontual e definitivo, nem se trata da única forma de entender a homossexualidade dos nossos dias. Sedgwick (2007), por exemplo, destaca o embate entre discursos universalizantes e discursos minoritarizantes, no qual contrapõem-se a valorização do jogo instável do desejo que dissolve identidades

aparentemente estáveis, de um lado, e a valorização da identidade sólida da pessoa e da comunidade gay, de outro. A autora exemplifica relatando casos judiciais dos Estados Unidos nos quais ambos os discursos se chocam, ora baseando-se em uma definição de uma identidade da *pessoa*, ora baseando-se na delimitação e proibição de *atos* específicos. Ela conclui: "Nos duplos vínculos implícitos no espaço ocupado pelos dois [discursos], de qualquer modo, toda questão de *controle definicional* está carregada de conseqüências." (SEDGWICK, 2007, p. 47, destaque nosso).

Não apenas o termo "homossexualidade" pode ter inúmeras concepções por trás, mas ele próprio surgiu de uma evolução conceitual e segue se transformando, desde sua classificação enquanto patologia pelas ciências biomédicas e psicológicas (ver PAOLIELLO, 2013), resultado da já citada intensa codificação da sexualidade do século XIX, até suas mais modernas concepções, como a de "homoafetividade" no discurso jurídico, nunca alheias às relações de poder e "controle definicional":

> [...] o enorme preconceito de que sempre foram alvo os homossexuais e o repúdio aos seus vínculos de convivência impuseram a necessidade da criação de um novo vocábulo que retire das uniões de pessoas do mesmo sexo características exclusivamente da ordem da sexualidade. Daí homoafetividade, para marcar que os relacionamentos estão calcados muito mais no elo da afetividade que une o par, não se limitando a mero propósito de natureza sexual (DIAS, 2011, p. 108-109 apud COACCI, 2015, p. 75).

MacRae (2018), ao relatar uma revisão de sua tese defendida em 1985, destaca a necessidade de "correção política" do termo "homossexualismo" para "homossexualidade" como forma de evitar uma possível conotação de doença, o que, na época, não existia da mesma forma:

> Na época [homossexualismo] era uma expressão de uso corrente, mesmo entre os militantes. Encontrá-lo nesses textos serviu para me lembrar que a conotação patologizante atualmente atribuída ao termo é relativamente recente. Afinal, o sufixo "ismo" nem sempre se refere a doença, como no caso de "socialismo", "empreendedorismo" ou "lesbianismo", por exemplo. Reconheço, porém a importância da discussão sobre essa forma de expressão, pois tem se mostrado uma boa oportunidade de se levantar a questão da "normalidade" dessa orientação sexual. Afinal, o título do livro que Peter Fry e eu publicamos em 1983, O que é a homossexualidade, foi cuidadosamente escolhido para marcar uma nova e positiva maneira de encarar essa orientação sexual. (MACRAE, 2018, p. 35-36).

É evidente, portanto, que a questão da definição da homossexualidade está totalmente envolta em relações de poder e conflitos de interesse. O modo como

definimos a homossexualidade tem consequências sobre as diversas esferas da vida social. Segundo Butler (2016, p. 22),

> conhecemos um fenômeno conforme o nomeamos, e então pulamos para a questão de políticas públicas, de direitos, de prerrogativas, de legislação e regulamentação médica. No entanto, conforme analisamos esses documentos, podemos notar várias operações de discurso que não somente estão construindo um argumento sobre o que deve acontecer a uma determinada população, mas estão ativamente definindo essa população, promovendo uma luta hegemônica sobre quem tem condições de definir e como essa definição vai operar.

Com este trecho, Butler deixa claro como as definições e o processo de elaborá-las, implementá-las e reproduzi-las envolvem múltiplos agentes numa mesma "luta sobre quem tem condições de definir e como essa definição vai operar". Sedgwick, ao analisar o desenvolvimento da homossexualidade como um "segredo aberto", lembra que as complicações reveladas neste regime derivam de certa forma da "pluralidade e da incoerência cumulativa das formas modernas de conceituar o desejo pelo mesmo sexo e, portanto, a identidade gay" (SEDGWICK, 2007, p. 42). A definição da homossexualidade, portanto, não apenas envolve diferentes agentes com interesses conflitantes, mas também resulta em diferentes conclusões, produzindo variadas maneiras de entender e utilizar o mesmo termo.

3.2.2 As múltiplas homossexualidades

Embora os termos "homossexual" e "homossexualidade" sempre tenham estado muito presentes no próprio discurso do movimento político e tenham predominado na produção bibliográfica (SIMÕES; FACCHINI, 2009), é preciso deixar claro que estes termos não apenas englobam outras categorias, às vezes de modo inadequado, inclusive, como também identificam uma variedade imensa de vivências, de formas de expressão da sexualidade e de configurações do desejo. Em outras palavras, "homossexual" e "homossexualidade", por um lado, muitas vezes abarcam de modo generalizado as categorias LGBT+, sendo que não dão conta, por exemplo, da complexidade da questão da identidade de gênero no caso de travestis e transexuais. Por outro lado, a própria categoria "homossexual" implica diferentes modos de assumir e vivenciar a homossexualidade, por isso o uso, então, do termo "homossexualidades" no plural. Reforçamos, portanto, a afirmação de que "existem

variadas formas de sermos heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, intersexos, homens e mulheres.” (COLLING, 2013, p. 410).

Simões e Facchini, por exemplo, apontam o estudo de George Chauncey que mostra, de modo bastante interessante, a ocorrência de um “progressivo desaparecimento dos modelos classificatórios centrados na hierarquia de gênero” nas vivências homossexuais masculinas urbanas dos Estados Unidos a partir do final da Segunda Guerra Mundial:

> termos como "fairy" e "queer" serviam para designar gradações de afeminação e discrição entre homens, cujo objeto de desejo era um "trade", um "homem de verdade", encarnado preferencialmente na figura de um soldado, marinheiro ou operário. O "trade" podia relacionar-se com "fairies" e "queers" sem ser rotulado como homossexual, desde que conservasse a imagem do parceiro masculino que exercia o papel "ativo" no ato sexual. Dos anos 1950 em diante, o termo "gay" passaria a ser crescentemente usado para se referir a qualquer homem que tivesse experiências sexuais com outros homens, independentemente da afeminação ou do papel desempenhado no ato sexual, levando à gradual eliminação da categoria "trade" e ao estabelecimento de uma oposição entre "gays" e "straights", homo e heterossexuais. (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 44).

Vê-se inicialmente, portanto, uma maior valorização no papel que um homem assumia na interação sexual e não no sexo do parceiro. Em seguida, com a popularização do termo “gay”, importa mais o sexo dos envolvidos na interação do que os papéis assumidos de “ativo” e “passivo”. A partir de meados dos anos 1970, percebe-se um “culto crescente ao ‘macho’”, a “valorização de uma sexualidade viril, agressiva, materialista e juvenil” que acaba levando à “estigmatização dos afeminados, maduros e velhos, e também tensionou as conexões existenciais e políticas dos gays com as lésbicas e transgêneros.” (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 47).

De maneira semelhante, no Brasil do final do século XX,

> ainda encontramos uma modalidade bastante persistente e disseminada de classificação de pessoas segundo a sexualidade com base numa hierarquia de gênero, que distingue entre "homens", socialmente masculinos e que desempenham o papel de "ativos" no ato sexual, isto é, são os que supostamente "penetram" mulheres; e outros homens, estes designados como "bichas" ou "veados". Seria possível conceber também uma versão desse modelo hierárquico com respeito às relações homossexuais femininas, com a figura de uma mulher que desempenha aspectos do papel masculino, designada como "sapatão", "paraíba" ou "mulher-macho" que se relaciona com mulheres. (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 54).

Percebe-se, assim, nesta lógica, a ordem hegemônica de gênero, expressada na oposição masculinidade/atividade sexual versus feminilidade/passividade sexual, organizando categorias e identidades sexuais.

Facchini considera a ênfase no sexo do parceiro como o “sistema classificatório moderno”, em oposição à classificação segundo hierarquias de gênero. A autora identifica um momento marcante no processo de adoção do sistema classificatório moderno:

> A AIDS, ao longo dos anos nos quais perdura a epidemia, chamou atenção definitivamente sobre o sexo biológico do(a) parceiro(a) sexual, apresentando-o como mais significativo na definição da sexualidade dos homens do que o fato de ser ativo ou passivo numa relação sexual ou ter uma aparência ou comportamento mais próximo aos padrões esperados para o “masculino” ou o “feminino”. […] Nesse sentido, a AIDS colaborou bastante para aumentar o que os militantes do movimento homossexual chamam de “visibilidade da homossexualidade”. Fato que, analisado em termos de sistemas de classificação a respeito da sexualidade, representa uma ênfase num sistema classificatório moderno em detrimento de um sistema de classificação tradicional. (FACCHINI, 2003, p. 119).

Além disso, a necessidade de acessar o público alvo de políticas de prevenção levou também à criação de categorias como “homens que fazem sexo com homens” (HSH), a fim de colocar em evidência a interação sexual específica entre homens, sem, entretanto, fazer referência a uma identidade propriamente dita e derivada do ato sexual. Isso reforça a ideia de que apesar da popularização do tal sistema classificatório moderno, nem todos os sujeitos que praticam interações consideradas homossexuais se orientam por esse parâmetro moderno, surgindo daí a necessidade de outras categorias (FACCHINI, 2003; SIMÕES; FACCHINI, 2009).

MacRae (2018), em seu estudo sobre o grupo homossexual militante Somos, realizado entre 1978 e 1985, identifica o “poder normatizador” das “reuniões de identificação” promovidas pelo grupo que tematizavam principalmente questões pessoais:

> Ao contrário do que muitos achavam, creio que essas reuniões não serviam para resgatar uma fala ou cultura homossexual longamente reprimida. Como estou querendo demonstrar, *mais do que sendo descoberta, uma identidade homossexual estava sendo construída*. Mas, nisso, as reuniões de identificação certamente foram muito eficazes e novos valores eram criados, previamente desconhecidos mesmo entre os frequentadores do gueto. De uma forma muito real, aprendia-se a ser homossexual, ou melhor, militante homossexual. (MACRAE, 2018, p. 199, destaque nosso).

MacRae destaca, portanto, que o que muitos consideravam a descoberta de uma “verdade essencial” de cada um e do grupo se tratava, na realidade, da *construção* de uma identidade homossexual. Mais especificamente, uma identidade homossexual militante, ou seja, ainda outra maneira de ser homossexual.

Finalmente, é importante chamar atenção para o fato da categoria “homossexual” por vezes também abarca de modo generalizado as categorias conhecidas atualmente por LGBT+, LGBTTTIQ, entre outras. Embora a homossexualidade tenha sido usada, principalmente no passado, para se referir a qualquer sexualidade ou identidade de gênero que fugisse à norma tradicional, não se deve ignorar a existência de várias outras categorias, cuja complexidade não cabe em um único termo:

> A denominação LGBT aqui usada segue a fórmula recentemente aprovada pela I Conferência Nacional GLBT, referindo-se a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Antes disso, o XII Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros, de 2005, incluiu oficialmente o “B” de bissexuais e convencionou que o "T" referia-se a travestis, transexuais e transgêneros. Embora, com a deliberação da I Conferência Nacional, a sigla LGBT venha predominando nos meios ativistas, ela eventualmente assume outras variantes, que invertem a ordem das letras (colocando o "T" à frente do "B"), duplicam o "T" (para distinguir entre travestis e transexuais, por exemplo) ou acrescentam novas letras que remetem a outras identidades (como "I" de "intersexual" ou "Q" de "queer"). (SIMÕES; FACCHINI, 2008, p. 14-15)

3.2.3 Politização e ativismos

Enquanto segredo, conforme apontou Sedgwick (2007), a homossexualidade quando revelada em uma sociedade homofóbica pode causar um prejuízo não apenas àquele/a que se assume, mas também àqueles/as que recebem a notícia: “O próprio segredo patogênico até pode circular contagiosamente como segredo: uma mãe diz que a revelação de seu filho adulto para ela a mergulhou, por sua vez, no armário em sua comunidade conservadora” (SEDGWICK, 2007, p. 39). Vê-se que mesmo se considerada como algo pessoal, a homossexualidade não deixa de ser relacional. Não apenas pelos efeitos sobre outros sujeitos, mas também por sua própria qualidade de “identidade erótica” que “não deve ser nunca circunscrita em si mesma, não pode ser nunca não relacional” (SEDGWICK, 2007, p. 39) e por sua “indispensabilidade para aqueles que se definem contra ela” (p. 43), ou seja, os heterossexuais.

Como já visto no capítulo anterior, as relações sociais envolvidas na definição da homossexualidade também não estão livres de disputas. A percepção da

heterossexualidade como a norma e a homossexualidade como fora dela já revela isso claramente.

> Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. […] É a sexualidade homossexual que é "sexualizada", não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade. (SILVA, 2000, p. 83).

A homossexualidade, dentro ou fora do armário[6], nunca se limita à pessoa que a assume ou oculta, ela vai além do sujeito em questão, além da privacidade e, como será visto mais adiante, além da vida pessoal.

A partir da ideia do "armário" e da homossexualidade enquanto segredo, podemos pressupor, grosso modo, que as pessoas podem decidir *se* e *como* revelarão sua sexualidade. Dessa forma, de acordo com Simões e Facchini (2009, p. 33),

> escolher e nomear intencionalmente uma identidade sexual pode ser um ato político. Dizer "eu sou gay", ou "eu sou lésbica", ou "eu sou bissexual" pode significar uma afirmação de pertencimento e uma tomada de posição diante das normas sociais que condenam, hostilizam ou reprimem a expressão da diversidade de orientação sexual. O sentido político e estratégico dessas afirmações da identidade sexual como "condição" fica evidente diante das inúmeras situações cotidianas de intolerância, injustiça, discriminação e violência vividas por gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, para não falar das tentativas espúrias de promover sua "cura" ou sua "reabilitação". Essas categorias de identidade podem ter o poder de organizar e descrever a experiência de sexualidade vivida por muitas pessoas e serem instrumentais para que tal vivência possa ser fruída e defendida como legítima e digna de respeito.

Considera-se o ato de "sair do armário" como político na medida em que existe uma discriminação da homossexualidade enquanto categoria. O ato individual torna-se político quando diz respeito a relações sociais além da esfera privada de cada um. Ainda que seja feito num espaço fechado e envolvendo um número mínimo de pessoas, o ato é considerado político pois se insere num arranjo social maior, as

---

[6] Em relação à política gay e lésbica, Connell e Pearse apontam uma dimensão particular: o processo de "*sair do armário*", em outras palavras, "fazer uma declaração para si mesmo, sua família, amigos e colegas de trabalho" revelando a própria sexualidade (2015, p. 183). Sedgwick (2007) realiza um estudo especificamente sobre a "epistemologia do armário": o armário, ou o "segredo aberto", enquanto regime com "regras contraditórias e limitantes sobre privacidade e revelações, público e privado, conhecimento e ignorância" (SEDGWICK, 2007, p. 19).

crenças individuais de cada pessoa envolvida se formam a partir de trocas e relações no âmbito social. Por mais reservados que pretendam ser, todos vivemos inseridos em estruturas que nos conectam e nos dividem, que organizam nossas ações e nossos pensamentos, contra ou a favor dos padrões, mas sempre em relação a ele. Assim, todo ato particular é político quando visto na perspectiva de uma "categoria":

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

Embora a homossexualidade possa ser encarada como uma questão política em suas manifestações mais privadas e pessoais, ela também foi tomada como fio condutor de esforços de articulação de ativismos políticos propriamente ditos. A politização da homossexualidade se deu, como já pontado, a partir de duas premissas: (i) a criação de uma identidade que pudesse ser assumida (e politizada) e (ii) a resistência à opressão sofrida na sociedade homofóbica.

A partir do século XIX, principalmente nas sociedades ocidentais industrializadas, se desenvolve a categoria homossexual como espécie e não mais como ato, de forma que se associa a ela uma identidade propriamente dita (WEEKS, 2000). No início do século XX, a partir da ideia de que os homossexuais constituíam uma população estável, chamada também de "o terceiro sexo", foi possível se desenvolver o ativismo homossexual, organizado principalmente contra a criminalização das relações homossexuais e a favor da despatologização da homossexualidade, incialmente na Europa e, a partir da década de 1940, também nos Estados Unidos.

Em 1969, deu-se em Nova York o episódio conhecido como os "protestos de Stonewall", um embate entre frequentadores do bar Stonewall Inn da cena homossexual contra a polícia de Nova York. A data dos protestos passou a ser consagrada posteriormente como o "Dia do Orgulho Gay e Lésbico".

> De fato, não foi um acontecimento espetacular isolado, mas sinalizava uma mudança mais geral nas vivências de boa parte das populações de homens e mulheres homossexuais, no sentido de tornar visível e motivo de orgulho o que até então tinha sido fonte de vergonha e

> perturbação e deveria ser mantido na clandestinidade. […] Palavras de ordem como “assumir-se” ou “sair do armário” foram postas em prática, com a intenção de recriar um novo modo de existência em função da especificidade do desejo sexual vilipendiado, como abrigo, resistência e combate à hostilidade e à opressão. (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 45).

No caso do Brasil, Simões e Facchini (2009) adotam a convenção, seguida por vários estudiosos, de que o surgimento de um movimento homossexual brasileiro se deu no final da década de 1970, com a emergência de grupos voltados explicitamente à militância política. Estes grupos eram formados por pessoas que se identificavam como homossexuais (embora usassem diferentes termos) e buscavam “promover e difundir novas formas de representação da homossexualidade, contrapostas às conotações de sem-vergonhice, pecado, doença e degeneração” (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 13). Os autores apontam que é importante lembrar que nem sempre as “associações de pessoas que têm a homossexualidade como um aspecto compartilhado em suas vivências” assumiram caráter político, nem tiveram a homossexualidade como foco aglutinador principal, embora alguns tenham sido veículos importantes de expressão social (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 13).

Simões e Facchini (2009) e Facchini (2003) propõem uma periodização da trajetória do movimento político em torno da homossexualidade no Brasil visando “circunscrever diferentes fases relacionadas às mudanças sociais e políticas que moldaram suas formas de organização e atuação”. A periodização é organizada em três “ondas”: a primeira focalizada no final do regime militar, a partir de 1978 em diante; a segunda, durante a redemocratização dos anos 1980; e a terceira a partir de meados dos anos 1990 até os anos 2000.

A primeira onda se inicia com a definição de um projeto de politização da questão da homossexualidade, em contraste com grupos e associações voltados apenas para a “sociabilidade”. O marco comumente adotado é a fundação do grupo Somos, de São Paulo, em 1978 (SIMÕES; FACCHINI, 2009; FACCHINI, 2003). Neste primeiro momento, as inciativas eram fortemente marcadas por um caráter antiautoritário e comunitarista, concentradas principalmente no eixo Rio-São Paulo. O período se encerra na primeira metade dos anos 1980, coincidindo com a retomada do regime democrático e o surgimento da AIDS, então chamada de “peste gay” (FACCHINI, 2003).

O segundo momento se dá durante a redemocratização dos anos 1980 até os anos 1990, em meio à eclosão da epidemia do HIV-AIDS, um período "pouco tratado pela bibliografia específica, tendo sido anunciado como correspondendo a um 'declínio' do movimento" (FACCHINI, 2003, p. 84). De maneira geral, o movimento perde suas propostas mais "antiautoritárias" de militância com o fim do regime militar e caracteriza-se pelo esforço de desvincular a imagem da homossexualidade de seus aspectos "marginais" e de boa parte das vivências a ela relacionadas, numa tentativa de construção de "imagem pública" da homossexualidade.

É nesse momento, durante o processo de elaboração e da defesa da inclusão da não-discriminação da homossexualidade na Constituição, que militantes, auxiliados por acadêmicos e profissionais de diversas áreas, chegaram ao consenso pela utilização da expressão "orientação sexual" em vez de "opção sexual"[7]:

> A partir dessa utilização, a polêmica entre homossexualidade como "opção" ou como "essência" deixa de estar tão presente no cotidiano dos grupos. "Orientação sexual" era um termo que permitia, ao mesmo tempo, afirmar uma certa concretude para a experiência da homossexualidade, sem necessariamente entrar em questão sobre suas causas mais profundas, ou seu caráter "essencial". (FACCHINI, 2003, p. 101).

A terceira onda, a partir de meados dos anos 1990, assiste à consolidação de uma parceria com o Estado, concebida no período anterior, que dá impulso à multiplicação de grupos ativistas, possibilitando a diversificação dos vários sujeitos do movimento LGBT (na designação mais atual), "a formação das atuais grandes redes regionais e nacionais de organizações, e a consagração das Paradas do Orgulho LGBT, paralelamente ao crescimento do mercado segmentado voltado à homossexualidade." (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p. 14).

É preciso não esquecer a força da articulação entre o mercado e a afirmação de identidades, como é possível identificar, por exemplo, na criação da sigla GLS – gays, lésbicas e simpatizantes, popularizada na década de 1990 (FACCHINI, 2003; SIMÕES; FACCHINI, 2009). No conceito de GLS, segundo Trevisan (2018, p. 349),

---

[7] Sobre a questão da "orientação sexual" versus "opção sexual", Simões e Facchini (2008, p. 33) apontam: "É difícil afirmar que as pessoas sejam responsáveis pela 'escolha' do objeto de seu desejo. Nesse sentido, acreditar que a orientação sexual seja uma "opção" soa inadequado; e embora o termo 'opção' tenha se popularizado entre nós para exprimir certo senso de tolerância para com a homossexualidade, tem sido insistentemente rejeitado pelos ativistas e aliados do movimento LGBT por sugerir, entre outras coisas, que a orientação sexual seja algo que se possa adquirir, descartar e trocar conforme as circunstâncias, como a roupa que se veste em determinada ocasião.". .

“o fundamental foi a introdução da ideia de simpatizante, muito adequada ao convívio pluralista das sociedades democráticas modernas” e que facilitou o terreno para “a eclosão, em larga escala, das atividades culturais claramente ligadas à homossexualidade”. Simões e Facchini (2009, p. 150) acrescentam:

> Se o mercado GLS incorporou marcas do discurso ativista, como a bandeira do arco-íris e as idéias gerais de "orgulho" e "visibilidade", o movimento LGBT, por sua vez, também incorporou vários elementos relacionados ao mercado, como atesta a indispensável presença de trios elétricos de casas noturnas, *drag queens* e *go-go boys* nas Paradas do Orgulho LGBT. As paradas, como manifestações de visibilidade de massa, marcam a expressão social e política do movimento LGBT dos últimos anos e são, também, um terreno privilegiado para se apreciar o cruzamento das diversas conexões do movimento com o mercado e o Estado.

A década de 1990, que assistiu à inserção definitiva dos homossexuais no mercado, “em todos os sentidos” (TREVISAN, 2018, p. 347), também assiste a novas parcerias entre Estado e sociedade civil, nas quais se basearam as políticas de prevenção às DST/AIDS “e num claro incentivo às políticas de identidade como estratégia para a redução da vulnerabilidade” (FACCHINI, 2003, p. 115). Posteriormente, num período de crescimento de políticas de combate e superação às desigualdades, dissemina-se o uso da ideia de “diversidade”, graças, principalmente, à Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), enquadrando o termo “desigualdade” e adequando-se ao caso das sexualidades:

> A utilidade do conceito de diversidade sexual refere-se, portanto, à legitimidade das múltiplas formas de expressão de identidades e práticas da orientação sexual e expressões das identidades de gênero. Mas vem marcada pela conservação de um termo que mascara a desigualdade social. […] A palavra diversidade tem, portanto, muitos significados, politicamente construídos e dirigidos a problemáticas muito diferentes e às vezes até contraditórias da discriminação. Se é verdade que o uso do termo diversidade permite ganhar apoios na discussão política (por exemplo, com os empresários para implementar políticas específicas no emprego), perde em especificidade e precisão na construção das próprias demandas de direitos e agendas política. (VIANNA, 2015, p. 796).

Para Colling (2013), numa perspectiva mais atual, os primeiros movimentos ativistas “perceberam, acertadamente, que um primeiro passo da luta era e continua a ser, em alguns contextos, melhorar a autoestima das pessoas e elaborar um discurso sobre, afinal, quem cada movimento está representando” (p. 410), em outras palavras, afirmar as identidades. Colling contrapõe, no entanto, as “políticas geradas

em torno do paradigma da igualdade da afirmação das identidades" e da "lógica identitária" (o importante primeiro passo), de um lado, e as "políticas da diferença", de outro, esta como alternativa à primeira e pouco explorada no Brasil. Segunda Colling, as políticas das diferenças priorizam estratégias no campo da cultura em vez de se centrar exclusivamente na conquista de marcos legais, que muitas vezes reforçam normas e instituições disciplinadoras; explicam sexualidades e gêneros para além dos binarismos, entendem que as identidades são fluidas e criticam os regimes de normalização.

> Não pretendo substituir um paradigma por outro. Isso não mudaria o curso do rio. Além disso, não trabalho com a ideia dicotômica do "ou igualdade ou diferença", em certo sentido muito presente em vários trabalhos que já discutiram o tema […]. Sugiro que as políticas das diferenças não anulam ou negam as nossas igualdades, nem nos tornam mais divididos. Pelo contrário, elas podem nos dar pistas de como podemos nos enxergar nas demais diferenças, em como podemos nos unir em prol do respeito às nossas diferenças, que não cessam de ser criadas, modificadas. (COLLING, 2013, p. 410).

Cabe destacar, portanto, que identidades ligadas à sexualidade possuem inevitavelmente uma face política quando são entendidas no âmbito das relações sociais e se contrapõem ao padrão tradicional que assume o binarismo de gêneros e a atração heterossexual como o único modelo aceitável ou como o mais aceitável entre outros. A principal crítica à expressão "diversidade sexual", por exemplo, aponta precisamente o ocultamento da desigualdade social, como já foi mencionado por Vianna (2015, p. 796). Uma alternativa interessante, justamente por evidenciar a questão política e da desigualdade, é a adoção do termo "dissidências" sexuais:

> De início usamos a palavra "diversidade" quase como continuação do Comitê de Esquerda pela Diversidade Sexual, que foi o antecedente do CUDS [Coletivo Universitário de Dissidência Sexual]. O discurso da dissidência sexual começa a aparecer em 2005 também porque coincide com o fato do tema da diversidade sexual, nesse momento, começar a se tornar muito institucional, quando o termo "diversidade" parece ser demasiado normalizado, muito próximo do discurso da tolerância, demasiado multicultural e neoliberal. Por outro lado, tampouco nos interessava uma nomenclatura *queer* diretamente, pois estávamos muito preocupados com essas hierarquias norte-sul, na circulação de saberes e pensando muito fortemente no local, na genealogia local das sexualidades críticas. O conceito de dissidência sexual nos retira dessa lógica multiculturalista inócua, neste momento já muito perto do discurso do Estado, e também não é simplesmente uma repetição de um discurso norte-americano do *queer*, de um discurso metropolitano hegemônico. Ao mesmo tempo, dissidência é pós-identitário porque não fala de nenhuma identidade em particular,

> mas põe o acento na crítica e no posicionamento político e crítico. (SAN MARYIN apud COLLING, 2015, p. 151).

É importante também sinalizar que termos e definições com os quais trabalhamos e convivemos estão em constante evolução, sendo adotados, descartados, criticados, reformulados e ressignificados no decorrer do tempo.

3.3 Sexualidades e educação

3.3.1 Diversidade sexual, currículo e ambiente escolar

Ao explorar a introdução do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas educacionais, Vianna destaca que, a partir da década de 1990 e com a constituição de um novo pacto educacional internacional,

> ganhou terreno a defesa da equidade como um dos pontos principais para a consolidação dos preceitos de uma sociedade justa, igualitária e aberta à diversidade. A educação recebeu centralidade estratégica e passou a ser proclamada por diferentes organismos e governos como eixo da produtividade com equidade" (VIANNA, 2015, p. 797).

Embora essa concepção de diversidade não envolvesse a superação das bases materiais desiguais, é nesse contexto que a preocupação com a equidade aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que também visava a elaboração de um currículo oficial (VIANNA; CAVALEIRO, 2012, p. 32). A criação do tema transversal "Orientação Sexual" nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, lançados oficialmente em 1997) foi, segundo Helena Altmann (2001), um dos indícios da inserção do assunto da sexualidade no âmbito escolar e evidenciou o interesse do Estado pela sexualidade da população, principalmente por conta do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e o risco da contaminação pelo HIV. Altmann nota, no entanto, que a perspectiva da saúde pública é a única adotada pelos PCN, sem que seja considerada a constituição histórica da sexualidade, nem as categorias da homossexualidade e da heterossexualidade.

Posteriormente, em um contexto de maior articulação entre as demandas do movimento LGBT+, a produção acadêmica e a elaboração de políticas públicas, foi criado, em 2004, o programa "Brasil sem Homofobia: Programa de combate à Violência e à Discriminação Contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual". O período, de acordo com Vianna e Cavaleiro (2012, p. 38), "marcou

uma inflexão importante por meio de iniciativas originadas em diversos ministérios, contudo sem articular essas ações no intuito de estabelecer um campo de políticas públicas".

Sobre os anos seguintes, as autoras destacam a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad (responsável por transformar as propostas gestadas em outros programas e planos em metas voltadas para a educação), a IV Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010 (cujo documento mostra grandes avanços e incorpora diversas demandas sociais) e o projeto de lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, que incluiu a implementação de "políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão" (BRASIL, 2010 apud VIANNA; CAVALEIRO, 2012, p. 41).

A introdução da diversidade sexual no currículo e nas políticas públicas a partir das últimas décadas não significa, no entanto, que diferenças e desigualdades não tenham tido seu lugar no ambiente escolar antes disso. Para Louro,

> Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 2010, p. 57).

Nessa mesma linha, Britzman (1996, p. 77) destaca que "a pedagogia produz não apenas versões particulares do conhecimento de sujeitos mas também o próprio sujeito que-supostamente-conhece", ou seja, a escola não determina apenas o que deve ser ensinado, o que significa aprendizagem e ensino, mas também regula o que constitui uma criança e um aluno. "A 'criança' de qualquer pedagogia já está, ao mesmo tempo, codificada como uma criança generificada, sexuada e racializada. Neste sentido, a 'criança' se torna um dos constructos mais normalizados e regulados da educação" (BRITZMAN, 1996, p. 78). Segundo Louro (2010, p. 63),

> o processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas

> essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos.

Embora o processo de “fabricação” dos sujeitos, conforme sugere Louro, seja sutil e quase imperceptível, existem esforços no sentido de mapear certos aspectos do ambiente escolar que constituem e reforçam o sistema de relações desiguais na escola. Damos destaque aqui para pesquisas que trabalham com a relação entre educação, espaço escolar e sexualidades, inclusive com indicadores da presença de homofobia na escola. Os estudos aqui apresentados foram realizados nas últimas duas décadas, período no qual, como já apontado, ganha terreno nas discussões do campo educacional a busca por equidade e as temáticas de igualdade de gênero e de orientação sexual.

Uma pesquisa realizada pela Unesco (iniciada em 2000, publicada em 2004), com o objetivo de contribuir para o debate sobre as relações existentes entre sexualidade e juventudes na escola, abordou, entre variados aspectos da sexualidade, a questão da homossexualidade e a questão da homofobia. A pesquisa foi realizada com 16.422 alunos, 4.532 pais de alunos e 3.099 membros do corpo técnico-pedagógico distribuídos em 13 capitais brasileiras e Distrito Federal. Dentre os dados quantitativos coletados, a pesquisa destaca que aproximadamente ¼ dos alunos indicam que não gostariam de ter um colega homossexual (a porcentagem aumenta se considerados apenas alunos meninos), 34,6% dos pais de alunos não gostariam que homossexuais fossem colegas de classe dos filhos e entre docentes, embora a rejeição explícita seja consideravelmente mais baixa, cerca de 60% alega não possuir conhecimento suficiente sobre homossexualidade (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

Os dados qualitativos apontam que alguns professores “desempenham uma não assumida conivência com discriminações e preconceitos em relação a homossexuais, ao considerar que expressões de conotação negativa em relação a esses seriam brincadeiras, coisas sem importância” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 289), assim como também

> declaram que reconhecem que existe preconceito e discriminação na escola, mas que esses só se dariam nas relações entre alunos, negando a vigência desses nas interações entre professores e alunos. Contradizendo tal assertiva, vários alunos assinalam casos de discriminação explícita dos professores em relação a alunos homossexuais. (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 291-2).

Outra pesquisa realizada pela Unesco, no ano de 2002 (publicada em 2004), traça o perfil de professores do ensino fundamental e do ensino médio, a partir de questionários respondidos por 5.000 docentes de escolas públicas e privadas das 27 unidades da Federação. A pesquisa concluiu, entre outros aspectos, que os professores apresentaram um elevado grau de tolerância em relação a diferentes grupos que vêm sendo foco das chamadas políticas de ação afirmativa entre as décadas de 1990 e 2000 no Brasil, como é o caso dos índios, negros, idosos e homossexuais. Segundo o relatório da pesquisa, "os homossexuais receberam o maior índice de indiferença quanto a situações de convivência, o que reflete avanços impulsionados por políticas e legislações inclusivas" (UNESCO, 2004, p. 177). O índice de indiferença quanto a situações de convivência com homossexuais foi de 72%, superado apenas pelo índice de indiferença quanto a situações de convivência com pessoas com AIDS (78,8%), também um grupo socialmente estigmatizado. No entanto, em relação às opiniões dos professores sobre comportamentos na esfera privada, 59,7% consideram inadmissível "ter relações homossexuais". Embora seja o menor índice dentre os comportamentos considerados majoritariamente inadmissíveis, indica uma maioria que reprova relações homossexuais mantidas na esfera privada.

Anos depois, uma pesquisa nacional resultante do projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2008 (publicada em 2009) revelou, entre outros dados, que a distância em relação a pessoas homossexuais foi a que apresentou o maior valor para o índice percentual de distância social, de acordo com a escala de Bogardus[8], com 72%. A pesquisa foi realizada com uma amostra de 501 escolas distribuídas em todo o território nacional. Entre os respondentes do estudo, contabilizou-se 15.087 alunos e 1.004 professores, além de diretores, funcionários e pais de alunos. De acordo com o conhecimento dos respondentes, alunos homossexuais figuram entre os maiores índices de situações de humilhação, agressão ou acusações injustas (junto com negros e pobres), enquanto

[8] A utilização da escala de Bogardus foi feita na referida pesquisa "para a mensuração da distância social do respondente em relação a pessoas dos grupos sociais pesquisados (negros, índios, ciganos, pobres, homossexuais, moradores da periferia/favela, moradores de áreas rurais, pessoas com necessidades especiais). A referida escala tem por objetivo medir empiricamente a predisposição do respondente em estabelecer contatos sociais em diferentes níveis de proximidade com membros desses grupos". (BRASIL, 2009, p. 17).

professores homossexuais estão entre os que mais sofrem os efeitos de práticas discriminatórias (junto com os mais velhos e as mulheres) (BRASIL, 2009).

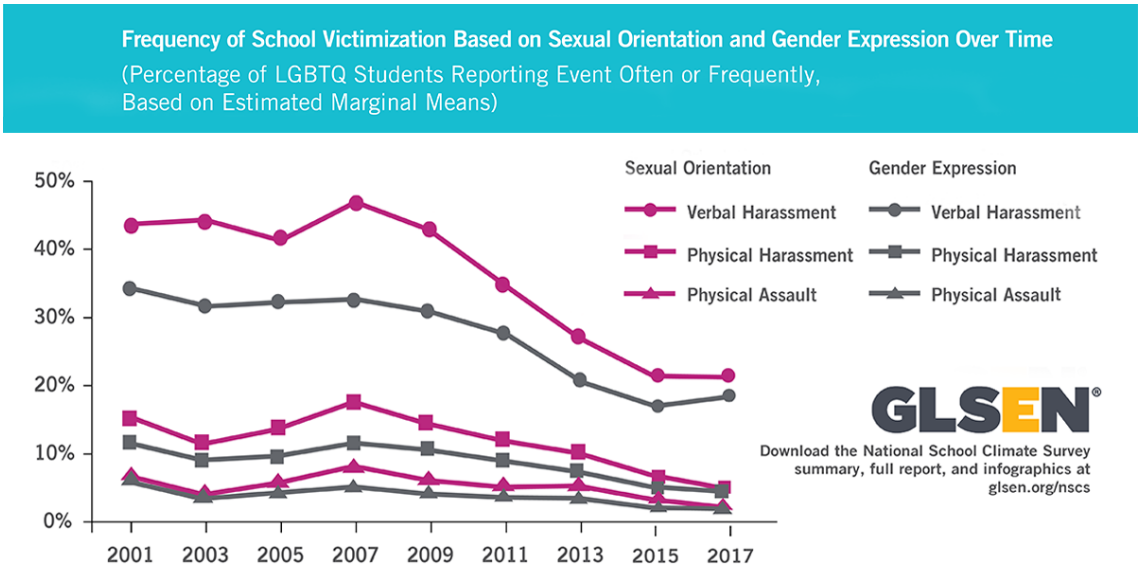
Já nos últimos anos, uma pesquisa nacional virtual realizada entre 2015 e 2016 pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, uma associação nacional LGBT com 324 organizações afiliadas de todos os estados do país), revelou, como principais resultados, que 60% dos estudantes respondentes se sentiam inseguros/as na escola no último ano por causa de sua orientação sexual e 43% se sentiam inseguros/as por causa de sua identidade/expressão de gênero. Em relação a comentários pejorativos, 48% ouviram com frequência comentários LGBTfóbicos feitos por seus pares e 55% afirmaram ter ouvido comentários negativos especificamente a respeito de pessoas trans. No quesito de agressão/violência, 73% foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual e 68% por causa de sua identidade/expressão de gênero, já 27% dos/das estudantes LGBT foram agredidos/as fisicamente por causa de sua orientação sexual e 25% por causa de sua identidade/expressão de gênero, e, por fim, 56% dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente na escola. Sobre respostas dadas pela equipe da escola, 36% dos/das respondentes acreditam que foi “ineficaz” a resposta dos/das profissionais para impedir as agressões (ABGLT; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016).

A pesquisa foi realizada via internet com um total de 1.016 estudantes entre 13 e 21 anos, que frequentaram o ensino fundamental ou médio no Brasil durante o ano letivo de 2015, oriundos/as de todos os estados brasileiros e o Distrito Federal (com a exceção do estado do Tocantins) e que não se identificam com a orientação sexual heterossexual ou que não se identificam com a identidade de gênero cisgênero. Os participantes responderam um questionário online sobre suas experiências na escola no ano letivo de 2015. O questionário foi adaptado da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Escolar (“National School Climate Survey”) da GLSEN (Gay, Lesbian & Straight Education Network), aplicada nos Estados Unidos desde 1999 e modificada e utilizada em outros países.

Embora seja indicado no relatório de 2016 que a pesquisa seria repetida a cada dois anos, não foi encontrada nenhuma atualização a respeito do ano letivo de 2017 ou qualquer data posterior à primeira publicação, portanto não há como revelar as “eventuais mudanças na situação dos/das estudantes LGBT nas instituições

educacionais", como era almejado pela pesquisa (ABGLT; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 13). A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Escolar ("National School Climate Survey") da GLSEN realizada nos Estados Unidos, no entanto, permite visualizar a evolução da discriminação segundo a percepção de estudantes LGBT de 2001 a 2017, como apresenta a figura a seguir.

Figura 1 – Gráfico de frequência de discriminação sofrida por estudantes LGBT baseada em orientação sexual ou identidade de gênero



Fonte: SCHOOL CLIMATE SURVEY. Disponível em: <https://www.glsen.org/article/2017-national-school-climate-survey>. Acesso em: 18 nov. 2019.

A partir do gráfico, nota-se a tendência de declínio na ocorrência de violências verbais e não verbais contra estudantes LGBT segundo a percepção destes. Destaca-se como exceção o período entre 2005 e 2007, no qual houve aumento em todos os aspectos, e entre 2015 e 2017, quando agressões verbais apresentam ligeiro crescimento. Este gráfico, embora não descreva a realidade brasileira, mostra um fenômeno importante: processos de diminuição das relações de opressão não se dão de maneira completamente linear e progressiva. Processos de mudança envolvem momentos de avanço e regressão, por isso, mesmo que identifiquemos claramente um sentido de melhoria, não devemos deixar de atentar para os movimentos de reação, nem para pontos que ainda necessitam melhorar.

Tendo em vista um compromisso de superação das desigualdades e construção de uma sociedade mais justa e diante da presença da homofobia e outras formas de discriminação no espaço escolar, é necessário tanto levar em conta o

potencial de significação política das experiências escolares, como apontado por Carvalho (2014), quanto ter em mente que

> a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

A escola, assim como diversos outros espaços é palco, portanto, tanto dos momentos de avanço quanto dos de regressão, conforme dito anteriormente.

Ao analisarem os limites e as possibilidades de uma ação educativa na luta pelo respeito à diversidade sexual, financiada pelo programa “Brasil Sem Homofobia”, do Ministério da Saúde, e apoiada pelo Ministério da Educação, Borges e Meyer destacam que os principais resultados

> mostram um recorrente pânico moral, que se refere à idéia de contaminação e estimulação de uma sexualidade não hegemônica, acabando por colocar os próprios participantes do referido curso em uma situação de vulnerabilidade perante a escola, colegas de profissão e familiares. (BORGES; MEYER, 2008, p. 59).

Este tipo de reação não é raro e suas manifestações são registradas não apenas na mídia, como também em diversas produções acadêmicas. Balieiro (2018), por exemplo, analisa a construção do pânico moral em torno da figura da criança sob ameaça a partir de três episódios: a reação contra materiais didáticos sobre enfrentamento da homofobia nas escolas, em 2011, a discussão sobre planos educacionais na qual se difundiu a noção de “ideologia de gênero”, entre 2014 e 2015, e a perseguição a exposições e performances artísticas em Porto Alegre e São Paulo, em 2017.

O primeiro episódio, também considerado o mais emblemático das controvérsias envolvendo as lutas por direitos homossexuais na época (TREVISAN, 2018, p. 466), foi a polêmica em torno do chamado “kit anti-homofobia” pelo governo e transformado por seus opositores em “kit gay”. O kit consistia de um caderno e conjunto de ferramentas educacionais e era parte do projeto Escola Sem Homofobia, financiado pelo Ministério da Educação, e em cuja idealização e implementação estavam envolvidas organizações da sociedade civil, como a ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais), a Pathfinder do Brasil, a ECOS (Comunicação em Sexualidade) e a Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva, contando com a orientação técnica da Secad (Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) . A proposta do kit tratava-se de convidar “gestoras/es, professoras/es e demais profissionais da educação para um debate, oferecendo instrumentos pedagógicos para refletir, compreender, confrontar e abolir a homofobia no ambiente escolar.” (BRASIL, s.d., p. 13).

> O projeto incluía distribuição nacional de material de apoio para professores e alunos do ensino médio, composto de três vídeos, cartilhas e guia de orientação específica aos educadores. O objetivo explícito era instigar o debate sobre questões de sexualidade, no sentido de reconhecer a diversidade sexual e elucidar as formas de preconceito. Utilizando linguagens modernas, em animação e stop motion, cada um dos vídeos focava especificamente situações de homossexualidade feminina e masculina, transexualidade e bissexualidade entre jovens. (TREVISAN, 2018, p. 467).

Cedendo às pressões da oposição, dentro da qual se destacava o discurso do então deputado federal Jair Bolsonaro, o governo de Dilma Rousseff suspendeu o uso do material didático anti-homofobia, alegando que: “O governo defende a educação e também a luta contra práticas homofóbicas. No entanto, não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais.” (BALIEIRO, 2018, n.p.).

A noção de “ideologia de gênero” foi difundida entre a metade de 2014 e o final de 2015, nas discussões em torno da questão educacional. Para os críticos das iniciativas a favor da inserção da temática do gênero na educação,

> “gênero” seria o nome de uma “ideologia”, de definição tão abrangente quanto difusa, de consequências nocivas a crianças e adolescentes. Nos posicionamentos mais diversos de seus opositores, diagnostica-se sua presumida indução à homossexualidade, à pedofilia e até mesmo ao comunismo. (BALIEIRO, 2018, n.p.).

Como resultado das pressões, discussões acaloradas e disseminação da noção de “ideologia de gênero”, a menção a “gênero” foi vetada nos planos estaduais e municipais de educação.

Balieiro ainda destaca o encerramento precoce da mostra de arte *Queermuseu - Cartografias da Diferença na arte brasileira*, no espaço Santander Cultural, em Porto Alegre, e a polêmica em torno da performance *La Bête* de Wagner Schwartz, parte do 35º Panorama da Arte Brasileira do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), ambos em 2017. O autor lembra também a reação contra a visita da filósofa Judith Butler ao Brasil, no mesmo ano, explicada pela

> consolidação de um pânico moral que reflete a oposição a políticas de reconhecimento das diferenças de gênero e sexualidade e à crescente visibilidade das questões sobre diversidade sexual no Brasil. O perigo de Butler, aos olhos de seus detratores, estaria na elaboração de suas teorias de gênero e sexualidade, o que a transformaria na maior representante do que chamam de “ideologia de gênero”. (BALIEIRO, 2018, n.p.).

Finalmente, destaca-se também o surgimento do Movimento Escola Sem Partido, divulgado incialmente em um site na internet em 2004. O movimento ganha visibilidade a partir de 2014, com a tramitação de projetos de lei sobre o tema na Câmara dos Deputados e em alguns estados e municípios (RIBEIRO, 2016). Em 2016 foi apresentado no Senado Federal o Projeto de Lei (PL) n. 193/2016 de autoria do senador Magno Pereira Malta (PR-ES), que visa incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) o "Programa Escola sem Partido" (BRASIL, 2016). Em seu site, o movimento

> disponibiliza artigos pretensamente isentos de ideologia e instrui pais e estudantes sobre procedimentos para denunciar professores que supostamente estejam utilizando as salas de aula como púlpito. Na seção “Objetivos”, o movimento realiza uma apresentação na qual afirma que “foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos”. Ainda nessa seção aponta uma série de bandeiras levantadas pelo movimento, dentre elas a luta “pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”, “pelo respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes”, “pelo respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 3).

O Movimento Escola Sem Partido é de interesse especial ao presente estudo pelo fato de ter provocado uma reação especificamente contra a figura do professor, principalmente a partir de 2014:

> Nesse período começaram a circular notícias de docentes sendo intimidados por notificações extrajudiciais, cujo modelo é fornecido no site do movimento, a fim de coibir a suposta “doutrinação ideológica” dos professores, incluindo o tratamento pedagógico de temas relacionados a gênero e sexualidade. (RIBEIRO, 2016, p. 5).

Os efeitos do Escola Sem Partido para os profissionais docentes serão discutidos com mais detalhes adiante.

No primeiro capítulo teórico, “Identidade e docência”, introduzimos a questão da sexualidade docente sujeita a uma vigilância constante (EPSTEIN; JOHNSON,

2000) e da repressão e controle não apenas de professores, mas também de alunos e funcionários por parte da instituição escolar (BERNARDI, 1985). Agora, uma vez já apresentada a crítica de Michel Foucault à “hipótese repressiva” a respeito da sexualidade, propõe-se aqui uma revisão dessa perspectiva a partir dos apontamentos do autor:

> Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso. A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas isso não passou da contrapartida e, talvez, da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder. (FOUCAULT, 2014, p. 34).

Foucault, portanto, não ignora que tenha ocorrido (e que ainda ocorra) um tentativa de desqualificar e ocultar o discurso de adultos e crianças sobre o sexo, mas é importante frisar que não significa que haja um “silêncio geral” a respeito dele. Ainda que se manifeste um pânico moral, por exemplo, contra políticas educativas em defesa da diversidade sexual, ele não deixa de colocar a sexualidade em discurso, mesmo que defenda um silêncio sobre ela. É preciso entender a repressão e ocultamento da temática da diversidade sexual e da sexualidade tanto dentro quando fora da escola, não como simples silenciamento, mas sim como “estratégias discursivas”, discursos “múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder” (FOUCAULT, 2014, p. 33).

4 METODOLOGIA

4.1 Delineamento da pesquisa

Para o objetivo proposto para este estudo, a pesquisa de cunho qualitativo apresentou-se como a melhor alternativa metodológica, visto que é empregada quando se deseja conhecer “as perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo”, partindo-se da “noção da construção social das realidades em estudo” (FLICK, 2009a, p. 16).

Entende-se também que a presente pesquisa é um estudo de tipo exploratório, tendo como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2002 p. 41). Uma vez que foram realizados poucos estudos sobre professores homossexuais enquanto grupo específico sob o viés da identidade profissional, se reconhece que este é um campo ainda pouco explorado. Como Gil aponta sobre a maioria dos casos de pesquisas exploratórias, esta envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (SELLTIZ et al. apud GIL, 2002, p. 41). Além de exploratória, trata-se também de uma pesquisa descritiva, porque busca “levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2002, p. 42).

4.1.1 Amostragem

A amostragem, ou seja, a seleção dos participantes deve satisfazer, antes de tudo, os critérios determinados pelo objetivo desta pesquisa. Assim, os entrevistados devem ser professores ou professoras que se identifiquem como homossexuais. Tendo em mente a complexidade inerente à questão identitária, é importante destacar que ela se acentua de forma particular no caso da questão dos LGBT+ e de suas categorias internas, pois envolve as fronteiras imprecisas e flexíveis da sexualidade e

> porque antes de ser uma disputa tangível entre sujeitos encarnados, é uma disputa entre identidades abstraídas de seus contextos e que reverbera provocações interessantes envolvendo a intersecção entre cor/raça, classe, orientação sexual e performances de gênero. (AGUIÃO, 2016, p. 294).

Partimos do princípio de que a adoção aqui da classificação “homossexual” não excluiria a participação de sujeitos bissexuais enquanto sujeitos que assumem uma orientação sexual não normativa, mas que a inclusão de transexuais, transgêneros e demais categorias da sigla, embora interessante, exigiria um embasamento adicional e uma provável riqueza de dados que estariam além do alcance da presente pesquisa e cujo acréscimo pode comprometer a qualidade da análise.

A amostragem na pesquisa qualitativa, segundo Flick, pode seguir lógicas distintas de dois tipos básicos: “amostragens mais formais com critérios previamente definidos e as mais flexíveis com foco nas necessidades que aparecerão durante a realização da pesquisa.” (FLICK, 2009a, p. 44). O primeiro tipo pretende garantir uma distribuição dos casos em relação a determinadas características que servirão de base para posterior comparação, enquanto o segundo tipo, das abordagens menos formais, é ordenado no sentido do que ainda falta nos dados já coletados, ou seja, uma definição gradual da estrutura da amostra.

A primeira perspectiva da amostragem intencional é interessante na medida em que permite a utilização das variáveis obtidas por meio do questionário no sentido de “administrar a diversidade de forma que a variação e a variedade do fenômeno em estudo possam ser captadas no material empírico com o maior alcance possível” (FLICK, 2009a, p. 46).

Propôs-se inicialmente uma seleção prévia de dois critérios que, acredita-se, contribuiriam para a variedade dos dados coletados e que não representariam entraves adicionais na seleção dos sujeitos: 1) distribuição da amostra em relação ao gênero, uma vez que sexualidade é comumente organizada com base no gênero (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 169) e que, consequentemente, vivências homossexuais masculinas e femininas possuem suas diferenças; 2) distribuição da amostra em relação à idade e ao tempo de exercício da docência, tendo em vista que nas duas últimas décadas a questão da diversidade sexual passou das discussões relacionadas à saúde para o campo da luta pela integração social de minorias políticas, inclusive nas políticas públicas educacionais (VIANNA; CAVALEIRO, 2012), o que pode ter tido consequências diretas e variadas na construção das identidades de sujeitos que vivenciaram esse período durante a infância ou já em exercício da profissão docente.

Cabe também pontuar também que a lógica da seleção de sujeitos em uma pesquisa qualitativa não é a da amostragem estatística, ou seja, não necessita ser representativa estatisticamente: “selecionam-se indivíduos, grupos, etc., de acordo com seu nível (esperado) de novos *insights* para a teoria em desenvolvimento em relação à situação da elaboração da teoria até então” (FLICK, 2009b, p. 120).

4.1.1.1 Desafios e ponto de partida da amostragem

Foi preciso reconhecer a dificuldade em identificar profissionais homossexuais da área da educação. A identificação definitiva de sujeitos homossexuais depende em grande parte deles/as próprios/as, e sua orientação sexual pode, eventualmente, não ser de conhecimento das instituições nas quais os/as profissionais atuam. A homofobia no ambiente de trabalho e também no ambiente escolar é tema de inúmeros estudos (JUNQUEIRA, 2009; CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004; UNESCO, 2004; BRASIL, 2009; ABLGT; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016), além de arraigada no senso comum, e se trata, portanto, de um entrave na identificação dos sujeitos homossexuais, tanto de forma geral quanto especificamente no campo educacional. Assim sendo, preferiu-se privilegiar canais que não estivessem ligados aos locais de trabalho dos sujeitos para contatar possíveis participantes.

Para garantir um distanciamento objetivo recomendado à pesquisa e evitar entrevistas com sujeitos pertencentes ao círculo social próximo da pesquisadora, decidiu-se realizar a seleção de um grupo específico de docentes homossexuais, ligados a entidades ou organizações do segmento LGBT+, de forma a evitar também o envolvimento de instituições empregadoras. A entidade escolhida foi o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp).

Constituída em 1945, originalmente como a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Norma Oficial do Estado de São Paulo (Apesnoesp) e posteriormente como Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), a organização transformou-se em sindicato em 1990, com a conquista do direito de organização sindical do funcionalismo público, na Constituição de 1988, mas mantendo a mesma sigla “Apeoesp” (VIANNA, 2001, p. 123). Com mais

de 190 mil associados[9], a Apeoesp é considerada um dos maiores sindicatos da América Latina.

A escolha da Apeoesp como contexto comum dos sujeitos participantes deu-se por conta da existência do coletivo LGBT Prof. Fernando Schueller no referido sindicato, um dos mais relevantes e pioneiros coletivos LGBT+ no âmbito sindical brasileiro, segundo informado por um dos membros de sua diretoria executiva. O coletivo foi criado em 2010, “durante o I Encontro LGBT realizado para debater temas como a garantia de direitos sexuais e a luta contra a homofobia” (BOLETIM, 2019, p. 1).

Partiu-se do pressuposto que a existência de uma iniciativa organizada voltada às pautas LGBT+ no interior da organização contribuiria para uma melhor difusão da pesquisa e uma melhor recepção do convite por parte de seus associados, provavelmente já familiarizados com a militância do coletivo. Além disso, considerou-se que o coletivo em questão facilitaria o acesso ao campo, diferentemente de vias institucionais, as quais considerou-se representarem um risco maior para a relação dos profissionais com instâncias superiores do ambiente de trabalho.

A proposta de eleger sujeitos apenas entre os associados da Apeoesp não foi realizada conforme planejada, como será discutido adiante. No entanto, uma vez conseguido o acesso ao campo por meio do coletivo LGBT Prof. Fernando Schueller, o distanciamento objetivo recomendado à pesquisa foi garantido.

4.1.2 Técnicas de coleta de dados

4.1.2.1 Aplicação de questionário

Para realização do recrutamento, foi idealizado como base um questionário de variáveis demográficas, com a intenção de obter um levantamento inicial e identificar possíveis sujeitos voluntários, a partir do coletivo LGBT Prof. Fernando Schueller, entre associados da Apeoesp atuantes na capital paulista.

---

[9] Disponível em: <http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Item/displayifs.aspx?List=0c839f31-47d7-4485-ab65-ab0cee9cf8fe&ID=722720&Web=88cc5f44-8cfe-4964-8ff4-376b5ebb3bef>. Acesso em: 18 nov. 2019.

As questões do questionário abordam: idade, raça/cor[10], identidade de gênero, orientação sexual, cidade de atuação profissional, tempo de exercício da profissão docente, níveis escolares de atuação, disciplinas ministradas, participação no coletivo LGBT Prof. Fernando Schueller e respectiva subsede de filiação à Apeoesp. Ao final do questionário, é descrito o perfil buscado pela pesquisadora e, após garantido o anonimato dos participantes, é feito o convite para participação em entrevista individual e solicitação de telefone e endereço de e-mail para contato. O questionário é apresentado no Apêndice I.

4.1.2.2 Entrevista

Para a investigação aqui pretendida foi escolhida como técnica principal de coleta de dados a entrevista individual de roteiro semiestruturado. Tendo em mente que a entrevista é "indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos" (MANZINI, 2004, p. 4), essa técnica se mostra a mais apropriada para coletar dados sobre pontos de vista subjetivos e sobre a maneira como os sujeitos atribuem significados a objetos, fatos e eventos. Segundo Duarte (2004, p. 215), as entrevistas são

> fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso […], elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo […].

A técnica de entrevista se mostra, portanto, adequada e recomendada para a investigação aqui proposta.

O roteiro de tipo semiestruturado foi escolhido por permitir um enfoque nos temas da pesquisa e, ao mesmo tempo, evitar uma rigidez excessiva que limite a livre expressão de percepções, concepções e opiniões do sujeito entrevistado. Segundo Manzini, "a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras

---

[10] Para elaboração das alternativas para a questão sobre raça/cor, foi usado como base o Questionário Básico de coleta de dados do Censo Demográfico IBGE 2010, disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario_basico_cd2010.pdf>.

questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista", podendo, assim, fazer "emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas" (MANZINI, 2004, p. 2).

Pelo fato de não estar atrelada a um roteiro fixo, a realização de entrevistas semiestruturadas exige atenção especial por parte do entrevistador às respostas do entrevistado, que deverão servir como base para questionamentos não previstos no roteiro inicial. Logo, é importante o estímulo ao prolongamento da fala do entrevistado por parte do entrevistador no sentido específico de se obter o máximo de clareza sobre as percepções, concepções e opiniões expressadas. Bogdan e Biklen (1994, p. 136) indicam que em uma boa entrevista

> o entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso do respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho, utilizando frases como: "O que quer dizer com isso?" "Não tenho a certeza se estou a seguir o seu raciocínio." "Pode explicar melhor?" O entrevistador estimula também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns aspectos que mencionou.

Consideramos importante acrescentar às indicações dos autores citados que a clarificação se aplica também no caso do óbvio: o entrevistador não deve se contentar com algo dito na forma de obviedade e sem explicação clara. Da mesma maneira, ele não pode concordar imediatamente com o que é afirmado categoricamente pelo entrevistado, principalmente se este requisitar (de forma direta ou indireta) a concordância do entrevistador. Aquele que conduz a entrevista deve, em vez disso, pedir a clarificação do porquê tal fato é considerado óbvio ao entrevistado, mesmo que ele próprio concorde de fato com a opinião de seu interlocutor.

Desse modo, pretendemos evitar que pressupostos do pesquisador contaminem demais a reconstrução do ponto de vista dos sujeitos entrevistados, além de tentar evitar que também os entrevistados expressem opiniões com o intuito de satisfazer o entrevistador. Também Duarte destaca que "para ver o mundo pelo ponto de vista do entrevistado, para compreender sua lógica e produzir conhecimento sobre sua existência, não é preciso identificar-se com ele ou com as posições que ele defende" (DUARTE, 2004, p. 220).

Outra preocupação crucial na realização de entrevistas é a situação da entrevista em si. Compreendida como uma interação social, a entrevista envolve não apenas os sujeitos participantes e o instrumento de coleta de dados (roteiro), mas também a circunstância da sua realização. Boas entrevistas "caracterizam-se pelo

facto dos sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 136). A qualidade da entrevista, principalmente a de roteiro semiestruturado, depende em grande medida do cuidado do pesquisador em garantir um ambiente confortável ao entrevistado, tanto o local físico quanto a atmosfera da interação, e também da capacidade do entrevistador de manter a boa qualidade do ambiente no decorrer da entrevista.

Finalmente, de acordo com Duarte, a realização de uma boa entrevista exige, entre outras questões, que o pesquisador "conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação", o que envolve "a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo – egos focais/*informantes privilegiados*" (2004, p. 216, destaque nosso). O acesso ao campo, conforme descrito adiante, foi feito por meio de um representante do coletivo LGBT Prof. Fernando Schueller, que se dispôs a colaborar com a divulgação do convite à pesquisa, auxiliando o recrutamento e seleção dos sujeitos.

4.2 Pesquisa de campo

4.2.1 Entrevistas-piloto e adequação do instrumento de pesquisa

O principal instrumento de coleta de dados utilizado consiste em um roteiro semiestruturado, elaborado segundo os temas da pesquisa (identidade profissional docente e homossexualidade). É importante ressaltar que o roteiro é composto de perguntas abertas representando os pontos fundamentais a serem abordados e serve como guia da interação entre entrevistador e entrevistado. Ele não deve, portanto, engessar o processo de entrevista, sendo esperado e desejável que ocorra a inserção de perguntas não previstas, a reordenação dos tópicos e o aprofundamento de temas levantados pelo entrevistado no decorrer da conversa. Evidentemente, o roteiro deve também ser sempre retomado e suas etapas cumpridas integralmente para garantir a uniformidade da investigação.

O primeiro roteiro elaborado estava dividido em quatro blocos temáticos: 1) perfil e trajetória; 2) profissão e experiência docente; 3) sexualidade; e 4) homossexualidade no ambiente profissional. A ordem dos temas, embora passível de alterações no decorrer da entrevista, foi pensada de modo a tentar obter as percepções, vivências e concepções acerca da docência e da sexualidade

separadamente num primeiro momento e, depois, associadas. A falta de perguntas acerca da identidade e da experiência docente especificamente é algo que notamos na análise de grande parte da bibliografia empírica e que esperamos suprir em nosso estudo.

A primeira entrevista-piloto foi realizada com um professor de História da rede pública municipal de São Paulo, antes da escolha da Apeoesp como ponto de partida da amostragem. As duas entrevistas-piloto seguintes foram realizadas com professores indicados pelo primeiro entrevistado, uma professora e outro professor. Após a segunda entrevista-piloto, foi realizada a adequação do instrumento de pesquisa, que incluiu uma alteração da ordem das perguntas e da temática dos blocos, além de reelaboração de uma pergunta específica. A última das três entrevistas foi realizada com a nova versão do roteiro, que se mostrou mais adequada à coleta de dados.

A alteração do esqueleto do roteiro se mostrou necessária para a condução do foco da entrevista na direção da profissão docente e não somente da sexualidade. Cientes de que se tratava de uma entrevista sobre sexualidade, os entrevistados com o primeiro roteiro interpretaram as perguntas abertas do primeiro bloco como sendo relacionadas à sexualidade, mesmo que essa questão não estivesse explicitamente levantada. Ambos indicavam estar tentando responder necessariamente o que imaginavam que a pesquisadora gostaria de ouvir, ou seja, a sexualidade. Na aplicação da segunda versão do roteiro, percebeu-se que o entrevistado não se sentiu obrigado a abordar a sexualidade em suas respostas, o que fez com que a profissão docente fosse bem trabalhada sem forçar um desvio do assunto para a sexualidade.

Após o exame de qualificação, por indicação da banca, o roteiro foi novamente revisto, com grande parte das questões eliminada de modo a torná-lo mais simples e aberto às respostas dos/as entrevistados/as. O roteiro final também auxiliou a pesquisadora a se ater menos às suas expectativas sobre o que seria respondido e se atentar mais ao que os/as entrevistados/as ofereceriam de fato como resposta. A versão final do roteiro de entrevista utilizada na pesquisa é apresentada no Apêndice II. O modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado nas entrevistas-piloto e nas entrevistas finais é apresentado no Apêndice III.

4.2.2 Inserção no campo

O primeiro contato com um dos membros da diretoria do coletivo LGBT Prof. Fernando Schueller se deu por meio da secretaria geral da Apeoesp e coincidentemente no dia em que se iniciava o I Encontro Nacional LGBT da Central Única dos Trabalhadores (CUT), realizado na Casa do Professor em São Paulo. Foi feito, então, um convite para participar do segundo dia do Encontro pelo membro do coletivo. O primeiro contato presencial com o membro do coletivo se deu, portanto, no I Encontro Nacional LGBT da CUT.

Embora a CUT não interessasse especificamente à presente pesquisa, a observação do encontro foi interessante na medida em que permitiu uma aproximação com a questão sindical, até então inexplorada pela pesquisadora. Permitiu também observar, mesmo que de modo não muito aprofundado, como é tratada a questão LGBT+, tema do encontro, na perspectiva do meio sindical: quais são as conquistas, quais os desafios, quais são os conflitos que surgem e quais as peculiaridades dessa pauta em relação a outras.

Um ponto a ser destacado sobre a reunião foi a dificuldade de conquistar adeptos da pauta LGBT+ no meio sindical e em outras frentes de luta social. Não se sabe explicar exatamente por que os trabalhadores, principalmente os LGBT+, não aderem a esse movimento específico. Existe uma adesão significativa desse segmento às pautas das mulheres, às pautas raciais e às pautas dos servidores públicos, por exemplo, mas a adesão à pauta LGBT+ permanece ínfima comparada a essas outras. A própria expressão “diversidade sexual” parece apresentar empecilhos: segundo relatos dos participantes da reunião, percebe-se uma resistência de modo geral à utilização de termos diretos; opta-se então pelo uso da palavra única “diversidade”, em vez da sigla “LGBT” ou de “diversidade sexual”, ou ainda pelo termo “direitos humanos”. Essa experiência levantou algumas questões, principalmente sobre a dimensão política da sexualidade, tópico que se esperava que surgisse durante as entrevistas individuais.

4.2.3 Recrutamento dos participantes

O acesso ao campo foi feito, conforme já mencionado, por meio de um representante do coletivo LGBT Prof. Fernando Schueller, que se dispôs a colaborar com a divulgação do convite à pesquisa. O recrutamento foi realizado inicialmente a partir da divulgação do questionário de variáveis demográficas por meio de um link

virtual, por três canais principais: 1) grupos do aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas Whatsapp exclusivo de professores filiados à Apeoesp; 2) publicação no site do sindicato em área especificamente criada para divulgação de pesquisas e trabalhos acadêmicos; e 3) publicação no boletim anual LGBT da Apeoesp.

A divulgação por meio do aplicativo de mensagens Whatsapp foi promovida pelo citado membro da diretoria do coletivo LGBT Prof. Fernando Schueller que permitiu a entrada no campo. De acordo com o relato do membro, ocorreram reações negativas ao tema de pesquisa, apontada como “desnecessária” e “inapropriada”.

Os resultados da aplicação do questionário não atingiram o resultado esperado, com poucos interessados em participar e apenas um efetivamente entrevistado. Diante das poucas respostas positivas em relação à etapa de entrevista, foram feitas novas solicitações de divulgação dois meses depois, porém sem haver melhora nos resultados. Os quadros a seguir descrevem os quantitativos da aplicação do questionário segundo o interesse do respondente em participar da entrevista, a compatibilidade de perfil dos interessados e a relação entre interesse em participar da entrevista individual e orientação sexual.

Quadro 2 – Respondentes do questionário segundo o interesse em participar da entrevista individual

Resposta	Quantidade
Não tenho interesse em participar/Não me identifico com o perfil pesquisado.	17
Tenho interesse em participar.	6
Total Geral	23

Quadro 3 – Compatibilidade do perfil dos interessados com o perfil buscado na pesquisa

Compatibilidade de perfil	Quantidade
Perfil compatível	2
Perfil não compatível com a pesquisa	4

Quadro 4 – Relação entre interesse em participar da entrevista individual e orientação sexual

Resposta ao convite	Heterossexual	Homossexual	Bissexual	Total Geral
Não tenho interesse em participar/Não me identifico com o perfil pesquisado.	15	1	1	17
Tenho interesse em participar.	1	5	0	6
Total Geral	16	6	1	23

O Quadro 3 revela como grande parte dos interessados (4 de 6) não possuía perfil compatível com a pesquisa, um dos casos por conta de orientação sexual e os demais por atuarem em outros municípios, distantes da capital. Dos dois interessados em participar da pesquisa e com perfil compatível, um encerrou contato com a pesquisadora, portanto não foi possível entrevistá-lo. O

Quadro 4, no entanto, revela como grande parte dos respondentes homossexuais (5 de 6) se mostrou disposta a participar da pesquisa, apesar do perfil apenas parcialmente compatível.

Diante dos resultados da estratégia inicial de recrutamento, decidiu-se adotar outra técnica de amostragem denominada “bola de neve”, uma “uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência” (VINUTO, 2014). Dentre os estudos sobre professores/as homossexuais levantados, embora apenas um se refira diretamente à amostragem “bola de neve” (NOVO, 2015), todos utilizam alguma forma de cadeia de referência para recrutamento dos sujeitos das respectivas pesquisas. A maioria dos pesquisadores iniciou a busca por meio de conhecidos que iniciam a cadeia de referência (ALMEIDA, 2009; CONCEIÇÃO, 2012; MACIEL, 2014; GOMES FILHO, 2015; MEIRELES, 2012). Nota-se, portanto, a necessidade confirmada de lançar mão de uma técnica como a “bola de neve” para o estudo de “populações difíceis de serem acessadas ou estudadas (*Hard-to-find or hard-to-study populations*) ou que não há precisão sobre sua quantidade” (VINUTO, 2014).

Foi notado pela pesquisadora que somente quando o primeiro entrevistado utilizou uma abordagem pessoal com seus próprios contatos, não mais pela intermediação do questionário, houve enfim demonstrações de interesse de fato sobre a participação nas entrevistas. De 15 nomes indicados, 12 possuíam o perfil buscado

e, dentre esses, 8 responderam ao contato inicial e concordaram em participar da entrevista.

4.2.4 Realização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas entre maio e novembro de 2019, com os/as 8 professores/as que se mostraram dispostos a participar da pesquisa.

Embora o recrutamento tenha representado o maior entrave à pesquisa, a realização das entrevistas também não ocorreu sem algumas dificuldades. Além de remanejamentos de agenda que atrasaram algumas entrevistas, soube-se pelo relato dos/as próprios/as participantes que alguns deles/as quase desistiram de participar, principalmente por desconfiança em relação às intenções da pesquisadora. A fala do professor Daniel, um dos sujeitos da pequisa, ilustra bem essa desconfiança: “não é uma piada, com todo o respeito com você, eu pensei assim ‘gente, será que essa moça’… vai saber o que você é… ‘será que essa pessoa ela é alguma, é, bolsominion de ideologia de direita que quer ver o perigo de professores homossexuais?”.

O receio do professor se justifica pelo contexto de perseguição sofrida por muitos/as professores/as, presente inclusive nas entrevistas realizadas. A referência do professor Daniel ao termo “bolsominion”, aludindo ao bolsonaristas, apoiadores do atual presidente, remete-se principalmente à onda de intolerância sentida pelos profissionais da educação nos últimos anos e incentivada pelo movimento bolsonarista.

Outro tipo de dificuldade sentida na realização das entrevistas foi o receio inicial de alguns participantes a tratar de um assunto que muitos/as consideram pessoal e privado. Este tipo de receio, no entanto, foi superado no decorrer da conversa, como era esperado pela pesquisadora. Ainda que cada sujeito tenha naturalmente escolhido até qual ponto gostaria de revelar sobre si mesmo, todos/as os/as participantes demonstraram estar mais à vontade conforme a entrevista se desenrolava.

4.3 Caracterização dos sujeitos

A amostra da pesquisa consiste em oito sujeitos, identificados por nomes fictícios. O Quadro 5 apresenta a caracterização dos sujeitos (ordenados de acordo

com a realização das entrevistas) em relação às variáveis demográficas: idade, raça/cor, identidade de gênero e orientação sexual.

Quadro 5 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa – variáveis demográficas

Sujeito	Idade	Raça/cor	Gênero	Orientação sexual
Paulo	49	Preta	Masculino	Homossexual
Ciro	36	Preta	Masculino	Bissexual
Rafaela	35	Não informada	Feminino	Bissexual
Daniel	30	Branca	Masculino	Homossexual
Victor	32	Preta	Masculino	Homossexual
Renan	26	Parda	Masculino	Homossexual
Marcela	31	Parda	Feminino	Homossexual
Ana	50	Parda	Feminino	Homossexual

Conforme apresentado no quadro, a idade dos sujeitos varia entre 26 e 50 anos, a maioria na faixa dos 30 anos. A respeito da raça/cor, um sujeito não respondeu à questão, um sujeito se identificou como branco e os demais como pretos ou pardos, três em cada caso. A alternativa “Preta” foi questionada por um dos participantes, que preferia responder “negra”. Após a explicação da fonte escolhida pela pesquisadora, o questionário elaborado para o Censo Demográfico do IBGE, o entrevistado concordou em responder a alternativa oferecida no questionário da pesquisa. Em questão de identidade de gênero, 5 sujeitos se identificam como homens e 3 como mulheres. Quanto à orientação sexual, a maioria se identifica como homossexual, apenas 2 como bissexuais, ambos atualmente em relações amorosas com parceiros/as do mesmo gênero.

O Quadro 6 apresenta a caracterização dos sujeitos em relação à profissão docente: tempo de exercício, níveis escolares de atuação e disciplinas ministradas. As duas últimas informações dizem respeito a toda trajetória do sujeito, incluindo, portanto, atuação no passado e no presente.

Quadro 6 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa – profissão docente

Sujeito	Tempo de exercício da profissão	Níveis escolares de atuação	Disciplinas ministradas
Paulo	Mais de 20 anos	Fundamental II Ensino Médio EJA/supletivo	Língua Portuguesa e Literatura, Língua inglesa
Ciro	De 1 a 5 anos	Fundamental II Ensino Médio EJA	Língua Portuguesa e Literatura, História, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Química, Educação Física, Sociologia e/ou Filosofia
Rafaela	De 15 a 20 anos	Fundamental I Fundamental II Ensino Médio Educação Infantil	Conjunto de disciplinas do Fundamental I, Artes visuais, artes cênicas e/ou música
Daniel	De 5 a 10 anos	Fundamental II Ensino Médio	Língua Portuguesa e Literatura
Victor	De 1 a 5 anos	Fundamental I Fundamental II Ensino Médio	Artes visuais, artes cênicas e/ou música
Renan	De 5 a 10 anos	Fundamental II Ensino Médio	História, Sociologia e/ou Filosofia
Marcela	De 10 a 15 anos	Fundamental I Fundamental II Ensino Médio	Educação Física
Ana	Mais de 20 anos	Fundamental I Fundamental II Ensino Médio Educação Infantil	Educação Física, Escola particular - Ética e cidadania

O Quadro 6 mostra que, apesar de uma faixa etária semelhante entre a maioria dos sujeitos apresentada no Quadro 5, o tempo de exercício da profissão não segue necessariamente o mesmo padrão: sujeitos com as idades próximas, de 30 a 35 anos, possuem diferentes períodos de experiência profissional docente e, embora os sujeitos mais (Paulo e Ana) sejam os que atuam há mais tempo na profissão, o mais jovem deles (Renan) não é o de menor tempo de experiência. Considerando as dificuldades de recrutamento de participantes, acredita-se que foi atingida uma boa distribuição dos casos em relação ao tempo de exercício da profissão, o que pode contribuir para uma maior variedade de dados qualitativos. Todos os/as professores/as entrevistados/as possuem experiência com mais de um nível escolar, sendo o Fundamental II um ponto em comum entre todos/as. Quanto às disciplinas ministradas, a experiência da maioria dos sujeitos se concentra em uma disciplina ou área específica. O sujeito Ciro é o único que se encaixa na categoria de contratação

V (eventual), e por isso já ministrou mais disciplinas que os demais, de diferentes áreas do conhecimento.

4.4 Tratamento dos dados

Utilizou-se como forma de tratamento dos dados o método de análise de conteúdo apresentado por Bardin (2002 [1977]). A análise de conteúdo organiza-se em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase consiste na organização propriamente dita, "um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise" (BARDIN, 2002, p. 95). A autora destaca as três missões da pré-análise, sem sequência fixa: escolha dos documentos, formulação de hipóteses e de objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A segunda fase, de exploração do material, consistiu na administração sistemática das decisões tomadas na fase de pré-análise e "consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas" (BARDIN, 2002, p. 101). A terceira etapa consistiu no tratamento dos dados de forma a serem significativos e válidos.

4.4.1 Codificação e categorização

De acordo com Bardin, "tratar o material é codificá-lo", o que envolve escolha das unidades de registro (recorte), escolha das regras de contagem (enumeração) e escolha das categorias (classificação e agregação) (BARDIN, 2002, p. 103). As unidades de registro podem ser temáticas (de nível semântico) ou palavras e frases (de nível linguístico). No caso do presente estudo, optou-se pelo uso do tema como unidade de registro, geralmente utilizado "para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc." (BARDIN, 2002, p. 106).

Para Bardin, o tema "é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". Fazer uma análise temática consiste em "descobrir os 'núcleos de sentido'

que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido" (BARDIN, 2002, p. 105). O tema, portanto, corresponde a uma regra de recorte do *sentido* e não da forma.

Para a categorização, a "operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género" (BARDIN, 2002, p. 117), também foi escolhido o critério semântico, ou seja, foi feita a construção de categorias temáticas. As motivações e consequências da escolha da análise temática serão discutidas no capítulo a seguir.

A categorização temática resultou em três categorias principais, que serão discutidas mais profundamente no próximo capítulo: 1) Profissão e particularidades; 2) Subjetividade e distinção; e 3) Identificações políticas e significação da experiência escolar.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A presente análise seguiu, conforme descrito no capítulo anterior, o método de categorização e classificação temática, de modo a buscar os “núcleos de sentido” significativos à pesquisa (BARDIN, 2002, p. 105). A partir, portanto, do problema de pesquisa estabelecido, a análise foi orientada pelo intuito de compreender como a decisão de revelar ou ocultar a própria sexualidade no ambiente de trabalho contribui para a construção da identidade profissional de professores/as homossexuais.

Conforme discutido anteriormente, a questão da *decisão* interessa a esta pesquisa por sua importância na construção contínua da identidade do sujeito na pós-modernidade, segundo Melucci (2004). Assume-se aqui que o sujeito, situado num contexto pós-moderno, possui a capacidade de autorreflexão e de intervir sobre si mesmo e, portanto, é responsável por sua história, posiciona-se nas relações com outros e ocupa um lugar no mundo *conscientemente*. A presente análise, portanto, concentra-se em identificar como uma decisão específica – revelar ou ocultar a própria sexualidade – tomada por sujeitos determinados (professores e professoras homossexuais) tem influência sobre a construção da identidade profissional destes/as docentes, considerando as complexas relações de poder envolvidas nos múltiplos discursos acerca da sexualidade, especificamente sensíveis no contexto escolar.

A responsabilidade, ou a capacidade de responder conscientemente (responder por sua história e seu lugar, e responder aos outros), é central para o entendimento da identidade enquanto processo de identização, ou seja, “vivida mais como ação do que como situação” (MELUCCI, 2004, p. 48), como “identificações em curso” (SANTOS, 2006, p. 135), que não são, no entanto, aleatórias. A questão da *responsabilidade* nos interessa uma vez que a identidade não se trata de um jogo aleatório, mas sim de *negociações* por sujeitos que “têm capacidade de produzir e de reconhecer o sentido daquilo que fazem” (MELUCCI, 2004, p. 68).

Tomando como ponto de partida a decisão de professores e professoras homossexuais do ensino básico de revelar ou ocultar a própria sexualidade no ambiente de trabalho, procura-se compreender quais as relações, negociações e tensões estabelecidas entre a homossexualidade e a docência no processo de construção da identidade profissional docente.

Os temas identificados na análise são aqueles que, de alguma maneira, foram mobilizados no discurso dos sujeitos quando estes se referiam à decisão de revelar

ou ocultar a própria sexualidade no ambiente de trabalho. A classificação dos dados não foi feita no sentido de separar tipos de decisões (revelar ou não revelar) dos docentes por dois motivos principais. Em primeiro lugar, o exame do material mostrou que não existia, para a maioria dos casos, uma separação clara entre o ato de revelar e o ato de não revelar a própria sexualidade. A tentativa de compreensão das diferentes nuances de revelação e suas motivações exigiu, portanto, que a classificação fosse feita em outro sentido. Em segundo lugar, a codificação temática evidenciou que um mesmo tema, ou núcleo de sentido, foi explorado em diferentes decisões em relação à revelação da sexualidade. Optou-se, portanto, por manter uma classificação temática e, em cada tema, explorar essas diferentes posições, identificando como um mesmo tema aponta para diferentes decisões e diversas possibilidades de percepções, representações e concepções de docência, de homossexualidade e de outros conceitos relevantes.

Eventualmente, notou-se que um tema mobilizado por certos sujeitos para discutir a própria decisão não foi mobilizado por outros sujeitos. Um determinado tema que não foi tratado na decisão de revelar ou não a própria sexualidade no ambiente de trabalho pode, ocasionalmente, ocupar um lugar de importância em outras esferas da vida do sujeito. Assim, também foram incluídos os sentidos atribuídos a cada tema mesmo que não fosse estabelecida uma conexão direta com a revelação da sexualidade, de modo a explorar as impressões e percepções mais amplas sobre cada categoria.

A categorização temática resultou em três categorias principais: 1) Profissão e particularidades; 2) Subjetividade e distinção; e 3) Identificações políticas e significação da experiência escolar. O Quadro 7 apresenta as três categorias e seus desdobramentos ou subcategorias:

Quadro 7 – Categorias de análise

Categorias de análise	Subcategorias
5.1. Profissão e particularidades	5.1.1. Homossexualidade como particularidade
	5.1.2. Significância da homossexualidade: naturalidade e trivialidades
	5.1.3. Profissionalismo, respeito e igualdade
5.2. Subjetividade e distinção	5.2.1. Autorreconhecimento LGBT+
	5.2.2. Imagem, discurso e estereótipos
	5.2.3. Identificação com a profissão e realização de si
5.3. Identificações políticas e significação da experiência escolar	5.3.1. Ação política: vivências e percepções
	5.3.2. Identificação política
	5.3.3. Significação política da experiência escolar e compromisso docente

A primeira categoria listada, “Profissão e particularidades”, explora os sentidos de sexualidade como algo pessoal, como uma particularidade individual e desvinculada da prática docente e da figura do/a professor/a. A partir daí, obtém-se também os sentidos atribuídos à docência enquanto profissão, os valores em relação à posição objetiva de *profissional* do/a docente, e a expectativa de reconhecimento enquanto profissional apartado das particularidades individuais e pessoais.

A segunda categoria apresentada, “Subjetividade e distinção”, trata, por outro lado, do “eu pessoal” que não se separa do “eu profissional” (NÓVOA, 2007, p. 9), ou seja, da carga pessoal que o/a docente introduz em sua prática e em seu cotidiano de trabalho e que o/a distingue de seus pares, tanto como profissional quanto como indivíduo. Para alguns dos sujeitos da pesquisa, a homossexualidade aparece como uma marca de distinção que se expressa no ambiente de trabalho.

A terceira categoria, “Identificações políticas e significação da experiência escolar”, explora o tema da política em diferentes perspectivas: as vivências e percepções sobre a militância (no segmento LGBT+ e outros) e as percepções sobre a homossexualidade e/ou identidade LGBT+ enquanto identidade política. Nessa categoria, discute-se a dimensão política da docência e da experiência escolar como um todo, e o lugar ocupado pela figura do/a docente homossexual na construção da significação dessa experiência. Este núcleo de sentido evidencia o caráter relacional da identidade, contextualizada em um sistema social que envolve desigualdades, preconceitos, conflitos e outras relações sociais.

Cabe acrescentar, finalmente, que todas as categorias se relacionam e se interpenetram, uma vez que os sentidos analisados se constroem em redes e não

isolados, assim como as várias dimensões e faces da identidade individual. A primeira e a segunda categoria apontam constantemente uma para a outra, ressaltam o jogo de equilíbrio entre identificações e diferenciações. A terceira categoria explora uma importante dimensão tanto para a docência quanto para a homossexualidade, envolvendo compromissos sociais da categoria profissional docente e as lutas contra a desigualdade por parte do segmento LGBT+. A análise a seguir, portanto, desenvolverá cada tema identificado buscando apontar também as relações entre eles.

5.1 Profissão e particularidades

Como foi visto anteriormente, entende-se que a sexualidade foi construída histórica e socialmente como uma experiência subjetiva moderna. A homossexualidade, mesmo vista como algo pessoal, não deixa de ser também uma experiência relacional, por sua qualidade de “identidade erótica” que “não pode ser nunca não relacional” e por sua “indispensabilidade para aqueles que se definem contra ela” (SEDGWICK, 2007, p. 39 e p. 43). Os arquétipos tradicionais de docência procuravam despir professores e professoras das marcas da sexualidade e implicavam sobre eles/as uma vigilância (LOURO, 2010; BERNARDI, 1985; EPSTEIN, JOHNSON, 2000). Pesquisas mais recentes, no entanto, mostram um esforço no sentido de superação da desigualdade social baseada na sexualidade (como demonstram, por exemplo, VIANNA; UNBEHAUM, 2016), ainda que existam atualmente também esforços no sentido contrário (ver FRANCO, 2017; PENNA, 2017; ALMEIDA NETO; SILVA, 2017; GUILHERME; PICOLI, 2018). Na presente categoria, explora-se o entendimento dos sujeitos da pesquisa acerca da homossexualidade como uma particularidade “pessoal”, “natural” e “trivial”, e de como ela não deve afetar a relação de igualdade nas interações interpessoais em diferentes esferas da vida, inclusive e principalmente a profissional.

5.1.1 Homossexualidade como particularidade

Ao tratar de questões como descoberta e revelação da própria sexualidade, os sujeitos da pesquisa exprimiram suas percepções acerca da homossexualidade, como ela deve ser entendida e como deve ser tratada na relação com outros sujeitos. O

entendimento dessas percepções é peça chave para compreender, posteriormente, os vínculos entre as homossexualidades e a identidade docente. Nas entrevistas, destacou-se a percepção da homossexualidade como *particularidade*, uma questão pessoal e individual, como nas falas do professor Daniel, a seguir:

> a minha vida sexual ela é **pessoal**, minha. (Daniel)
>
> a minha sexualidade, PESQUISADORA, a nossa sexualidade é uma particularidade nossa. (Daniel)
>
> Eu não sou assim. É, os… a… a minha sexualidade ela não é uma coisa vulgar, eu não vejo como feia, eu não me sinto envergonhado por isso, porque eu sou muito mais do que isso, **isso é só uma particularidade minha**, entendeu? (Daniel).

Destacando que a homossexualidade é "só uma" particularidade, o professor acrescenta, mais adiante, outras particularidades de si mesmo:

> Eu não sou só homoafetivo, eu não sou um professor homoafetivo, eu sou um professor católico, eu sou um professor de esquerda, eu sou um professor cultural, eu sou um professor que lê, eu sou um cidadão, eu tenho sonhos, eu não sou só homoafetivo. (Daniel).

A professora Marcela também caracteriza a homossexualidade como uma particularidade própria, mas em um momento de ocultação da orientação sexual:

> Sabem. Por um tempo eu não falava sobre o assunto. Quando eles perguntavam assim: "ah, pro, você namora?", eu sempre tentava responder de uma forma que eu não deixava nada claro. Ao invés de eu falar "ah, eu tenho namorado", eu falava "ah, eu namoro", aí quando eles perguntavam bem "ah, qual o nome do seu namorado?", aí eu tentava fugir, por um tempo eu tentei mas aí eu vi que não tinha por que, mas, na verdade, **eu tentava deixar mais pra mim, assim, uma particularidade minha**, mais por questão dos pais que poderiam não gostar do que por uma questão de contato com eles. Aí, depois de um tempo eu desencanei, e é o que eu sou e acabou e nada vai mudar, todo mundo sabe e hoje eu falo numa boa, assim, eles sabem que tudo o que perguntar eu falo. (Marcela).

O sentido de "particularidade" aqui, portanto, remete à "particular" enquanto "íntimo", "confidencial" ou "reservado", algo que não se compartilha com outros (principalmente pais de alunos/as, no caso da professora). A professora Marcela também se refere à sexualidade como algo de sua própria natureza, demonstrando um sentido da particularidade ligada a uma "essência" natural:

> É, nesse meio tempo eu ainda ficava com um menino, tentei ficar, tentei namorar, me forcei a ser hétero, né, por questão da família e da sociedade, mas chega uma hora que você vê que não dá, você tá se obrigando a uma coisa que não é da sua **natureza**, né. (Marcela).

O professor Victor indica que a homossexualidade não se encontra separada em uma esfera de sua vida, mas é sua vida por completo: “Pra mim não é uma segunda vida, pra mim é a minha vida.” (Victor).

A sexualidade como particularidade deve ser aqui destacada, no entanto, numa perspectiva relacional: como os sujeitos entendem a participação da particularidade nas relações estabelecidas por eles? O professor Ciro é o exemplo máximo de tentativa de separação da particularidade de qualquer esfera da vida que não seja a vida pessoal, como ele relata sobre o momento de revelação para a mãe: “E essa posição sexual minha não vai mudar em nada em relação a minha vida, é… familiar, em relação a minha vida com as pessoas, entendeu, não vai mudar em nada” (Ciro). No ambiente de trabalho, ele reforça:

> As particularidades à parte. Não tenho nada a ver com particularidades, não gosto de particularidades, não gosto que alunos entrem nas minhas particularidades, eu também não gosto de entrar em particularidade de aluno, não gosto… não pergunto pra aluno o que aluno faz da vida dele. (Ciro).

O entendimento do professor Ciro revela o sentido-chave da homossexualidade como particularidade para a presente análise: uma questão pessoal irrelevante aos outros e à própria profissão, ideia que será aprofundada adiante.

5.1.2 Significância da homossexualidade: naturalidade e trivialidades

Enquanto particularidade da vida pessoal, a homossexualidade pode ser tratada como significativa ou não em diferentes sistemas de relações, entre eles o exercício da profissão. A “significância” da homossexualidade é aqui entendida como o valor e a importância atribuídos a ela em relação a algo ou a alguém: a sexualidade é significativa em relação a que? É significativa em relação ao trabalho? Importa aos alunos, colegas docentes e gestores? Na presente categoria, reuniu-se os casos em que se percebe a homossexualidade como não importante ou não significativa, no sentido de ser algo “natural” ou mesmo “trivial” e que não deve ter relevância, positiva ou negativa, para os outros ou para o trabalho.

Podemos notar esse tipo de percepção sobre a homossexualidade na fala a seguir: “[…] eu tento mostrar pras pessoas que ser homoafetivo… a homossexualidade não é uma coisa ruim, ela tem que ser uma coisa natural, entendeu?” (Daniel). A fala de Daniel demonstra a tentativa de significar a

homossexualidade como algo natural, sem que haja juízo de valor. Nota-se que o sujeito não opõe o juízo negativo “não é uma coisa ruim” a um juízo positivo, “uma coisa boa”, por exemplo. A oposição apresentada é de um juízo de valor a algo neutro, ou seja, a qualidade de “natural”. O que é “natural”, portanto, não deve ser julgado como bom ou ruim.

De maneira semelhante, a professora Ana demonstra uma percepção de “naturalidade” em um fala dirigida a alunos de atitude homofóbica:

> eu tento mostrar pra eles o seguinte, é, quando vem um falar assim “nossa, professora, a menina nã nã nã”, meio que criticar, aí eu falo “desculpa, mas a velha aqui, a do século passado, sou eu, e se pra mim tá tudo bem que ela tá beijando uma outra menina por que que tá te incomodando?”. Eu tento **mostrar uma naturalidade**, sabe, eu falo “vocês já nasceram numa geração onde isso teria que estar ultrapassado, ou você não tá ultrapassando isso por quê? Tá te incomodando tanto isso por quê?” (Ana).

Neste caso, a naturalidade está também no *tratamento* em relação à homossexualidade. Ressaltando a diferença de gerações, a fala da professora Ana mostra como a “naturalidade” está centrada na *percepção* da homossexualidade e não simplesmente na homossexualidade em si, como uma essência. Essa perspectiva é interessante do ponto de vista da construção e atribuição de sentido ao mundo a partir do discurso, conforme já abordado anteriormente: “todo o discurso é uma prática de significação fragmentada e instável, que define, classifica, posiciona e atribui sentido às coisas e pessoas” (SILVA, 2009, p. 46). A professora Ana busca reconstruir a percepção de seus alunos acerca da homossexualidade a partir de uma demonstração de “naturalidade”.

É interessante também notar a diferença de posição de cada um dos dois sujeitos da pesquisa: no caso relatado pelo professor Daniel, ele próprio se coloca como homossexual. A fala apresentada foi dita como conclusão de um relato sobre uma ida à Parada do Orgulho LGBT na qual ele levou algumas amigas para conhecer o evento:

> Essas do [ESCOLA], desde 2012, eu levei elas na parada gay. Porque elas sempre viram que eu posto foto, que eu vou na Parada, aí a V., sessenta e poucos anos, a M., sessenta e sete, bengala, assim, a outra também, que é casada e tá aposentada: “Ah, Daniel, mas na parada gay não é perigoso? Ai, será que a mulherada não vai me agarrar? Ah, não sei o que”. “Não vou falar nada, M., vocês três vão comigo e depois vocês vão pensar, julgar e falar pra mim o que vocês acharam, tá? Eu não vou fazer a cabeça de vocês, quero que vocês pensem”. Elas foram e adoraram. Então… é isso que eu falo, eu tento

> mostrar pras pessoas que ser homoafetivo… a homossexualidade não é uma coisa ruim, ela tem que ser uma coisa natural, entendeu?

O professor Daniel se coloca, portanto, abertamente como homossexual em sua tentativa de reconstrução da percepção das amigas. No caso da professora Ana, que não revela sua sexualidade para os alunos, o foco está na percepção da homossexualidade pelas diferentes gerações: se ela, “a velha”, “a do século passado”, acha natural, por que o aluno jovem não deve achar também? A ideia de naturalidade aparece, portanto, para diferentes tipos de revelação da própria sexualidade.

O professor Paulo, que também nunca falou diretamente aos alunos sobre sua sexualidade, tenta reforçar que a sexualidade não deve ter significância para os outros, inclusive alunos, por isso não há razão para discuti-la enquanto particularidade sua:

> Eu não tô me escondendo de nada. Tô **vivendo naturalmente**. Se perguntar, “ah, professor”, às vezes alguém pergunta na classe “ah, professor, você é gay?”, eu falei “o que você acha?”, “eu acho que é”, eu falo “então tá bom, “eu acho que não é”, “tá bom também. **O que muda na tua vida? Nada, na minha também nada, então” e deixo rolar**, assim. (Paulo).

O professor acrescenta que, mesmo não havendo necessidade de falar, não haveria problema em falar:

> […] mas também não tem impedimento de falar, não é uma coisa que… hoje em dia principalmente, não vejo muito… não vejo necessidade, mas também não vejo problema se um aluno fala assim “ai, professor, vi uma entrevista do senhor, o senhor é gay”, “ah, é? Bora? Abre o caderno”, entendeu? (Paulo).

Mesmo com uma hipotética abordagem por um aluno, o tema da homossexualidade do professor é rapidamente encerrado pela falta de significância para a aula: ressalta-se aqui que o recurso usado para encerrar o assunto é uma referência à aula, “abre o caderno”. Assim como na fala anterior, ele reforça a ideia de que “nada muda na minha vida e nada muda na tua vida”, e também não deve mudar no andamento da aula.

A professora Marcela também se refere ao “falar da homossexualidade” como algo natural:

> Que é uma coisa **normal**, da mesma forma que uma professora é casada com um cara e eles perguntam nome, se tem filho, idade, aluno é curioso e eles vão perguntar pra mim… e eu vi que **é a mesma**

> **coisa**, tem que **tratar com naturalidade, se eu não tratar quem que vai tratar**? Então, hoje, é **bem natural.** (Marcela).

Neste caso, no entanto, percebe-se alguns elementos adicionais: existe uma determinação do que é realmente falado e ligado à sexualidade – nome do cônjuge, se tem filhos, idade dos filhos – e uma comparação com um *par* ("uma professora casada com um cara"). Detalhes de um casamento ou de uma relação amorosa revelam a sexualidade do/a professor/a e, segundo a fala de Marcela, pode ser dito naturalmente, uma vez que com *seus pares* acontece o mesmo. Ela aponta: "*da mesma forma* que uma professora" e, posteriormente, "eu vi que é a *mesma coisa*". A relação homossexual deve ser tratada como qualquer outra, inclusive como as relações heterossexuais (ver também tópico seguinte, 5.1.3 Profissionalismo, respeito e igualdade).

Detalhes como esses (um casamento ou uma relação amorosa), que para o professor Ciro, por exemplo, eram particularidades que não deveriam interessar a ninguém, também podem fazer parte para outros, como a professora Marcela, de assuntos cotidianos que deveriam ser permitidos a qualquer um. A professora Ana, por exemplo, demonstra seu desconforto em não conseguir tratar dos mesmos assuntos de seu casamento que seus familiares e colegas, por outro lado, conseguem normalmente:

> Às vezes eu me sinto mal porque a sobrinha tá falando de **alguma coisa que aconteceu com o marido**, a irmã tá falando de **alguma coisa que aconteceu, coisas, assuntos** de… eu e ela a gente fica quieta, porque ninguém pergunta "e vocês?", você entendeu? Ninguém fala assim "acontece isso também na casa de vocês?", porque eu acho que no universo deles nós somos jogadas do universo deles, entendeu, embora eles nos respeitem, a gente é querida, é, eles curtem a nossa presença e eles não são de ficar, é, se beijando, se agarrando, de mãozinha dada, e a gente também não é assim, não é porque a gente tá com eles, a gente também em público a gente não faz isso, entendeu. Então, assim, eu sinto às vezes falta de eles perguntarem também, já cheguei a ficar com vontade de [falar] "vocês não vão perguntar? Né, assim, café da manhã, o que que a gente faz, se toma café na cama, se toma café no...", né, sabe, **coisas do dia a dia**, entendeu, mas… é isso. (Ana).
>
> […] eu nunca fui de inventar nada, inventar namorado, inventar que eu tô beijando, nunca fui, nunca fui, mas que, sabe, eu via as pessoas **comentando dos seus parceiros**, né, eu via as pessoas **falando sobre um final de semana, de uma viagem**, e eu não queria falar, "ah, fui viajar", "com quem?", "com a minha amiga". Não, fui viajar com uma pessoa que eu tô amando, que… sabe… (Ana).

A professora também relata uma história semelhante, porém no ambiente de trabalho e com a diferença (positiva) de ter conseguido se “libertar” e falar abertamente sobre “coisas triviais do casamento”:

> E já no estado eu me vi, é, me libertando um pouco mais agora com o casamento que eu tenho, que eu tô há oito anos, né, […] e eu me vi de repente falando dela como casal, **não contando intimidade, mas falando coisas do casamento, sabe, coisas triviais do casamento**, falando “ah, porque a N. [esposa], porque a N…” e de repente eu me vi com uma amiga na mesa da sala dos professores, assim, a gente conversando, e ela falando assim “mas e a N., assim, é, a N. gosta desse seu jeito, assim, né, porque esse casamento parece ser super bacana”, […]. Na hora eu fiz assim, ó, vrum, ai meu deus! Aí eu contei até três e respondi com naturalidade, entendeu, respondi com toda a naturalidade do mundo. Aí eu vi que eu tava liberta, falei “agora eu tô vendo que eu tô bem, tô liberta”. (Ana).

A professora delimita claramente que o assunto abordado não se tratava de uma “intimidade”, mas de “coisas triviais”. A homossexualidade é revelada não apenas pela particularidade “íntima”, mas também pela particularidade “trivial”, cotidiana. O professor Daniel e a professora Rafaela também relatam casos semelhantes:

> Não, só falo da minha orientação. Que já fui casada com mulher, já fui casada com homem, né. Mas só quando eles perguntam, assim. Mas geralmente eu ajo como simpatizante, assim, não falo diretamente “ah, eu faço isso e isso”, **não, não falo coisas da minha vida pessoal, mas de um geral, de uma situação**, assim. (Rafaela).

> Se elas perguntarem eu respondo “ah, sou homoafetivo”. Naturalmente, às vezes… às vezes as pessoas têm receio de falar, né. Então alguém tá falando, assim… digamos que tá um monte de pessoas aqui, PESQUISADORA, um monte de professor “ah, o meu marido isso”, ai outra fala “ah, o meu marido”, o outro “ah, minha namorada, minha peguete”, aí eu falo, **naturalmente**, na conversa “ah, eu, os meus parceiros”. Então eu… aí alguns falam “ah, você é gay?”, falei “sou”. Então ou **eu falo naturalmente, né, na conversa**, ou, se alguém perguntar, eu falo. (Daniel).

Existe um nível e uma forma de exposição aceitável das particularidades, portanto. Aquilo que se pode entender como natural e cotidiano não prejudica a relação dos sujeitos com seus interlocutores, seja essa relação dentro ou fora do ambiente de trabalho, dentro ou fora da sala de aula. Entre sujeitos que não revelam completamente sua sexualidade e sujeitos que revelam ou já revelaram sua sexualidade, vê-se uma percepção da sexualidade como algo que não interfere e não deve interferir em suas relações interpessoais. A questão específica da relação da

homossexualidade com a figura do professor como profissional será discutida no tópico a seguir.

5.1.3 Profissionalismo, respeito e igualdade

A concepção da homossexualidade discutida até então – como particularidade, como algo que se pode entender como natural e cotidiano, que não interfere e não deve interferir em relações interpessoais –, quando inserida no contexto da profissão, evoca determinada postura do/a docente enquanto profissional que deseja ser tratado como tal. Sabe-se, como já discutido, que existem diversas noções de profissionalismo docente, mas na presente análise define-se profissionalismo como o que "diz respeito à natureza e qualidade do trabalho das pessoas" e "aspectos associados à ética de serviço e dedicação" (FLORES, 2014, p. 855). Entende-se ainda neste conceito de profissionalismo a importante dimensão do *heterorreconhecimento*, parte constituinte da identidade (ver MELUCCI, 2004). Aquele que se entende como "bom profissional" deseja também ser reconhecido enquanto tal, com respeito e em pé de igualdade em relação a seus pares, como demonstra a fala da professora Marcela:

> Então, por exemplo, é… já aconteceu muito: se alguma aluna para pra falar com o professor de história, tirar dúvida sobre um trabalho, ninguém fala nada, se é alguma aluna conversando comigo, seja sobre qualquer assunto, já aconteceu do coordenador me parar no corredor e mandar o aluno ir pra sala e falar que ele não pode conversar comigo, e aí eu me perguntar "por que?", **se ele pode com outro professor por que que ele não pode comigo? Eu sou profissional tanto quanto**. (Marcela).

O reconhecimento igual esperado e eventualmente exigido pelos/as professores/as homossexuais também se estende à questão da abordagem das particularidades cotidianas discutidas anteriormente, como mostra a fala do professor Renan:

> Aí muitas vezes alguns professores vêm falar "nossa, mas você fala assim abertamente pra eles?", eu falo assim "abertamente do que?", "ah, da sua vida pessoal", **eu falo "você não fala da sua vida pessoal?", "ah, falo às vezes", eu falo "então, também falo às vezes**, né". Só que pra eles a questão não é essa, pra eles a questão é que você tá falando de homossexualidade, né, ou de sexualidade, né, então. (Renan).

O professor Renan aponta como a questão de falar ou não da vida pessoal do docente não é o que está em xeque naquele momento, mas sim a homossexualidade em si. O sujeito, no entanto, se aproveita da concepção de “vida pessoal” utilizada por seu colega para exigir sua posição de igualdade e reconhecimento: se você faz sem problemas, por que eu não poderia fazer também?

A indiferença da orientação sexual para a qualidade do trabalho também é apontada, como mostra a fala do professor Victor em relação a seus alunos:

> Então, eu já tive alunos, é, que no começo, quando eu entrava na sala, eles começavam a fazer brincadeiras, é, indesejáveis, sabe, “ah, tal e tal”, coisas assim. Isso me incomoda, me incomodava, me deixava nervoso, mas eu começava a me impor enquanto cidadão e professor LGBT. Então eles viam que eu realmente tinha uma postura diferente e, assim, e eu sou totalmente diferente, irredutível nesse ponto: se tiver que pegar e chamar o pai de um aluno ou levar esse aluno pra direção ou levar ele pra fora eu vou fazer, independente, porque **eu estou ali como professor e eu quero ser respeitado como tal**. Por que eles respeitam os outros professores e eu não? Então **o mesmo respeito que eles têm com os outros eles terão comigo**. E eles têm, depois que eles começam a ter a aula comigo e **eles vêm que eu sou um professor e que eu vou cobrar e que eu sou a mesma coisa e estou num nível de qualquer professor de qualquer outra matéria** só que no meu campo, na minha matéria, eles começam a me respeitar. (Victor).

A autoimposição como uma condição para um reconhecimento respeitoso também aparece, por exemplo, no relato do professor Daniel sobre sua autodescoberta na adolescência: “quando eu comecei a mostrar e não ter medo daquilo que eu era eu comecei a ser respeitado, tanto na escola como na minha família” (Daniel). O mesmo professor mostra como a autoimposição no ambiente de trabalho não passa necessariamente por uma revelação da própria sexualidade. Uma vez que deve ser algo indiferente à prática profissional, uma pergunta qualquer sobre a *sexualidade* do professor é respondida com uma afirmação sobre a *profissão*:

> Aí, então, hoje eu mudei minha resposta, então eu vou escutar “é, professor, você é veado?”, falo “**sou seu professor**, a minha vida sexual ela é pessoal, minha, o que eu quero que você veja aqui na frente é eu como professor. Você pode perguntar pra mim mil vezes sobre a matéria, eu vou explicar, a minha vida pessoal eu não vou falar se eu sou veado ou não. Isso não é errado, e independente de eu ser ou não você vai me respeitar, ok?” (Daniel).

O professor Paulo mostra um pensamento semelhante, quando reflete sobre a possibilidade de revelar a própria sexualidade:

> Às vezes eu acho que devia chegar e falar “eu sou gay”, começar a aula… já pensei em começar, no primeiro dia de aula falar assim “sou gay”, mas eu falei pra que que eu vou falar isso, **nenhum professor começa a aula assim “sou hétero”**, fica assim… fica parecendo até uma coisa “então o que você tá querendo com isso?”. Então, assim, **eu sou professor, sabe, minha vida sexual não interessa pra ninguém, como não interessa a do aluno pra mim**. (Paulo).

A professora Ana, ao refletir sobre a hipótese de revelar a própria sexualidade aos alunos, mesmo que significasse uma mudança num quesito emocional, não causaria uma mudança no quesito profissional:

> Então eu falo que eu acredito que eu até seria um pouco mais leve, assim, mas **profissionalmente, nas minhas aulas, ali no dia a dia, no meu lado pedagógico não, no lado pedagógico não**. Agora, emocional sim, seria mais leve, mas o pedagógico nada, absolutamente nada, não, nunca, entendeu? (Ana).

Para o caso da professora Marcela, cuja homossexualidade é de conhecimento até de pais e familiares de alunos, o mesmo discurso aparece, transparecido na fala de uma gestora:

> Diretamente eu tive problema com um aluno que ele teve uma postura homofóbica, assim, e aí eu fui pedir ajuda pra diretora pra ver o que que eu faria, né, na situação, se eu só conversaria. E aí, de cara, quando ela ouviu a história, ela falou “não, isso é homofobia, vamos chamar o pai, vamos conversar”. Aí ela chamou o pai, o pai era muito mais homofóbico do que o aluno, mas aí a diretora ela ficou super do meu lado e ela falava pro pai: “pai, você sabe que isso é errado, […] **o que ela é lá fora não atinge o seu filho e o que ela faz lá fora não me diz respeito e nem diz respeito a vocês**”. (Marcela).

Na fala apresentada, a homossexualidade é apartada da figura da profissional, a sexualidade da professora é indiferente aos alunos, gestores e familiares de alunos. Nota-se que a fala da gestora, reproduzida pela professora, localiza a homossexualidade fora da escola, como se a professora deixasse de ser homossexual em seu ambiente de trabalho. Outras falas da própria professora Marcela não indicam a mesma percepção, mas concordam com a irrelevância da sexualidade para a boa prática e reconhecimento profissional. Um caso relatado por Paulo, sobre uma atitude de um aluno em relação a outro professor, também demonstra essa ideia:

> um dia um aluno falou assim “ah, professor, aquele professor veado lá me deu um monte de trabalho e ainda depois me deu vermelha”, falei “só não entendi porque falar da sexualidade… *suposta* sexualidade do professor, porque você não tem, não o conhece, porque eu o conheço, você não o conhece, eu queria saber, que diferença faria se ele fosse hétero e te enchesse de trabalho e desse nota vermelha, o que que

> muda na tua vida?" […] falei "eu não entendi, você falou o professor veado, aquele gay", ele nem falou veado, falou "aquele gay me deu um monte de trabalho e me deu vermelha", "eu acho que o grande problema pra você é que o professor te deu um monte de trabalho e te deu vermelha, a sexualidade dele não vai fazer diferença. **E se fosse hétero? O que que muda na tua vida? Não muda nada**, então você tá sendo LGBTfóbico", "não, professor", eu falei "tá, porque pra você te incomoda. Se fosse um professor hétero você ia falar 'ah, legal, me fudeu, me deu um monte de trabalho e me deu nota vermelha', você não ia falar, ia?", "não", falei "então, não entendi". (Paulo).

A questão da postura profissional não é evocada apenas em situações de homofobia. O professor Victor, por exemplo, diz nunca ter tido problemas por conta de comportamentos homofóbicos da parte de pais de alunos, mas também relata um caso no qual foi necessário impor-se como profissional:

> Não [tive problemas], muito pelo contrário, eu tive pais me cantando. […] é o que mais acontece […]. Do pai gostar tanto de mim e pedir meu zap e passar whatsapp, eu falo "poxa, pai, eu gosto muito do senhor, eu gosto muito do seu filho, mas **eu sou ético e profissional, aqui eu sou extremamente profissional**, aqui a nossa relação vai ser…" É, de o pai gostar tanto de mim e querer me levar pra casa, **eu não posso porque eu sou ético, eu sou ético, aí eu tô no meu, no meu momento de trabalho eu sou extremamente ético. Eu sou brincalhão, mas ao mesmo tempo eu sou ético.** (Victor).

Apesar de relatos de situações de homofobia por parte de alunos/as e familiares de alunos/as, um destaque é dado aos colegas de trabalho por alguns sujeitos. A professora Marcela afirma que a relação com os colegas é a parte que menos gosta de seu trabalho, justamente por conta da homofobia e desrespeito. Ela explica:

> […] E aí, no fundo, você percebe que são pequenas atitudes homofóbicas, e aí, é… Leva um tempo, assim, pra você perceber. No começou você fala "ah, tá bom, beleza", só que isso começa a te incomodar, porque você começa a ser discriminado por tudo, né, tanto pelo seu trabalho quanto pela a sua orientação sexual, então o que manda ali é realmente a homofobia, porque se fosse com outro professor podia. E aí eu comecei a questionar "ué, mas às aluna tá conversando comigo, não pode, e agora a aluna tá conversando com outro professor e pode?", **e aí eu cobrava a mesma atitude comigo, e aí você percebe que a pessoa fica na saia justa, e aí você percebe que é homofobia**. Mas são pequenas atitudes, não descarado, assim, mas são pequenas coisas que, no final, você percebe que é, e essa é a pior parte do trabalho. (Marcela).

A professora Rafaela e o professor Victor relatam vivências e percepções semelhantes:

> Ah, é que eu não gosto de falar dos professores, né, eu não sei, eles que… é difícil ter uma sala dos professores que eu me sinta bem, assim, de falar "olha, eu consigo conversar aqui dentro com…", "não são **pessoas preconceituosas**", né? (Rafaela).
>
> Então, eu acho o fato de eu ser gay… eu sou muito respeitado, mas eu identifico que tem alguns profissionais na escola, professores, colegas meus, que… principalmente os mais conservadores, eles não falam, mas **eu sinto que a reação é diferente comigo**. Por exemplo, eu já cheguei em escola que eu sentei no sofá e o professor se levantou. Não foi uma vez, foram várias de eu estar na sala dos professores sentar no sofá e o professor se retirar. Eu não falava nada, quieto ficava, quieto permanecia, continuava ali conversando, sou muito falante, converso com todos os professores, abraço, beijo, tiro foto, passeio, tal. E aí, com o tempo ele viu que aquilo não me atingia, aí **ele começou a me tratar normal**, porque eu comecei a me destacar na escola, a diretora começou a me chamar pra conversar, pra falar "nossa, que legal o que você tá fazendo", os inspetores começaram a me amar, a vice, então ele viu que eu tinha toda a cobertura principal da escola, então eles começaram, alguns né, **alguns professores começaram a me respeitar**. Mas eu já tive situação em que, por exemplo, o professor pegou o meu trabalho, rasgou e jogou no lixo. (Victor).

O professor Daniel relata uma experiência de homofobia por parte de um colega:

> […] não vejo [problema] com os alunos, PESQUISADORA. Como eu falei: às vezes eu vou responder "isso não interessa, você vai me ver como professor", ou às vezes eu vou falar assim "sim, eu sou", eu vejo mais problemas com os meus colegas […] **Tratam [diferente] e fazem comentários**, que eu briguei semana passada, antes das férias. É… Tava passando no cinema Os Vingadores, aí os… tem uns professores lá de humanas, como eu falei eu gosto de conversar com eles e tal, aí eu falei "gente", eu falei assim, "R., H., vamos ver Os Vin…", falei assim "quem que quer ver Os Vingadores", aí falei "vamos, R., vamos, H.", aí um professor lá falou "Ih, H., vai no cineminha com o Daniel?". Aí eu falei assim… aí eu levantei e falei assim "você é enrustido, P.? Você tá com algum problema com a sua sexualidade?". "É, não, você tá tirando?", eu falei "tô… "então se… eu acho que o H. não tem problema com a sexualidade dele, ele sabe que eu sou amigo, colega dele e eu não tenho problema nenhum dele sair comigo, assim como eu sei que o H. é hétero… se eu convidasse um professor homoafetivo, aqui pra ir no cinema, **eu tô chamando pra ir no cinema porque eu sou amigo, eu não sou sexual**, acho que o sexual aqui é você. Você tem algum problema? Eu não tenho". Aí todo mundo… Falei, né, **não posso admitir essa falta de respeito do meu colega** […]. (Daniel).

Como complemento desta fala, destacamos também um discurso do professor Daniel sobre a identificação como homoafetivo, como uma tentativa de ampliar a

percepção sobre a homossexualidade para além da atividade ou atração puramente sexual:

> É… quando você fala “homossexual” é como se eu… ah… eu… o que eu li, né: o sufixo “sexual” é como se eu… homossexualismo… Sexual é como se eu fosse um animal, é como se eu gostasse de outro homem só sexualmente. Quando eu falo que eu sou homoafetivo eu coloco que eu gosto do… dos homens, dos meus parceiros que eu tenho, enfim, com sentimento. Porque a minha sexualidade, **a minha homossexualidade ela não é só sexual**. O sexo ele é um complemento da nossa vida, mas eu tenho a aparência, que vai me chamar atenção ou não, eu tenho os gostos, né, eu tenho todo o entrosamento, então eu me… eu falo: eu sou homoafetivo. (Daniel).

Vê-se na fala do professor Daniel um entendimento já destacado por Franco (2014, p. 8) de que “a vivência homossexual parece representar unicamente a descrição de práticas sexuais”, sem que tenha sido considerada “a possibilidade de se pensar na homossexualidade como sendo uma relação entre duas pessoas estruturada sob vínculos de afetividade, respeito, dignidade e felicidade”.

Finalmente, uma fala do professor Ciro mostra com maior intensidade da ideia da indiferença da sexualidade para a prática profissional:

> Todas as escolas que eu entrei, PESQUISADORA, até hoje, eu dedico as minhas primeiras aulas do primeiro dia que eu pus os pés numa sala de aula, eu dedico uma aula pra conversar com eles, com todos eles, porque eu não quero ter problema no decorrer do ano. Tanto que ontem eu entrei numa sala de aula e um aluno veio falar, perguntar pra mim “professor, você tem esposa?”, e eu falei “opa, o que que eu falei no primeiro dia de aula? **Particularidades à parte, não tenho nada a ver com a tua vida e a minha vida não interessa a você**. Particularidade, eu falei isso no primeiro dia de aula, eu dedico a primeira aula… eu piso os pés em uma escola pra me apresentar pra vocês pra [eu] não ter esse problema no decorrer do ano, eu estou aqui para transmitir conhecimento e receber conhecimento de vocês”. Eles ficam “desculpa professor, não tá aqui quem falou”, entendeu? **Esse é o verdadeiro professor**. (Ciro).

O professor encerra sua exposição com a afirmação “esse é o verdadeiro professor”, demonstrando que o seu ideal de docente é aquele que não leva particularidades à sala de aula, nem mesmo um casamento (“professor, você tem esposa?”). O papel do professor é “transmitir conhecimento e receber conhecimento”, a vida dele não interessa ao aluno.

O desejo de reconhecimento como um igual, um profissional como todos e qualquer outro, vincula-se a uma percepção da homossexualidade como uma questão irrelevante ao status de profissional do/a docente e à qualidade de seu trabalho. Uma

diferença, de fato, porém irrelevante, que não diminui o status de profissional e o reconhecimento respeitoso que cada docente espera, merece e exige.

5.2 Subjetividade e distinção

Nesta categoria, lembramos o que foi discutido anteriormente sobre o forte caráter relacional e humano da profissão docente, um trabalho "exigente do ponto de vista intelectual, emocional e político" (FLORES, 2014, p. 19). Aqui nos interessa principalmente este caráter emocional: desde a dimensão emocional das relações humanas até o envolvimento pessoal com a profissão e a prática docente. Como aponta Nóvoa (2007, p. 9), "não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana". Ao mesmo tempo, consideramos a sexualidade, segundo apresentada por Foucault (2014, 2016), organizada como experiência *subjetiva*, sempre ligada à busca de uma verdade *de si*.

A partir disso, entendemos que o processo de autorreconhecimento, enquanto dimensão da construção da identidade individual (MELUCCI, 2004), deve passar pela identificação da própria sexualidade como traço individual. Sendo esta uma sexualidade "dissidente", o autorreconhecimento deve se dar, portanto, também pela via da *distinção*. Resta examinar, então, como as várias subjetividades – a sexualidade entre elas – adentram a construção da identidade profissional docente dos/as professores/as homossexuais participantes da pesquisa.

A presente categoria deve explorar, portanto, os desdobramentos do autorreconhecimento dos professores e das professoras do ponto de vista da distinção, não mais da igualdade, como foi discutido na primeira categoria. Para isso, exploramos o autorreconhecimento pela dimensão da diferença, a questão dos estereótipos das sexualidades não heterossexuais, a relação de identificação do sujeito com a profissão docente e a expressão do "eu pessoal" no trabalho, como cada sujeito expressa sua subjetividade (da qual faz parte a sexualidade) em sua prática profissional.

Ressalta-se aqui, também, que o autorreconhecimento pela diferença não vem desacompanhado da noção de que a identidade e a diferença estão conectadas com relações de poder, de que a diferença não é nunca, como bem apontou Silva (2000, p. 81), "inocente". Quando os sujeitos "ressaltam uma distinção a ser reconhecida

pelos outros” ou “resguardam-na como uma particularidade”, eles/as não ignoram o fato de que essa diferença implica hierarquia, imposição, rotulagem e preconceitos ou, simplesmente, relações de poder.

5.2.1 Autorreconhecimento LGBT+

A partir dos relatos dos sujeitos participantes, foi possível identificar, além do autorreconhecimento pela identificação (igualdade), conforme apresentado no tópico anterior, também a maneira pela qual os/as docentes constroem seu autorreconhecimento pela diferença, ou seja, pela distinção em relação aos outros. A homossexualidade e a bissexualidade aparecem nos relatos como elementos de distinção para os sujeitos. Primeiramente, ela se constrói através do processo de reconhecimento de uma verdade pessoal, subjetiva – como é definida a experiência moderna da sexualidade. Posterior ou concomitantemente, o sujeito se afirma como homossexual ou bissexual, mas com diferentes possibilidades: ressaltando uma distinção a ser reconhecida pelos outros ou resguardando-a como uma particularidade (já discutida na primeira categoria). Se antes discutiu-se uma relação pela igualdade, aqui apresenta-se a relação pela diferença.

O momento de autorreconhecimento enquanto homossexual é remetido à infância pela maioria dos sujeitos, como algo que sempre se soube ou que sempre esteve presente, mesmo que de forma não compreensível:

> **Acho que eu saí do útero e já me identifiquei, eu sempre soube que eu era homoafetivo**. É, como… desde criança sempre tive contato com meninos, com meninas, eu brincava na rua com os moleques, aí chegava em casa e brincava de casinha com a minha irmã. Não que brincar de casinha vai… alguns falam que vai influenciar ou não na sexualidade, eu não penso dessa forma, mas eu tive contato com ambos e na minha puberdade naturalmente eu já comecei a desejar meninos, então isso foi sempre, pra mim, uma coisa natural, não fui influenciado. Alguns falam “ah, você… aconteceu alguma coisa?”, não. (Daniel).

> **Quando eu nasci** [risos] […] não, não foi, não foi. […] É, eu… eu sempre tive muito conflito até os meus 19, 19 anos. Porque eu não entendia por que eu era tão moleca, né, eu não entendia por que que a minha mãe… tadinha né… fazia maria chica… em três minutos a maria chica tava [mostra o cabelo caído] [risos]… eu não entendia por que que eu ia pra um casamento, né, eu era a última a ser arrumada, né, porque com toda a certeza do mundo aquele vestido ia rasgar, eu não parava. (Ana).

> Eu acho que eu **sempre soube**, assim, aliás **desde muito pequeno**. (Renan).
>
> **Desde pequeno**, eu… quando eu tinha 8 anos de idade eu já sabia o que eu queria da minha vida, entendeu? E… são fatos que no dia a dia vai aparecendo, né. (Ciro).

Embora seja mais comum este tipo de relato remetendo a identificação como homossexual ou bissexual à infância ou a uma natureza própria, dois casos se distanciam ligeiramente dessa lógica. A professora Rafaela associa a identificação como bissexual com uma "descoberta da sexualidade" e um conhecimento do próprio corpo, não a uma essência já determinada:

> Ah, já tava na faculdade já. Porque eu nunca fui de namorar, assim, sempre fui mais de trabalhar, né, precisava… nunca tinha tempo, tocava e estudava, nunca tinha tempo pra essas coisas. Aí, depois que eu já tava no final da faculdade, e aí eu falei pra minha mãe "ah, eu acho que eu quero ficar com mulher", ela "como assim, não sei o que", "ah, sei lá, acho que quero ficar com mulher", aí comecei procurar mulher. E… aí comecei… aí não fiquei mais com homem, assim. […]Porque, ó, eu fui descobrir a minha sexualidade muito tarde, porque… eu sempre fui abusada quando era criança, fui estimulada sexualmente por dois tios, tipo dois tios que eu tinha, um tio e um tio avô, e aí, tipo, isso meio que me barrou, assim, pra eu namorar, sabe? E quando eu saí de casa eu saí por causa disso, que eu não aguentava mais. E aí, então eu acho que demorei pra descobrir, pra me descobrir, eu acho que eu me descobri sexualmente, tipo, nos últimos quatro anos. Eu tive um relacionamento com minha ex-mulher muito longo, né, nove anos, com uma mulher, então, não sei, eu acho que eu me descobri sexualmente, eu tava me entendendo ainda, acho que agora que eu sei, que eu me conheço, que eu conheço meu corpo, acho que demorou muito pra isso acontecer, eu acho, perto de uma pessoa normal, assim, sei lá. (Rafaela).

Mesmo que a descoberta não tenha sido feita na infância, a professora Rafaela associa essa "descoberta da sexualidade" a uma "descoberta de si": "então eu acho que demorei pra descobrir, pra **me descobrir**". A sexualidade está ligada, portanto, a uma verdade de si.

O professor Paulo, por sua vez, desenvolve uma narrativa singular sobre sua autodescoberta enquanto homossexual:

> […] eu vim pra cá, pra Apeoesp, porque, na verdade, a minha militância mesmo, a minha vida homossexual mesmo, vamos dizer assim, que eu **tinha consciência da minha sexualidade** e tal, foi depois de eu vir pra Apeoesp [risos], e eu vim pra Apeoesp e... aí, nessa subsede tinha um núcleo muito forte de homossexuais, né, e já tinha vida sexual, já tinha relação, como eu falei pra você, mas não tinha aquela coisa de "sou gay, vou procurar namorado, vou nas boates gay, vou na noite gay", essas coisas não.

É interessante notar o exemplo do professor Paulo, que vincula sua “vida homossexual mesmo” à sua militância. Ele determina um momento em que “tinha consciência” da própria sexualidade, um momento posterior à entrada na militância sindical e, inclusive, posterior a um relacionamento mantido com outro homem:

> […] deixa eu ver que período… mais ou menos… estava com uns 18 anos, mais ou menos, eu comecei a me relacionar com um amigo meu. **Era uma relação mais sexual, não era amorosa**, e... nós ficamos oito anos, e nesse meio tempo, entre ter relação sexual com ele, eu comecei, foi com 18, 21, 22, 23, 24, 25 [pensando alto], é, nesse mesmo tempo eu me formei, comecei a dar aula com 25 anos, aí eu, eu vim pra cá, pra Apeoesp […]. (Paulo).

Sobre o relacionamento ele ainda descreve:

> […] eu já tinha essa relação com o meu amigo, que **era, depois de tanto tempo, uma relação de namoro, apesar de nós nunca falamos “somos namorados”**, é, oficializarmos isso, somos amigos, inclusive somos amigos até hoje, mas a gente tinha vida de namorado. (Paulo).

Vê-se que a relação com o amigo, portanto, não é o marco da identificação enquanto homossexual para o sujeito, mesmo ressaltando que era de fato uma relação sexual. Na primeira fala apresentada, ele destaca: “já tinha vida sexual, já tinha relação, como eu falei pra você, mas não tinha aquela coisa de ‘sou gay, vou procurar namorado, vou nas boates gay, vou na noite gay’, essas coisas não”. O “ser homossexual” está ligado, no entendimento do sujeito, a se afirmar enquanto tal (“sou gay”), procurar um namorado explicitamente definido e reconhecido como tal (“vou procurar namorado”) e participar da sociabilidade homossexual (“vou nas boates gay, vou na noite gay”). Diferente dos demais professores e professoras, Paulo não se remete à própria infância para buscar uma sexualidade essencial ainda não descoberta, mas procura marcar o momento em que se *percebeu* como homossexual, mesmo sendo posterior à primeira relação e vida sexual com outro homem. O caso da autoidentificação do professor Paulo será discutido novamente adiante, na terceira categoria, para explorar mais a fundo a identificação política.

O professor Victor faz um relato semelhante. Mesmo remetendo-se a uma identidade homossexual existente desde a infância, ele descreve um processo de entendimento da identidade LGBT+ por meio da sociabilidade, o que ele também caracteriza como um “renascimento”:

> Eu só fui entender o meu LGBT depois que eu fui expulso de casa mesmo, que aí eu mesmo fui conhecer, não foi ninguém que me levou,

> eu falei “eu preciso conhecer mais pessoas como eu, assim, rejeitados”. […] Encontrei pessoas alegres, felizes, muito coloridas, fui muito bem recebido na igreja pela Lanna, pelo pessoal, no meio social também. Comecei a ir nas baladas LGBTs, porque eu nunca tinha ido numa balada, porque a minha criação foi muito fechada, muito restrita, e aí eu fui conhecer o mundo LGBT e eu me apaixonei porque eu vi que tinha um mundo inteiro lá fora me esperando e que a minha vida eu não ia ser sozinho e solitário como eu pensava que ia ser. Porque pra mim era o fim, pra mim tinha acabado a minha vida ali, e aí eu fui renascendo através da alegria que eles me davam, querendo ou não eles me abasteciam com alegria cada hora que eles brincavam, cada hora que eles falavam “você é bonito”, cada hora que eles falavam “vamos numa festa, vamos num encontro, vamos num, numa reunião”, eles iam me renascendo e eu ia me descobrindo como, como gay (Victor).

Embora seja uma identidade presente desde o nascimento, segundo a percepção da maioria dos sujeitos, a homossexualidade também requer um “aprendizado”: não basta ser, deve-se “saber ser” e “aprender a ser”. Isso não impede, no entanto, que os sujeitos reforcem o fato de que algo da homossexualidade que é essencialmente ligado à identidade pessoal. Lembramos novamente uma fala da professora Marcela, segundo a qual a sexualidade faria parte de sua natureza, a qual seria impossível negar:

> É, nesse meio tempo eu ainda ficava com um menino, tentei ficar, tentei namorar, me forcei a ser hétero, né, por questão da família e da sociedade, mas chega uma hora que você vê que não dá, você tá se obrigando a uma coisa que não é da sua **natureza**, né. E aí, quando eu vi que não dava mesmo eu falei “meu, é isso, não tem o que fazer, eu vou ter que aceitar e lutar pelo o que eu quero.” (Marcela).

Essa percepção sobre a homossexualidade também aparece em relatos sobre as mudanças percebidas após o momento de descoberta da própria sexualidade:

> Mudou porque, primeiro que **eu consegui me definir**, né, quem era a Ana realmente, entendeu? […] Eu até falo pra minha esposa hoje, né, eu falo que eu sou um produto, é… **eu antes eu achava que eu era um produto em desenvolvimento, hoje eu falo que eu sou um produto final**, né. (Ana).

> Nossa, muita mudança, muita mudança porque, primeiro que a partir daí eu pude ser mais livre, assim, do jeito que eu quero ser, né, tento até encontrar essa forma ainda, né, mas a partir daí **eu pude ser mais quem eu quero ser**, né, ir aos lugares que eu quero ir sem me preocupar, né, porque antes eu ia na parada gay, vinha uma câmera da globo, eu me escondia, [risos], porque imagina meu pai me ver lá, entendeu [risos], agora tá ótimo. (Renan).

> Muda, muda porque você vive mais leve e você vive sem medo. Porque até a família saber você vai no shopping você tem que ir num

> shopping super longe pra você não correr o risco de ser vista por ninguém, então você sai, você não pode sair de mão dada. Então depois que você assume isso muda muito, então **você vive, aí você vive de verdade**. (Marcela).

Destacamos nas falas “eu consegui me definir” (Ana), “eu pude ser mais quem eu quero ser” (Renan) e “aí você vive de verdade” (Marcela): o “eu verdadeiro”, a “vida verdadeira”, mesmo que ainda num processo de descobrimento no caso da professor Renan, se revela ao sujeito a partir da autoafirmação enquanto homossexual. Vê-se, portanto, como a sexualidade é percebida como uma *verdade de si* e vivida como uma experiência subjetiva.

Para finalizar o presente tópico, destacamos dois casos para exemplificar diferentes modos de se construir a autoafirmação enquanto homossexual ou bissexual. Primeiramente, o relato de Ciro sobre a revelação de sua sexualidade para sua mãe:

> Como que eu trabalhei a mente da minha mãe? Eu cheguei e falei: “olha, mãe, é o seguinte, eu sou **uma pessoa à parte da sociedade de hoje**”, porque minha mãe não tava preparada ainda pra receber um homossexual na família. Eu cheguei pra ela e falei assim: “olha mãe, eu sou uma pessoa que acredita em Deus, tenho Deus no meu coração, gosto das pessoas, gosto de ser livre, gosto de ser desimpedido […] aí trabalhei, contei pra minha mãe, falei pra minha mãe “olha, eu gosto tanto de homem quanto de mulher, curto homem, curto mulher, tá? E essa posição sexual minha **não vai mudar em nada em relação a minha vida, é… familiar, em relação a minha vida com as pessoas, entendeu, não vai mudar em nada**. (Ciro).

O professor Ciro reconhece sua distinção em relação aos outros, que está “à parte da sociedade”, porém o enfoque de seu discurso à mãe é o fato de que essa distinção não deve alterar nada sobre sua “vida familiar”, sua “vida com as pessoas”. O professor Ciro, como vimos na discussão sobre a primeira categoria, embora evidencie o autorreconhecimento pela relação de *distinção*, concentra-se no autorreconhecimento pela dimensão da *identificação*, por uma relação de igualdade. No discurso do sujeito, prevalece a identificação (continuidade e conservação do ser) *apesar* das diferenças (distinção em relação aos outros).

O segundo caso de exemplo, o professor Victor, por outro lado, declara:

> E eu não tenho vergonha, não preciso ter, jamais, eu preciso ter orgulho, porque eu nasci diferente, **olha que legal, eu sou diferente, isso é bacana demais, eu me destaco**. (Victor).

Neste caso do professor Victor, o enfoque está justamente na distinção, a valorização de como sua subjetividade o destaca como diferente. Não existe, nesta fala, o esforço de se igualar ao outro, mas sim de se diferenciar dele. Vê-se, portanto, dois modos diferentes de se equilibrar o sistema de vetores da identidade explicado por Melucci (2004): prevalecendo a dimensão da identificação sobre a distinção ou vice-versa.

5.2.2 Imagem, discurso e estereótipos

Segundo Melucci (2004), do lado oposto ao autorreconhecimento tem-se o heterorreconhecimento (possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros), , também pelas dimensões da identificação e da diferença. Percebeu-se, no discurso dos sujeitos sobre sua própria identidade LGBT+, a recorrência de referências à heteroidentificação da diferença, ou seja, relatos de ocasiões em que comportamentos, falas ou a imagem pessoal foram usados como base para uma rotulagem do sujeito enquanto LGBT+. Ao discutir a identificação LGBT+, todos os sujeitos tocam em questões de estereótipos e rótulos, seja para afirmar, seja para disfarçar a identidade LGBT+.

O professor Paulo identifica diferentes sentidos sobre sua “imagem” enquanto homossexual. Se tem como base seu relacionamento com o ex-marido diante da família, o sujeito aponta: “Sabe, aquela coisa, fazer esse papel ridículo ‘ah, sou gay’, ‘ah, bom, não me diga’, né” (Paulo). O professor ressalta como “ridículo” o papel de se assumir para a família que, mesmo sem afirmação explícita e direta, entendia a relação dele com o ex-marido como uma relação amorosa:

> […] às vezes eu vou ao apartamento, a gente se dá super bem. E às vezes eu vou, fico, lá, durmo lá, tenho chave, tenho senha da portaria, é, digital, com o dedo, lá, tem problema nenhum. Morei quatro anos lá, e às vezes eu vou, o pessoal… eu não falo pra onde eu vou, o pessoal fala “olha, leva bolo pro Marcelo”. Eu chego, às vezes “mas quem que mandou isso aí?”, eu falo “meus irmãos, né”, “você falou que vinha?”, eu falei “não”. Todo mundo sabe, é uma coisa ridícula […]. (Paulo).

Por outro lado, quando se refere aos colegas de sindicato, Paulo relata:

> Eles falam que eu não tenho cara de gay. Inclusive tem a… atualmente tem gente que fala que eu tô enganando, eu falo “gente, não tô enganando ninguém, eu tenho certeza que eu sou gay, se você não sabe eu sou, eu sei”. Tem muito a questão de falar que eu não tenho estereótipo, né, de… a voz fina, o trejeito. Eu falei “eu acho que eu

> tenho, você tá falando que eu não tenho então, enfim, né", falam "ah, você não aparenta isso", então, então tem muito dessas coisas. Eu passo muito por isso, mas não ligo também, nem por um lado de não ser reconhecido, nem por ser, não… acho besteira, eu falo pras pessoas "vocês não conhecem LGBTs o suficiente na vida de vocês, quando vocês conhecerem, quando vocês forem numa conferência LGBT, numa plenária, você vai olhar pro lado", se eu falar assim "qualquer pessoa pode ser LGBT, não existe, não existe...". Falei "tem gente que é afeminado, tem gente que gosta de se pintar, tem gente que gosta de usar brinco, mas, meu, não existe". (Paulo).

No caso dos colegas de sindicato, trata-se da questão de uma "cara de gay", um "perfil" atribuído aos homossexuais que inclui "a voz fina, o trejeito". O professor Paulo entende que se encaixa no perfil de homossexual, apesar do heterorreconhecimento dizer o contrário, e ainda acrescenta que o tal "perfil" homossexual é amplo demais para ser definido como tal: "qualquer pessoa pode ser LGBT". Há, no entanto, exceções:

> E eu acho legal quando eu falo essas coisas [contra a homofobia] porque quando ele olha pra mim, e até pela questão de, da, do perfil gay que eles entendem na sociedade, eu não, normalmente não me encaixo… Apesar que teve um ex-aluno que falou que quando eu fico nervoso todo mundo sabe que eu sou gay, que ele falou "quando você fica nervoso não dá pra você esconder, você até disfarça mais ou menos, mas nervoso você é um veado", eu falei "graças a deus", [risos]. (Paulo).

O professor Ciro também relata o não pertencimento ao estereótipo do homossexual:

> Muita gente fala pra mim… ninguém… todo mundo que chocou… Meu ex-patrão, que eu trabalhei doze anos, que foi dono do restaurante, ele ficou transtornado, ele falou que quase dava um troço nele quando ele ficou sabendo de mim. Ele não sabia, ele falou assim "meu, você nunca demonstrou pra ninguém que você gosta, que você curte homens, que você"… porque até então ele sabia que eu curtia mulher, ele sabia que eu saía com mulheres, mas não sabia que eu saía com homossexuais. (Ciro)

Além do "perfil", alguns sujeitos também ressaltam determinados discursos como motivadores do heterorreconhecimento da diferença, principalmente no ambiente de trabalho, por parte de alunos e colegas:

> Então eu falo muito. Pergunto se tem namorado "você tem namorado?", "não", "namora com ele, tal", eu faço essas coisas assim. "Então quando você fizer 18 anos você pega meu whats", essas brincadeiras assim, com eles. Então eles ficam meio na dúvida, então alguns perguntam, mas eu não preciso falar, não. (Paulo).

> Às vezes eu respondo, troco umas ideias, às vezes eles ficam sabendo porque eu tô abordando algum assunto sobre sexualidade e eu acabo falando de uma forma mais descarada assim. Não vulgar, mas falando coisas que professores não falam porque "ah, professor não pode falar de sexo", e acaba não falando sobre isso dentro da escola, né. (Rafaela).
>
> Ah, às vezes pela forma que eu falo, as vezes vê na internet, mesmo porque a escola é muito machista, né, patriarcal, sei lá. Então eu desconstruo muito as falas de alguns professores machistas, professoras com educação machista. (Rafaela).
>
> […] eles acabam pegando pelas, pelo meu modo de me vestir, pelo meu modo de falar, eu explicar alguma coisa (Marcela).

Nas falas apresentadas, o professor Paulo se refere a piadas com seus alunos, a professora Rafaela destaca o falar sobre a sexualidade com seus alunos e a desconstrução de comentários machistas de colegas e a professora Marcela indica o "modo de falar" e "explicar alguma coisa". Nota-se como o heterorreconhecimento envolve o conteúdo do discurso proferido pelos sujeitos, não apenas "trejeitos", como dito pelo professor Paulo.

A fala da professora Marcela, dita a respeito de seus alunos, levanta outro elemento interessante, o "modo de se vestir". Outras falas também levantam pontos semelhantes sobre o ambiente de trabalho:

> […] eu tinha um cabelo perto do ombro, assim, então não aparentava tanto, aí conforme você vai cortando o cabelo e deixando mais arrepiado você acaba se entregando mais, assim. (Marcela).
>
> Ainda tem gente que pergunta, apesar de eu achar que a… a minha aparência já fala por si, mas eu acho que por conta da minha aparência falar as pessoas não perguntam. No trabalho quem pergunta são os alunos, mas eu acho que porque eles não têm vivência, eles não têm maldade, então, pra eles, eles acabam perguntando. Os adultos não. (Marcela).
>
> Sim, acaba sabendo, eu uso pulseirinha, faço questão de esconder não. (Rafaela)
>
> Sim… eles [alunos] sacam, eles sacam porque falam "gente, o professor é diferente, não tem padrão", vai ter um dia que eu vou vir de calça larga, blusa larga e boné, todo oposto, todo boyzinho, e vai ter dia que eu vou vir todo delicado, combinando, tal… Eu adoro preto, eu amo preto, mas tem semana que eu tô policor, quero usar todas as cores de um… Eu não me encaixo em nenhum padrão, eu não me encaixo em nenhum padrão, assim, porque cada dia eu tô de uma maneira diferente, agora eu tô com cabelo assim mas, na semana passada, eu estava com o cabelo tipo meio black, tipo, todo enrolado, e do nada decidi mudar, e daqui a pouco eu vou decidir colocar um

> tricor, é assim, cada semana eu tô de um jeito diferente, eu tô sempre me inovando. (Victor).

Todas as falas reforçam o peso da imagem para o heterorreconhecimento, seja um corte de cabelo ou a vestimenta e adereços, explicitando o poder da normalização enquanto relação de poder, conforme descreveu Silva (2000), que marca e destaca qualquer coisa que fuja da norma estabelecida. Diferentemente dos professores Paulo e Ciro, que não são tão facilmente identificados pelo "perfil", as professoras Rafaela e Marcela e o professor Victor afirmam a própria sexualidade no ambiente de trabalho pela própria aparência. Casos de identificação pelo estereótipo, no entanto, não são exclusivos de professores e professoras que afirmam direta e verbalmente a própria sexualidade. No caso da professora Ana, que não afirma direta e verbalmente a própria sexualidade, a aparência também é uma questão de destaque:

> Então, assim, aí sim eu me vi… foi muito interessante o que eu conversei com a dona [da escola], né, falei assim "então, é que você sabe que...", ela "ai, desde a primeira vez que eu te vi! Para de…" [risos]. Eu falo que eu parada eu sou suspeita, se eu piscar o olho todo mundo tem certeza [risos], falo "parada, nah-nah-nah, talvez", pisquei "é, é, é sim, com certeza é" [risos], entendeu. (Ana).

Em relação ao conhecimento dos alunos, ela aponta:

> Sabem, lógico que sabem, PESQUISADORA. […] Eles não são idiotas, né. **Não sabem de mim, de eu falar**… é engraçado, ó, é… na escola particular eu reencontrei uns alunos que são gays, as meninas também, encontrei num aniversário de 15 anos de uma outra aluna, que foi todo mundo chamado e tal, e eu levei minha esposa. Aí eu fui, tava no meio da festa, eu fui na mesa desses ex-alunos, eles já tinham vindo me cumprimentar, eu fui só lá pra sentar um pouquinho, dar uma atenção pra eles, tal, aí eu falei pra ela "ó, fica aqui que eu vou lá na mesa do pessoal". Aí eu virei e falei assim, "não, vem comigo que nós vamos lá na mesa do pessoal", aí, a hora que eu sentei, conversando, conversando, conversando, eu falei "gente, não sei se eu já apresentei, né, a N., minha esposa", e eles assim "até que enfim, né" [risos] "[comemorando]", "ah, gente, aos poucos, né" [risos]. […] E eu fiquei feliz até né, eu fiquei feliz porque eu falei "gente, **tem coisas que a gente não precisa falar**", né. (Ana).

A identificação LGBT+ pode ser, então, algo "que a gente não precisa falar", algo reconhecido independentemente de uma afirmação direta. Relatos sobre a infância dos sujeitos revelam a mesma ideia, sendo exemplos ainda mais claros de rotulagem social, quando prevalece a heteroidentificação da diferença (MELUCCI, 2004):

E aí eu sempre sofria homofobia, né, na… na escola, fundamental e primeiro colegial. Então teve uma vez no segundo colegial que o menino abaixou minhas calças no meio da sala e eu comecei a chorar e aí a minha amiga, Fernanda, ela falou assim: “bem feito”. Aí eu comecei a chorar “Fernanda, eu não sei mais o que eu faço, ele faz piadinha, me chama de veadinho, abaixa minhas calças”. Aí ela falou assim “olha pro espelho, olha pra toda a sua turma, não sei o que, se você não falar pra eles, se você não se assumir como homoafetivo eles não vão te respeitar, enquanto você continuar assim, acanhado, olhando pra baixo e não impor o que você é, ninguém vai te respeitar”, né? Isso numa época… assim… isso foi nos anos, acho que 2005, ainda, ainda não era… eu não achava que era tão… é… no… Brasil, no meu contexto, não era tão… não, não… não era igual os alunos de hoje que são mais assumidos, ou não, ainda era mais enrustido, assim. (Daniel).

[…] eu não gostava quando eu tinha que ir no banheiro, por exemplo, eu evitava o máximo pra não ter que ir no banheiro. Porque eu sabia que se eu fosse no banheiro e encontrasse algum menino ele ia querer me trancar no banheiro ou mijar em mim, ou, ou… eu tinha medo, eu tinha pavor de ir no banheiro com os meninos. Pavor, pavor mesmo, não gostava, porque sempre acontecia alguma coisa, e era aquela coisa, assim, eles me perseguiam, quanto mais eu tinha medo mais eles me perseguiam, era muito ruim. (Victor).

[…] bullying rolava desde criança porque eu sempre fui bem moleque, assim, sempre mais masculinizada, então sempre sofri… e eu gostava de futebol… sempre “Maria homem, Maria macho, Maria chuteira”, e eu… Você cresce acostumado, só que aí, quando você começa a realmente gostar disso aí você começa a se doer com os apelidos, então eu tinha medo de, às vezes, chegar em uma menina e aí ela não é, e aí ela espalhar pra todo mundo. (Marcela).

Então eu acho, assim, quanto mais você parece que você é alguma coisa, mesmo que você não for… **eu sempre fui tirada de sapatão na adolescência e eu, meu, mal beijava na boca**. E eu era tirada de sapatão porque eu trabalhava na rua, andava de bermuda, calça, bermuda, tênis, camiseta, sempre jaqueta, pochete, mochila, bicicleta pra cima e pra baixo, skate pra cima e pra baixo, moto pra cima e pra baixo, sempre tive uma motinha, sabe. E então eu era tirada de sapatão. (Rafaela).

[…] desde pequeno, por exemplo, eu me lembro que na escola eu só gostava de ser amigo das meninas, né, isso desde sempre. Eu lembro também que eu era muito pequeno, eu fui estudar numa escola… eu lembro até hoje também, eu era muito pequeno, eu acho que isso foi… acho não, eu tenho certeza, isso ainda foi antes disso acontecer: eu tava normal, assim na escola, pequenininho, creche, aliás, né, é, é, pré-escola, né. Aí eu lembro que minha mãe tinha me mudado de escola, né, aí, nesse processo a criança estranha a escola nova, tal, aí eu lembro que eu tava no parque… eu passei a aula inteira assim, triste, porque eu tava naquela escola nova… e aí no parquinho eu tava sozinho, assim, chorando, as meninas vieram e falaram “vamos brincar”, eu: “não quero, eu quero voltar pra minha escola”, aí um menino pegou e falou assim “porque você tá chorando, você é viado?”.

> Eu lembro até hoje disso, eu era muito pequeno, era pré-escola, mas eu tenho essa memória, né, eu lembro que ali eu pensei "não, não posso ser viado", juro por Deus. **Coisa que na minha cabeça mesmo eu nem sabia direito o que era ser viado, qual era… mas eu sabia que não era pra ser viado**, porque as pessoas viam que aquilo lá era uma coisa ruim, né. (Renan).

Dentre as experiências apresentadas, destacam-se as últimas, da professora Rafaela e do professor Renan, que na época não se identificavam como homossexuais, mas eram assim rotulados. A professora Rafaela mostra como a identificação homossexual não está apenas vinculada a uma interação sexual ("mal beijava na boca") e o professor Renan mostra que, além disso, independe mesmo da autoidentificação do sujeito enquanto tal ("eu nem sabia direito o que era ser viado").

5.2.3 Identificação com a profissão e realização de si

Tendo em mente o pensamento de Dubar (2012, p. 354), segundo o qual o trabalho (ofício, vocação, profissão) possui uma "dimensão simbólica em termos de realização de si", sendo algo além de uma "troca econômica de um gasto de energia por um salário", foram reunidas falas que demonstram a identificação pessoal dos sujeitos com a profissão docente e, eventualmente, outros ofícios, como modo de expressão subjetiva da identidade individual.

Alguns sujeitos identificam-se fortemente com a profissão docente. O professor Paulo, por exemplo, demonstra seu grau de identificação profissional ressaltando a dimensão financeira do trabalho:

> Eu troquei um salário, somando o outro emprego que eu tinha no Bradesco, mais o da Credicard… isso eu tô falando pra você em 1995, eu tinha um salário, já era Real, eu tinha um salário de treze mil e quinhentos reais, naquela época, você vê como a droga do professor não ganha isso hoje. Eu larguei tudo, fiz essa coisa da produção, depois larguei a sociedade porque eu briguei, não fui mais sócio… Resumindo: eu fiquei dando aula no colégio, no estado, ganhei setenta e três reais por mês, setenta e três, na época, eu fiquei alguns meses ganhando essa porcaria, setenta e três reais. Meu pai queria e matar, "olha tudo o que você tinha, o seu dinheiro agora é…", e… mas fui feliz, assim, falei "ah, é a minha profissão", foi legal, adorei entrar na sala de aula, adorei dar aula, como eu adoro até hoje, eu amo dar aula, e depois eu… foi aparecendo mais aula, substituto de não sei quem, foi aumentando, aumentando, aumentando, acabei ficando com um número de aulas legal também. (Paulo).

No momento da realização da entrevista, o professor Paulo estava em processo de afastamento da docência para assumir um cargo de assessor pelo período de quatro anos. Sobre este fato, ele comenta:

> Então foi pedido o meu afastamento, tô esperando, a qualquer momento eu saio da sala de aula, não vou dar aula durante os próximos quatro anos. Mas tô malzão, assim, ninguém entende, fala "ah, você vai ganhar mais", falo "meu, não é isso". […] É porque eu gosto de dar aula. Minha vida é dar aula, é contato com aluno. (Paulo).

O professor Ciro relata uma identificação com a docência desde a época de infância e a escolha pela profissão docente em detrimento da profissão de policial por uma questão de gosto e de "perfil":

> Quando eu era pequeno eu pensava que a polícia mantinha a ordem, era pra manter a ordem ali. Que a cidade… ela funcionava dependente à… dependência na polícia, porque eu pensava que a polícia que deixava a cidade naquela ordem, aquela maravilha, aquela belezura. E aí eu falei "não, eu vou ser policial", pensei comigo. Daí aos 5 anos eu e as minhas irmãs, as minhas coleguinhas de pequeno, até hoje elas falam pra mim… eu vou na minha cidade, quando eu frequento a minha cidade… elas lembram daquelas épocas em que nós brincávamos de escolinha, que eu era o professor, as vezes eu era aluno, elas eram as minhas professoras, ou às vezes eu era o professor delas. Aí quando foi um dia eu falei "não, eu quero ser professor, eu quero educar, é tão bom". E... as pessoas começaram a perceber em mim e falaram "não, pera aí, você é um cara que tem perfil". […] Elas começaram a falar pra mim "você tem perfil porque você, é… gosta de ensinar as pessoas", eu andava na rua, chegava em hospitais, pegava as pessoas: "olha, senhora, é assim", as pessoas chegavam: "ou, moço, onde que fica tal coisa?", eu ia, pegava as senhoras, levava as senhoras até a sala lá, elas falavam "nossa, você gosta, você ensina pra a gente direitinho". Aí eu falei: "não, eu quero ser professor". (Ciro).

A professora Rafaela e o professor Daniel também retomam a própria infância para descrever sua relação com a docência:

> […] como eu sempre dei aula pras crianças, porque na fanfarra eu era líder baby, tipo, líder de naipe, então, é, quando eu comecei a tocar corneta eu virei líder na corneta, então todo mundo que, é, entrava passava por mim pra eu ensinar, então eu sempre tive meio esse negócio de ensinar, assim, sempre fui muito, sei lá, muito essa cultura, assim, acho que é um pouco da cultura indígena que eu tenho descendência, esse negócio de passar, assim, sabe, as coisas, os conhecimentos, sei lá. Então sempre deu aula, dava aula de flauta quando minha mãe era professora na escola do estado, tinha uma turminha de flauta lá então meio que eu sempre dei aula [risos], de música, mas eu sempre dei aula. (Rafaela).

> Eu, eu acredito que sim, eu… eu lembro que eu brincava de escolinha com a minha irmã, aí ela me ensinou as letras. Eu acho que antes da primeira série… que na época era primeira série… eu já sabia escrever as letras de forma, escrever algumas palavras e… além de brincar de escolinha, como eu disse, eu tive contato com os livros, é... Até um desenho, não sei se você assistiu, Doug Funny, de diário, sempre gostei de escrever, até hoje eu escrevo em diário íntimo, essa conversa aqui vai estar no meu diário. Então eu sempre gostei dessa parte de escrever, de estudar, de trocar com o aluno, de aprender com eles. (Daniel).

O professor Daniel, da última fala apresentada, identifica-se como um professor que ama o que faz e que faz aquilo que nasceu para fazer e, portanto, distingue-se de outros professores, que reclamam:

> […] Eu, nestes anos, eu observei que tem dois tipos de professores: aqueles que tão lá porque amam, parece que é uma coisa que nasceu com eles, digamos, como eu, e tem aqueles que estão e reclamam. Eu não reclamo. (Daniel).

A professora Ana, semelhante ao professor Paulo, também relata não considerar a questão financeira, e, semelhante aos professores Ciro, Rafaela e Daniel, se identificava com a docência desde pequena, mas especificamente na área do esporte, sem desejar ser atleta, apenas professora:

> Agora, o que eu pensei mesmo era… não pensei no financeiro, não pensei na realização, né, de ser conhecida nacionalmente, não, só queria trabalhar mesmo na área esportiva, dentro de escola e ter esse universo pra mim, só isso. (Ana).

> Não, nunca quis ser atleta, embora eu sempre gostei do esporte, mas eu já me imaginava ensinando meu aluno um toque de bola. Eu já, no espelho eu ia treinando, né, se é que isso é possível, mas eu já ia me vendo, sabe, de agasalho, né, eu já ia me vendo, assim, com turmas, trabalhando com recreação, eu já me via, eu já me projetava seis, sete anos depois, né. (Ana).

A questão financeira é relembrada constantemente pelos professores, como foi pelo professor Paulo e pela professora Ana. O professor Daniel também se refere a ela para reforçar a importância da identificação com a profissão:

> Estes anos que eu estou na educação, que eu tenho... essa troca me faz crescer como ser humano muito mais do que o dinheiro. Porque não… essa profissão, quem quer ter dinheiro, quem quer, é, viajar etc, não sei se é a profissão adequada, porque infelizmente nós vivemos num país em que a educação não é bem valorizada pelos nossos representantes. Mas se você pensar no que eu já te disse no começo, na sua, no seu fim de semana, nessa troca e você gostar daquilo, você vai se sentir bem, feliz. […] Eu amo o que eu faço. (Daniel).

Se, por um lado, há aqueles que relatam uma forte identificação subjetiva, eventualmente desde a infância, e que possuem uma percepção da docência como um trabalho mal remunerado e feito antes por gosto ou vocação do que pelos benefícios do cargo, há também, por outro, aqueles que apontam a docência como uma escolha profissional objetiva mirando justamente os benefícios do emprego.

Os professores Renan e Victor relatam os conselhos que receberam de seus próprios professores sobre a carreira docente como uma segurança profissional:

> Olha, PESQUISADORA, assim, essa pergunta sempre me fazem, eu não sei responder, mas, é… também não sei se eu escolhi. Eu lembro que desde que, é, eu entrei, assim, no, no ensino médio eu comecei a gostar muito, assim, admirar muito meus professores, né, é, então eu achava eles muito inteligentes, sabe? Mas eu lembro também que uma vez, eu tava no finalzinho do ensino médio… um grande professor, amigo meu, Jair, ele falou "se você não souber o que você quer ser seja professor", [risos]. Ele falou em um tom de piada, mas é sério, porque ele falou assim "eu tenho a impressão de que ser professor é uma área que sempre vai ter mercado, né. E eu, de família pobre, ouvi aquilo e falei assim "ah, então eu preciso entrar nessa área". Então nem sei se eu escolhi ser professor, também foi um conjunto de acontecimentos, assim. (Renan).

> Sim, então, passou a ser o meu sonho quando eu vi que a carreira artística não ia virar. Porque, pra mim, eu queria o palco, eu queria fazer sucesso, eu queria gravar, eu queria ser cantor. Quando eu vi que não ia rolar tão rápido quanto eu esperava e meio que me direcionei, falei "não, eu vou…" […] E pelo conselho de um maestro também, eu tava com o meu maestro tocando na orquestra da Ordem dos Músicos do Brasil e aí eu falei pra ele "olha, eu quero fazer bacharel no canto, eu quero entrar na área da educação". Ele olhou pra mim assim e falou "olha, não faça o bacharelado, não faça outra coisa, você vai passar fome, faça licenciatura que vai te dar o respaldo pra entrar na área da educação. Músico com bacharelado não sobrevive, você vai passar fome. Então primeiro você faz a licenciatura e depois você faz o que você quer, pra você poder ter uma estabilidade". Aí foi onde eu analisei, eu pensei no que ele falou, de início eu não gostei, eu fiquei bravo, falei "ah, ele quer acabar com o meu sonho", mas não era, ele tinha razão. Eu fiz a licenciatura e teve colegas meus que fizeram bacharelado, quem fez bacharelado não conseguiu entrar na área porque não tem licenciatura, e eu consigo, e eu consegui por causa da licenciatura. (Victor).

A professora Marcela aponta que a escolha pela profissão docente não foi uma escolha própria, mas sim de sua mãe:

> Na verdade não foi muito uma decisão minha, foi uma decisão mais da minha mãe, porque o sonho era dela e aí ela me inscreveu num concurso. Eu não queria prestar, eu queria fazer educação física, mas eu queria trabalhar com futebol, mas aí o futebol feminino é muito fechado no Brasil. Graças a deus, hoje, já tá melhorando. Só que ela

> me inscreveu no concurso e eu não queria participar, aí eu falei “ah, tá, já que você já me inscreveu eu vou”, e aí eu fui e passei, e aí eu virei professora. Eu já tinha trabalhado com academia infantil mas, praticamente… foi e não foi, assim, né, emprego mesmo foi, mas eu já tinha feito estágio em outras áreas da educação física mas não era nada sério, não era fixo, e eu já trabalhava em escola, já tinha passado no concurso de agente de organização escolar, então eu já tava no meio, mais ou menos, então eu já via como era ser da escola e não era o que eu queria pra mim. Mas, aí, quando eu passei no concurso, aí vem aquela coisa: salário, estabilidade, trabalha de segunda a sexta, aí você acaba gostando do que vem pela frente, né. (Marcela).

A professora ressalta a estabilidade da profissão, na categoria concursada, como motivação para escolha da carreira. Dessa forma, a relação com a docência inicia-se de forma objetiva.

Isso não significa, no entanto, que professores/as que se identificam fortemente com a profissão não valorizem seus benefícios enquanto trabalho. O professor Daniel, por exemplo, que relata grande identificação com a profissão, também ressalta os benefícios do emprego como motivo da preferência profissional:

> Sim, é… ser professor pra mim é uma liberdade. É um trabalho, todos nós precisamos trabalhar, mas, ao mesmo tempo, é uma liberdade, no meu pensamento, de outros empregos… de outras profissões que prende você de feriado a feriado. Porque eu trabalhei quatro anos e meio pra pagar a minha faculdade de letras, no mercado, então… lá eu não tinha fim de semana. Então eu pensei […] eu vou pegar o que eu gosto de literatura, a minha vontade de ensinar e aí eu vou trabalhar, vai, de segunda a sexta. Eu posso trabalhar das sete da manhã às onze da noite, mas eu sei que no fim de semana eu vou conseguir ter um tempo livre pra pensar em mim, né, o que o mercado e outras profissões não, não deixam (Daniel).

A valorização da liberdade de não trabalhar em fins de semana e feriados pelo professor Daniel aparece decorrente de outras experiências profissionais do sujeito. A professora Rafaela também identifica os benefícios da docência em sua escolha profissional:

> E quando eu comecei a fazer estágio eu falei assim “ah, dar aula é um trabalho fácil”, né, eu pensei que ser professor era um trabalho fácil. E que escola tem em todo lugar, então se eu quiser ir pro Japão dar aula é só falar japonês, tipo assim, né, grosseiramente falando, é lógico. (Rafaela).

A professora Rafaela também associa a profissão docente à obtenção de qualidade de vida:

> […] o meu trabalho principal, na verdade, sempre foi estudar, na minha vida, porque se eu quisesse ser alguém eu precisava estudar, se eu

> quisesse trabalhar perto de casa, eu sempre fui… tipo, pensei assim, que eu queria estudar pra poder escolher onde eu pudesse trabalhar pra poder trabalhar perto da minha casa e não ter que ficar gastando muito tempo em transporte porque ia ter qualidade de vida, uma coisa que eu penso desde criança, assim. (Rafaela).

Nota-se no relato de alguns professores e algumas professoras que a docência permite um contato com a área de conhecimento de preferência de cada um:

> Então, a educação entra que através da música eu consigo fazer… melhorar a vida das pessoas, eu consigo fazer aqueles alunos que não tem amparo, que não tem… que tem algum problema, depressão, algum problema dentro deles mesmo, é, espairecer isso pra fora, soltar isso pra fora, eu consigo fazer isso através da música, só que eu me divido entre palco e sala de aula. Se eu tiver que escolher eu escolho palco, porque o palco é a minha vida, através do palco… eu gosto de hipnotizar o meu público na verdade, eu gosto que todos olhem pra mim, eu gosto de ser o centro da atenção, eu nasci pra tá no palco, é. Eu tô numa sala de aula aquilo não deixa de ser um palco, porque todos estão olhando pra mim, todos tem que me ouvir, então eu faço da sala de aula o meu palco. (Victor).

> [O trabalho com a música] Ajuda, mesmo porque é o que eu gosto de fazer também, né. Se eu pudesse eu trabalharia… não só com música, porque eu gosto de dar aula, assim, gosto bastante de dar aula, mas, não sei. Talvez se eu tivesse um salário pra tocar, um salário mensal, que fosse registrado, se tivesse algum emprego desses no Brasil, por exemplo, pra mim ia ser perfeito, e aí eu poderia trabalhar dando aula de música, entendeu. (Rafaela).

> Foi sempre o futebol, na verdade é aquela coisa, sonha em um dia ser jogador, aí já não dá, aí vai ficando mais velha, “ah, o que que dá pra fazer perto?”, aí foi educação física. (Marcela)

> É que assim: fui fazer ciências sociais na Escola de Sociologia e Política, e lá não tem licenciatura, lá é bacharel, né. E eu entrei mas eu pensava assim “ah, depois eu faço uma licenciatura curta”, que foi o que eu fiz no final, né. Já na metade da ESP eu já não também queria mais ser professor, né, eu tinha tido uma experiência como professor contratado, tinha sido muito ruim, aí eu falei assim “não, quero seguir na área da pesquisa” e tudo mais e… Mas também o mercado é muito difícil, né, se a gente for sobreviver, tal [risos]. […] Então, de alguma forma também eu não consigo também me ver saindo da área da educação, né, porque afinal o que eu vou fazer, né? Eu gosto realmente de estudar e tal, eu gosto realmente de fazer pesquisa, é realmente o que eu queria seguir, né, mas é um campo que eu nunca consegui nem bolsa. […] Então, assim, eu tentei mudar, né, de área, mas eu não consegui, né, é difícil, eu não sei pra que outra área eu poderia ir. Então, assim, eu aposto nessas duas áreas, né, ensino e pesquisa, né, também baseado nessa teoria do meu amigo que é uma área que sempre vai ter mercado. Mas você não sabe que mercado, né, que condições esse mercado, né. (Renan).

Mesmo que a identificação com a docência em si não seja significativa, existe uma identificação com a área de conhecimento, mais ou menos intensa a depender do caso. E, ainda que a docência não seja a opção ideal de cada um, esses professores e essas professoras apreciam a profissão de um modo ou de outro:

> Eu vou falar uma coisa pra você, PESQUISADORA, eu nem sei se eu gosto de ser professor… nossa não devia estar contando isso [risos]... nem sei se eu gosto de ser professor, né. Às vezes eu me pergunto isso, né. Mas também acho que todo o trabalho, por conta da rotina, a gente se pergunta isso. Tem vezes que eu gosto muito, né. Eu também tenho a sorte de que até hoje eu não passei por escolas muito ruins, eu passei por duas escolas… já passei por seis escolas até hoje, inclusive eu tava contando isso hoje. Passei por seis escolas e até hoje eu passei por duas delas que eram muito ruins, né, tidas como muito ruins pelo menos em disciplina e tudo mais, né, é… então aí que tem grandes problemas, mas… também eu tive a sorte de que as outras escolas que eu trabalhei, a escola que é minha sede hoje, são escolas que tem um público bem tranquilo, assim, eu consigo trabalhar bem, então nestes momentos me dá um certo prazer, né, de ser professor, de dar aula, de ser professor em periferia, né, então às vezes me dá um certo prazer, assim. (Renan).

> Tá, é uma pergunta difícil, o que que eu mais gosto de ser professora. Não, eu não vou mentir, eu vou ser sincera, eu acho que é a questão do que que o trabalho me proporciona, é eu ter um período pra eu trabalhar, que é um período legal, da uma às seis, às seis e vinte, e de segunda a sexta, duas férias por ano, o feriado você emenda, são os benefícios da profissão, porque o dia a dia ali… eu não nasci pra ser professora, então não tem aquele negócio do *amor* à profissão e você *gostar* de criança, porém ao longo do tempo você aprende. […] Você aprende a gostar, você aprende a gostar, é uma parada muito loca, assim. […] É, é… é… criança é muito sincera, então tem um dia que você chega, você está mal-humorado e a criança vem te dar um abraço do nada, e aí muda o seu dia. Você fala “meu, que louco”, é um dia que você tá, sei lá, você acordou meio triste, pra baixo, você tá vestida de qualquer jeito, você chega na sala e a criança de elogia, fala “pro, você tá linda”, isso muda o seu dia. Então você aprende a gostar, mas o dia a dia é bem difícil. (Marcela).

> É engraçado que eu já dava aula antes na igreja, né, na escola bíblica, mas, é, eu não imaginei que eu ia ter uma sala de aula, assim, nos primeiros dias foi muito emocionante, nos primeiros dias que eu pisei numa sala de aula, porque eu chorava, né. […] Porque eu não tava acostumado com os alunos, é… ser chamado de professor pra mim era emocionante, até hoje às vezes é emocionante um aluno me encontrar “oi pro”, “ô pro”, “professor”. Eu me sinto muito honrado em ser professor, muito feliz, pra mim é um privilégio. (Victor).

Percebe-se, a partir de todas as falas ora apresentadas, o fato apontado por Dubar (2012) sobre a realização de si por meio da profissão. A profissão não pode ser um terreno neutro de atuação do sujeito, há sempre um investimento subjetivo na

prática profissional, uma expressão do “eu pessoal”, conforme também havia apontado Nóvoa (2007). A professora Rafaela e o professor Victor, por exemplo, comentam como se destacam com sua expressão pessoal no trabalho:

> […] eu falo alto, eu dou risada, eu, eu ando, uso toca, uso blusa do reggae, tenho dread, uso lápis na orelha então, tipo, choca os professores, assim, dependendo da escola que eu vou, sabe. Isso porque eu sou professora de artes, né, imagina os professores de português, [risos] (Rafaela).

> Ó, geralmente eu me visto muito diferente, hoje eu tô monocromático, mas eu não tenho um padrão pra me vestir, eu tenho muito chapéu, eu tenho muito acessório, as vezes eu vou todo colorido, eu gosto muito de flor, então tem vezes que eu posso ir com uma boina, tem vezes que eu posso ir com uma blusa rosa e uma calça laranja, eu sou muito diferente. (Victor).

O professor Victor acrescenta que a percepção dos alunos sobre si como um “professor diferente” incentiva-os a fazer perguntas que não fariam a outro professor:

> Eles não sabem, o que que é bissexual, o que é hermafrodita, eles têm muitas dúvidas na cabeça e, como eu sou um professor diferente, eles perguntam geralmente pra mim. E eu respondo de uma maneira, assim, bem tranquila e eles entendem. (Victor).

A respeito da revelação da sexualidade, os professores e as professoras entrevistados ressaltam-na como parte da expressão desse “eu pessoal”:

> Depende de como vem perguntar, às vezes… depende do meu dia também, tem dia que eu não, não quero falar, sei lá. É, eu sou artista, trabalho muito com as minhas criações, né, e eu tenho criações não só na… eu componho, sou poeta, sou atriz, eu faço umas coisas, assim, então **eu coloco o meu sentimento naquilo que eu faço, e o artista nem sempre ele tá bem**, né? Às vezes a gente absorve alguma coisa do mundo, assim, que não deixa a gente muito “eee!”, na verdade eu sou 100% “eee!” assim, né. Mas às vezes eu não quero falar, assim, sabe, sobre, ou falo “ah, depois a gente fala” e tal, né, acaba enrolando naquele dia, assim. (Rafaela).

> Então acho que sim, todas as escolas eu fui aberto, mas em algumas delas... na minha primeira escola como efetivo eu também tentei, né, fazer a linha hétero já pra não criar nenhum problema, né, mas eu também sempre soube que também, pra mim, isso não seria possível, né, porque eu não consegui fazer a linha hétero nem dentro de casa, que é onde eu deveria ter feito, que deu um problemão isso daí, né, aí falei, você acha que eu vou fazer a linha hétero na escola? […] Mas, é, o que eu tava querendo dizer é que **pra mim não seria possível também, é, não ser abertamente gay**, né, é, por isso que eu digo que **faz parte do meu, é, da minha didática**, mesmo, né. (Renan).

> Ah, no meu trabalho não, no meu trabalho não, eu falo que faz falta na… **no meu complemento como ser humano total**, você

> entendeu? Eu não posso dizer pra você que eu serei mais feliz se eu falar, né, é… eu acho que eu, eu, eu, assim, talvez eu relaxasse um pouco mais, você entendeu, por saber que **meu aluno sabe realmente sabe quem eu sou**. (Ana).

É interessante notar o contraste entre a fala do professor Renan, que afirma não ser capaz de não ser "abertamente gay", algo que faz parte da sua própria didática, e a fala da professora Ana, que declara que em seu trabalho não há diferença entre revelar ou não revelar a própria sexualidade. A professora Ana, no entanto, separa o "trabalho" e o "complemento como ser humano total". No seu "complemento como ser humano total", faria diferença o aluno saber "realmente quem ela é". Retomamos aqui uma fala da professora Ana já apresentada anteriormente:

> Então eu falo que eu acredito que eu até seria um pouco mais leve, assim, mas profissionalmente, nas minhas aulas, ali no dia a dia, no meu lado pedagógico não, no lado pedagógico não. Agora, emocional sim, seria mais leve, mas o pedagógico nada, absolutamente nada, não, nunca, entendeu? (Ana).

Vale apontar a fala em que a professora Ana destaca o que mais gosta sobre sua profissão:

> É ser eu mesma, é ser eu mesma, a Ana não é nada diferente do que eu tô falando aqui. Lógico que eu tenho os meus momentos de estresse, lógico que… né, mas eu não deixo de ser eu mesmo, sabe? Até o dia que eu não estou bem, mas é um dia que eu tenho que ir pra aula, eu fico me controlando, tipo assim "não, eu não posso ser grossa com nenhum aluno", porque, tipo assim, tadinho, né, eles não têm culpa de que hoje eu não estou bem. Então o bom de eu poder estar nessa área é eu poder ser eu mesma, você entendeu? Eu não ligo e desligo, eu não tenho um botão ligar e desligar, entendeu. (Ana).

Surge a dúvida, portanto, com a discussão sobre a revelação da própria sexualidade, se ela pode, de fato, ser ela mesma no trabalho. Ela própria realiza essa reflexão:

> É, mas eu falo assim: o que eu digo que hoje eu estou liberta, se for assim "Ana, mas tudo o que acontece hoje no seu casamento, na sociedade, na escola, é confortável?", eu falo "não, não é confortável", né. Quando você perguntou pra mim "o que que você mais gosta de ser professora", de ser eu, sou eu lá sendo professora, se você me perguntar "mas sexualmente, a sua sexualidade, a sua libertação, ela é 100%?", não! Claro que não, você não acha que eu gostaria que meu aluno soubesse que também sou casada com uma mulher? Claro que eu gostaria, que ele me respeitasse por eu ser casada com uma mulher.

O professor Paulo inicia uma reflexão semelhante, sobre a mudança de uma "expressão pessoal" caso revelasse sua própria sexualidade, porém chega a uma conclusão diferente"

> Tem algumas por questão pessoal, né, quero me soltar, quero ser eu, né, mas **eu sou eu mesmo**, né, eu sou assim mesmo, o meu jeito não vai mudar, eu não vou… se eu chegar na sala e falar assim "sou gay", eu não vou ficar mais afeminado, ficar mais solto, falar besteira de balada gay, eu vou ser do mesmíssimo jeito, eu sou assim, eu não vou mudar. Então é indiferente, eu vou ser desse jeito. Não tem… eu não me sinto mal, assim, "ah, eu preciso…" […] porque tem isso, né, "ai, eu fico disfarçando, porque eu quero sair do armário", sofre, se deprime, eu falei "gente eu não tô nem um pouco preocupado o que você vai achar, se você…" […] nem sociedade, nem família, nem ninguém, eu sou bem… Eu não tenho a necessidade de falar e também não tenho nada pra esconder, é como eu falei, acho que a gente tava conversando a outra vez, dei entrevista pra tudo qualquer lado, tem foto pra tudo qualquer lado, meu Instagram tá tudo lá, tá tudo… não tenho nada, nada. (Paulo).

Vê-se, portanto, que na concepção do sujeito a realização de si do professor não passa necessariamente pela revelação da própria sexualidade. É importante lembrar que cada sujeito se reconhece pela dimensão da diferença, por sua distinção em relação aos outros, a partir de diversas perspectivas, como bem ilustra a fala do professor Daniel que retomamos aqui:

> Eu não sou só homoafetivo, eu não sou um professor homoafetivo, eu sou um professor católico, eu sou um professor de esquerda, eu sou um professor cultural, eu sou um professor que lê, eu sou um cidadão, eu tenho sonhos, eu não sou só homoafetivo. (Daniel).

Neste núcleo de sentido, as diferentes decisões dos sujeitos mostram como se negocia a entrada da subjetividade no trabalho, o quanto o sujeito se identifica ou se separa objetivamente de sua profissão, e como a revelação da sexualidade, explicitamente ou não, é vista como parte da realização de si, independentemente de ter sido realizada ou não. Aqui vê-se que os professores e as professoras, apesar de prezarem pelo profissionalismo e pela igualdade de tratamento, conforme visto na primeira categoria, também valorizam uma expressão pessoal e subjetiva, mesmo que isso não envolva a sexualidade.

A sexualidade não é, certamente, a única dimensão pessoal do professor que aparece no cotidiano profissional, nem é a única condição para uma efetiva "realização de si" do docente em sua profissão. Conforme visto na primeira categoria, mesmo aqueles que se assumem em seu ambiente de trabalho determinam limites de

revelação das próprias particularidades. A homossexualidade também não deve ser vista como o único traço de distinção no autorreconhecimento de professores e professoras homossexuais, mas, de acordo com o que foi apresentado neste núcleo de sentido, trata-se de um fator cuja importância não deve ser ignorada.

5.3 Identificações políticas e significação da experiência escolar

Conforme trabalhado no primeiro capítulo teórico da presente dissertação, “Identidade e docência”, entende-se aqui os/as docentes como *agentes políticos* (NÓVOA, 2014), ou seja, agentes fundamentais em um projeto educativo, sejam eles “sombras, representantes ou sujeitos” (XAVIER, 2014, p. 835). Paralelamente, entende-se também que a afirmação de uma identidade sexual pode ser um ato político, uma “afirmação de pertencimento e uma tomada de posição diante das normas sociais que condenam, hostilizam ou reprimem a expressão da diversidade de orientação sexual” (SIMÕES, FACCHINI, 2009, p. 33). Por fim, lembramos os apontamentos de Carvalho (2014, p. 823) sobre a potencial significação política da experiência escolar, para além da relação pedagógica, ou seja, além da “modalidade de interação entre professores e alunos”, atingindo também a “complexa teia de relações que se estabelecem entre os agentes e as práticas de uma instituição escolar”.

A presente categoria deve explorar as percepções e vivências dos professores e das professoras entrevistados/as em relação à política, desde as experiências de militância até as pequenas ações particulares vistas como atos políticos. Aqui, deve-se explorar como os sujeitos da pesquisa entendem a própria identidade homossexual como uma identidade política ou não, como percebem e lidam com situações de desigualdade e preconceitos, principalmente a homofobia, e, finalmente, como vinculam essas questões políticas com a identidade docente.

5.3.1 Ação política: vivências e percepções

Os relatos dos sujeitos participantes da pesquisa revelaram diferentes percepções sobre a ação política e diversas formas possíveis sob as quais essa ação pode se realizar. Por um lado, nota-se uma concepção mais tradicional da ação política como militância organizada na forma de coletivos, associações ou grupos

partidários. Por outro, vê-se também uma concepção mais abrangente de ação política, que envolve pequenos gestos, situações cotidianas e até mesmo a própria presença do sujeito homossexual é vista como um ato político.

O professor Paulo mostra sua experiência como membro de partido político, sindicato e coletivo LGBT+, em suas próprias palavras: “eu sou diretor de um sindicato grande, como eu tenho uma história já de vinte e poucos anos, já sou conhecido”. O professor relata sua trajetória como militante desde a infância, por influência da família:

> Desde o começo, isso desde o começo. Já entrei [na Apeoesp] já politizado, então já… desde o começou, assim. […] A minha família sempre foi de discutir política em casa, sempre, minha mãe sempre foi de ler, a minha… a minha mãe é semianalfabeta, né, mas sempre foi de pegar o jornalzinho, ler, e ver notícia de jornal, ouvir rádio, passou a vida ouvindo rádio, programa de televisão, jornalismo, a gente sempre teve isso, a gente sempre fez roda de conversa de política em casa, todo mundo é filiado a partido, isso [risos] quando a gente começou. (Paulo).

O professor Ciro também aponta a origem de sua atividade política na época da infância pela influência da família:

> Desde os 8 anos de idade. Eu tive o meu primeiro trabalho social na minha cidade, em Minas Gerais, tanto que eu recebi o primeiro diplominha de agente social. […] [Isso veio] Da minha mãe. A minha mãe foi… a minha mãe trabalhou… foi funcionária pública dezoito anos na prefeitura e minha mãe sempre ajudou as pessoas. Minha mãe morreu, faleceu o ano passado, aliás minto, faleceu esse ano, tem dois meses… três… dois meses que a minha mãe faleceu. Minha mãe faleceu fazendo trabalho voluntário. E meu pai trabalhou 38 anos no funcionalismo público também, entendeu? Sempre fez o bem às pessoas. E esse meu trabalho voluntário partiu da minha mãe, entendeu? Minha mãe, é, desde pequena ela vem fazendo esses trabalhos… vinha fazendo esses trabalhos voluntários e passou isso pra gente, né, essa educação veio de berço. (Ciro).

Sobre sua experiência e perfil de militante, ele relata:

> É, na verdade é um… uma militância dentro do partido dos trabalhadores, eu sou da LGBT do PT e sou da LGBT aqui do sindicato dos professores. […] Eu to [no coletivo] desde quando eu entrei no Estado pra dar aula, desde quando eu me tornei professor. (Ciro).
>
> E agora nós estamos com… querendo expandir esses coletivos, entendeu, pra várias áreas, eu tô com um projeto no Lauzane Paulista, meu bairro, que eu moro já faz 17 anos, tô com um projeto lá de levar esse coletivo pra lá pra comunidade pra a gente dar assistência pra os homossexuais que sofrem com preconceito, os homossexuais que são soro positivo, que precisa de uma força, precisa de um… Tanto que

> hoje eu sou conselheiro do AMA do Lauzane Paulista, tá, e tô querendo levar esse coletivo pra lá, juntamente com as assistentes sociais e… de lá… e com as organizações de saúde que estão hoje no nosso bairro, entendeu? Que é Lauzane-Mandaqui. (Ciro).

O professor Renan também relata uma trajetória de atuação política em movimento partidário, porém sem participação atual:

> Então, eu participo, assim, eu já… é que agora eu não sou mais, né, mas eu já fui do PSOL, né, então eu fazia parte do núcleo LGBT do PSOL de Guarulhos, né, porque, é, ah, tinha uns amigos que me arrastaram pra esse núcleo, era um núcleo bem legal, assim, eles faziam umas formações muito legais mesmo, pessoal de militância mesmo, e… mas acabou que hoje eu não sou mais do PSOL né […]. (Renan).

Respondendo à uma pergunta sobre envolvimento em alguma militância, o professor Victor relata sua participação em um grupo de sua igreja:

> Sim, é, tem o ministério de uma igreja, ICM, que é pra trans, travestis e gays, e eles fazem um trabalho de rua muito bonito, é um jantar que eles dão, beneficente, e também dão orientações, tem psicólogos que fazem parte, terapeuta, psiqu… psiquiatra?... psiquiatra ainda não conseguiu, mas tão lutando pra isso, que é uma amiga minha que é uma japonesa trans da igreja ICM, né, contemporânea. E, assim, é um trabalho lindo que vai lá, eu vou, eu levo a música, então eu vou eu canto pra eles, eles choram, é muito legal, muito bonito. Tem muitos moradores de rua, né, por isso, é, a gente tem que ser muito simples e muito humilde pra fazer esse tipo de trabalho que ela faz, ela faz isso há muitos anos, eu sempre tô ajudando ela, é, quando eu tenho tempo eu sempre estou lá, hoje é um dia que eu vou estar lá, que eu preciso estar lá. E, assim, é um trabalho muito bonito, o Cepras, é um trabalho muito lindo, porque é um trabalho que não existe, não existe, mas eu amo fazer coisas que envolvam o público LGBT, eu amo, eu amo. (Victor).

Além destes quatro professores listados, não há grande experiências relatadas de militância em grupos organizados por parte dos outros sujeitos, porém todos indicam alguma forma de atuação política. O próprio professor Victor, já citado, demonstra um entendimento de militância para além da participação no grupo organizado, abrangendo também a defesa em geral dos LGBT+ em diversas situações:

> […] me considero um militante, assim, eu não suporto ver pessoas falando mal do público LGBT que eu quero defender. Falo isso nas minhas aulas, falo isso na escola, falo isso na igreja, né. Esses dias eu estava com um pastor e… com um pastor, o meu pastor, o meu apóstolo, e ele tava falando meio assim, eu falei “apóstolo, é, eu sou LGBT, eu sou da sua igreja”. E a minha postura é essa, é, então eu não aceito que falem mal, eu não aceito, porque só sabe o quanto isso

> dói quem convive com isso, quem não convive não pode falar. E eu não aceito, eu sou da igreja mas eu sou do contra, eu sempre bato de frente, em reunião eu bato de frente, se chegar um assim na igreja eu abraço, eu quero conversar, eu quero saber, eu sou meio paizão, assim, a vida me fez meio paizão agora. (Victor).

Já a professora Rafaela, da área de música, percebe sua arte como uma forma de militância além da participação em coletivos e eventos LGBT+:

> Já participei de alguns coletivos ativistas, fazer eventos, né, LGBT, trazendo roda de conversa, né, essas coisas. […] Na Apeoesp. […] Fora também, porque de uma forma ou outra a música é uma militância, né, através da música **a gente traz quem somos, o que gostamos, o que defendemos**, né? Então eu acho que isso, é, **sou eu**. Então se eu tenho um espaço pra poder construir alguma coisa nessa parte, fora da arte, eu tô dentro, entendeu? (Rafaela).

Nota-se na fala da professora que a música não apenas funciona como uma militância, mas também "através da música a gente traz quem somos, o que gostamos, o que defendemos", e ela acrescenta: "Então eu acho que isso, é, sou eu". Chamamos atenção para essa relação entre a política e a autoidentificação por ora, mas ela será devidamente explorada no tópico seguinte.

O professor Daniel aponta a Parada do Orgulho LGBT, ou popularmente conhecida como "Parada Gay" como uma parte importante de sua ação política, além de várias outras formas, desde publicações em rede social até o ato de frequentar espaços direcionados ou ocupados pelo público LGBT+:

> Todo ano eu vou na Parada, né, na Parada LGBT. Eu tenho… é que agora com essa internet a gente não tem mais tantos jornais. Geralmente quando eu pego algum folheto… eu tenho umas três pastas, eu tenho arquivos sobre o que que acontece, é, nesse mundo LGBT de uns anos pra cá, então eu tenho tudo guardado, eu posto no meu Facebook coisas muito mais politizadas. Não sexuais ou eróticas. Então eu não vou postar na minha página do face uma coisa… um homem erotizado, ai que gostoso, posso até fazer um comentário, mas não é isso, quando eu posto é uma coisa política: "ah, aconteceu a criminalização da homofobia, na França tá tendo conflito, fulano foi morto por homofobia". Não posto sempre porque eu não gosto de ser uma pessoa redundante e que parece que a vida é só isso, mas eu acho que de certa forma eu faço política, né, em alguma medida […] Pra mim a Parada Gay, que alguns colocam como "ah, só tem gente mijando na rua, só tem gente transando na rua", pra mim o meu fato de eu ir lá há treze anos seguidos… o ato de eu estar lá na chuva, no sol, é um ato político. Então eu vou lá pra lutar, é a minha resistência. Se eu não for parece que eu morro, parece que eu não fiz algo por mim e por, por, pelo o que eu acredito, então eu tô lá. A Parada Gay é um lugar político. Os outros lugares que eu frequento eu também vejo como algo político e algo que… que esse… que eu e o público gay quer estar lá seja para beber, seja pra transar, seja pra flertar com

> alguém. Assim como os héteros vão em certos… em barzinhos, em baladas pra flertar, eu também vou em certos lugares sim. (Daniel).

É interessante notar que o professor Daniel se preocupa em separar uma pauta LGBT+ “erotizada” de uma pauta LGBT+ “política”, que poderiam ser entendidas como diferentes dimensões da identidade LGBT+. Mas, ao mesmo tempo, ele aponta que mesmo quando o público LGBT+ ocupa um espaço “seja para beber, seja pra transar, seja pra flertar com alguém” também se inclui como ato político.

A professora Marcela também demonstra reconhecer algum tipo de atuação política em situações cotidianas e espontâneas, uma oportunidade de “plantar sementinha e fazer brotar”:

> Mas eu nunca participei de movimento militante. Na verdade, assim, eu sou mais de tentar ir em pequenos grupos do que ser militante mesmo, ir pra frente e militar mesmo, não é uma coisa minha pra nenhum quesito. […] Ah, é tipo quando eu vejo… a escola, quando vem grupinho de meninas ou de meninos e querer conversar e querer saber mais sobre o assunto, aí eu prefiro aproveitar esses grupinhos pra você plantar sementinha e fazer brotar, assim, do que você ir pra grandes lugares, é uma coisa que eu não me identifico muito. (Marcela).

Ao ser questionada sobre sua participação em alguma militância, a professora Marcela declara não participar de nada além da Parada do Orgulho LGBT, reconhecendo, portanto, o evento como um espaço político, mas que perdeu seu sentido original:

> PESQUISADORA: E você já participou de algum movimento social, militância, da pauta LGBT?
>
> MARCELA: Tirando a Parada Gay não.
>
> PESQUISADORA: Você vai na Parada Gay todo ano?
>
> MARCELA: Não, não mais.
>
> PESQUISADORA: Não mais? Por que não?
>
> MARCELA: Virou carnaval fora de época, muita gente curiosa, muita gente bebendo. Eu acho que perdeu o foco do que era a parada do orgulho gay, sabe? Que era uma luta…

A professora Rafaela também menciona a Parada do Orgulho LGBT como uma manifestação política, mas que não é o suficiente para dar conta das necessidades do movimento LGBT+:

> Costumo [ir]. Nunca vou na Parada inteira, porque, por causa de violência, eu tenho medo. Então eu gosto de, tipo, parar ali embaixo, lá no final da parada, e ver, ver a Parada passar, descer um pouco a Consolação, assim. Esse ano minha mulher quer ver o início, então acho que a gente vai estar lá em cima, aí não sei como vai ser, porque assim, né. Porque as outras vezes que eu fui lá na Paulista… é muita violência, sabe, uma galera, sei lá, tem uma galera que vai pra zuar nosso protesto, assim. E… apesar que eu acho que a Parada ela começou com um propósito e hoje ela virou uma festa, né, acho que tem que ser uma festa, mas a gente não pode deixar de ver as discussões e as, e as estatísticas por trás disso, né. É uma coisa que a gente tem que falar, acho que tem que ter mais rodas de conversa, acho que tem que ter mais coisas ligadas à parte cultural mesmo do LGBT. Acho que falta um pouco isso dentro da própria organização da Parada, não só da festa, não só o desfile, mas algumas atividades mais voltadas... e não só daquele determinado ano, na primeira parte do ano, mas isso ter… ser… a cada dois meses ter um evento, entendeu? Acho que podia ser assim, porque nós, é, os LGBTs estariam mais integrados, sei lá. (Rafaela).

O professor Ciro também frequenta a Parada do Orgulho LGBT de São Paulo, porém com objetivo estritamente político:

> Não, nunca deixei de frequentar, tanto que eu, é, todos os anos eu vou na Parada LGBT, eu vou todos os anos. […] Vou com a Apeoesp todos os anos, nunca deixei de frequentar, mas não gosto. Eu gosto de barzinhos, eu gosto de baladas héteros. (Ciro).

O professor Ciro, em sua fala, ressalta sua preferência por locais de sociabilidade heterossexuais, o que será explorado na próxima categoria.

O professor Paulo, o mais envolvido com o movimento sindical docente estadual entre os/as entrevistados/as, conta a história do envolvimento da Apesoesp na Parada do Orgulho LGBT de São Paulo:

> Então, foi um paralelo, porque o que aconteceu, a gente tava aqui, e aí teve a Parada Gay… Quando formou essa sessão da Parada Gay em São Paulo, eu já tava dentro do sindicato, nós fomos na reunião que formou… A gente não participou da Parada, a primeira Parada Gay de São Paulo, mas, meses depois eles fizeram uma reunião pra criar a Associação [da Parada do Orgulho LGBT de São Paulo]. […]) Eu comecei 1996 na Apeoesp, então, assim, na época eu tava por aqui. Eu acho que a Associação, se eu não me engano, é 1999, 1998, por aí, e criaram, já tinha a Parada, mas eles criaram uma associação que existe até hoje. Nós fomos lá pra reunião. A gente era de sindicato, todo mundo sabia que a gente fazia parte de um grupo de sindicalista LGBT, que tava criando um grupo interno do sindicato, começou aqui. […] É, a gente começou aqui, a gente criou um grupo de professores LGBTs, a gente começou a fazer reuniões aqui. O que a gente podia fazer pra mudar dentro da diretoria, da sociedade (...). A primeira vez que eu fui na Parada, anos 2000, a Marta [Suplicy] tava no carro lá, nós fomos tentar subir no carro pra entrevistá-la. […] A guarda

> municipal falou “nem pensar”. Não subimos, xingamos pra caramba. Aí veio um caminhão lá, pensei “pô, por que que a gente não tem o nosso caminhão na Parada? O que que impede? Vamos atrás da Associação”. Fomos na Associação e conversamos, o pessoal… o sindicato, o sindicato não paga nem uma água, então tá, fomos na diretoria, falamos “nós queremos fazer um caminhão da Apeoesp”, contamos lá, resumimos. Dois mil e um a Apeoesp pôs um caminhão na Parada, de professores, até hoje tem, não tem por que tá dando problema lá de mudança de gestão. Faz dois anos que a gente não tem carro lá, mas a gente tem uma história na Parada com a Apeoesp, já uma história de quase vinte anos, que a gente colocou carro. (Paulo)

A professora Ana, finalmente, se declara envolvida na luta política pela educação pública, mas não participa da militância LGBT+, de nenhum modo reconhecido por ela mesma:

> Eu sou uma pessoa que chama os meus colegas pra a gente ir pra rua, né, pra a gente fazer barulho, entendeu? Parar a Paulista não é porque a gente quer atrapalhar o hospital, parar a Paulista é dizer “oh, senhor governador, olha um pouquinho pra a gente por favor”, né? Porque são três classes hoje, em São Paulo, que estão sofrendo, eu falo que é segurança pública, saúde e, principalmente, a educação, né? (Ana).

Ao falar sobre militância, ela revela seu próprio cansaço em relação à briga política e demonstra uma visão de militância como algo coletivo e representativo, que se perdeu atualmente:

> Sabe o que eu acho hoje, PESQUISADORA, eu tô cansada de discutir, cansada de brigar, sabe, já tem, aí, bem uns, uns cinco, seis anos que a… pra mim soava assim, né, se a gente tá numa discussão boa, você não tem que concordar comigo em anda, em absolutamente nada, e eu não tenho que te convencer de nada também, mas o respeito ele tem que existir sempre, e eu percebo que com várias pessoas que você tenta discutir a pessoa já acha que você já tá, tá faltando com respeito porque você não tem a mesma opinião que ela, isso me cansou, isso me cansa, entendeu? Então quando eu vejo que… eu não sou, eu nunca me achei melhor que ninguém em nenhuma opinião, se a pessoa me traz uma informação nova eu adoro, até gosto mesmo, mas o meu problema é discutir por algo que eu acredito, a pessoa também fazer isso e a gente não conseguir tomar uma cerveja junto, porque a pessoa fica bravinha, sabe, fica com mimimi, vira a cara, isso me cansa, então hoje eu falo… não vou discutir mais, sabe, é, e vou continuar tendo a minha opinião, né. Falar de militância é como se eu quisesse convencer você de alguma coisa, ou como se eu quisesse representar você. Pra eu te representar eu tenho que te defender, eu vejo militância assim, posso tá errada na minha opinião, mas eu acho que a partir do momento que eu faço parte de algum grupo que tá representando alguém então eu tenho que dar os informes, vamos colocar numa votação e eu quero saber a opinião de vocês, né? E geralmente quando você leva isso para um grupo, as pessoas mais criticam do que trazem ideias, né? (Ana).

Embora a professora Ana se posicione em sua prática docente cotidiana contra situações de preconceito, conforme já apresentado anteriormente, ela não estende sua visão militância a essas ações, diferentemente de outros/as professores/as. Apesar do cansaço, a professora ainda participa da luta política pela educação: “Hoje, nossa, quando vai ter paralisação eu falo que eu vou parar, né, eu falo assim, ‘eu vou parar’, e eu sei porque que eu estou parando, eu vou me sentir bem parando e indo pra Paulista, né. Sinto quem não tá comigo, entendeu” (Ana).

Nota-se, portanto, que todos os professores e todas as professoras participantes declaram algum envolvimento em lutas políticas, mesmo que não seja a LGBT+. As percepções sobre atuação política e militância variam conforme o sujeito em questão, assim como as formas de envolvimento pessoal. A partir disso, nos cabe questionar: como se dá a identificação política desses sujeitos? Como esses professores e essas professoras entendem as próprias identidades enquanto identidades políticas? O próximo tópico deverá explorar estas questões e outras relacionadas.

5.3.2 Identificação política

Inicia-se o presente tópico com uma fala do professor Paulo sobre a diferença entre a participação de pessoas LGBT+ e não LGBT+ no movimento sindical:

> Não, bem pouco não LGBT milita no movimento LGBT, porque, depois que você acabou com o S… porque o movimento tem uma sequência de letrinhas, né, era GLS. […] É, aí tirou o S e o povo ficou puto porque queria participar, aí foi afastando um pouco, mas a gente explicava: se a gente não separar a gente nunca vai ser protagonista da nossa própria história. Porque... é muito mais fácil pro sindicato, “GLS” era fácil pro sindicato, era fácil pra partido, era fácil pra todo mundo, “ah, eu sou S”. Muitos estão dentro do armário, mas não importa, se tiver no armário não tem problema, mas, é, tipo, não colocaria a nossa representatividade. (Paulo).

A fala do professor Paulo mostra de maneira interessante a questão da identidade política: “se a gente não separar a gente nunca vai ser protagonista da nossa própria história”. A perda da sigla S significou uma perda de participação no movimento, mas representou também a tomada de dianteira por parte daqueles que se identificam propriamente como a minoria em questão. Assumir o protagonismo da luta política é assumir a própria identidade como identidade política, localizada em relações sociais desiguais, em uma posição de desigualdade. A partir disso, pretende-

se analisar as falas dos sujeitos da pesquisa buscando compreender como a identidade homossexual ou, em alguns casos, bissexual aparece como uma identidade política diante da desigualdade das relações sociais.

No caso dos professores Ciro e Victor, retomando algumas de suas falas, percebe-se como o autorreconhecimento destes como LGBT+ passa pela percepção da desigualdade, pela autoidentificação com a categoria dos oprimidos:

> Eu só fui entender o meu LGBT depois que eu fui expulso de casa mesmo, que aí eu mesmo fui conhecer, não foi ninguém que me levou, eu falei "eu preciso conhecer mais **pessoas como eu, assim, rejeitados**". (Victor).

> Eu já fazia parte, é, de um grupo que… em que… Na verdade eu fui membro do conselho de segurança Casa Verde-Santana, e a partir dali… isso há uns dez anos atrás… e a partir dali que eu comecei a militar na causa LGBT. Por quê? Porque no conselho de segurança eu via aquele conservadorismo tomando conta e tendo a certeza de que **os LGBTs estavam ali sozinhos, largados**. E o próprio presidente do conselho de segurança Casa Verde-Santana era homofóbico, o delegado do nono BPM, na época, era um cara homofóbico, e o que eu ouvi dali… no que eu saí daquele conselho de segurança, arrasado, transtornado com a minha mente, eu falei "**meu, eu me encaixo no grupo desses aí**!". Falei "pera aí, eu tenho que abraçar essa causa, porque lá na frente, a longo prazo, nós vamos sofrer consequências graves no nosso país", não só aqui em São Paulo, no nosso país. Aí foi dali que eu comecei a abraçar a causa, entendeu, aí comecei a procurar ONGs, porque hoje nós temos muitas ONGs que, é… militam a favor das… dos travestis aqui em São Paulo, que sofriam muito preconceito. Aí eu comecei a procurar essas ONGs, tive contato com uma amiga que é da militância da UJS, que é a União dos Jovens Socialistas, em que eu militei muitos anos também antes de vir pra juventude do PT, Partido dos Trabalhadores, e abracei a causa. De lá pra cá eu venho abraçando todas as causas que envolvem LGBTs. (Ciro).

O professor Victor ainda acrescenta sobre a particularidade da experiência LGBT+, que não pode ser compreendida por aqueles que não se identificam como tal, o que serve também como base do conceito de representatividade:

> E a minha postura é essa, é, então eu não aceito que falem mal, eu não aceito, porque **só sabe o quanto isso dói quem convive com isso, quem não convive não pode falar**. (Victor).

A professora Rafaela, por exemplo, indica que a identificação LGBT+ tende a dificultar a reprodução de preconceitos por parte do sujeito: "Ah, eu acho que sim, porque você tem a tendência a não ser preconceituoso, né, não reproduzir aquele, é, aquele monte de preconceito" (Rafaela).

A fala do professor Paulo, apresentada no início, também reforça o dito pelo professor Victor sobre “só saber o quanto dói aqueles que convivem com isso”, ou a existência daquilo que Paulo chama de “autoridade”. Porém, não é simplesmente uma questão de ser identificado como algo, mas sofrer especificamente o preconceito. O professor Paulo, que se autoidentifica como negro e gay, ao comentar sobre as diferenças entre a militância racial e a militância LGBT+, declara não ter autoridade para falar ou representar no meio militante a situação do negro gay por não sofrer esse tipo de preconceito, por não conviver com esse segmento e, além disso, por ter estado afastado do movimento racial e, assim, não estar a par das necessidades específicas do negro gay:

> Eu fui pro movimento, movimento racial, mas eu venho de uma bagagem, assim, como eu sou diretor de um sindicato grande, como eu tenho uma história já de vinte e poucos anos, já sou conhecido. Eu militei bastante na questão racial, antes de militar na questão LGBT, é, na questão racial, depois eu saí e falei não, o LGBT precisa mais de mim, aí fui mais no LGBT, aí fiz isso também, é, larguei um pouco o racial e agora voltei. E tô nos dois de novo. Então o pessoal me respeita muito quando eu falo nas reuniões, eu falo da questão da sexualidade, quando tem que colocar alguém, a mesa de não sei o que, e aí, “não vai fazer nem um seminário, não vai ninguém falando de LGBT”, tal. Mas não sai, viu, às vezes o pessoal “levar o Paulo pra mesa”, tipo, “já contemplamos”, sabe, “não contemplou, porque eu também sou… eu não falo, não é meu recorte, sou da educação, não é meu recorte falar das necessidades do…”. Eu não acho que eu tenho também **autoridade**, porque **como eu fiquei um tempo fora do movimento racial e eu não tenho uma convivência com muitos gays, LGBTs, é, LGBTs negros**, eu acho que… eu tenho medo de pecar nisso, porque eu não tenho, **eu não passo por uma situação, é, de dificuldade ou de preconceito por ser negro gay**, por ser negro e por ser gay beleza, mas por ser negro gay, apesar que você fale “ah, mas é a mesma coisa”, não, não é, tem algumas coisas que é de negro gay, assim. (Paulo).

O professor Paulo mostra como o seu entendimento difere de seus companheiros de militância, quando o convidam para compor mesa e representar e contemplar o segmento LGBT+ negro. O professor Paulo acredita que apenas a autoidentificação e o reconhecimento enquanto negro e gay não são suficientes para uma representação política efetiva, pois é necessário entender as necessidades do grupo pela vivência própria e pelo envolvimento com militância.

De maneira geral, as falas dos professores Ciro e Victor demonstram como a autoidentificação com o grupo oprimido mobiliza a participação política, o envolvimento na luta contra a desigualdade. Tem-se, no entanto, também um exemplo

no sentido contrário: a professora Ana, que se identifica como homossexual e reconhece a desigualdade social com base nas diferenças de sexualidade e gênero, prefere não se envolver na luta política do segmento LGBT+. Ela demonstra uma identificação política em questão de profissão e área de atuação, como é possível perceber na seguinte fala:

> Ah, eu já briguei muito pela minha profissão, pelo respeito pela minha profissão, só que eu brigava… briguei… cheguei a brigar com colegas de profissão, sabe, dessa coisa da "educação física não serve pra nada", eu nunca aceitei isso e, assim, depreciar a minha disciplina… aí eu já falei pra você, né, eu posso brincar, né, é, e eu não gosto que ninguém brinque, é, eu falo que **eu vou brincar sim mas naquilo que eu já vivi, que eu já vivenciei**, então quando eu falo que eu tô brincando sobre a minha disciplina e o outro não pode brincar é porque ele não foi lá fazer faculdade de educação física, você entendeu? (Ana).

A briga pelo respeito à profissão é presente na vida da professora Ana, porém a questão da sexualidade não é encarada da mesma maneira:

> Mas eu já me vi brigando mais, mais, mais por política, hoje eu acho que política é em primeiro lugar, educação em segundo lugar, sexualidade acho que fica em quinto lugar, você entendeu, brigar por ser gay, brigar… nunca quis entrar em briga por causa disso, você entendeu, nunca acho que seria produtivo entrar. (Ana).

Ela explica:

> […] eu admiro o B. por ele… quantas vezes o B. não falou pra mim "ô, Ana, na Parada Gay, você vai?", "vou", né, é, "então vamos lá no caminhão da Apeoesp", "não, porque o caminhão da Apeoesp é o caminhão da militância também, LGBT, e eu "não, B., melhor não", porque eu sei que… o primeiro, o primeiro, eu não vou conseguir me controlar, o primeiro que de repente **usar isso como uma arma contra a minha pessoa, sendo que é tão bom pra mim**, eu não vou ser, é, hipócrita de falar "não eu só tava lá porque um amigo é gay", né, eu vou entrar na briga, e eu não vou permitir que a pessoa, de repente, use isso como uma arma, você entendeu, e aí eu sei que a briga vai ser pior do que… então melhor eu não subir, entendeu. Por isso que eu falo que tem coisas que eu procuro não, não entrar porque eu me conheço e eu sei que de repente eu vou fazer um estrago, assim, na minha fala também, então prefiro ficar realmente… isso eu aprendi fazendo terapia, né, são quatro anos de terapia, porque eu era briguenta, eu sei que eu sou briguenta, sabe, eu sempre fui de dar a minha opinião, assim, "tá bom, se você não aceita, tá", aí eu fico trabalhando isso em mim, né, tipo "tá bom, se não aceita então vamos ser amigos" [risos], entendeu. (Ana).

Se, por um lado, vemos no caso dos professores Ciro e Victor que a autoidentificação política mobiliza o envolvimento político, podia-se esperar que a falta

de envolvimento político indicasse a falta de autoidentificação política. O caso da professora Ana, no entanto, mostra como a decisão de não envolvimento não decorre da falta de autoidentificação política. A professora Ana demonstra uma forte sensibilidade com a questão da desigualdade e entende a dimensão política da homossexualidade, mas também se preocupa com as sérias consequências emocionais e pessoais: prefere não permitir que algo que é "tão bom" para ela seja "usado como arma" contra ela. Aqui percebe-se, portanto, a influência do heterorreconhecimento da diferença, como acontece nas identidades rotuladas (MELUCCI, 2004). A professora Ana aponta o motivo pelo qual prefere evitar a participação no movimento LGBT+ e mostra sua percepção sobre a sociedade brasileira atual:

> Desgaste, pelo desgaste. Quando eu falei pra você que a gente mora em um país extremamente machista é verdade, é machista e preconceituoso, hoje a gente tem o presidente que a gente merece, né, o povo brasileiro mereceu esse cara. (Ana).

No caso da professora Marcela, a militância pode ser vista também em atitudes cotidianas, nas pequenas ações. A professora Marcela questiona se há a necessidade de uma luta ou uma "briga" para a defesa dos LGBT+:

> É que na minha opinião, é, eu concordo que existam as minorias dentro da sociedade, mas, é, eu vejo assim: se eu, por exemplo, for me ofender com tudo o que acontece relacionado ao mundo LGBT, eu só vou brigar, então não é… **a gente não tem que brigar e lutar pela causa o tempo todo**, a gente tem que saber *onde* a gente vai lutar, *pelo o que* a gente vai lutar, se vale a pena a gente lutar ou não. (Marcela).

Nota-se uma associação da militância organizada com a "briga", contrapostas a um ato de "mostrar quem eu sou sendo, de uma maneira natural", ou o ato de "plantar sementinha e fazer brotar", já apresentado anteriormente:

> Meu, é muito confuso, né, porque, assim, como eu tava dizendo, **se eu acabar me vitimizando o tempo todo eu vou acabar nem vivendo**, eu só vou querer mostrar pras pessoas o que eu sou, e eu acho que **eu posso mostrar quem eu sou sendo, de uma maneira natural, sem precisar brigar**, sem precisar… sem ficar me fazendo de vítima, porque… assim como um branco hétero vai sofrer alguma coisa, assim como negro vai sofrer alguma coisa, então, sei lá, pra mim **é uma coisa que vai de cada um, assim, cada um age da maneira que acha mais confortável pra si**. (Marcela).

> Ah, é tipo quando eu vejo… a escola, quando vem grupinho de meninas ou de meninos e querer conversar e querer saber mais sobre

> o assunto, aí eu prefiro aproveitar esses grupinhos pra você **plantar sementinha e fazer brotar**, assim, do que você **ir pra grandes lugares, é uma coisa que eu não me identifico muito**. (Marcela).

É interessante notar a preocupação da professora Marcela com o "viver" e o que seria "confortável para si": a ação é percebida no nível individual, inclusive suas consequências. Quando descreve sua forma de ação de preferência, a professora indica "não se identificar" com "grandes lugares", indica preferir evitar "brigar", "se fazer de vítima". A professora defende que é possível "plantar sementinha e fazer brotar" em "grupinhos" que queiram "conversar e saber mais sobre o assunto", ou "mostrar quem eu sou sendo, de uma maneira natural". Ressalta-se aqui o contraponto entre, de um lado, a fala anteriormente apresentada apontando que "a gente não tem que brigar e lutar pela causa o tempo todo" e, de outro, a fala que diz "eu posso mostrar quem eu sou sendo, de uma maneira natural". Fica claro que a professora não entende o "ser naturalmente" homossexual como a "briga" que ela associa à militância e à ação política organizada.

Com outra visão sobre uma situação semelhante, o professor Renan comenta sobre o caráter político da identidade homossexual:

> […] eu tinha um amigo que ele falava assim "**só de você ser gay no mundo já é muita coisa**", entendeu? […] É, é isso que eu falo, é isso que eu chamo de ser didaticamente gay, né, porque essa, essa minha posição, então a unha pintada os alunos sempre vêm, "ai professor, deixa eu ver sua unha como é que tá… aí, professor que unha linda, como você faz?". Então tudo isso é um processo também, né, é, que eu vejo como um processo bem bonito de aceitação das diferenças, né, eu acho que sim, eu acho que há por trás disso uma militância. (Renan).

Nota-se, a princípio, duas maneiras de perceber o que chamamos de "identidade política": o professor Renan reconhece o caráter político do simples fato de *ser homossexual*, enquanto a professora Marcela separa o *ser homossexual* de algo permanentemente ligado à luta ou "briga" política, embora defenda o mesmo *ser homossexual* como forma de ação política válida ("plantar a sementinha"). Ambos reconhecem, portanto, o sentido político da autoidentificação homossexual, mesmo que o conceito de "política" oscile entre um sentido mais abrangente (professor Renan) e utilizado pela presente análise, e um sentido mais estrito relacionado a um enfrentamento e à luta organizada (professora Marcela).

Neste ponto da análise, consideramos importante dar atenção a dois casos singulares que se sobressaem diante dos outros: os casos dos professores Renan e

Paulo. O caso do professor Renan nos mostra como a identificação política central para o sujeito não é a identificação como LGBT+, mas sim uma identificação de classe socioeconômica. Já o caso do professor Paulo mostra como o sujeito procura suprimir a própria identidade LGBT+ em favor de uma identificação enquanto militante e de uma maior eficácia de uma atuação política, principalmente no ambiente escolar.

O professor Renan já demonstra a força da identificação de classe desde a infância quando descreve sua escolha pela Sociologia como área de atuação:

> […] eu acho que eu sempre tive… como eu te falei, **eu venho de família pobre**, né… eu sempre tive uma vontade de compreender por que que a pobreza ela é um problema insolúvel, né, ou aparentemente insolúvel, né. Nunca consegui… eu lembro que desde pequeno, né, eu, é… mesmo sem ter lido os grandes filósofos, assim… mas eu já imaginava que realmente o sofrimento humano é uma, uma questão a ser compreendida, né, então foi nessa tentativa de compreender as desigualdades, o sofrimento humano, por que que é tão difícil… algo que é explicitamente indigesto, né. […] Eu vim de uma família pobre né, assim, a gente sempre morou em favela, né, a gente sempre foi pobre, pobrezinho mesmo, né. […] Então nesse, é, **nesse contexto, assim, né, que eu queria entender as desigualdades**, né por que que a gente aceitou o que é inaceitável. (Renan).

Em outro momento, ele expõe sua opinião sobre a pauta identitária do debate político, enfatizando a primazia do debate de classes sobre o debate identitário:

> […] hoje, pra mim, PESQUISADORA, **todo o debate ele é muito mais um debate de classes**, que pra mim é muito mais um elemento fundamental, por exemplo no sentido de orientar a luta política. Eu não consigo ver uma, uma, uma grande… é… assim… relevância em um… em se reforçar as questões identitárias, por quê? Porque, por exemplo, num debate identitário eu, enquanto gay, teria que defender o Fernando Holiday enquanto gay. Quando… olha só, quando o Fernando Holiday assumiu, porque ele começou a falar um monte de bosta e várias pessoas começaram a atacar ele, a Djamila Ribeiro ela fez uma, um comentário, assim, uma publicação em que ela dizia que o Fernando Holiday não pode ser atacado, porque ele é um cara negro, tal, isso daí também seria uma forma de reproduzir o racismo, tal. Gente, o Fernando Holiday ele é um cara negro, agora, ele assumiu dizendo que ele queria acabar com o dia da Consciência Negra, que o Zumbi dos Palmares foi um criminoso, isso ele falou na semana de posse dele, né, então quer dizer, não pode… pra mim não é uma questão de identidade, se, por exemplo... um debate, por exemplo, da identidade da mulher, da identidade de gênero e tal… porque numa questão identitária como essa a gente vai ter que defender a Janaína Paschoal, né, Ana Amélia, né, uma gente que… **Então pra mim, assim, o que me interessa hoje, pra mim o que é mais relevante é o sofrimento do povo pobre, isso pra mim é o que é mais importante de tudo, isso é um problema que deveria ser resolvido**. Não que as questões de identidade não compreendam essa importância, não… agora, eu acho que é um problema do

> capitalismo, eu acho que é o capitalismo que gera, inclusive, todas essas desigualdades, né, identitária, culturais, né, é, é… Ele precisa de uma sociedade estratificada, né, que as mulheres e os homens não podem se reconhecer, né, mas... assim, pra mim o machismo é naturalmente um dos reflexos do capitalismo. (Renan).

Lembramos que o professor Renan entende, em fala já apresentada anteriormente, que o simples fato de ser e se assumir homossexual pode ser considerado uma militância, ele mesmo se considera "didaticamente gay". Mas em outro ponto da entrevista ele não afirma sua autoidentificação enquanto militante, e questiona se não haveria algo além e mais crítico que essa identidade homossexual:

> Agora, é, eu só não acho que por isso eu posso me dizer um militante, né, *eu*, não. Até porque **por ser gay eu seria provavelmente em qualquer condição**, né, a não ser que a repressão fosse realmente muito muito grande sobre a homossexualidade, mas, é, num contexto em que eu tenho algum espaço pra ser gay, é… eu não enfrentei tudo isso que eu enfrentei em casa pra não, pra não ser abertamente gay, né. Mas, pra mim isso não é a questão. **Ok, eu sou gay, mas sou gay e pobre, sou universitário**, é… não vi grande vantagem em ser gay, queria ser o, é, príncipe lá, diz que é o príncipe de [inaudível] é gay, não? O herdeiro do trono é gay e ele renunciou, "ah tá, só me dá aí meus bons milhões que eu tô indo lá em Paris", acho que ele mora em Paris agora, falei "ah…", entendeu? **Então [risos] realmente a base do problema pra mim é o outro que, né, não… a identidade gay, né… Isso aí já foi também, mas é um problema que eu já superei**. (Renan).

Percebe-se, então, que ainda com a constatação de que "por ser gay eu seria [militante] provavelmente em qualquer condição", o professor Renan afirma "eu só não acho que por isso eu posso me dizer um militante, né, eu, não". A não identificação enquanto militante, no entanto, não se dá pela falta de uma identificação LGBT+, mas por um deslocamento da identificação política para a identidade de classe e não de sexualidade. O professor considera a identidade gay um "problema já superado". É evidente aqui a percepção da multiplicidade de significações possíveis de uma identidade, por exemplo a homossexual. O professor Renan entende que o sentido político da identidade homossexual foi um no passado e agora é outro:

> Ah, sim, sim, foi, foi, teve um momento da minha vida que eu achava que essa realmente ia ser a minha militância pra sempre, né, até depois eu começar a desiludir, né, é um processo de desilusão, né, que eu tô passando também, é, também não acho… espero que não dure pra sempre. (Renan)

Atualmente, o sujeito coloca como a questão política mais relevante a luta de classes e revela uma dificuldade em se identificar com a militância LGBT+:

> Mas, enfim, então eu acho que eu tenho dificuldade com essa militância, que eu reconheço também que é uma militância, né, porque eu tinha um amigo que ele falava assim “só de você ser gay no mundo já é muita coisa”, entendeu? Então querem que além de tudo eu milite do seu jeito, essa é a militância, militância, essa é “poc”, essa é espalhafatosa... Só que pra mim não necessariamente, eu acho que pode, ok, eu acho que… tenho muitos amigos [risos] inclusive, mas pra mim não é algo que rea… realmente importante, né. Então, é, pra mim é mais importante a militância anticapitalista, vou dizer a verdade, é mais importante a militância anticapitalista do que a militância pelos direitos LGBT. Por exemplo, eu acho que é… é… por exemplo hoje ok, os gays podem casar, ter uma união estável, tal, mas quais gays podem fazer isso, entendeu? Aí as gays vão casar lá no meio da favela, no meio de um quarto e cozinha, entendeu? Que dignidade vai ter essas gays? Então pra mim a questão não é… a questão é outra muito mais séria, né, então eu sempre falei assim: pra mim então houver gays analfabetos, enquanto houverem gays, né enquanto houverem transsexuais sendo mortas, tendo que se prostituir, né… o que que é a prostituição que é uma coisa tão ligada ao mundo gay, né? O que que é a prostituição senão a falta de oportunidades que o capitalismo gera, né? Então nesse contexto pra mim não dá pra assumir outra militância que não seja contra esse sistema de desigualdade. (Renan).

A fala do professor Renan reproduzida a seguir ilustra bem a identificação política e o posicionamento do sujeito, contrapondo claramente a questão de classe à questão identitária LBGT:

> Eu lembro quando tava em campanha da “Criminaliza, STF”, né pra criminalizar a homofobia… eu vou te falar uma coisa, PESQUISADORA, **eu, como homossexual assumido**, também foi uma coisa muito difícil me assumir pra minha família, pros meus pais, pra eles foi uma coisa muito difícil eles aceitarem, são nordestinos, né, e… Mas eu não partilhei dessa campanha porque **eu sei que quem vai sofrer, quem vai ser penalizado por isso aí são os pobres**, né. Tanto é que uma vez minha irmã me mandou um, uma petição, né, dessas da internet, do whatsapp falando “ah, assina pro STF criminalizar”, e tal. Aí falei pra ela “ah, não vou assinar”, “mas como não?”, eu falei “imagina se alguma hora o STF quiser prender o pai por homofobia? O pai tá no bar com os amigos dele, tal, passa um gay e ele fala ‘o, viadinho’”... porque é essa gente que vai ser presa afinal de contas, né, gente… você imagina o Silas Malafaia preso por homofobia, você imagina o Bolsonaro preso por homofobia? Impensável, né, então essa criminalização da homofobia também me preocupa, né, **preocupa por essa gente que eu tô em contato todos os dias**. (Renan).
>
> Então, no final das contas, eu também não, é… eu não consigo, viu PESQUISADORA, eu que vim de uma família pobre… eu vim de uma família pobre, de pai e mãe analfabeto, né, então eu sei também o que é pra essa gente… a homossexualidade é uma coisa difícil de compreender, né (Renan).

São claras as demonstrações de identificação com a classe pobre e o conflito que causa o choque entre essa identificação e a identificação homossexual. O conflito aparece em diversos momentos da fala do professor Renan. Ele busca não diminuir a importância da causa LGBT+: “também não acho que a gente deve fazer apologia à ignorância. Tem coisa que o povo pensa, que as pessoas pensam e que tá errado e que tem que esclarecer, o povo tá errado, né”. Por outro lado, não deixa de apontar as críticas ao movimento: “Mas, é, vejo essa diferença sim, né, vejo que o movimento LGBT+ é, é, é feio falar isso, mas, assim, ele precisa ser esclarecido...”.

Finalmente, o professor também se refere ao movimento negro, com o qual também teve algum contato e que estimulou uma reflexão sobre sua identidade:

> Agora, é… eu, por exemplo, em algum momento da minha vida, quando eu tomei conhecimento, assim, na ESP [Escola de Sociologia e Política] dos estudos raciais, dos estudos sobre as relações raciais, do campo da miscigenação, da mestiçagem, né, então aí deve ser… eu enquanto uma pessoa não branca, né, que me reconheço como não branco, **eu tive grande dificuldade pra me localizar, porque, aí, nos movimentos negros eu sou lido como branco, né, mas pros brancos eu não sou branco de verdade**, né. Então foi uma questão pra mim que eu não consegui me localizar, né, nos movimentos negros e tal. Então, de alguma maneira, eu, assim, **se eu tivesse que hoje assumir uma militância seria uma militância classista mesmo**, uma luta de classes mesmo, né, reconhecendo toda a importância das questões de identidade, né, nesse debate. (Renan).

O sujeito relata a dificuldade de autoafirmação em relação à raça pela falta de referência fixa nos diferentes heterorreconhecimentos, de brancos e negros. Dessa forma, a identificação política de classe se sobressai novamente. É interessante ressaltar o caso do professor Renan pois foi o único, dentre os sujeitos da pesquisa, que afirmou uma identificação política principal diferente da homossexual e que, semelhante à homossexual, acompanha-o desde a infância.

O outro caso de destaque foi o do professor Paulo. Lembramos rapidamente a fala do professor Paulo que abriu o presente tópico, que defendeu a importância do protagonismo e da representatividade no movimento político organizado. Se, por um lado, o professor Paulo defende que o movimento organizado LGBT+ deve ser encabeçado e representado por aqueles que se identificam como LGBT+, em outras falas ele demonstra uma preocupação em evitar que sua própria identidade LGBT+ apareça quando defende as mesmas posições do movimento, porém *no ambiente escolar*. O professor Paulo explica seu posicionamento quanto à ocultação da própria sexualidade:

> Eu tenho, assim, uma preocupação, de que assim: como eu não acho que isso é necessário como eles não tem que dizer pra mim "olha professor, eu sou gay", eu não tenho que dizer "eu sou gay". Porque, se não, quando eu falo, aí uma coisa é o Paulo… A gente fala quem é o **enunciador**, né, quem tá falando? "O Paulo, **o professor Paulo**, eu não sei direito a orientação dele, tá falando que não tem nenhum problema de eu ser gay"… que eu falo isso: não tem nenhum problema de ser gay ou lésbica, é tudo normal, se é boliviano, se é negro, se é pobre, se é rico, todo mundo é ser humano normal, tem que ser tratado com respeito, tem que ser respeitado seu espaço, tem suas prioridades e tal, tem direito de se relacionar, tem direito de se beijar. (...) Agora se eu falo… **se é o Paulo gay, "ah, tá falando porque é gay"**, aí pra falar que tem o cabelo bonito já não pode falar, porque ah, to dando cantada no cara. Eu tenho essa preocupação, sabe? Eu tenho… eu consigo acessar mais o meu aluno, com o meu objetivo de ensinar língua portuguesa, ensinar ele a viver também, ensinar não, né, ninguém ensina ninguém a viver, mas dar umas dicas de experiência de vida, eu consigo chegar mais no aluno do que eu falando "eu sou gay", eu já vi professores que fizeram isso. (Paulo).

Sobre uma questão política de desigualdades, "não tem nenhum problema de ser gay ou lésbica", o professor Paulo entende que a sua própria identidade seria um empecilho no debate. Ele ainda explica:

> Então, é, é, eu milito em tudo quanto é lugar, então quando eu converso com aluno, é, eu falo que **sou do direitos humanos**, que sou mesmo, até pra não atrapalhar o enunciador, né, eu acho que me atrapalha como enunciador se eu falar "não, sou gay e…" vou falar "não tenho medo". Eu sei que vou ser tratado do mesmo jeito, mas eu sei que quando… algumas coisas que eu falo ele vai dizer assim "ah, professor é gay, não sei o que, é causa própria". Eu não quero, **eu não tô falando por causa própria, porque eu não tô mesmo, eu tô falando por questão social, eu não tô preocupado porque eu sou gay, sou negro, sou pobre, não é isso, eu quero falar da questão social**, e aí eu, eu, eu, eu até atinjo mais gente… (Paulo).

Há, portanto, uma tentativa por parte do professor Paulo de desvincular sua preocupação com a questão social de sua identificação enquanto homossexual, além de negro e pobre também, diferentemente do que foi visto nos casos dos professores Ciro e Victor, por exemplo, que apontam a identificação como LGBT+ como motivador da atuação política nessa pauta específica. Quando relata seu envolvimento na militância LGBT+, o professor Paulo comenta que, mesmo se envolvendo com a ação deste segmento, não havia se afirmado ainda como homossexual:

> PAULO: É, a gente começou aqui, a gente criou um grupo de professores LGBTs, a gente começou a fazer reuniões aqui. O que a gente podia fazer pra mudar dentro da diretoria, da sociedade, e…
>
> PESQUISADORA: E você já estava totalmente assumido?

> PAULO: Não.
>
> PESQUISADORA: Não?
>
> Paulo: Do jeito… eu tava, é… foi indo, assim, eu participava, tinha até uma coisa, assim, tem uma conselheira daqui, nós somos amigos, ela falou assim "ah, não gosto do Paulo não, porque o Paulo ele é do grupo, é gay mas não assume e fica nessas de não sabe se é, se não é". E as professoras, tinha… tomava cantada de professor aqui, eu era novinho aqui, né, as professoras "ah, chegou uma carne nova" e tal. E eu não dava muita bola e tal. "É gay, não é gay", e ficamos naquela, e **eu também não queria falar, achava que era errado, não sei por que preciso falar da minha sexualidade**. Até que foi indo naturalmente, né. Mas no começou eu não falava muito, mas eu fazia parte dos grupos. Eu sempre fui assim, eu sempre fiz parte de tudo, se alguém falar "eu vi você dando entrevista e falando que você gay", "tá, viu, né, tá, beleza".

Nota-se que mesmo dentro de um movimento político organizado pelos direitos LGBT+, o sujeito não revela a sua própria sexualidade. Lembramos também a fala do professor Paulo sobre sua autodescoberta enquanto homossexual vinculada à militância

> […] eu vim pra cá, pra Apeoesp, porque, na verdade, **a minha militância mesmo, a minha vida homossexual mesmo**, vamos dizer assim, **que eu tinha consciência da minha sexualidade** e tal, foi depois de eu vir pra Apeoesp [risos], e eu vim pra Apesoesp e... aí, nessa subsede tinha um núcleo muito forte de homossexuais, né, e já tinha vida sexual, já tinha relação, como eu falei pra você, mas não tinha aquela coisa de "sou gay, vou procurar namorado, vou nas boates gay, vou na noite gay", essas coisas não.

A "consciência" da própria sexualidade está ligada ao envolvimento com a militância. O fato de já ter "vida sexual" e "relações sexuais" não bastava para uma total "consciência" da própria sexualidade. O envolvimento na militância foi de tal importância que o professor Paulo se refere a ele para descrever as mudanças em sua vida após se afirmar enquanto homossexual:

> Ah, mudou, porque assim, quando você tem conhecimento e você milita, primeiro que você consegue identificar coisas em sala de aula que você não identificaria quando você não milita, né? Você não sabe as necessidades do movimento, né? […] Então, esse lado meu de, de militante me ajuda a chegar nestes pontos. Lésbicas, você percebe, chamo pra conversar e pergunto, eu pergunto na lata, falo "olha…" e nem falo [inaudível] às vezes o aluno se surpreende, porque "como o professor tá perguntando isso", né? Eu falo "**eu sei, eu sou do movimento**…". Eu costumo dizer que eu sou do movimento dos direitos humanos, que sou mesmo, então também vamos discutir tudo, porque também é verdade. Porque eu vou na marcha, eu marcho com as mulheres, eu marcho com LGBT, eu marcho com racial, porque eu

> também sou militante racial, obviamente, eu marcho com deficiente… (Paulo).

A autoidentificação como “membro do movimento” ou “militante” é mais valorizada que a autoidentificação como homossexual. Foi o envolvimento com a militância que permitiu ao sujeito se reconhecer como homossexual e reconhecer os outros como ele e reconhecer as necessidades desse grupo. Finalmente, uma autoidentificação como militante, no caso do professor Paulo, depende de uma ocultação da identificação homossexual:

> Mas como eu falo de tudo, não falo só da questão LGBT, então também fica um pouco mais fácil também de, de atingir o aluno, de também de não ser... é, **carimbar** isso, aquilo, tal. (Paulo).

Percebe-se, portanto, uma multiplicidade de entendimentos da identidade homossexual e LGBT+ como identidade política, diversas formas de compreensão do próprio conceito de política e diferentes maneiras de trabalhar o tema da política quanto à afirmação ou não afirmação da própria sexualidade no ambiente de trabalho. A seguir será explorado como o caráter político da identidade LGBT+ perpassa a experiência escolar e como os sujeitos entendem o papel do docente nessa relação.

5.3.3 Significação política da experiência escolar e compromisso docente

Sobre sua atuação política, o professor Victor declara:

> Faz, a sala de aula faz parte da militância porque geralmente **é um assunto que os professores não falam**, principalmente os heteronormativos. Não… eles falam “homem é homem, mulher é mulher, mulher tem que casar com homem e ter filhos”. A maneira que eles pensam, infelizmente a maioria dos professores são assim, são homens heteronormativos, até os professores gays também não tocam no assunto, não tocam, a maioria não toca, **aí vai eu lá na escola tocar, mexer na ferida**. (Victor).

Aproveitamos esta fala como introdução deste tópico para mostrar uma das maneiras pela qual a discussão política adentra a sala de aula: como um assunto do qual se fala ou não, um assunto que, por ser em si político, se caracteriza como uma “ferida”, na qual uns decidem mexer e outros não mexer.

O falar sobre política aparece como tema das falas dos entrevistados e revela a importância que esse tipo de discussão tem para alguns deles:

> Mas eu falo de política não no sentido de convencer ninguém a votar em ninguém não, sempre deixei nítido pra eles, a gente tem que

> discutir a política de Estado, tem que discutir Estado. Eu, eu, eu, eu falo o que me incomoda, o jeito que os familiares deles votam, porque eu sei onde eles votam, eles votam na minha escola, e a escola… como eu trabalho na escola no período eleitoral, eu sei os votos, tudo pra direita, tudo. […] "depois vocês não querem que eu fale de política, eu sou obrigado! Sou obrigado a falar de Estado, não quero falar de partido", eu falei "não vou nem discutir quem é que começou a fazer essa… eles sabem quem é, eu não preciso discutir, fica a culpinha de vocês. Mas o Estado não olha pra vocês. Isso a sociedade também. Tem que olhar, vocês têm que cobrar inclusive, isso, vocês têm que cobrar, vai na subprefeitura e cobra, por que que não tá fazendo o negócio? Eu quero um… faz uma manifestação, põem faixa, faz uma marcha, queremos continuar a obra, ué, por que não? (Paulo).
>
> E lá é assim, alvenaria tem cinco, seis casas uma em cima da outra, quase um prédio, mas tudo torto, parece que eles mesmo fizeram, eu falei "mas quando eu entrei aqui há vinte anos atrás essa casa era de madeira, e eu sei que período que a sua casa de madeira virou tijolo, eu contei de um financiamento de um governo aí pra trás, financiou o material de construção e você… tirou IPI de material de construção e de repente a comunidade virou de tijolo" aí eu não vou falar de política? Com é que eu não vou falar de política? "Eu sei qual foi o momento que vocês compraram cimento". (Paulo).
>
> […] tudo é política, ou você acha que política é só o que o político comete, ali, o ato que o político comete no dia a dia? Não, isso que eu tô fazendo aqui é um ato político, tô cometendo um ato político também. Você na sua casa, naquele convívio social, você com o seu irmão, com a sua mãe, com o seu pai, é um convívio social, a política do dia a dia, a política familiar. Então tudo é política meu querido", aí fui desenvolvendo a atividade cognitiva do aluno. (Ciro).

O professor Paulo mostra um esforço de introduzir a percepção sobre política no cotidiano dos alunos, incluindo exemplos das vivências deles e estimulando sua participação. O professor Ciro também procura mostrar como a política atravessa as mais diversas esferas da vida. O que é interessante apontar, ainda, é que essa insistência que vemos nas falas dos professores decorre de uma resistência ao debate político, percebida principalmente no ambiente escolar. Estes e outros sujeitos também percebem essa resistência e demonstram receio de tocar em certos assuntos:

> Hoje eu tava falando com eles, eu não gosto de falar de política, mas o menino tava falando umas coisas de política, umas coisas de política que eu não gostei, eu falei "**ah, vou falar, depois… não grava se não vou ser processado**". (Paulo).
>
> […] eu vi que um professor hoje tá meio que… **tem que tomar uns certos cuidados, a gente pode ser gravado**, a gente pode… falar que tá fazendo apologia de esquerda, direita, enfim. (Daniel).

> Só que tem que… você tem que saber como falar pra você não ter problema, tanto com a gestão, tanto com os pais, tanto com o governo, **a gente não tá vivendo tempos fáceis, né, políticos então… a gente tem que tomar muito cuidado**, e eu converso com colegas que trabalham em escola particular, por exemplo, e eu vejo que tem muita escola particular que seria um assunto que não poderia ser abordado. Mas a importância de falar sobre a sexualidade em si, não só sobre a orientação sexual, como um todo, é muito importante. (Marcela).

Vale acrescentar que a própria situação de entrevista foi colocada em questão diante desse contexto pelo professor Daniel:

> Ah tá. Eu vou fazer… não é uma piada, com todo o respeito com você, eu pensei assim "gente, será que essa moça"... vai saber o que você é… "será que essa pessoa ela é alguma, é, bolsominion de ideologia de direita que quer ver o perigo de professores homossexuais pra..." […] E mesmo que fosse, PESQUISADORA, eu, eu… eu sou homem, eu sou corajoso, **eu ia gostar… tentar mostrar pra bolsominion, pra pessoas de direita que se viesse com essa ideia, que nós existimos, que nós merecemos ser respeitados**. (Daniel).

Mas tão importante quanto apontar o receio causado por mudanças recentes no cenário político é ressaltar como os professores e professoras ainda mantêm seus esforços, como afirma a professora Marcela:

> "[…] só que aí a gente também tem um governo que também não tá colaborando com isso e aí **a gente corre riscos de ser punidos**, né, porque o presidente mandou filmar e mandar e-mail pra eles, então **a gente também fica com o pé atrás, assim, mas a gente tenta**. (Marcela).

Percebe-se, por exemplo, como os professores e as professoras entrevistados/as não deixam de trazer, intencionalmente ou não, a pauta da diversidade sexual para o conteúdo de suas aulas, contribuindo para a construção da dimensão política da experiência escolar:

> Falo, **falo através das minhas atividades**. Eu faço muita pintura, procuro trabalhar com artistas LGBTs, quando eu acho, né, porque são raros, é. Eu fiz uma atividade que era um coração, era uma cartolina e era um coração, e aí eu falei pra eles: "eu quero que esse coração seja o coração de vocês", fiz um grupo e falei: "e esse coração ele vai procurar amar a todos de uma maneira bem intensa, eu quero que vocês escrevam nesse coração, é, todo o tipo de pessoas que vocês amam no mundo". Eu comecei bem, é… subliminar, né, eu falei "só que esse coração vai ter as seguintes cores", disse, "as cores eu vou ditar pra vocês", disse as cores da bandeira LGBT, "eu quero que esse coração tenha essas cores, e dentro desse coração tenha um outro coração que vá as pessoas que necessitam de amor, de carinho, de afeto". E foi muito bonita essa atividade, porque eles sacaram que era a bandeira LGBT, aí eu comecei a entrar… "ô, professor, o que

> que é trans?", eles me perguntam muito, "o que que é travesti? O que que é bissexual?", né? (Victor).
>
> Sim, porque eu discuto com eles, **eu quero que eles reflitam da onde vêm esses preconceitos, da onde vêm essas ideias equivocadas**, por que que eles pensam isso, porque que nós, né, eu me coloco com eles, por que que a gente tá pensando dessa forma? Será que é a mídia sensacionalista que de tanto falar tragédia, de tanto fazer um estereótipo de certas pessoas, de certos grupos, acaba fazendo eu também, por mais que… nós pensarmos e agirmos errado? **Então eu contribuo com os alunos sim e vou continuar lutando**. (Daniel).
>
> "Professor, mas você defende isso, defende aquilo", "não, nós vamos começar a nossa aula a partir de agora, **nós vamos quebrar esses tabus, esses preconceitos em sala de aula e na sociedade lá fora**, porque nos… eu não tô aqui pra educar aluno e aluno sair daqui um preconceituoso, um racista, um homofóbico, não tô aqui pra preparar aluno pra isso, eu tô aqui pra preparar aluno pra ser um cidadão de bem lá fora", você entendeu? (Ciro).
>
> Porque a gente tem que discutir, é, se a gente não discutir nossa sociedade em todos os campos a gente não vai acabar com LGBTfobia, a gente não vai acabar com racismo, a gente não vai acabar com xenofobia, a gente não vai acabar com nada. E nem com a pretensão de acabar mesmo, de conscientizar que é, né. Você não pode chegar e espancar um colega da escola porque é gay, ou porque é transexual ou porque é negro ou porque é boliviano, ou porque é mulher. (Paulo).

Mesmo quando não é a intenção original do/a professor/a em questão, o assunto pode vir à tona, principalmente por iniciativa dos/as alunos/as, o que pode enriquecer ainda mais a experiência:

> Muitas vezes, por exemplo, eu tento não fi… não começar logo de cara com um debate da sexualidade e tal, porque, também, **não quero que pareça que por eu ser gay eu necessariamente vou discutir sexualidade**, né, que é o que, também, na maior parte das escolas sempre acontece, né. […] na verdade era assim: muitas vezes quando eu começou o curso eu não entro já nessas questões, eu vou pra questões mais de classe, né, antes das questões de identidade e tal, e… **Mas eles me cobram**, né, assim, falam "ah, professor, a gente não vai nunca discutir, aqui, por exemplo, casamento gay", né, eu falo "claro que vamos" [risos], é, me pedem, esses são temas polêmicos, né. (Renan).
>
> Já, já aconteceu, às vezes surge um assunto do nada e eu acabo entrando no assunto. Esses dias mesmo um aluno veio pra mim e falou "pro, é, não é que short é pra menina?", aí eu falei "ué, short é uma roupa, usa quem quer", "não, pro, mas short não é pra menina?", aí ele queria me convencer que short é pra menina e bermuda era pra menino, e aí eu bati na tecla, falei "gente, roupa é roupa, usa quem se sente à vontade, se você se sente à vontade você usa, se você não se sente à vontade você não usa, assim como tem menina que gosta

> de tênis, menina que gosta de salto", e aí eu comecei a dar um monte… aí entrei na questão do gênero, expliquei qual a diferença de orientação sexual, identidade de gênero e tudo mais, né. E aí **acaba entrando no assunto de uma forma até inesperada, você não programou aquilo mas os alunos te deram abertura e embarcaram na onda do assunto**, assim, aí é legal, é legal, **quando parte deles a aula é bem mais produtiva do que se eu parar uma aula só pra falar daquilo**. (Marcela).

Entende-se aqui, no entanto, que a dimensão política da experiência escolar não se resume à aprendizagem de informações e conteúdos, por mais comprometidos que sejam com a superação de desigualdades sociais. A experiência escolar abrange redes e relações além do que está circunscrito à sala de aula e ao currículo escolar. Para Carvalho (2014, p. 826), por exemplo, "na escola, a emergência de atitudes discriminatórias deve se converter em oportunidade de formação de uma consciência comprometida com a igual dignidade dos homens". Nas falas dos professores e das professoras, vemos também esse tipo de oportunidade de formação:

> […] aí acaba tendo a tendência de cair no bullying, tipo, a menina que é um pouco mais masculinizada ser chamada de sapatão mesmo sem ela ter sido… mesmo se ela não se descobriu, ou aquele menino mais afeminado que fica sendo hostilizado o tempo todo, sabe? **Então eu procuro desconstruir esse tipo de situação conversando com eles do respeito**, sobre o respeito, mas não é uma coisa que você faz em uma vez, é um processo, né, dia a dia falando, assim. (Rafaela).

> Nestes vinte anos de particular eu acho que aconteceram duas vezes só, você entendeu, da menina tá, tá tão mal com ela, tá falando de suicídio, tá falando… e era só uma boca que ela queria beijar, da amiguinha, sabe? Quase que eu falo "beija logo essa porra dessa boca e para de frescura, ela também quer", né. Já no estado eu, eu sinto que, assim, eu falo mais, só que eu tento mostrar pra eles o seguinte, é, quando vem um falar assim "nossa, professora, a menina nã nã nã", meio que criticar, aí eu falo "desculpa, mas a velha aqui, a do século passado sou eu, e se pra mim tá tudo bem que ela tá beijando uma outra menina porque que tá te incomodando?". Eu tento mostrar uma naturalidade, sabe, eu falo "vocês já nasceram numa geração onde isso teria que estar ultrapassado, ou você não tá ultrapassando isso por quê? Tá te incomodando tanto isso por quê?". (Ana)

> [PESQUISADORA: E na escola, quando acontece alguma situação de homofobia dentro ou fora da sua sala, como é que é?] Então, eu sou um intermediador, aliás, um intermediador não, eu sou um mediador. Eu preciso analisar a situação e conversar. É, lógico, eu sei que a mediadora, a vice, a diretora, elas vão conversar, mas a conversa delas é, é um pouco mais incisiva, eu acho que eu tenho que fazer o meu papel, e eu não aceito, porém eu preciso analisar a situação e agir com sabedoria e equilíbrio, eu também… eu não posso chegar com tudo mas também eu não aceito que aconteça. (Victor).

Embora exista um consenso entre as falas dos/as entrevistados/as a respeito dessas “oportunidades de formação de uma consciência comprometida com a igual dignidade das pessoas”, conforme Carvalho (2014), é importante destacar as particularidades das experiências daqueles/as professores/as que se afirmam homossexuais no ambiente de trabalho. O professor Renan, por exemplo, se reconhece e percebe o reconhecimento dos outros como uma presença “didática” a respeito da diversidade. Ele comenta sobre a diretora da escola na qual trabalha:

> Aliás, na escola, como eu digo, é até didático, né, cabe, né… então a diretora gosta de ser **a escola das diferenças, né, da diversidade**, né. (Renan).
>
> Então, nesse sentido, assim… mas, por outro lado, eu acho que também porque **o contexto atual pede isso**, ela [diretora] tem uma gestão que ela tenta, como que eu posso dizer, é, assim, **enaltecer a diversidade**, né, porque eu acho que muito porque é uma coisa que tá na moda… eu acho feio até falar isso porque isso é dizer que as pessoas não compreenderam a importância, né, né, mas, assim… não sei, eu acho que também que… a lei pede isso, né, a lei, apesar dessa gentalha aí que tá no poder a lei ainda diz que tem que enaltecer as diferenças, né, então ela faz uma gestão nesse sentido. (Renan).

O professor Daniel também demonstra uma percepção da importância da sua presença para a representatividade positiva da homossexualidade, tanto dentro quanto fora da escola:

> Eu não sei por que, mas parece que… eu tenho a impressão que de… que **todo lugar, toda a escola que eu passo… todo… eu consigo contribuir pra aquele lugar, pras pessoas verem o professor homoafetivo aqui, ou a homossexualidade de uma maneira melhor,** não ver como uma coisa promíscua, ver até como uma coisa bonita. “Nossa, aquele professor, ai”... é… “ah, ele é tão novinho, ah ele é tão assim, assado, meio afeminado, mas ele consegue dar aula, ele consegue fazer uma coisa diferente”. Então parece que, de certa forma, todo lugar que eu vou eu sinto que eu contribuo pra aquele lugar, eu consigo até mudar a mente de algumas pessoas. Igual… por exemplo, eu já levei amigas na balada gay, levei minhas amigas na semana retrasada na Parada Gay. (Daniel).

No ambiente escolar, alguns sujeitos percebem a própria presença como um fator diferenciado, que estimula debates e incentiva os/as alunos/as a questionar o que normalmente não questionariam com outros/as professores/as:

> Por isso que eu falo que eu sou didaticamente gay, eu também acho que **a minha condição de gay, ou de ser abertamente gay, ou de ser afeminado, eu acho que tudo isso é importante inclusive pra debate**. […] É, na escola eu acho que nesse sentido mesmo, né, de que os alunos eles percebem que você é gay, a partir daí, se eles não

> te perguntam, **no mínimo eles fazem uma série de questionamentos da cabeça deles, né, entre eles, eles com certeza**, né, quando você sai da sala eles devem conversar entre eles e a partir dali entra um que fala “ah, o professor é viado”, o outro fala “pô, mas e daí que é viado?”, e já começa o debate, né. Isso é uma coisa que eles gostam muito, debater, né, essas questões, né, aborto eles gostam de debater, gostam muito de debater casamento gay, assim, em toda sala isso funciona muito quando você entra num debate assim, porque sempre tem o cara que vem e que fala que não, que não tem nada contra, mas que a Bíblia fala que não, então a partir daí fica mais intenso o debate, então eu acho que sim, **só de ser gay, de ser professor gay na periferia, né, isso é sim já uma militância muito grande**. (Renan).
>
> Eles não sabem, o que que é bissexual, o que é hermafrodita, eles têm muitas dúvidas na cabeça e, **como eu sou um professor diferente, eles perguntam geralmente pra mim**. E eu respondo de uma maneira, assim, bem tranquila e eles entendem. (Victor).
>
> Meu, é… eu acho que na verdade esse assunto ele deveria ser falado por todo mundo, né, não só por nós, homossexuais, mas é que **eu acho que os alunos eles se sentem mais à vontade de falar porque eles se identificam**, né, e, e quando eles procuram aí aflora mais, e aí você tem mais certeza de que é um assunto que precisa ser falado. (Marcela).

Não apenas professores e professoras homossexuais enxergam a importância de si mesmos para a representatividade LGBT+, como também entendem sua posição de *docente* como *figura referência* para os/as alunos/as, principalmente para aqueles/as que passam pelo processo de autodescoberta enquanto LGBT+:

> Mas é isso, eu acho que sempre fui, assim, um professor abertamente gay, didaticamente gay, né, que serve também pra eles refletirem na sala e… porque aí, **quando você é professor, inevitavelmente tem os alunos que, que acabam gostando muito de você, da sua aula, então eles acabam te tendo como referência, né, então ser gay, abertamente gay, né, é, ser um gay inteligente, né, tudo isso eu acho que é uma postura importante**, né, pra, pra… inclusive pra auxiliar nos que… Eu não sei se auxiliar é a palavra, mas pra, né, empoderar uns que queiram se assumir, então acho que essa é a palavra, então, é, é interessante. (Renan).
>
> Então eu tenho que tomar cuidado até com o que eu vou falar pra sempre orientar “ó, não deixa de estudar, não deixa de procurar um bom trabalho pros seus pais não terem o que falar de você, mas tenha certeza primeiro antes de se abrir”, né. **Eu tento lembrar que antes disso eu sou professora e tô educando, então eu não posso dar maus exemplos pra eles**, né, é complicado porque depois vai ter pai e mãe reclamando. (Marcela).
>
> Às vezes vem perguntar alguma coisa, é, sei lá, alguma curiosidade ou se descobrir mesmo, assim, sabe. Eu sempre acabo indicando

> lugares, ou outras pessoas, mas **eles vêm a gente como uma referência**. (Rafaela).

Finalmente, é importante destacar que, de maneira geral, independente da decisão de cada professor e cada professora de revelar ou não a própria sexualidade, todos/as entendem a função docente como um compromisso com a formação crítica dos/as alunos/as, como vemos nas falas a seguir:

> […] como diz o meu mestre, que eu amo, Paulo Freire, "**ensinar é um ato político**". Então, se eu chegar lá e falar assim pro meu aluno "ah, verbo *to be*", é, "ai, análise sintática, produção… redação", né, que agora não tem produção textual, fala redação. Se eu não fizer o meu aluno não usar aquilo que eu ensino pra ele se conscientizar do seu mundo, pra ele refletir, pra ele ampliar, tudo o que um professor… o Paulo Freire fala, ele, ele colocou assim "ensinar não é transferir conhecimento", aí muitos educadores falam "ai", não é que não é… não é que não é pra ens… **não transferir conhecimento, é pro aluno usar aquele conhecimento pra ele se posicionar, pra ele refletir, entendeu**… (Daniel).

> Olha, acho que assim, acho que **enquanto professor de sociologia meu papel é construir com eles uma reflexão crítica sobre determinados aspectos da sociedade**, do modo como a sociedade tá organizada do modo como o capitalismo tá organizado, né, debater questões como essa, como sexualidade, é, como questões de gênero, né, a teoria da… como que é… a ideologia de gênero, né, como a direita diz, é, numa abordagem sociológica, eu acho que esse é meu papel, né. (Renan).

> Eu parei de falar de século XIX, assim, mas como é que eu vou falar da mulher, como a mulher é tratada no romance, pelo homem romântico no século XIX, se o menino tá achando que é normal dar porrada em mulher? Num país que tem feminicídio, que tem essas coisas aqui? De repente, na rua, não dá pra você conversar sobre isso, mas na sala você cria, assim, um… não é que a gente cria, surge alguns momentos que você precisa usar a aula pra fazer essas coisas. Tem professor que não fala, finge que não ouviu, muita mulher, professora, não fala, não fala, não se sente à vontade, "ah, por que que eu vou falar isso?" […] **Não acho que é função nossa, tem que ser de casa, não é função nossa, mas eu acho que é… nós temos a obrigação de não deixar passar… isso passar batido. Eu acho que é uma colaboração que qualquer docente tem que dar pra sociedade**. Eu sou funcionário público! Eu acho que o mínimo é dar um… é contribuir com o Estado, com a sociedade, com a formação de um cidadão, de uma cidadã. (Paulo).

Tão importante quanto o compromisso docente com a formação crítica em geral, também é ressaltado especificamente o trabalho de conscientização para superação das desigualdades, principalmente aquelas baseadas na sexualidade:

> […] **enquanto gay e professor e militante e uma série de coisas, enfim, a gente percebe que a educação precisa ter um olhar mais humano pro meio LGBT**, que é tão desprezado, tão esquecido, a gente se preocupa com tantas coisas, mas eu tive uma, uma… **eu tenho uma oportunidade muito, muito prazerosa de ter contato com alunos**, de poder ajudar alunos a não se mutilar, alunos depressivos melhorando, fazendo alunos se sentirem bonitos... Uma série de problemas psíquicos, que eu não sou psiquiatra nem psicólogo mas, **como professor, eu posso fazer minha parte.** (Victor).
>
> Enquanto professor a minha função principal é... **enquanto professor e gay… é mostrar para eles que nós somos seres humanos normais**, porque eu ainda encontro alguns alunos pensando que nós somos ETs. […] Então **a minha função enquanto professor é fazer com que as pessoas aceitem bem a diferença, os diferentes se sintam importantes da maneira como elas são**, porque não existe padrão, existe ser feliz, se você é feliz assim esse é seu padrão, se você é feliz assim você tem total direito de ser assim, você não precisa se encaixar em nenhum padrão pra poder ser feliz. Acho que a minha obrigação, o meu intuito é esse. (Victor).
>
> […] **pra você ser professor você não pode ter preconceito, você está lidando com pessoas, como você vai lidar com pessoas se você tem preconceito?** Quem é você? Quem é você pra julgar o outro, né? (Rafaela).
>
> Eu tenho esse colega meu, por exemplo, até eu… ele assume, ele é gay e tudo, mas ele fala "eu não gosto de gay", quer dizer, isso já é um tipo de preconceito interiorizado, porque ele assume a homossexualidade, mas ele não gosta do próximo que é homossexual, isso é um preconceito e grave! **É grave! Como que um educador vai entrar numa sala de aula e não vai gostar do aluno que é homossexual?** Porque nós temos muitos alunos homossexuais que a gente sabe que são homossexuais, eu sei que uns dos meus alunos são homossexuais, tá ali se descobrindo, assumindo a homossexualidade, começando a saber, descobrir esse mundo. O ano passado eu peguei uma professora, eu tive uma discussão banal com uma professora, que nós tivemos… eu tive um aluno na minha outra escola com 13 anos de idade que ia de sutiã pra escola, que era totalmente já travestido, e eu peguei e comprei uma briga feia desse aluno porque uma professora não suportava ele, que ele vinha vestido de mulher pra escola. Pra mim essa professora, que inclusive ela veio da USP, foi bem mal preparada pra enfrentar esse tipo de aluno, esse tipo de, de, de preconceito em sala de aula, de quebrar esse preconceito, de não, é… não discriminar o próximo, o outro, o aluno, entendeu? Pra mim ela não foi preparada pra isso. (Ciro).

Neste núcleo de sentido, as decisões dos professores e das professoras mostram como a profissão docente se associa a um compromisso social e político e quais as diferentes formas de honrar esse compromisso, revelando ou não revelando a própria sexualidade. A autoidentificação homossexual se envolve com maior ou

menor intensidade no compromisso político individual. Um grande envolvimento subjetivo não pressupõe necessariamente que haverá a revelação da homossexualidade no ambiente de trabalho, como o caso do professor Ciro, fortemente envolvido na militância LGBT+ por uma identificação pessoal, mas que não revela a própria sexualidade na escola.

Conclui-se que não é preciso uma revelação da identidade LGBT+ para trabalhar o potencial de significação política da experiência escolar, mas aqueles que revelam descrevem possibilidades que vão além de tratar da questão LGBT+ como pauta de aula ou como tema de relações humanas do cotidiano da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada no intuito de compreender como a decisão de revelar ou ocultar a própria sexualidade no ambiente de trabalho contribui para a construção da identidade profissional de professores/as homossexuais do ensino básico.

Apresentou-se como referência principal, neste estudo, a questão da *decisão,* por sua importância na construção contínua da identidade do sujeito na pós-modernidade, segundo Melucci (2004). Uma vez que o sujeito, situado num contexto pós-moderno, possui a capacidade de autorreflexão e de intervir sobre si mesmo, ele se torna responsável por sua história, posiciona-se nas relações com outros e ocupa um lugar no mundo *conscientemente*.

A capacidade de responder conscientemente (responder por sua história e seu lugar, e responder aos outros), ou também chamada de responsabilidade, é central para o entendimento da identidade enquanto processo contínuo de identização, de construção de múltiplas identificações, sem que estas sejam aleatórias.

É preciso também levar em conta a complexa rede de relações sociais além do sujeito, que envolvem a construção, a definição e a imposição de identidades e diferenças, ou seja, os vetores de força e as disputas de poder envolvidas.

A união da *responsabilidade* e das relações de poder fazem com que a identidade não seja um jogo aleatório, mas sim de *negociações* feitas por sujeitos que "têm capacidade de produzir e de reconhecer o sentido daquilo que fazem" (MELUCCI, 2004, p. 68) e envolvidas em "uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade" (SILVA, 2000, p. 81).

A presente análise, portanto, concentra-se em identificar se e como a decisão específica de revelar ou ocultar a própria sexualidade, assumida por professores e professoras homossexuais, influencia a construção da identidade profissional destes/as docentes, considerando as complexas relações de poder envolvidas nos múltiplos discursos acerca da sexualidade e da docência.

Ressaltando novamente a questão das relações de poder, a pesquisa encontrou obstáculos e desafios em sua fase de campo: a dificuldade de encontrar o perfil desejado, a resistência de possíveis sujeitos a participar e a desconfiança mesmo daqueles/as dispostos/as a contribuir.

A partir do entendimento da pesquisadora acerca da identidade enquanto múltipla, um conceito prévio a coleta e análise dos dados de campo, esperava-se que fossem encontradas variadas configurações identitárias de professores e professoras homossexuais. Além disso, uma vez que a base do estudo foi uma decisão específica, esperava-se também que a análise dos dados fosse pautada pelo tipo de decisão (afirmativa, negativa ou intermediária) tomada por cada sujeito. Esperava-se que o estabelecimento das categorias de análise fosse baseado na divisão entre aqueles/as que afirmam e aqueles/as que ocultam a própria sexualidade no ambiente de trabalho, com eventuais casos intermediários. O estudo cuidadoso do material, no entanto, revelou outra abordagem possível, mais interessante e inesperada, mais desafiadora e rica em termos de análise.

Como já indicado anteriormente, o exame do material mostrou que não existia, para a maioria dos casos, uma separação clara entre o ato de revelar e o ato de não revelar a própria sexualidade. Existiam, no entanto, referências semelhantes a um mesmo tema, entendimentos e significados próximos acerca da sexualidade e da docência, que ocorriam ao mesmo tempo no discurso daqueles/as que tomavam decisões opostas sobre revelar ou ocultar a própria identidade homossexual. A leitura aprofundada e o trabalho com o material apontaram, enfim, para uma análise temática.

A categorização temática resultou em três categorias principais: 1) Profissão e particularidades; 2) Subjetividade e distinção; e 3) Identificações políticas e significação da experiência escolar. Optou-se, portanto, por explorar em cada tema essas diferentes posições, identificando como um mesmo tema aponta para diferentes decisões e diversas possibilidades de percepção, representação e concepção de docência, de homossexualidade e de outros conceitos relevantes.

A primeira categoria, “Profissão e particularidades”, revelou os sentidos de sexualidade como “particularidade”, ou seja, algo pessoal e individual, e desvinculado da prática e do ambiente profissional. Neste núcleo de sentido, percebe-se a separação entre uma “pessoalidade” e uma “profissionalidade”, entre o que diz respeito ao âmbito pessoal e o que diz respeito ao âmbito profissional.

Nota-se, neste núcleo de sentido, a predominância no discurso dos sujeitos do vetor do autorreconhecimento pela identificação enquanto docente sobre o heterorreconhecimento pela diferença. O que está em jogo na negociação entre identidade profissional docente e identidade homossexual ou bissexual é a imposição,

por parte dos sujeitos, de sua autoafirmação enquanto profissionais sobre o reconhecimento dos outros de sua diferença. Em outras palavras, ressalta-se o esforço dos professores e professoras homossexuais e bissexuais de serem reconhecidos como profissionais independentemente de sua sexualidade.

Esse esforço transparece, basicamente, de duas maneiras, a partir de dois tipos de decisão, mas com a mesma premissa: a significação da sexualidade como particularidade não significativa à profissão. De um lado, alguns sujeitos argumentam que, por ser uma particularidade pessoal e não significativa à profissão, a sexualidade não deve ser revelada no ambiente de trabalho. De outro lado, outros sujeitos alegam que, também por ser uma particularidade pessoal e não significativa à profissão, a sexualidade pode ser revelada no ambiente de trabalho sem prejuízo à prática profissional.

Explorando com mais cuidado a significação da sexualidade como "particularidade" e, outro conceito também usado, questão de "vida pessoal", nos deparamos com a fala do professor Renan, que desvenda perfeitamente o que existe por trás desse significado:

> Aí muitas vezes alguns professores vêm falar "nossa, mas você fala assim abertamente pra eles?", eu falo assim "abertamente do que?", "ah, da sua vida pessoal", eu falo "você não fala da sua vida pessoal?", "ah, falo às vezes", eu falo "então, também falo às vezes, né". **Só que pra eles a questão não é essa, pra eles a questão é que você tá falando de homossexualidade, né, ou de sexualidade, né, então**. (Renan)

Neste ponto devemos recordar o que foi discutido anteriormente sobre o estabelecimento de identidades como norma, parte do sistema de hierarquização de identidades e diferenças. A normalização é um processo sutil de manifestação das *relações de poder*, pois sua eficácia se dá justamente pela invisibilidade da identidade tida como "normal". A identidade "normal" deve ser, além de desejada, também a única possível, não deve ser "uma" identidade, mas sim "a" identidade. Dessa forma, ela se torna invisível e apenas o que não se adequa a ela é colocado em evidência: as diferenças, portanto. "É a sexualidade homossexual que é 'sexualizada', não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade." (SILVA, 2000, p. 83).

A fala do professor Renan ilustra claramente o contaste entre uma identidade tida como "normal" (heterossexual) e uma tida como "diferente" (homossexual).

Equiparando sua “vida pessoal” à “vida pessoal” de outros professores (heterossexuais), o professor Renan revela que o que está em jogo não é a “vida pessoal” comum a todos, mas sim o contraste entre uma sexualidade “normal” e invisível (heterossexualidade) e uma sexualidade “diferente” e, portanto, escancarada (homossexual). A “vida pessoal” homossexual causa estranhamento, mas não a “vida pessoal” heterossexual.

Uma fala do professor Paulo também evidencia a tentativa de superação dessa hierarquização das identidades:

> Às vezes eu acho que devia chegar e falar “eu sou gay”, começar a aula… já pensei em começar, no primeiro dia de aula falar assim “sou gay”, mas eu falei pra que que eu vou falar isso, **nenhum professor começa a aula assim “sou hétero”** […]. (Paulo)

Diferente do professor Renan, o professor Paulo decide por não revelar a própria sexualidade, mas ambos realizam um mesmo esforço de se colocar em pé de igualdade com seus pares heterossexuais, por isso se aponta, neste núcleo de sentido, a predominância do vetor do autorreconhecimento pela identificação – enquanto docentes – sobre o heterorreconhecimento pela diferença – enquanto homossexuais ou bissexuais.

A primeira categoria demonstra, portanto, a grande importância atribuída à posição objetiva de *profissional* do/a docente. Ao definir a sexualidade como “particularidade”, os/as docentes ressaltam ideais de profissionalismo, objetividade e ética, independentes da sexualidade. Os discursos dos sujeitos também revelam como a identidade profissional não se resume a um ato individual de pertencimento ou apenas a um autorreconhecimento, mas que se trata principalmente de um processo *relacional*, envolvendo também *atos de atribuição* por parte dos outros, ou seja, o vetor de heterorreconhecimento. A autoafirmação dos sujeitos enquanto profissionais se dá principalmente em relação aos pares, a gestores/as, a alunos/as etc. Em outras palavras, não basta se afirmar como profissional, é preciso ser reconhecido/a enquanto tal.

A segunda categoria, “Subjetividade e distinção”, trata, por outro lado, da carga pessoal que o/a docente introduz em sua prática e em seu cotidiano de trabalho e que o/a distingue de seus pares, tanto como profissional quanto como indivíduo. Explora-se, portanto, a dimensão subjetiva da identidade, e tanto profissão quanto sexualidade estão envolvidas.

Em termos de profissão, percebe-se a forte identificação de alguns sujeitos com a docência, remetendo-se eventualmente a um desejo presente desde a infância. Mesmo com uma percepção da docência como um trabalho mal remunerado, a escolha profissional é feita mais por gosto ou vocação do que pelos benefícios do cargo, resultando na *realização de si*. Outros sujeitos, no entanto, apontam a docência como uma escolha profissional objetiva, mirando justamente os benefícios do emprego. Já em termos de sexualidade, a grande maioria dos sujeitos demonstram uma percepção da sexualidade ligada a uma *verdade de si*, seja descoberta progressivamente, seja uma certeza desde a infância.

Na segunda categoria predomina, portanto, o autorreconhecimento pela via da distinção, a transação subjetiva, os atos de pertencimento e a identidade para si. Indo além, percebe-se também as negociações entre a subjetividade e o trabalho, como se negocia a entrada da subjetividade no ambiente de trabalho e na prática profissional e o quanto o sujeito se identifica ou se separa de sua profissão. Embora prezem pelo profissionalismo e exijam igualdade de tratamento, os sujeitos mostram como essa postura profissional não impede que eles/as valorizem também uma expressão pessoal e subjetiva no dia a dia do trabalho, envolvendo ou não a revelação da sexualidade. Cada professor ou professora imprime algo de si, uma subjetividade, uma individualidade, em sua prática profissional.

A primeira e a segunda categoria giram em torno da questão da subjetividade e da objetividade da profissão docente, ou, em outras palavras, o equilíbrio entre um “eu pessoal” e um “eu profissional” no ambiente de trabalho, o quanto da carga pessoal individual entra e interfere no trabalho. Os relatos revelam que o grau de permeabilidade entre os polos pessoal e profissional não é totalmente controlado pelos próprios sujeitos, assim como não está completamente fora do controle destes. Sendo a identidade um equilíbrio entre transações objetivas e subjetivas, percebe-se que os/as docentes estão sujeitos/as a vetores de força externos, mas também respondem conscientemente a eles, tomam suas próprias decisões e assumem responsabilidade pela construção da própria identidade.

A terceira categoria, “Identificações políticas e significação da experiência escolar”, finalmente, explora mais claramente o peso das relações de poder envolvidas na construção da identidade docente. Se nas primeiras categorias foi evidenciada a hierarquização das identidades e das diferenças, na terceira explorou-

se mais a fundo as disputas simbólicas e materiais que ela envolve. De experiências em movimentos sociais a vivências cotidianas, a política, em suas múltiplas concepções, permeia a vida dos professores e professoras homossexuais ou bissexuais independentemente da vontade dos/as mesmos/as.

O último núcleo de sentido revela os aspectos mais sensíveis da identidade enquanto processo relacional e, consequentemente, sujeito a disputas. De certa forma, a terceira categoria compreende o ponto principal e mais relevante sobre o estudo das identidades: as relações de poder.

A terceira categoria apresentou, para a pesquisa, os dados mais inesperados entre material coletado. Esperava-se que sujeitos envolvidos em movimentos e lutas políticas entendessem a revelação intencional da própria sexualidade como um ato político e sempre necessário, inclusive na sala de aula. A pesquisa empírica, no entanto, revelou uma riqueza de percepções acerca da homossexualidade enquanto identidade política não imaginada pela pesquisadora. Lutas e envolvimento com militâncias ocorrem com ou sem a revelação da própria sexualidade. O ato de se revelar não participa necessariamente do que cada um/a entende como ação política.

A maioria das experiências relatadas, no entanto, concorda sobre a inevitável dimensão política das identidades homossexuais ou bissexuais. Os conflitos vividos por todos/as os/as participantes da pesquisa deixam claro a ubiquidade da política enquanto *dimensão* das relações sociais, não necessariamente enquanto *ação*. Enquanto dimensão, entende-se aqui a política como toda relação que envolve disputas de poder, sejam elas simbólicas ou materiais. As identidades são políticas porque envolvem *poder*. Mesmo não sendo diretamente verbalizada, essa percepção perpassa mesmo que implicitamente o discurso de todos/as os/as participantes, uma vez que nenhum/a deixou de relatar alguma experiência de discriminação.

Outra ideia sempre citada nos relatos dos sujeitos, com muito ou pouco destaque, é o entendimento de que a revelação no ambiente de trabalho (colocada em prática ou não) envolve muito mais do que aquilo que existe dentro dos limites da sala de aula ou da escola. Atrás de cada aluna/a existe uma família e por trás da família um mundo inteiro de redes de relações sociais. A escola e seus atores nunca estarão isolados da sociedade externa a ela. O receio de certos/as professores/as de revelar a própria sexualidade em sala de aula se dá antes pelo que há por trás dos/as

alunos/as do que pelos/as alunos/as em si, como vários sujeitos expressaram literalmente.

Independente da decisão tomada quanto a revelação da própria sexualidade, todos os sujeitos entrevistados demonstram um compromisso consciente em relação ao que Carvalho (2014) chamou de significação política da experiência escolar, ou seja, a significação política das redes e relações além do que está circunscrito à sala de aula e ao currículo. Aqui, novamente, a política entendida como dimensão e não ação, e o ato docente de significação da experiência escolar antes como uma *aposta* do que um *controle* – o/a docente não tem total controle sobre os resultados da sua prática.

Por fim, destacam-se as vivências daqueles/as professores/as que se afirmam homossexuais no ambiente de trabalho. Ao assumir um compromisso e uma identidade política, mesmo que sem caracterizá-la nestes termos, os/as docentes reconfiguram ideias de oposição entre público e privado, trabalhando os temas das primeiras categorias. O que é “particular” e subjetivo se torna parte da experiência escolar e traz à tona diferenças e desigualdades entre identidades de forma vívida, tornando “didática” a presença do/a professor/a homossexual em sala de aula.

Ao buscar compreender como a decisão de revelar ou ocultar a própria sexualidade no ambiente de trabalho contribui para a construção da identidade profissional de professores/as homossexuais, deparamo-nos com variados motivos e consequências da revelação ou do ocultamento da homossexualidade. No entanto, não se destacou na análise do material uma diferença significativa entre aqueles/as que revelam a própria sexualidade no ambiente de trabalho e aqueles/as que não a revelam.

Significações tanto sobre a sexualidade quanto sobre a docência produzidas e incorporadas por um ou por outro grupo de docentes se aproximaram mais do que o esperado. Em primeiro lugar, notou-se uma forte valorização do profissionalismo, no que se refere à ética de serviço, dedicação e reconhecimento pelos pares e demais agentes do âmbito escolar. O esforço dos/as docentes por este reconhecimento é uma atividade constante.

Em segundo lugar, percebeu-se com mais clareza a oposição entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”. Mesmo inseparáveis, como considera Nóvoa (2007), as diferenças entre essas duas faces no caso do/a docente homossexual se tornam mais

acentuadas ao envolverem a homossexualidade, quando, por exemplo, a “vida pessoal” de um/a professor/a homossexual parece mais “pessoal” do que a de um/a professor/a heterossexual.

Em terceiro lugar, percebeu-se uma identificação política, em maior ou menor grau, dependendo do caso, mas sempre ciente da hierarquização de identidades e relações de poder. A prática docente, em todos os casos, foi relatada como sempre comprometida com a superação dessas desigualdades.

O ponto de contraste entre aqueles/as que revelam e aqueles/as que não revelam a própria sexualidade no ambiente de trabalho se dá principalmente quando a identidade do/a professor/a homossexual passa a participar do potencial de significação política das experiências escolares, de práticas pedagógicas a atividades extracurriculares.

Cabe, enfim, reforçar que as desigualdades perpassam todas as categorias analisadas. Por conta delas, diferenças fora da norma são ressaltadas, exige-se um maior esforços dos/as diferentes para exigir reconhecimento e afirmar sua igualdade de direitos e, também, possibilita-se que “particularidades” sejam ressignificadas, que intimidades se tornem “didáticas” numa pedagogia comprometida com a igualdade e o pensamento crítico.

Finalizamos este trabalho com algumas últimas considerações a respeito da pesquisa realizada. Em primeiro lugar, ressalta-se o êxito da pesquisa em examinar as diferentes maneiras como a decisão de revelar ou ocultar a própria sexualidade no ambiente de trabalho influencia na construção da identidade profissional de professores e professoras homossexuais do ensino básico.

Ressalta-se também, em segundo lugar, que apesar da expectativa inicial considerar que haveria múltiplas formas de construção da identidade docente de professores e professoras homossexuais, ainda assim foram identificadas configurações identitárias não esperadas pela pesquisadora. Descobertas inesperadas foram de grande importância para o desenrolar e amadurecimento da pesquisa, inclusive no processo de desenvolvimento de novas ideias.

Finalmente, ressalta-se que o presente trabalho se circunscreve nos limites possíveis de uma pesquisa de mestrado, mas que, como dito no ponto anterior, pode e deve apontar para novos problemas a serem encarados em pesquisas futuras. Embora considerada bem-sucedida, a presente pesquisa não esgota seus objetivos,

deixando claro que a construção da identidade de professores e professoras homossexuais se estende para além do que foi explorado aqui. Diferentes sujeitos e contextos sem dúvida ofereceriam diferentes resultados e conclusões, o que justifica a continuação da exploração do tema.

A população LGBT+ continua sendo um segmento pouco mapeado e em constante transformação, tanto de sua composição interna quanto das relações sociais que estes grupos estabelecem com a sociedade em geral. Da mesma maneira, a classe profissional dos docentes também vive constantes mudanças. Ambas as temáticas não devem ser ignoradas pela produção acadêmica crítica enquanto revelarem e ajudarem a compreender e superar as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABLGT); SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

AGUIÃO, Silvia. “Não somos um simples conjunto de letrinhas”: disputas internas e (re)arranjos da política “LGBT”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 46, p. 279-310, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332016000100279&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de.; SILVA, Diana Mendes Machado da. Escola Sem Partido ou sem autonomia? O cerco ao sentido público da educação. *In*: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. (org.). **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017. p. 261-276.

ALMEIDA, Neil Franco Pereira. **A diversidade entra na escola**: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, Campinas n. 53, e185306, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000200406&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 nov. 2018.

BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, 2013.

BERNARDI, Marcello. **A deseducação sexual**. São Paulo: Summus, 1985.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno**: Escola sem Homofobia. *s. d.*

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Econômicas Anísio Teixeira (INEP); Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo: MEC/INEP/FIPE, 2009.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n° 193, de 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter**: on the discursive limits of “sex”. New York: Routledge, 1993.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Corpos que ainda importam. In: COLLING, Leandro (org.). Dissidências sexuais e de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016.

CARVALHO, José Sérgio. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 813-828, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000300813&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco Brasil, 2004.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 6 dez. 2020.

COACCI, Thiago. Do homossexualismo à homoafetividade: discursos judiciais brasileiros sobre homossexualidades, 1989 - 2012. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 53-84, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872015000300053&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

CONCEIÇÃO, Thiago Augusto de Oliveira da. **Práticas de gênero e sexualidade**: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
CONNELL, R; PEARSE, R. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

COLLING, Leandro. A igualdade não faz o meu gênero – Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil. **Contemporânea**, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 405-427, 2013. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/149/85> . Acesso em: 11 nov. 2018.

_____. A emergência dos artivismos das dissidências sexuais e de gêneros no Brasil da atualidade. **Sala Preta**, v. 18, n. 1, p. 152-167, 30 jun. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/125684/141503>. Acesso em: 11 nov. 2018.

DANTAS, Sérgio Silva; CIAMPA, Antonio da Costa. Projeto de vida e identidade política: um caminho para a emancipação. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 138-152, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1482>. Acesso em 6 dez. 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. **Sexualidades e institutión escolar**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014 [1. ed. 1999]. p. 93-124.
FACCHINI, Regina. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cadernos AEL**, v. 10, n. 18/19, 22 set. 2010. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2510/1920>. Acesso em: 11 nov. 2018.

_____. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Identidade dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas. *In*: ESTRELA, Alban; CANARIO, Rui; FERREIRA, Júlia (org.).

Formação, saberes profissionais e situações de trabalho. Lisboa: Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, v. 1, Universidade de Lisboa, 1996. p. 309-328.
FIORIN, José Luiz. Teoria dos signos. *In*: _____. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 55-74.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 851-869, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Resumos dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. Tecnologias de si, 1982. **Verve**, São Paulo, n. 6, p. 321-360, 2004.

_____. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Subjetividade e Verdade**: curso no Collège de France (1980-1981). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro França. "**Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual"**: narrativas e experiências de professor@s homossexuais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

FRANCO, Neil. "Olhares sobre a sexualidade do/a docente homossexual na escola". **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 2, 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12882/9193>. Acesso em: 13 mar. 2017.

FRANCO, Stella Maris Scatena. Do arco-íris à monocromia: o Movimento Escola Sem Partido e as reações ao debate sobre gênero nas escolas. *In*: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (org.). **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017. p. 233-246.

GHAILL, Maírtín Mac An. Deconstructing Heterosexualities within School Arenas. **Curriculum Studies**, v. 4, n. 2, p. 191-209, 1996. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965975960040203>. Acesso em: 4 dez. 2017.

GOMES FILHO, Miguel. **O cuidado de si**: práticas de liberdades nos processos de subjetivações. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

GORZONI, Silvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 166, p. 1396-1413, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401396&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230042, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100234&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002 [1. ed. 1992].

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LAZZARINI, Sérgio Giovenetti. Estudos de caso: aplicabilidade e limitações do método para fins de pesquisa. **Econ. Empresa**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 17-26, out./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Naara. A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 50, e175018, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000200311&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e professoras**: modos de viver o gênero na docência. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MACRAE, Edward. **A construção da igualdade**: política e identidade homossexual no Brasil da “abertura”. Salvador: EDUFBA, 2018.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais** […] Bauru: USC, 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

MARCONDES, Maria I.; LEITE, Vania F. A. Formação de professores e trabalho docente no Brasil: contexto, questões e desafios na atualidade. *In*: FLORES, Mari Assunção (org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores**: contributos internacionais. Coimbra: Edições Almedina, 2014. p. 153-170.

MEIRELES, Ariane Celestino. **Políticas Públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola**: notas sobre a cidade de Vitória. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

NOVO, Arthur Leonardo Costa. **O armário na escola**: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007 [1. ed. 1995].

_____. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014 [1. ed. 1999].
OLIVEIRA, Lélia de Cássia Faleiros. **Gênero, masculinidades plurais e identidades docentes**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAOLIELLO, Gilda. A despatologização da homossexualidade. *In*: JORGE, Marco Antonio Coutinho; QUINET, Antonio. **As homossexualidades na Psicanálise**: na história de sua despatologização. São Paulo: Segmento Farma, 2013. p. 29-46.

PENNA, Fernando de Araújo. “Escola Sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. *In*: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. (org.). **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017. p. 247-260.

RIBEIRO, Vera Masagão. Apresentação. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

RIBEIRO, P.; SOARES, G.; FERNANDES, F. A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014 [1. ed. 1999]. p. 63-92.

SALIH, Sarah. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Oficina do CES. n. 135. Jan. 1999.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006 [1. ed. 1995].

SCHOOL CLIMATE SURVEY. Disponível em: <https://www.glsen.org/article/2017-national-school-climate-survey>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SCOTT, Joan Wallach. Debates: Prefácio a Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 11-27, 1994.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 nov. 2018.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos. A complexidade inerente aos processos identitários docentes. **Notandum Libro**, São Paulo/Porto, n. 12, p. 45-58, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

SIMÕES; Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4. ed. rev. atual. e aum. São Paulo: Cia. das Letras, 2018.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300791&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

VIANNA, Cláudia Pereira; CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexualidades. **Revista Gênero**, Niterói, v. 12, n. 2, p. 27-45, 1. sem. 2012. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/413/307>. Acesso em: 11 nov. 2018.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. *In*: CARREIRA, D. *et al*. (org.). **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa: Cladem: Ecos, Geledés: Fundação Carlos Chagas, 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

VIANNA, Cláudia Pereira. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 77, p. 100-130, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2020.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE RECRUTAMENTO

Pesquisa sobre identidade docente e sexualidade

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado sobre identidade docente e sexualidade, de responsabilidade da pesquisadora Mariana Carvalho Teixeira, aluna da Faculdade de Educação da USP.

O preenchimento é totalmente voluntário, anônimo e demora menos de 2 minutos!

*Obrigatório

PARTE 1 - Questionário

Para professores e professoras filiados(as) à Apeoesp

1. **Idade (apenas números)** *

_____

2. **Raça/cor** *
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Amarela
- ( ) Branca
- ( ) Parda
- ( ) Preta
- ( ) Indígena
- ( ) Outro: _____

3. **Gênero** *
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Feminino
- ( ) Masculino
- ( ) Transgênero/Transexual Feminino
- ( ) Transgênero/Transexual Masculino
- ( ) Outro: _____

4. **Orientação sexual** *
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Heterossexual
- ( ) Homossexual
- ( ) Bissexual
- ( ) Outro: _____

5. **Cidade onde trabalha como professor(a):** *
Marque todas que se aplicam.

- [ ] São Paulo (capital)
- [ ] Outro: _____

6. **Há quanto tempo trabalha como professor(a)?** *
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Menos de 1 ano
- ( ) De 1 a 5 anos
- ( ) De 5 a 10 anos
- ( ) De 10 a 15 anos
- ( ) De 15 a 20 anos
- ( ) Mais de 20 anos

7. **Níveis escolares em que trabalha ou já trabalhou:** *
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Fundamental I
- [ ] Fundamental II
- [ ] Ensino Médio
- [ ] Educação Infantil
- [ ] Outro: _____

8. **Disciplina(s) que ministra ou já ministrou:** *
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Conjunto de disciplinas do Fundamental I
- [ ] Língua Portuguesa e Literatura
- [ ] História
- [ ] Geografia
- [ ] Matemática
- [ ] Biologia
- [ ] Física
- [ ] Química
- [ ] Educação Física
- [ ] Sociologia e/ou Filosofia
- [ ] Artes visuais, artes cênicas e/ou música
- [ ] Outro: _____

9. **Participa ou já participou do coletivo LGBT Prof. Fernando Schueller da Apeoesp?** *
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim, participo atualmente.
- ( ) Sim, já participei no passado.
- ( ) Nunca participei do coletivo.

10. **Subsede de filiação na Apeoesp:** *
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sede central
- ( ) Itaquera
- ( ) Leste (Penha)
- ( ) Leste (Tatuapé)
- ( ) Leste (Vila Prudente)
- ( ) Norte (Santana)
- ( ) Oeste (Lapa)
- ( ) São Miguel Paulista
- ( ) Sudeste/Centro (Vila Mariana)
- ( ) Sudoeste (Butantã)
- ( ) Sul (Santo Amaro)
- ( ) Outro: _____

PARTE 2 - Entrevista com professores(as) homossexuais

Esta fase da pesquisa tem o objetivo de conhecer as experiências de trabalho e de vida de professores(as) que se identificam como homossexuais.

Se você é um(a) professor(a) que se identifica como homossexual e trabalha na cidade de São Paulo, você poderá participar voluntariamente da pesquisa em uma entrevista individual (presencial) e totalmente anônima, que será marcada pela pesquisadora.

11. **Você se identifica como homossexual e tem interesse em participar da entrevista individual?** *
    Marcar apenas uma oval.

    - Tenho interesse em participar. *Ir para a pergunta 12.*
    - Gostaria de saber mais sobre a pesquisa antes de decidir. *Ir para a pergunta 12.*
    - Não tenho interesse em participar/Não me identifico com o perfil pesquisado. *Pare de preencher este formulário.*

Informações para contato

Estas informações serão necessárias para a pesquisadora entrar em contato com os(as) interessados(as) e/ou esclarecer dúvidas.

O nome e as informações de contato fornecidas não estarão disponíveis para a USP, nem para a Apeoesp ou para qualquer outra instituição ou pessoa além da pesquisadora.

12. **Nome** *
    (Não será divulgado na pesquisa)

13. **Telefone celular para contato** *
    (Não será divulgado na pesquisa)

14. **Endereço de e-mail** *
    (Não será divulgado na pesquisa)

15. **Dúvidas e comentários**
(Serão respondidas ao endereço de e-mail fornecido acima pelo(a) participante)

Powered by
Google Forms

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quando e como você decidiu ser professor/a? Como e por que escolheu a(s) disciplina(s) que você ministra?
2. Como é a sua relação com seus/suas alunos/as? Como é a sua relação com seus/suas colegas? Como é a sua relação com seus/suas gestores/as? Como é a sua relação com pais e famílias de alunos/as?
3. O que você mais gosta sobre seu trabalho? O que menos gosta?
4. Quando e como você se percebeu como homossexual?
5. Você percebeu mudanças na sua vida depois disso?
6. Você participa de algum movimento, grupo político ou militância do segmento LGBT?
7. No seu local de trabalho, quem sabe sobre a sua sexualidade? Como ficaram sabendo?
8. Você trabalha temas de diversidade sexual nas suas aulas? Dentro ou fora do conteúdo da sua disciplina? São planejados ou não?
9. Você já vivenciou ou presenciou alguma situação de homofobia no seu local de trabalho? Como foi essa experiência?

FINAL: Você gostaria de fazer algum comentário ou acrescentar algo que não foi perguntado?

APÊNDICE III – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “Identidade profissional docente e homossexualidade”, que tem como pesquisadora responsável Mariana Carvalho Teixeira, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Maria de Lourdes Ramos da Silva, as quais podem ser contatadas pelo e-mail **mariana.carvalho.teixeira@usp.br** ou telefone (11) 98200-4477. O presente trabalho tem por objetivos: investigar as relações entre a identidade profissional docente e a sexualidade no discurso de professores/as homossexuais. Minha participação consistirá em participar de uma entrevista individual.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, que a entrevista será gravada em áudio, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

_____

Local e data

_____

Nome

_____

Assinatura

_____

Assinatura (pesquisadora)