

ARTHUR LEONARDO COSTA NOVO

**O ARMÁRIO NA ESCOLA:
regimes de visibilidade de
professoras lésbicas e gays.**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Antropologia Social da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do
grau de Mestre em Antropologia
Social.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Miriam Pillar Grossi

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Costa Novo, Arthur Leonardo

O armário na escola : regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays / Arthur Leonardo Costa Novo ; orientadora, Miriam Pillar Grossi - Florianópolis, SC, 2015.

205 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

Inclui referências

1. Antropologia Social. 2. homossexualidade. 3. gênero. 4. educação. 5. professores. I. , Miriam Pillar Grossi. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. III. Título.

*Às minhas queridas amigas do
Núcleo de Identidades de
Gênero e Subjetividades –
NIGS - UFSC, pela inspiração
constante, por me apoiar
incondicionalmente e por
todos os aprendizados.*

AGRADECIMENTOS

Às minhas interlocutoras e interlocutores nesta pesquisa.

À minha orientadora Miriam Pillar Grossi, por cada oportunidade de aprender que antropólogas/os nunca estão prontas/os. Não se formam... porque se transformam.

Para minha família. Meus pais, Maria Luiza da Costa Novo e Adalton de Oliveira Novo, minha irmã Larissa da Costa Novo e ao querido amigo Mário Cesar Gomes.

Alessandra Ghiorzi. Por todas as cores, por todos os tons (e pelo oxigênio também). Por estar comigo nos últimos e nos primeiros passos.

Arianna Sala, que me recebeu na pequena sede do NIGS/UFSC e nas grandes responsabilidades do Projeto Papo Sério, assim como a Marisa Naspolini, Geni Núñez Longhini, Bruno Cordeiro, Emilia Dutra, Beatriz Nedel, Gabriela Dequech e toda a equipe.

Amigas/os e companheiras/os de formação Melissa Barbieri, Crishna Correa, Cleiton Vieira do Rêgo, Anahi Guedes de Mello, Jimena Massa, Sophia Caroline Samenezes de Jesus, Vitor Lopes, Jefferson Virgílio, Jainara Oliveira, Kamila Schneider, Luisa Naves, Mauricio Gomes, Julia Godinho, Izabela Schindwein, Bruna Klöppel, Brisa E. Queiroz, Carmelita Silva, Anna Carolina H. Amorim, Kess Silva, Nathália Dothling Reis, Virginia Nunes, Vinícius K. Ferreira, Lino Gabriel N. Santos e Natan Schmitz Kremer. Fabiana S. Severo, Suzana Uliano e demais colegas da turma de mestrado de 2013. Por toda a "antropologia de corredor". A Lays Cruz Conceição e Blanca Cecília Gómez Lozano, pelas conversas na cozinha e as sutilezas do cotidiano. E a Paula Fernanda Oliveira, Naiara de Lima Medeiros, Eduardo Soares de Lara, Cristiane Correa e amigas/os que, indiretamente, estiveram comigo.

Professoras/es Antonella Tassinari, Carmen Rial, Mara Lago, Luzinete Minella, Tereza Kleba Lisboa, Joana Maria Pedro, Evelyn Zea, Caterina Rea, Tânia Welter, Mareli Graupe, Hélio Silva, Márnio Teixeira-Pinto, Theophilos Rifiotis, Rafael Bastos,

José Kelly e Felipe Bruno Martins Fernandes. Em especial à prof^a. Maria Regina Azevedo Lisboa, pela confiança antes do início. Nunca esqueci: “o que tiver que ser, será”.

E às agências financiadoras: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

*We shall not cease
from exploration
And the end of all
our exploring
Will be to arrive
where we started
And know the
place for the first
time.*

T. S. Eliot

RESUMO

Esta dissertação discute as condições de visibilidade de professoras lésbicas e professores gays nas escolas da rede de educação básica e a forma como essas pessoas negociam a sua posição de desviantes da heterossexualidade nas relações que estabelecem com colegas docentes e estudantes. As reflexões aqui desenvolvidas nos alicerces da Antropologia Social são fruto de uma articulação entre observações de campo etnográfico multisituado e análises das narrativas elaboradas pelas/os interlocutoras/es da pesquisa para significar suas experiências. O texto se estruturou em cinco eixos que buscam descrever a forma como essas/es professoras/es articularam sua homossexualidade com os campos de possibilidades do sistema escolar, destacando a importância de outros marcadores sociais da diferença, como gênero, classe e raça/etnia, na configuração de seus projetos de carreira docente. Aborda o contexto político e social que circunscreve essas experiências enquanto situadas historicamente e o modo como as questões LGBT têm sido tratadas na escola; os processos de socialização dessas pessoas enquanto estudantes e a importância das vivências no espaço universitário na resignificação da homossexualidade; os processos de empoderamento pela militância LGBT e pela formação teórica em gênero e sexualidades, culminando em uma discussão sobre as dinâmicas de “armário na escola” enquanto mecanismo que institui “regimes de visibilidade” para a homossexualidade dessas/es sujeitas/os. A pesquisa de campo demonstrou que as diferentes possibilidades de ação dessas/es professoras/es nas escolas estão relacionadas com a formação teórica no campo dos estudos de gênero e sexualidades, o engajamento militante e, paradoxalmente, com a habilidade de negociar com elementos da masculinidade e da heterossexualidade.

Palavras-chave: Gays. Lésbicas. Homossexualidade. Educação. Professores.

ABSTRACT

This work discusses the visibility conditions of gay and lesbian teachers who work in schools of middle and high education. To understand how these people negotiate their deviant position from heterosexuality in the relationships they establish with fellow teachers and students was the aim of my research. The reflections developed here, based on the foundations of Social Anthropology, are the result of an articulation between multisited ethnographic field observations and the narrative analysis of interviews with my interlocutors, allowing me to signify their experiences. In the five chapters that follow I describe how these people articulate their homosexuality with their jobs, attempting to how other social markers of difference, such as gender and class, affect their field of possibilities and career projects. My work concerns the political and social context that circumscribes these experiences as historically situated and how LGBT issues have been handled at school; socialization processes of these people as students and the importance of experiences within university space to redefine homosexuality; the empowerment processes for LGBT activism and the theoretical training in Gender and Sexuality, culminating in a discussion about the dynamics of "the closet" as a mechanism that establishes visibility regimes to their homosexuality at school. Field research has shown that the different possibilities of action of these teachers in schools are related to the theoretical training in the field of Gender and Sexuality Studies, militant engagement and, paradoxically, with the ability to negotiate with masculinity elements and heterosexuality.

Keywords: Gays. Lesbians. Homosexuality. Education. Professors.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Estudos da Homocultura
ACT	Admitido em Caráter Temporário
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC	Ministério da Educação
NIGS	Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGICH	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
RBA	Reunião Brasileira de Antropologia
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras

SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEB	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Políticas Para as Mulheres
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	29
Sobre Antropologia, trabalho de campo e transformação	29
Um panorama inicial: apresentação da proposta	34
CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	41
1.1. Trabalho de campo: primeiros contatos	41
1.2. O fracasso da “bola de neve”	43
1.3. Instrumentalizando a pesquisa empírica	45
1.3.1. Etnografia multisituada	47
1.3.2. Análise de narrativas	50
1.4. Visibilizando as relações de poder em campo	54
CAPÍTULO 2 – QUESTÕES LGBT NA ESCOLA: POLÍTICAS PÚBLICAS E INTERVENÇÕES	68
2.1. A discussão teórica sobre escola e heteronormatividade	68
2.2. Reflexos de uma década de políticas públicas em escolas de Santa Catarina	72
2.2.1. Embates de “ideologia” e “diversidade”	75
2.3. Produzindo ruídos: as intervenções do Projeto de Extensão Papo Sérió	78
2.3.1. Tensões em cena	83

2.4. Conflitos pessoais: experiências de professoras/es lésbicas e gays com temas LGBT	86
---	-----------

CAPÍTULO 3 – PROFESSORAS/ES LÉSBICAS E GAYS: PROJETOS E POSSIBILIDADES	91
---	-----------

3.1. Quem são as/os sujeitas/os da pesquisa	91
3.1.1. Gênero	91
3.1.3. Classe social	93
3.1.4. Vínculo empregatício e escolaridade	94
3.1.5. Auto-identificação étnico-racial	95
3.1.6. Interseccionalidade	96
3.2. Projetos de carreira na educação	97
3.2.1. Projetos de carreira e experiências gays	99
3.2.2. Projetos de carreira e experiências lésbicas	102

CAPÍTULO 4 – PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO	109
---	------------

4.1. Relações verticais: as primeiras violências	109
4.2. Socialização escolar e sujeitas/os marginais	111
4.2.1. Experiências crip	114
4.2.2. Homofobia como experiência crip	117
4.3. Relações horizontais: o “outro mundo” da universidade	122
4.3.1. Os espaços de militância	122
4.3.2. Os espaços de formação teórica	125

CAPÍTULO 5 – O ARMÁRIO NA ESCOLA	131
---	------------

5.1. O armário...	131
5.2. ...na escola	136
5.2.1. Epistemologia	139
5.2.2. Tecnologia de gênero	146
5.3. A economia simbólica das relações na escola	153
5.3.1. Negociando visibilidades	153
5.3.2. Desestabilizando invisibilidades	159
CONCLUSÕES	168
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICE – DADOS DOS INTERLOCUTORES	193
Amanda	193
Débora	194
Larissa	195
Samira	196
André	197
Bernardo	198
Augusto	199
Camilo	200
Felipe	201
Lucas	202
Roger	203
Sérgio	204

INTRODUÇÃO

Sobre Antropologia, trabalho de campo e transformação

*What we call the beginning is often the end
And to make an end is to make a beginning
The end is where we start from¹.*

T. S. Eliot

Esta pesquisa começou com uma inquietação. Não havia um nome ou uma pergunta que me direcionasse porque o que eu procurava ainda não estava no meu domínio linguístico. O que existia era uma necessidade difusa de deslocar a minha percepção, num movimento que me possibilitasse expandir o meu vocabulário simbólico. O que eu não compreendia – e não poderia compreender – é que ao decidir me formar antropólogo eu estava decidindo também iniciar um processo intenso de transformação não apenas de habilidade intelectual, mas profundamente subjetivo.

Bacharel em um curso de Ciências Humanas aplicadas como o Jornalismo, que cursei em uma instituição de ensino privada, meu conhecimento de Antropologia se resumia a uma disciplina de “Antropologia Cultural”. Esta foi coincidentemente ministrada por um excelente mestre, o antropólogo professor Dr. Flavio Braune Wiik. Porém, se as leituras de Bronislaw Malinowski (1976) e seu “Argonautas” ou Roque de Barros Laraia (2007) com “Cultura - um conceito antropológico” foram fascinantes o bastante para me seduzir, a breve relação de um semestre não poderia me preparar para entender que estudar Antropologia engendra experiências para além daquelas que são práticas, intelectuais, de leitura, de escrita e que desenvolvem as habilidades próprias à formação acadêmica.

Essa breve retrospectiva biográfica, longe de ser o prenúncio de uma longa divagação introspectiva - como tanto critica o professor Roberto Cardoso de Oliveira (1998) ao discorrer

¹ “O que chamamos de começo é frequentemente o fim. E fazer um final é fazer um começo. O fim é de onde começamos”. Tradução livre.

sobre o trabalho de “olhar, ouvir e escrever” da/o antropóloga/o - visa contextualizar nesta leitura *quem era* a pessoa que começou o trabalho de campo que deu origem a essa pesquisa. Como antropólogo constituído pelos alicerces epistemológicos do campo dos estudos de gênero, nos quais me aprofundei tanto nas disciplinas que cursei quanto por integrar a equipe do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da UFSC, compreendi rapidamente que é fundamental situar a minha posição de sujeito. Afinal, não existe pesquisa que não se relacione à experiência subjetiva (HARAWAY, 1995).

Fazê-lo consiste, portanto, em posicionar este trabalho como um estudo de perspectiva feminista, campo teórico que, não por acaso, trouxe para a antropologia as discussões a respeito da subjetividade da/o pesquisadora/o e sobre a intersubjetividade nas relações com interlocutoras/es (GROSSI, 1992). Contribuíu, desse modo, para o desenvolvimento de novos paradigmas para a disciplina, no século XX, para a compreensão do trabalho de campo etnográfico e para as reflexões sobre seu potencial transformador. É sobre esta condição transformadora inerente à etnografia, em meu entendimento, que pretendo me ater nesta introdução, numa breve discussão sobre campo, conhecimento e transformação - temas transversais a todas as discussões que estou propondo nesta dissertação.

Aprendi com o professor Hélio Silva² (2009) que, ao fazer pesquisa de campo, caminhamos passos físicos e subjetivos. Deslocamo-nos, pois somos – ou queremos ser – antropólogos, e o movimento é intrínseco à Antropologia. Esta lição, que aprendemos já na leitura dos clássicos das principais correntes teóricas que compõem a matriz da disciplina (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998), assimilamos com mais e mais profundidade a

² Agradeço ao professor Hélio por tudo que aprendi quando tive a oportunidade de ser seu aluno na disciplina de Etnografia que ministrou na UFSC com a professora Carmen Rial, no segundo semestre de 2014. Este curso, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), foi de fundamental importância para minha formação como antropólogo.

medida que avançamos nos estudos, até que se torne inerente. Até que as “lentes” (LARAIA, 2007) da disciplina façam de nosso próprio olhar um caleidoscópio. Movimentamo-nos, então, julgando que escolhemos o trânsito de nossos passos. Ao fim da pesquisa percebemos que, de fato, era o campo que nos movimentava o tempo todo, sem transformar-se para os nossos interesses, mas transformando-nos para si.

A concepção subjetiva de ter se transformado ao longo da pesquisa é verdadeira – ousou afirmar - para todas as pessoas que passam pela experiência de campo etnográfica, consensualmente compreendida na comunidade antropológica como o “ritual” de inicialização da/o antropóloga/o neófito/a (GROSSI, 2004). Antecipamo-nos a esse momento com todo o instrumental teórico que a disciplina pode fornecer, sob a mediação de nossas/os professoras/es, para então descobrir que não estávamos preparadas/os. Entendemos que estamos desamparados em campo, como inevitavelmente deve ser, pois é esta condição que desencadeia o estado alterado de consciência³ que diferencia a/o antropóloga/o de outras/os pesquisadoras/es das Ciências Humanas. Trata-se de uma forma singular de pensar, um pensar criativo, um pensar *em relação* que, como define Merleau-Ponty (1960), impõem-se diante da/o ‘outra/o’, exigindo transformação.

Entendo por esse “transformar” o que muitos autores discutem como o processo de “na busca do outro encontrar a si mesmo”, parafraseando a reflexão proposta pela professora Miriam Grossi (1992), que tomo aqui por referência. Para “encontrar” *o outro* é preciso descobri-lo, e descobrir *o outro*, em Antropologia, envolve engatilhar um intenso processo de criação intersubjetiva que parte do duplo movimento de estranhamento e familiarização (DAMATTA, 2012).

³ Elaboro essa reflexão a partir do que aprendi com o professor Hélio Silva e a professora Cláudia Fonseca que, em dueto realizado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), dialogaram longamente sobre o tema. Este também recebeu a atenção de Hélio Silva em aula ministrada com a professora Carmen Rial na disciplina de “Etnografia” do Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC.

Quando falamos em “estranhar o familiar” ou “familiarizar o exótico” estamos propondo dar outra forma ao nosso entendimento. Desviamos-nos do caminho intelectual que, de outro modo, seria-nos óbvio, para viver uma “experiência alargada”, como compreende Merleau-Ponty (1960). Ao fazê-lo, modificamo-nos. Ao modificarmo-nos, transformamo-nos.

O que significa transformar? Do latim “trans”, de “transverse”, através, e “formare”, dar forma. “Dar forma *através*”. Dar forma *por entre*. *Trans*-formar. Há movimento - aquele de atravessar - e, neste trânsito, mudar a forma, o modo com que algo se manifesta à percepção. Na pesquisa de campo etnográfica, à percepção da/o antropóloga/o, condição para produzir conhecimento a partir da experiência da/o ‘outra/o’ e com a/o ‘outra/o’, sujeitando a sua condição de ser social a ser desfeita e refeita no processo (MERLEAU-PONTY, 1960).

Gostaria de retomar agora o ponto inicial desta reflexão introdutória, quando eu falava de quando deixei a minha área de formação, a Comunicação Social, e migrei para a Antropologia. Eu tinha uma inquietação, que projetava em um interesse, e achava que a Antropologia era o caminho para resolvê-la.

Desejava estudar o que nomeava então como “diversidade sexual”, mais especificamente questões relacionadas às vivências de pessoas gays e lésbicas. Havia algo próximo de minha experiência no processo, já que eu vinha me reconhecendo no campo simbólico LGBT desde os meus 15 anos e, com isso, tinha também uma preocupação com a experiência de “estar no armário⁴”.

O que pretendo nesta introdução é apenas apontar a característica de movimento que é inerente à díade *estar no armário/sair do armário*, já que é sobre movimento que estou falando nesta introdução. Também estou discutindo transformação

⁴ Elucido que nesta introdução estou trabalhando com “armário” como categoria nativa do campo LGBT, e não como conceito do campo dos estudos *queer* que se desenvolveu a partir da obra de Eve Sedgwick (2007). Abordo a questão com a densidade teórica apropriada na discussão que trago no Capítulo 5.

e, particularmente, a transformação a partir do deslocamento. Ora, no *movimento* de ficar ou sair no armário está em jogo justamente um “assumir” de posição que é um *transformar*. Este é justamente o ponto em que quero chegar.

Quando comecei essa pesquisa, eu achava que estava interessado em meu objeto de pesquisa porque partilhávamos uma identificação – política, social, subjetiva – comum. Eu estava enganado. O que havia de comum entre aquelas/es que se tornaram minhas interlocutoras e interlocutores nessa pesquisa era a necessidade de movimento: movimento para fora do armário, movimento para dentro dele. Movimento e transformação.

Escolhi para esta introdução uma epígrafe que é fragmento de um poema chamado “*Little Gidding*”, do escritor modernista Thomas Stearns Eliot, mais conhecido por T. S. Eliot, autor com cuja obra tive contato – coincidentemente - quando estava começando a estudar para a seleção de mestrado. O poema em questão é a quarta parte de “*Four Quartets*”, obra-prima do autor, Nobel em Literatura no ano de 1948.

Há uma inquietação em Eliot que só entendem aqueles que transitaram ou transitam longamente entre dois territórios - o familiar e o desconhecido – o bastante para tornar-se “quase”: *quase* estrangeiro na origem, *quase* nativo no destino. No caso do autor, suponho que seja o resultado da nacionalidade híbrida de quem nasceu e viveu nos Estados Unidos por 25 anos, mas trilhou a outra parte de seus 76 anos na Inglaterra, como cidadão britânico. Interpreto a obra de Eliot como o resultado deste *entre-lugar* que se produz no deslocamento.

Disse o poeta, na epígrafe que escolhi para esta dissertação: “não devemos deixar de explorar, e o fim de toda exploração será chegar aonde começamos e conhecer o lugar pela primeira vez⁵”. Assim, no curso de dois anos de *exploração*, as dimensões pelas quais entendo que algo existe se tornaram absolutamente outras. O que aprendi com os Estudos de Gênero e com a Antropologia

⁵ Tradução livre para o original: “We shall not cease from exploration, and the end of all our exploring will be to arrive where we started and know the place for the first time”.

permitiu muito mais do que ampliar o meu repertório simbólico, mas transformá-lo ontologicamente. Transformá-lo *transformando-me*.

Nas próximas páginas, compartilho o que aprendi nessa jornada sobre o lugar que sempre conheci, mas que, ao fim da viagem, estou (re)conhecendo pela primeira vez.

Um panorama inicial: apresentação da proposta

O projeto inicial para esta pesquisa era realizar um estudo sobre as experiências de homofobia vivenciadas por professores gays e professoras lésbicas que atuam nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública da Grande Florianópolis. A questão com a qual eu trabalhava era de que professoras/es identificadas/os como homossexuais eram hostilizadas/os por estudantes e colegas de trabalho, visto que a literatura sobre homofobia na escola (BENTO, 2011; CORNEJO, 2012; GRAUPE e GROSSI, 2014; GROSSI e SALA, 2013; JUNQUEIRA, 2012; LOURO, 2012, 2013; REIDEL, 2013) e uma profusão de estudos recentes sobre as vivências de alunas/os não-heterossexuais⁶ vinha retratando este espaço como nocivo para gays, lésbicas e transgêneros⁷.

⁶ Em 2013, na 10ª edição do Seminário Internacional Fazendo Gênero, que figura entre os maiores e mais expressivos congressos de estudos feministas da atualidade, somente nos quatro simpósios temáticos dedicados ao tema foram reunidos 85 trabalhos de pesquisadoras/es das mais diversas áreas de saber. No campo dos estudos LGBT, a Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH) realizou VII Congresso Internacional de Estudos Sobre a Diversidade Sexual e de Gênero, em 2014, com o tema "Práticas, pedagogias e políticas públicas", privilegiando as discussões em torno da temática da educação.

⁷ Opto por utilizar o termo "transgênero" para me referir a pessoas que se identificam com a categoria política de travesti, com a categoria médica de transexual ou com a categoria *queer*, que recusa adequação ao binarismo de gênero. Justifico essa escolha por compreender que todas

A questão que me provocava era saber se professoras/es que se identificavam como homossexuais também sofriam homofobia e se, em função disso, permaneceriam – ou tentariam permanecer – discretas/os nas instituições de ensino, optando por “ficar no armário” para se resguardar de possíveis violências. Queria também entender se isso contribuiria ainda mais para a estigmatização da homossexualidade no *habitus*⁸ (BORDIEU, 1983) de agentes (docentes, discentes, familiares, técnicas/os etc) que integram a comunidade escolar.

Esse enfoque, que se centrava na questão da homofobia, foi logo descartado nos primeiros contatos com o campo, o qual se deu por meio de interação e diálogo com professoras/es e profissionais da área de educação – não necessariamente gays e lésbicas – e nas primeiras incursões às escolas públicas. O choque inicial desconstruiu os pressupostos que pautavam o projeto de pesquisa que apresentei para a banca de qualificação, em outubro de 2013, pois demonstraram que a complexidade das experiências de professoras lésbicas e gays não poderia ser limitada a uma discussão sobre homofobia na escola, visto que estas eram múltiplas, contraditórias e não necessariamente se caracterizavam por situações experienciadas como discriminatórias e/ou violentas.

O deslocamento de percepção neste momento pós-qualificação de projeto redimensionou a minha reflexão para a ideia de um “armário na escola”. À medida que avançava nas entrevistas e incursões às unidades de ensino, aprofundando também meu contato com os discursos da militância LGBT e de cunho acadêmico – do campo da Educação e dos Estudos de

são pessoas cujos corpos são construídos por um *transitar* de gênero que, em alguma medida, desafia a normatividade biomédica, jurídica e social.

⁸ O conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1983) compreende “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” que é “analogicamente transferida” pelas/os sujeitas/os para as mais diferentes tarefas, de forma não-consciente ou não-problematizada.

Gênero -, os quais eu me percebia também reproduzindo, este aspecto já circunscrito às minhas preocupações iniciais começava a emergir de forma cada vez mais expressiva.

A inquietação que, no princípio, mobilizou-me para estudar este tema, começou a se projetar em uma nova questão: a de que havia, sim, um “armário na escola” para professoras/es, mas que sua atuação era particularmente sutil porque implicava em uma epistemologia da homossexualidade na escola, nos termos de Eve Sedgwick (2007) para *armário* como uma relação de conhecimento. De forma difusa no começo da pesquisa, comecei a refletir sobre a maneira como as visibilidades e invisibilidades neste *armário* eram produzidas numa articulação entre sexualidade, gênero e raça, preocupando-me também com as repercussões de características socioeconômicas sobre estilos de vida e projetos (VELHO, 2013) daquelas/es com quem estava em interlocução.

O campo, então, desconstruiu e reconstruiu meu objeto e objetivos, num processo que, de fato, só consigo traduzir em discurso no momento cognitivo de pensar-escrever que, como ensina Roberto Cardoso de Oliveira (1998), caracteriza a materialização da pesquisa em sua expressão textual: neste caso, a dissertação. Assim, para colocar em palavras, digo que o *objeto* desta pesquisa são as experiências de negociação de visibilidade e invisibilidade de professoras lésbicas e professores gays, com o *objetivo* de refletir sobre como as características interseccionais de gênero, em conjunto com outros referentes sociológicos, atuam para produzir uma epistemologia própria para o funcionamento desse “armário na escola”.

A nova configuração de objeto e objetivos exigiu também uma revisão do que eu estava compreendendo como trabalho de campo. Se, originalmente, eu pensava o processo por uma concepção bastante restrita, na qual este se estendia às incursões às escolas e aos encontros específicos para entrevistas, meu novo interesse exigia um olhar mais abrangente.

Não fazia mais sentido pensar, por exemplo, em uma delimitação geográfica muito restrita, como logo percebi ao dialogar com professoras/es de outras regiões do país e identificar

elementos interessantes para refletir sobre como referentes socioeconômicos estavam contidos no que se poderia entender como uma característica “regional” de gênero. Também estaria limitando a minha reflexão se continuasse a identificar as fronteiras de onde começava e onde terminava uma incursão a campo, já que meu objeto agrega ao caráter interseccional dos Estudos de Gênero à particularidade de ser uma pesquisa em sociedade complexa e com um grupo populacional ao qual eu também estava, de algum modo, integrado. Esses elementos exigiam uma atitude reflexiva constante sobre toda a sorte de fenômenos que me cercavam, mesmo nas atividades cotidianas que aparentariam banalidade fossem outras as circunstâncias.

Nos primeiros meses de pesquisas, a complexidade do trabalho de campo estava relacionada a um aspecto que, para colocar da maneira mais simples possível, direi se tratar de uma intensa dificuldade em me deslocar para uma posição de *estranhamento* (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998; DAMATTA, 2012; LARAIA, 2007). Esta se refletia diretamente nos dois eixos centrais de minha pesquisa: a escola e as/os professoras/es enquanto sujeitas/os gays e lésbicas.

Ao discutir a realização de pesquisa etnográfica em contextos escolares, Amurabi Oliveira (2013) alerta precisamente para o risco de pecar pelo excesso de familiaridade. A pertinência desta reflexão está no fato de que a escola básica é um contexto no qual uma/um acadêmica/o em Antropologia, por exemplo, esteve imersa/o por pelo menos uma década de sua vida, provavelmente mais. Sabemos também que em populações urbanas as escolas têm importante papel – de maior ou menor centralidade, a variar por aspectos sociais como classe, por exemplo (FONSECA, 1994) - nos processos de socialização de crianças e adolescentes. Constitui-se também como cenário para a formação dos primeiros vínculos fora do eixo familiar e, frequentemente, para as primeiras experiências afetivas, sexuais e de violência.

Se essa condição atuaria sobre qualquer pesquisadora ou pesquisador com a pretensão de se aprofundar no estudo das experiências escolares, no meu caso existia também a necessidade de desenvolver uma postura refratária em meu processo de

identificação com as/os interlocutoras/es da pesquisa. Não me refiro aqui a um distanciamento absoluto visando atingir uma objetividade perfeitamente esterilizada, condição que a crítica à ciência e ao próprio método etnográfico há muito expuseram como impraticável (FOX KELLER, 2002; HARAWAY, 1991; LATOUR, 1994; CRAPANZANO, 1991; GEERTZ, 2012). Aponto para a condição autorreflexiva de estar consciente sobre as implicações do forte envolvimento pessoal que eu tinha com o tema e de entender que minha análise seria não mais do que um fragmento de realidade por partir, justamente, de uma relação entre subjetividades social e historicamente construídas: a minha e a daquelas/es com quem estaria em contato durante a pesquisa.

Havia, é claro, o agravante de que a minha formação, propriamente dita, em teoria antropológica e metodologia etnográfica estava ocorrendo simultaneamente à minha imersão em campo. A formação em Comunicação Social havia me constituído de uma postura epistemológica que, resguardadas as devidas proporções, provavelmente se aproximaria mais de um trabalho sociológico do que antropológico, na medida em que eu buscava na "microesfera" local daquelas/es com quem estava em interlocução por elementos que colocavam à prova uma hipótese inicial, visando comprová-la. Este equívoco é muito comum para quem transita de outra área para a Antropologia, como alerta Claudia Fonseca (1999), visto que a convivência com uma comunidade de antropólogos/os é condição indispensável para o aprendizado da disciplina (GROSSI, 2004).

Abandonar, por exemplo, a suposição de que, por serem pessoas LGBT, minhas interlocutoras/es nutriam os mesmos valores – morais, políticos, econômicos, familiares etc - que eu, que tinham trajetórias e projetos próximos aos meus, ou seja, que partilhávamos do mesmo campo simbólico, só foi possível quando entendi a origem da sensação de desconforto que eu vinha sentido desde o início do campo. Meu incômodo era fruto inevitável de *diferenças* que eu não esperava. Diferenças estas constituídas por outras experiências do social bastante diversas às minhas. Entendi que estava cristalizando uma concepção de existência LGBT e que precisaria questionar tudo que me parecesse óbvio, a começar pelas

minhas próprias sensações e reações ao campo e àquelas/es com quem dialogava.

Avançando neste sentido, compreendi também que, se eram diferentes de mim, minhas interlocutoras e interlocutores também eram diferentes entre si. Gênero, raça e origem de classe se somavam a outros elementos, como religiosidade, a vivência de episódios homofóbicos quando estudantes, as condições de formação universitária (universidade pública ou particular; com o apoio de bolsa ou sem bolsa; bolsa permanência ou bolsa de outra ordem?) e a própria disciplina cujas aulas ministravam eram marcadores em articulação a construir experiências distintas. Tão diferentes começaram a se revelar que, em movimento contrário ao inicial, comecei a achar quase impossível encontrar o que havia de semelhante.

Entrei em campo com a necessidade de desconstruir uma percepção que homogeneizava, porém, uma vez que enxerguei as individualidades, precisava compreender o que elas revelavam de comum sobre a experiência social. Seria pela diferença – e não pelas semelhanças – que as dimensões sociológicas emergiriam para a análise (FONSECA, 1999) de maneira a ser possível estabelecer relações sistêmicas que produzissem sentido para as experiências de professoras/es gays e lésbicas. Entendo agora que, como ensina Cláudia Fonseca (1999), o conhecimento antropológico se produz na tensão metodológica entre a contraposição de análises sobre as experiências particulares de cada interlocutor/a - sob o risco de errar por excesso de particularização – a uma perspectiva sociológica – sob o risco de pecar por generalização.

O presente trabalho foi elaborado no exercício constante para permanecer neste equilíbrio que demanda a pesquisa etnográfica, embora ciente de que os resultados jamais poderiam produzir um modelo explicativo absoluto. É o resultado de profundas reflexões voltadas a compreender de que maneira a *experiência* (SCOTT, 1999) dessas pessoas, marcada por gênero, raça e classe, entre outros elementos constitutivos da existência social, é produzida pela articulação entre múltiplos campos discursivos - a área da educação, a militância LGBT, as políticas

públicas, a mídia etc - e como estes se diluem nas narrativas das pessoas gays e lésbicas que participaram desta pesquisa. O que pretendo é humildemente oferecer uma dimensão de análise, produzida por uma intersubjetividade social e historicamente situada a partir das estratégias metodologias cuja pertinência abordo a seguir.

CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

1.1. Trabalho de campo: primeiros contatos

Comecei esta pesquisa a partir da estratégia que eu conhecia por minha experiência como repórter de jornal: a busca pelas “fontes oficiais”. Assim, no primeiro semestre de 2013, telefonei e fui presencialmente até a secretaria de algumas escolas públicas e particulares da Grande Florianópolis perguntar por práticas pedagógicas de “inclusão”, “inclusão das diferenças” ou “inclusão da diversidade”.

Nas abordagens iniciais, referia-me somente ao termo “inclusão”, mas descobri rapidamente que essa palavra está diretamente associada a ideia de um espaço adaptado e/ou receptivo para pessoas com deficiência⁹. Diante de discursos repetidos - frequentemente numa postura defensiva - de que tinham rampas para cadeiras de rodas, alunas/os surdas/os acompanhadas por intérpretes e etc, vi que eu precisava explicar que estava me referindo a uma inclusão “mais ampla”, para a “diversidade”, “para as diferenças de gênero, de orientação sexual”, explicava. Nesses casos, o que havia – *quando* havia – se restringia a atividades esporádicas, sem uma estratégia pedagógica curricular.

Uma das escolas que contatei, de orientação religiosa, tinha palestras semestrais de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; outra, também particular, disse que tinha instituído o “dia da família”, em lugar do “dia dos pais” ou do “dia das mães”, para agregar as diferentes configurações de arranjos nos quais viviam as/os alunas/os. A coordenadora pedagógica enfatizou

⁹ Esta condição é fruto da forte política educacional do MEC de centralizar a discussão sobre pedagogias inclusivas a essa população, como posteriormente elucidou para mim Anahi Guedes de Mello, colega antropóloga que estuda gênero e deficiência, oferecendo sua crítica à limitação dessas políticas públicas a serem de fato “inclusivas”, visto que ignoram todas as outras diferenças potencialmente excludentes, como a de orientação sexual, por exemplo.

também que as discussões sobre “atualidades” ocorriam de forma interdisciplinar, com leituras de artigos de jornal e outras estratégias a critérios de cada docente.

Nas escolas públicas, havia ainda menos desse “quase nada”, com menção, em alguns casos, às aulas de Biologia. Numa grande escola da região central de Florianópolis, ouvi um irritado “Já estamos fartos de pesquisadores da UFSC aqui! Vão pesquisar em outro lugar!”, pouco antes de desligar o telefone sem deixar que eu dissesse algo mais¹⁰.

Neste processo inicial, ficou evidente que seria impossível acessar esse campo por meio da direção ou da secretaria da escola. Menos ainda descobrir se havia professoras/es lésbicas e gays na escola ou me aproximar dessas pessoas. Como compreendi, no decorrer da pesquisa, que a informação sobre a orientação sexual de uma pessoa é algo que você conquista pela confiança, porque amigas/os de lésbicas e gays não vão expô-las/os a quem não conhecem sem antes consultá-las/os. Conhecidas/os só o farão por meio de fofoca, o que também teria como condição o estabelecimento de um vínculo prévio comigo. Nesse contexto, a estratégia que se mostrou possível foi acionar a minha rede de amizades e contatos LGBT.

A maior parte das interlocutoras/es desta pesquisa foram apresentadas/os a mim – direta ou indiretamente – por indicação de pessoas que eu já conhecia antes de começar o mestrado e por pessoas que conheci após me envolver com o campo acadêmico, oportunizando que eu me relacionasse com professoras/es e

¹⁰ Essa reação evidencia o desgaste nas relações entre essa unidade de ensino e as/os pesquisadoras/es da universidade, demonstrando que há uma insatisfação das/os profissionais desta escola com a forma como muitas pessoas têm abordado o vínculo de pesquisa. Percebi que há uma sensação de que as/os pesquisadoras/es tratam a escola como um “laboratório social” à disposição e que, numa falha grave na relação ética com as/os informantes, terminam a pesquisa e desaparecem, sem jamais retornar com qualquer contrapartida para as pessoas que dispuseram de seu tempo e disposição para recebê-las/os.

estudantes de licenciatura – algo novo para mim por ser graduado em uma área que não formava para a docência. Paralelamente, a participação em um projeto de extensão universitária que atuava em escolas - o Projeto Papo Sério - abriu as portas para que eu acessasse professoras/es dos quais, de outro modo, eu não teria oportunidade ou motivo para justificar uma aproximação.

1.2. O fracasso da “bola de neve”

Comecei minha busca por interlocutoras/es com a proposta de utilizar uma estratégia de “bola de neve”, tal como executada por Elizabeth Bott (1976) em sua pesquisa com redes de famílias de camadas populares e médias de Londres, trabalho que atesta a pertinência deste método para a pesquisa antropológica. Essa estratégia permite acessar progressivamente um determinado grupo de pessoas que estão dispersas em diferentes espaços, em regimes de possível invisibilidade para um observador externo, a partir de indicações recebidas das próprias interlocutoras/es com quem já há relação.

Muitas pessoas do campo da educação – LGBT ou não – mencionavam que conheciam “um professor que é gay”, como se referiam, praticamente sempre no masculino, com o qual tinham algum nível de aproximação – geralmente não muito próximo. Casos de professoras lésbicas eram menos mencionados, mas, quando havia conhecimento, tratavam sempre de um “casal de professoras” que “dizem” (“as más línguas”, as fofocas de corredor etc) estarem em um relacionamento, mas que “dentro da escola não se percebe nada” e com as quais não havia intimidade para trazer a questão à tona. As relações não eram permeadas pela confiança necessária para permitir a abordagem que estabeleceria o contato comigo.

Era recorrente que mesmo outras/os professoras/es lésbicas e gays não estivessem em uma rede de amigas/os professoras/es também lésbicas e gays. Comumente conheciam outra pessoa dentro da própria escola em que trabalhavam, mas era alguém com quem não tinham qualquer relação de amizade ou intimidade. Não

raro, diziam saber que essa professora ou professor “também era”, mas ela ou ele não “se assumia”, era “enrustida/o”.

Nos casos em que havia abertura e intimidade o suficiente, as pessoas mais entusiasmadas se ofereciam para fazer as apresentações, sempre via *online* e sempre consultando antes a/o interlocutor/a em potencial para me enviar o *e-mail* ou endereço do perfil no Facebook. Porém, geralmente a resposta era um silêncio permanente: mesmo quando me aceitava na rede social, a pessoa nunca respondia a qualquer mensagem.

O fracasso da estratégia de “bola de neve” me fez entender que não há uma categoria identitária de “professor gay” ou “professora lésbica” no universo estudado. Não observei entre minhas e meus interlocutoras/es um discurso de pertencimento de grupo, um sentimento de partilha de experiências comuns ou o reconhecimento de referentes simbólicos e práticas compartilhadas que produzam a *sutura*¹¹ (HALL, 2013) de um processo de *identificação* das/os sujeitas/os enquanto um “eu-professor-gay” ou um “eu-professora-lésbica”.

Essa falta de reconhecimento identitário pode ser consequência também da precariedade do vínculo formal de trabalho destas/es professoras/es especificamente, uma vez que em meu grupo de interlocução mais da metade são professoras/es admitidos em caráter temporário. Entretanto, as/os profissionais efetivas/os em suas escolas e com mais tempo de carreira docente apresentavam o mesmo comportamento, bem como professoras/es lésbicas e gays em outras posições hierárquicas acadêmicas, como as/os professoras/es universitárias/os. Existe a identificação “gay/lésbica” e a identificação como “professor/a”, mas essas não se articulam diretamente no reconhecimento subjetivo das/os sujeitas/os.

¹¹ Stuart Hall (2013) utiliza o conceito de *sutura* para tratar dos processos de *identificação*, em lugar da rigidez da noção de “identidade”. De acordo com o autor, a *identificação* é sempre uma articulação constituída por um trabalho discursivo de estabelecer e fechar fronteiras. “Há sempre 'demasiado' ou 'muito pouco' - uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade”, de onde decorre a analogia de pensar o processo como uma *suturação*.

Neste contexto, “costurando” relações possíveis, acompanhei 11 professores e 4 professoras que se reconhecem nas categorias “gay” e “lésbica”. Relacionei-me mais proximamente com 12 dessas pessoas.

1.3. Instrumentalizando a pesquisa empírica

Desenvolvendo este trabalho no campo da Antropologia Social, na tradição da disciplina, utilizei-me do método etnográfico, aliando-o a outras técnicas de pesquisa qualitativa, como a realização de entrevistas semiabertas e semiestruturadas, orientadas no campo de estudos da análise de narrativa (CULLER, 1999; HEINEN e SOMMER, 2009; RIESSMAN, 2002, 2005, 2008). Esta articulação de métodos disciplinares coloca em evidência a fluidez de fronteiras entre campos de saber neste trabalho. Se James Clifford (2011) argumenta que a interdisciplinaridade sempre foi uma característica da Antropologia, no que se refere às teorias de análise de narrativa a relação é ainda mais íntima (RIESSMAN, 2002, 2005, 2008; CLIFFORD, 2011). Não por acaso a Linguística é parte da Antropologia na tradição norteamericana, por exemplo.

Para ambas as disciplinas, muito se deve à contribuição do que hoje entendemos por Estudos de Gênero, fruto da efervescência teórica multidisciplinar do pensamento feminista que, a partir dos anos 1980, passou a desconstruir os valores não propriamente formalizados ou institucionalizados da cultura científica, denunciado que esta obliterava e reduzia objetos, pesquisas, interesses e resultados que fossem atribuídos a especificidades femininas (SCHIEBINGER, 2001).

No campo da Antropologia, Marilyn Strathern (2006), já no final daquela década, avaliou como fundamental a contribuição da análise interpretativa crítica do feminismo. Argumentou que a luta das feministas em promover *o interesse das mulheres* e em defender a importância de produzir conhecimento sobre *a perspectiva das mulheres* atua como um mecanismo de controle para os discursos científicos que se pretendem a uma verdade

generalizada. No caso da Antropologia, contribuiu para o questionamento da equivocada universalidade com que se vinha empregando "artefatos ideológicos" ocidentais na análise etnográfica, ignorando que se tratam de elaborações teóricas não necessariamente aplicáveis a outros contextos.

O desenvolvimento de uma epistemologia feminista¹² na ciência a partir da atuação do movimento feminista (FOX KELLER, 2002) e de outros "novos movimentos sociais" (GOHN, 2007) pautados pela noção de identidade (RIESSMAN, 2008; SOMERS, 1994) – como o então movimento homossexual¹³ e o movimento negro – possibilitou também que se posicionasse no centro do debate metodológico a subjetividade e os interesses da/o pesquisador/a e do grupo pesquisado.

Evidenciou-se que as relações entre pesquisadoras/es e "informantes" produziam experiências de campo diversas, necessariamente vinculadas aos resultados do estudo desenvolvido, possibilitando que se desestabilizassem os ideais de neutralidade e objetividade que garantiam a autoridade científica.

¹² É fundamental lembrar que a crítica feminista bebeu da Antropologia de Margareth Mead, Ruth Benedict e Marilyn Strathern, entre outras, visto que o trabalho dessas autoras revelava que as características de gênero não são naturais, pois expunham as diferenças de comportamento de homens e mulheres em outras sociedades, bem como o androcentrismo na disciplina. Evidenciavam, assim, o caráter de construção social dos discursos que legitimavam as assimetrias de gênero na sociedade Ocidental.

¹³ De acordo com Regina Facchini (2005), o movimento por direitos de pessoas gays, lésbicas e travestis se identificava como "homossexual" até o final dos anos 1990, quando a relação com as agências estatais, a emergência de um mercado segmentado para esse público e a crescente internacionalização do movimento em si proporcionaram o surgimento de um sistema classificatório de distinção por orientação sexual: a chamada "sopa de letrinhas". Assim, passando a se designar movimento GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), no decorrer dos anos 2000 transicionou, por assim, dizer, até chegar na atual sigla LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros), identificação mais reivindicada, embora não exclusiva, nos dias atuais.

Assim, para a Antropologia, tornou-se fundamental questionar as relações de poder entre antropóloga/o e interlocutoras/es, enquanto que, nos estudos de análise de narrativas, explicitou-se a necessidade de contextualizar os dados narrativos em seu contexto – histórico, político e social – de produção.

Não por acaso, percebe-se, as afinidades entre os estudos de narrativas e a pesquisa antropológica acentuam-se há algum tempo (RIESSMAN, 2002, 2005, 2008; CLIFFORD, 2011), flertando com influências mútuas num prenúncio do que alguns entendem como uma "virada narrativa" nas Ciências Humanas (HERMAN, 2009; RIESSMAN, 2008) - esta, fruto da valorização do "eu", própria aos paradigmas do individualismo contemporâneo e da desestruturação das concepções de "essência" e "identidade" em favor de um interesse na sua (re)produção contínua e sempre mutável (RIESSMAN, 2008; SOMERS, 1994).

1.3.1. Etnografia multisituada

O trabalho de campo etnográfico que desenvolvi foi diretamente afetado por essas reflexões e contemporâneas e pela consciência de uma complexidade que demandava fluidez interdisciplinar e metodológica. Não consistiu, portanto, em estar em um território nativo espacialmente delimitado, que possibilitasse uma convivência com observação participante contínua por uma extensão de tempo datada, com períodos de imersão calculados em termos de dias, semanas ou meses de campo. Diferente de qualquer perspectiva romantizada de interação com a alteridade que pudesse permear meu imaginário – alimentado pelas leituras dos clássicos (MEAD, 2000; MALINOWSKI, 1976; EVANS-PRITCHARD, 1978) - sobre fazer etnografia, também não me coube a experiência de “participar” enquanto subjetivamente me posiciono a uma distância segura de “observador” - que é, na verdade, muito mais um “receptor” - de sintomas sociais espontaneamente emitidos por minhas interlocutoras e interlocutores, ao dispor de meu instrumental de interpretação.

Muito mais do que um lugar, entendo o campo etnográfico nos termos em que define James Clifford (2011), isto é, como uma "prática espacial de pesquisa interativa intensa" que se organiza em torno de um conjunto de estratégias metódicas disciplinares que constituem as fronteiras do "estar em campo". Essas práticas se desenvolvem principalmente em torno de um eixo centralizador, que é a relação com as pessoas às quais se direcionam o interesse daquela/e que pesquisa, mas não se circunscrevem ou se limitam a ele.

Trata-se mais de um estado alterado de consciência¹⁴, de percepção ou sensibilidade para as diferentes esferas de discurso¹⁵ (FOUCAULT, 1988, 2008) que produzem um mesmo fenômeno social. Tal condição subjetiva se organiza pelo registro e organização do material de campo sistematicamente, rabiscando notas e observações, escrevendo diários, gravando entrevistas e realizando pesquisa bibliográfica, entre outras atividades, de modo a reunir conteúdo que possibilite a produção de uma reflexão em profundidade sobre o tema, resguardando sempre a centralidade da relação intersubjetiva com as/os interlocutoras/es.

Em consonância com essa perspectiva sobre o que consiste o "campo", aprendi também com Hélio Silva (2009) que caminhar por passos físicos, teóricos e subjetivos é inerente à pesquisa etnográfica, pois são os rastros deste transitar que produzem o objeto. As pegadas são os vários cadernos e blocos de anotações em cima da minha mesa, as gravações e transcrições de entrevistas,

¹⁴ Remeto-me aqui novamente ao que aprendi com Claudia Fonseca e Hélio Silva, conforme referência anterior.

¹⁵ Partindo de uma perspectiva foucaultiana, todo discurso possui uma positividade, aqui entendida como a delimitação de um *a priori* histórico a delinear as condições de formação dos enunciados que o compõe. Nas palavras do autor, isso significa dizer que "o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história (...) que lhe pertence particularmente" (FOUCAULT, 2008). Para Foucault, o *a priori* da positividade de um discurso é por si só "um conjunto transformável", condição que afirma a todo discurso uma inerente possibilidade de transformação.

assim como as dúvidas, inquietações e hipóteses cujas linhas desenhei, apaguei e tracei novamente numa cartografia própria.

As características deste trabalho estão em alinhamento com o que George Marcus (1995) define teoricamente como “etnografia multisituada”, a qual consiste no transitar entre diferentes esferas do social em que o objeto de pesquisa se constitui, em suas muitas dimensões, entre as quais, não raro, existe tensão e desarmonia. Assim, esta pesquisa - circunscrita na paisagem contemporânea de múltiplos territórios de disputas políticas, de efervescência de discursos em grande parte dissonantes e da interdisciplinaridade que é própria aos Estudos de Gênero (GROSSI, 2004b) e às pesquisas em Ciências Humanas na contemporaneidade – foi constituída por um exercício de deslocamento entre situações, movimento que me permitiu estabelecer relações e refletir sobre como estas estavam a produzir meu objeto de estudos dentro de uma paisagem social complexa.

Compreendo que essa abordagem relacional é indispensável para a pesquisa antropológica na contemporaneidade, permitindo chegar a algo próximo de uma “matriz de entendimento” (GOLDMAN, 2006) sistêmica para refletir sobre fenômenos sociais aparentemente desconexos. Assim, meu campo foi se constituindo a partir de múltiplos espaços de participação e diferentes estratégias de observação que se misturavam na minha prática diária.

Da leitura de um jornal enquanto bebia um café, quando me informava sobre as disputas de poder no campo das políticas públicas para a população LGBT, à atuação nas atividades do Projeto Papo Sêrio; de longas conversas com interlocutoras/es minuciosamente registradas com gravador, caneta e papel, a encontros casuais com estranhas/os em mesa de bar, amigas/os de amigas/os que, inesperadamente, configuravam ricas experiências etnográficas; na leitura densa da bibliografia das disciplinas que cursei, e da bibliografia específica que pesquisei para o meu tema, à navegação pelas postagens de colegas, professoras/es e militantes nas redes sociais da internet.

A realização de entrevistas semiestruturadas e semiabertas foi uma estratégia com a qual me instrumentalizei nos encontros

ditos “oficiais” de pesquisa. Refiro-me desta forma porque, nessas ocasiões, havia um entendimento das/os interlocutoras/es de que estavam se engajando em uma interação que se inseria no âmbito de uma pesquisa acadêmica. Essa condição gerava uma expectativa quanto a presença de elementos formais que constituem o campo simbólico desse ritual de interação – como bloco de anotações e gravador, por exemplo -, além de contextualizar suas respostas e reações como produzidas por uma antecipação às minhas expectativas naquela interlocução (FONSECA, 1999; GOFFMAN, 2011).

As entrevistas eram semiestruturadas porque delineadas por quatro eixos que emergiam em nossas interlocuções: comunidade de origem (naturalidade, família, círculos sociais, configurações socioeconômicas), sexualidade (vivências sexuais e afetivas, processos de reconhecimento como não-heterossexual), trajetória estudantil (em sistemas de educação públicos ou privados, relações com colegas, professoras/es e funcionárias/os, mecanismos de ingresso e permanência no Ensino Superior) e trajetória profissional (escolhas, carreiras, projetos). Semiabertas porque, embora não estivesse munido de uma relação de perguntas, eu pedia que discorressem sobre determinado aspecto de suas vidas (Ex.: “Você pode me falar um pouco sobre a sua infância?”) e perguntava a partir do que me contavam. Desses encontros resultavam as narrativas que analiso neste trabalho, em articulação com as observações do trabalho de campo.

1.3.2. Análise de narrativas

Narrativas, compreendo, são estruturas discursivas elaboradas dentro de uma lógica espacial e temporal, na qual uma sucessão de fatos se articula em causalidade na direção de um desfecho – ou seja, narrativas possuem começo, meio e fim dentro de uma linearidade de tempo e de uma contextualização de espaço. Essa estrutura, cujas origens remontam aos estudos de Aristóteles sobre a tragédia grega, é ponto comum nas diferentes disciplinas que se propõem ao estudo de narrativas, embora cada campo

particularize o conceito pelo qual se instrumentaliza à análise (RIESSMAN, 2008).

Assim, se na tradição da Linguística Social as narrativas são unidades de discurso com um eixo temático central – um conceito que sugere uma rigidez estrutural na análise, que tende ao isolamento e à alienação do objeto de interferências externas –, autoras/es de perspectivas pós-modernas desta disciplina e de campos como a História Social e a própria Antropologia defendem que é fundamental não desvincular o material de seu contexto de produção (HEINEN, 2009; HERMAN, 2009; NÜNNING, 2009; RIESSMAN, 2008).

No que concerne à análise de narrativa em pesquisas de cunho antropológico, atenta-se para o fato de que a narração é uma atividade inerentemente social (OCHS, 2000). Nesse sentido, Catherine Riessman (2008) observa que as narrativas são produzidas em momentos históricos que as circunscrevem em determinados campos de discurso e nas dinâmicas de relações de poder da época. De fato, as próprias funções tradicionalmente atribuídas à narrativa (RIESSMAN, 2008) já revelam seu caráter social, na medida em que 1) lembrar e dar sentido ao passado, 2) desenvolver uma argumentação, 3) convencer, 4) envolver, 5) entreter, 6) enganar uma audiência e, finalmente, 7) mobilizar a ação social, são todas atividades que estabelecem relação com um público – seja este composto por uma única pessoa ou por uma audiência mais ampla.

A perspectiva pós-estrutural no campo dos estudos de narrativa é especialmente enriquecedora para a pesquisa etnográfica, visto que esta tem como método fundamental a produção recorrente de narrativas *no* campo e *sobre* o campo por meio de práticas de interlocução constituídas intersubjetivamente com as/os “nativas/os”. O diário de campo – instrumento central para a pesquisa etnográfica desde que Malinowski (1976) produziu sua paradigmática obra sobre o método etnográfico - não consiste somente em registros de observações empíricas, mas em narrativas que a/o antropóloga/o compõe pela necessidade de organizar a experiência – histórica, situada, intersubjetiva, social e circunscrita por relações de poder, como ilumina Joan Scott (1999).

São, frequentemente, *narrativas* a respeito de *narrativas*, ou seja, narrativas da/o antropóloga/o sobre as narrativas de nativas/os – característica explorada em profundidade por autores do paradigma hermenêutico interpretativo (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1997), como Clifford Geertz (2012), George Marcus (1995) e Paul Rabinow (1976, 1986), preocupados em expor os processos criativos pelos quais ocorre a “invenção” dos objetos culturais (CLIFFORD, 2011; WAGNER, 2012) a partir das experiências de campo. Concebendo que estas - as experiências - não pré-existem a uma narrativa que as organiza de modo a produzir sentido – perspectiva em profícuo debate no âmbito dos estudos narratológicos (RIESSMAN, 2008) - pode-se compreender que a “invenção” com a qual se preocupam esses autores é, de fato, um processo narrativo.

Compartilho da concepção de James Clifford (2011) de que múltiplas vozes tecem uma pesquisa etnográfica – ou as narrativas que a compõem -, a qual se desenvolve na interlocução consciente entre sujeitos a negociar sentidos a partir da relação que estabelecem. Nesta perspectiva, é importante compreender que as narrativas são também processos por meio dos quais as identidades das/os interlocutoras/es se constituem e/ou se reafirmam.

São “histórias que as pessoas contam a si mesmas e aos outros sobre quem elas são (e quem não são)” (YUVAL-DAVIS apud RIESSMAN, 2008), próprias de um momento histórico em que já não é possível se fundamentar na ideia de uma “essência” constitutiva de “identidades”, tendo em vista que estas são fluidas, frágeis e que estão vinculadas a contextos históricos e a relações de poder sempre em transformação. É preciso reproduzir a “identidade”, *performatizá-la* (BUTLER, 2003), pois ela surge de um processo que Stuart Hall (2013) chama de “narrativização do eu”, dotado de eficácia discursiva, material e política. Este reitera e reproduz a identidade pela articulação, significação, justificativa e legitimação das experiências (SCOTT, 1999) produzidas em fenômenos discursivos e historicizados.

Diferente de outras formas de trato para dados de entrevistas, a análise de narrativa se interessa *pela própria narrativa* (HEINEN, 2009), pelos seus elementos e por como estes

se articulam para atingir determinados efeitos (CULLER, 1999). Na exposição oral da entrevistada/o, pode-se observar, por exemplo, a ordem em que os eventos foram apresentados, como esta produz uma lógica de causalidade e o que revela o uso de estratégias linguísticas como, digamos, a *conotação*, na busca de algum tipo de resposta do público – identificação, talvez, ou aprovação, quem sabe. Essa preocupação de ordem estrutural, que remonta às origens da análise narrativa na Linguística Social e nos Estudos Literários (CULLER, 1999; RIESSMAN, 2008), não exclui, na abordagem proposta por uma perspectiva pós-moderna, o interesse pelos contextos de produção, pelas condições sociais externas que configuram a fala.

Não por acaso, diversas são as vozes de teóricas/os da análise narrativa a advogar, atualmente, a interdisciplinaridade com outros campos de saber das Ciências Sociais e Humanidades, como a Psicologia, a Sociologia e, é claro, a Antropologia (HEINEN, 2009; HERMAN, 2009; NÜNNING, 2009; RIESSMAN, 2002, 2005, 2008). Metodologicamente a análise de narrativas agrega elementos importantes para a pesquisa antropológica. Como parte do trabalho etnográfico, possibilita o aprofundamento de casos que, embora particulares, evocam dados importantes sobre como os processos de identificação se constituem, visto que na narrativização do eu se expressa a demarcação de diferenças – e estas, como ensina Claudia Fonseca (1999), permitem vislumbrar o comum no elaborar de reflexões sobre a vida social.

Nessa perspectiva, é fundamental responder a perguntas como “qual era a audiência?”, “que relação existe entre as partes em interlocução?”, “onde estavam no momento em questão?”, “por que estavam dialogando?”, “quais os interesses envolvidos?”, mas também “*quem* são essas pessoas?” e “de que lugar social produzem esses discursos?”, por exemplo. De minha parte, no âmbito desta pesquisa, preoquei-me constantemente em atentar para como o gênero atuava na interação com as/os interlocutoras, perscrutando quais elementos de raça, classe, sexo/gênero, hierarquia profissional/acadêmica, entre outros, estavam mediando

o poder. Esses elementos produzem sentido para as narrativas reunidas no decorrer deste trabalho.

Enfatizo que abordo as narrativas como construções conjuntas realizadas a partir de interações, o que significa dizer que sou também coautor de todas elas (RIESSMAN, 2008). Para todas as situações de entrevista que gravei produzi também diários de campo, que utilizei paralelamente à análise da transcrição desse material. Na prática, isso significa que trabalhei com duas narrativas simultâneas, sendo ambas, diário e entrevista, produções intersubjetivas, pois a relação pesquisador e entrevistadas/os condicionou a criação de ambos os materiais.

Entendo, portanto, que o conteúdo registrado em meus diários de campo, anotações, gravações e transcrições de entrevista foi construído com minhas e meus interlocutoras/es não *para mim* mas *comigo* (RIESSMAN, 2002, 2005, 2008), em contextos de relação de poder. Estas não somente “contaminam” a interação pesquisador/a-informante, como alertava Roberto Cardoso de Oliveira (1998), mas, numa perspectiva de gênero – da qual compartilho - efetivamente *a produzem*.

Assim, ciente da importância de atentar para as condições em que transcorreu o processo de criatividade intersubjetiva que origina esse trabalho, julgo adequado contribuir com uma breve elaboração das relações que estabeleci em campo. Dedico as páginas finais desse capítulo para explicitar os contextos pelos quais é possível apreender os encadeamentos de poder constitutivos dessa pesquisa - não pela descrição de casos individuais, mas por uma reflexão sobre as condições sociais que os englobaram

1.4. Visibilizando as relações de poder em campo

A inviabilidade de conceber qualquer situação de comunicação sem atentar para a intersubjetividade envolvida - isto é, para as expectativas, ansiedades, interesses etc de ambas as partes engajadas – vem sendo bastante discutida há mais de 50 anos no campo das Ciências Sociais. Essa preocupação atravessa a

Sociologia dos interacionistas simbólicos da Escola de Chicago, como Erving Goffman (1985, 2011), Howard Becker (1977) e Denis Tedlock (1986), que evidenciaram a pertinência de questionar como se constitui, no âmbito de uma pesquisa, a relação de troca simbólica inerente à toda interlocução.

Está também no cerne das reflexões que o paradigma hermenêutico (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1997, 1998) contribuiu para trazer à Antropologia, explicitando importância central do debate sobre a assimetria de poder na relação de interlocutoras/es e pesquisador/a – discussão já antecipada pelo que hoje conhecemos como campo de Estudos de Gênero, para o qual as assimetrias hierárquicas são o eixo de qualquer relação porque todas são constituídas em gênero, implicando diferentes atravessamentos de poder.

Mencionei anteriormente que acessei as/os 15 professoras/es por duas vias principais: o engajamento no Projeto de Extensão Papo Sério¹⁶, que me permitiu acesso às escolas públicas e às e os profissionais que nelas atuavam, e por acionar a rede de sociabilidade LGBT da qual eu também faço parte. Ambos os contextos constituíram cenários particulares e bastante diversos para as relações que, a partir deles, foram se estruturando.

As expectativas das/os interlocutoras/es em relação a mim e a minha pesquisa estavam diretamente relacionadas com a forma como fui apresentado, o que tinha implicações importantes para as nossas interações. Influía sobre o que me transmitiam na linguagem verbal e não-verbal, sobre o quão confortáveis ficavam – ou não – quando estavam comigo, sobre quanto tempo estavam dispostos a passar em minha companhia ou interagindo comigo – pessoalmente ou *online* –, além de como, onde e com que frequência.

Estes, entre outros exemplos, são reveladores de que a forma como ocorreu a minha entrada no âmbito de vida de cada

¹⁶ Projeto executado pelo NIGS/UFSC com a proposta de tratar questões de gênero e sexualidade com estudantes de escolas públicas. Discorro com mais detalhes sobre essa iniciativa e suas contribuições para as reflexões desta dissertação no Capítulo 2.

interlocutor/a produziu nuances de comportamento e de narrativa. São pistas importantes para compreender não somente a configuração das relações de poder em campo, mas também para visibilizar os discursos que estavam a constituir esse poder na medida em que produziam significado para a minha presença e, conseqüentemente, um determinado valor que estabelecia distâncias mais horizontais ou verticais na relação.

Quando eu entrava em campo como “integrante” do Projeto Papo Sérió e estabelecia relações com professoras/es a partir deste vínculo, a interação era “contaminada” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1997, 1998) pela carga representativa que era conseqüentemente atribuída a mim por ocupar esta posição. Eu era uma “autoridade” que fazia parte de um projeto com relevância no âmbito do exercício profissional daquelas pessoas.

Implementado no âmbito de uma universidade federal, trazia o valor simbólico desta instituição a partir de sua posição hierárquica na esfera da educação. Primeiro, por se tratar de uma unidade de ensino voltada à educação superior, esta supervalorizada em relação ao ensino básico tanto pelos discursos sobre a meritocracia universitária e o culto ao diploma nos valores da classe média (FONSECA, 1994; VELHO, 2013), reiterados e difundidos de forma recorrente pela mídia. Além disso, as universidades federais ocupam o espaço representativo diferenciado por estarem vinculadas diretamente ao Governo Federal, enquanto que as escolas de Ensino Fundamental e Médio são gerenciadas nas esferas municipal e estadual, respectivamente.

Havia, portanto, um valor simbólico que refletia na receptividade do Projeto Papo Sérió com as/os professoras/es e que constituía o campo de interesses e expectativas por parte dessas/es interlocutoras/es a circunscrever a relação comigo. As conseqüências dessa configuração estavam no *que* me diziam e *como* me diziam, já que toda interlocução prevê uma antecipação (GOFFMAN, 2011) daquilo que se supõe que a/o outra/o espera.

As descrições que farei a seguir, tomando por exemplo três narrativas de meu diário de campo sobre as relações com um mesmo professor, elucidam, em meu entendimento, a forma como diferentes configurações sociais – local, público, situação de

comunicação – produzem articulações de poder – internas e externas à interação – e desdobramentos bastante diversos, que se evidenciam em nuances e sutilezas de discurso bastante produtivas para a análise.

A escola do professor Felipe¹⁷ já vinha de um envolvimento anterior com o Projeto de Extensão Papo Sérico graças à atuação de outra professora, Giovana, que fora apresentada à iniciativa ao participar de um curso de formação em gênero e sexualidades. Localizada na região rural da Grande Florianópolis, em um município de tradição católica e colonização alemã, a unidade de ensino era frequentada tanto por jovens de camadas médias quanto por aqueles que pertenciam a camadas populares – característica que descobri ser comum em municípios de menor população. Muitos garotos já dividiam as tarefas escolares com uma rotina de trabalho na agricultura – familiar, frequentemente –, enquanto que as meninas, se já não casadas, estavam engajadas em relacionamentos que caminhavam para esse destino.

A professora Giovana era natural daquele município e partilhava com as/os alunas/os a pele branca, os cabelos louros e os olhos claros – pelo menos com a grande maioria deles, já que praticamente não encontrei mulatas/os e negras/os nas incursões que fiz à região. Era uma entusiasta do potencial do ensino de gênero e diversidade para transformar o problema de violência doméstica que, segundo me explicou, era recorrente nas famílias da comunidade. Contava com o endosso da diretoria para abordar essas temáticas em suas aulas – e com o apoio de grande parte da comunidade também –, admirada como era por sua formação diferenciada e pela dedicação em retribuir com seus novos conhecimentos à escola em que se formara.

¹⁷ A tabela que disponibilizo no Apêndice desta dissertação traz os dados de recorte de gênero, raça/etnia, classe, escolaridade e outros que configuram a posição de sujeita/o social das/os interlocutoras/es. Assim, no corpo do texto, apresentarei apenas as informações que julgar fundamentais para a compreensão da análise, visto que as demais podem ser conferidas no referido quadro.

Giovana já havia participado de uma das atividades propostas pelo Projeto Papo Sérió no ano anterior - um concurso anual de cartazes contra homo-lesbo-transfobia e heterossexismo nas escolas - e, em 2014, estava desenvolvendo um projeto com o objetivo de desconstruir os preconceitos naturalizado no cotidiano das/os alunas/os. Convidou Felipe, com quem tinha uma relação de amizade além da escola, para auxiliá-la com uma abordagem interdisciplinar.

A participação na edição do concurso de cartazes que aconteceria naquele ano foi, assim, planejada com antecedência, em articulação com as discussões que a dupla já estava desenvolvendo na escola. Essa antecipação contribuiu diretamente – afirmo pela minha experiência com o projeto - para que os cartazes daquela escola fossem premiados em diversas categorias. No dia do grande prêmio, que era uma viagem, Giovana não pôde estar presente e foi substituída por Felipe, o que possibilitou que eu me aproximasse dele.

Felipe, por sua vez, trabalhava como professor Admitido em Caráter Temporário (ACT) e não era nativo do município. Morava com os pais em uma cidade de população sete vezes maior e percorria – de carro ou moto próprios – cerca de 22km para chegar a escola. Articulava essa atividade com a atuação em um colégio particular da região que habitava e com os estudos para ingressar em uma pós-graduação na área de gestão pública, pois visava investir em concursos públicos nessa área.

Logo em nossa primeira conversa, no ônibus de excursão que nos trazia de volta do passeio, exaustos após um longo dia de atividades com as/os demais alunas/os e professoras/os premiadas/os no concurso, Felipe me relatou as dificuldades que enfrentava na escola em função do alcoolismo de alguns alunos. Compartilhou também suas impressões sobre a existência de comportamentos homofóbicos e machistas nas relações entre as/os estudantes e contou que enfrentava resistência de parte de alguns meninos – principalmente, mas não exclusivamente - para realizar as discussões sobre diversidade sexual, ouvindo questionamentos como “esse assunto de novo, professor?” e “a professora Giovana já trabalhou isso com a gente”.

Na ocasião, com vários/as de seus alunos e alunas espalhados pelos bancos ao redor de nós, ele não se colocou como sujeito gay ou homossexual em nenhum momento, nem depois que contei a ele o que eu pesquisava em meu mestrado. Isso só ocorreu em outra conversa, dessa vez pela internet, quando eu perguntei se ele me ajudaria a encontrar professores gays e lésbicas para o meu trabalho.

Nesta que configura a primeira interação da qual quero tratar, Felipe e eu estávamos no ônibus a retornar da excursão ao parque. Recém havíamos nos conhecido e sabíamos um do outro somente que estávamos envolvidos com um projeto que aborda gênero e diversidades sexuais na escola, o que evidenciava um interesse no assunto, embora a motivação – Pessoal? Profissional? Acadêmica? - não estivesse explícita. A nossa conversa não ocorreu isolada da atenção de terceiras/os, pelo contrário: estávamos cercados pelas/os próprias/os alunas/os de Felipe, particularmente interessadas/os no assunto que estávamos tratando.

Quando falava comigo, seu tom de voz era suave, mas bastante sério, e sua expressão inspirava preocupação com o tema. Ele enfatizou diversas vezes que considerava muito importante a proposta do nosso projeto e que, para as/os alunas/os, era uma grande oportunidade poder fazer uma viagem como aquela – embora eu tenha conversado com algumas meninas da escola de Felipe e elas tenham me dito que já haviam feito aquele passeio várias vezes com suas famílias, uma pista de que, talvez, o grupo contemplado naquela escola tenha sido prioritariamente de maior poder aquisitivo.

Em nenhum momento Felipe mencionou ou transpareceu qualquer aspecto da sua relação particular e subjetiva com o problema da homofobia na escola, embora tenhamos conversado diretamente sobre isso. Suas emoções e angústias, seus conflitos e estratégias de superação ou quaisquer outros aspectos da sua vivência pessoal como professor gay numa escola de comunidade católica do interior sequer apontaram na conversa.

Considero que o fato de que eu era, naquele momento, alguém que participava da coordenação de um projeto no qual sua

escola fora premiada, bem como uma pessoa quase desconhecida, estabeleceu de imediato um desnível de poder no âmbito *daquela* interação - lembrando que ainda não existia uma relação pesquisador/informante entre nós. Sua reação, portanto, foi expressar considerações objetivamente vinculadas às atividades do concurso, elogios às alunas/os que participaram, mencionar as dificuldades que, de um modo geral, cercam o ensino de gênero e sexualidades, passando também pelas agruras de ser professor na educação básica pública: violências, estudantes em situação de vulnerabilidade social e familiar, indisciplina etc¹⁸.

De minha parte também mantive uma postura em alerta, pois queria transparecer seriedade, justamente por minha posição de representante do projeto, ao mesmo tempo em que tentava confirmar se ele era gay – algo que eu suspeitava porque Felipe se encaixava em estereótipos associados à homossexualidade em função de suas roupas, trejeitos, modo de falar e pelo próprio interesse em gênero e sexualidades, que dificilmente atrai professores heterossexuais masculinos. O olhar para esses referentes da “cultura” LGBT era algo, para mim, inevitável enquanto também parte daquele meio, embora eu tenha consciência de que expressa meramente uma expectativa quanto a uma representação que me parecia familiar.

Quando me aproximei para conversar com ele, já pretendia “escapar” o que eu pesquisava, embora suspeitasse que ele não iria se expor na frente das/os alunas/os e me dizer que era gay, a menos, é claro, que fosse abertamente assumido para todas e todos na escola – informação que evidentemente me interessava. Queria ganhar a sua simpatia, porém, para que mantivéssemos contato. Mas eu estava muito cansado e também pouco à vontade naquela primeira interação. Suponho, pelas razões que mencionei, que ele também estava desconfortável. Confio que isso contribuiu para que nosso primeiro contato não tenha sido dos mais calorosos e cativantes, mas sim formal, objetivo e à uma distância cuidadosa.

¹⁸ Essas questões eu percebi, no decorrer da pesquisa, serem constitutivas do imaginário coletivo sobre o tema “escolas públicas”, particularmente na classe média.

A segunda situação trata da visita que fiz à escola de Felipe para combinar com ele aspectos referentes às oficinas sobre gênero e sexualidades que iríamos desenvolver nas turmas de Ensino Médio da escola, também pelo Projeto Papo Sêrio. Nós já estávamos em contato pela internet e ele já havia se prontificado a colaborar com a minha pesquisa, revelando, indiretamente, que se identificava com a categoria “gay” que utilizei ao pedir sua ajuda para encontrar “professores para entrevistar”. Havíamos combinado de discutir primeiro as questões práticas do planejamento da atividade e, depois, conversaríamos sobre suas experiências como professor e gay. O encontro já havia sido marcado, adiado e remarcado por nós dois, sempre em função de algum imprevisto, o que acredito ser fruto de uma ansiedade e de uma hesitação de ambas as partes com relação ao encontro.

Fui pego por um engarrafamento inesperado no caminho em função de um acidente e avisei que me atrasaria, o que de fato ocorreu. Quando cheguei na escola já eram quase 17h e faltava pouco mais de uma hora para a primeira aula de Felipe naquele dia. Ele me recebeu na entrada da escola. O diretor também veio me cumprimentar e informou que a professora Giovana logo se juntaria a nós, o que sinalizou para mim que seria mais complicado do que eu imaginava fazer aquele encontro ser em torno de outro assunto que não o Projeto Papo Sêrio. Guiaram-me até a sala dos professores, onde Felipe me apresentou a outras duas colegas. Enquanto Felipe e eu conversávamos sobre possibilidades de temas para as oficinas em função das particularidades das turmas de Fundamental e Médio, outras professoras foram chegando e o burburinho de estudantes de saída na escola começou a se avolumar.

Felipe me contou, novamente, que volta e meia ouvia reclamações das/os alunas/os sobre a repetição de temas sobre homofobia e machismo. Disse que eles alegavam já ter trabalhado bastante com Giovana e, em alguns casos, questionavam por que ele queria discutir aquilo mais uma vez. Entendi que havia uma insinuação implícita das/os alunas/os sobre a orientação sexual do professor, mas, como estávamos cercados por várias de suas colegas, não entrei no assunto - ele também não.

Como se aproximava o horário da sua primeira aula, Felipe insistiu que eu participasse com ele, o que me intimidou. Eu havia planejado assistir às aulas, mas não havia preparado nada para ministrar. Expliquei isso a ele, que entendeu e concordou que deixássemos para outra oportunidade. Na sala de aula, acomodei-me em uma carteira perto da janela e da mesa do professor. Virei a carteira de frente para poder ter uma visão de toda a sala. Percebo que a minha escolha, numa localização que marcava a minha diferenciação, mas ao mesmo tempo mantinha-me mais recolhido em cena, estava diretamente relacionada com a minha ansiedade na situação. Eu não sabia como a turma reagiria à minha presença, se iria interagir comigo ou não, por exemplo.

As/os primeiras/os alunas/os que foram entrando cumprimentavam o professor e seguiam para seus lugares conversando animadamente, mas não sem lançar um olhar curioso para mim. Felipe, de pé, saudava-as/os com gentileza e pedia calmamente que se acomodassem, o que demorou alguns minutos para acontecer pois estavam agitadas/os. Reconheci rapidamente um rapaz e duas meninas do grupo que viajou conosco – vencedores do concurso de cartazes, portanto. Pela proximidade de seus lugares em sala, percebi que eram amigas/os. Depois que me apresentou para a turma e falei algumas palavras, contando com a atenção e o silêncio da turma, Felipe começou a aula, cujo tema era relações de trabalho.

Alguns rapazes no fundo da sala faziam brincadeiras uns com os outros, chamando-se, entre outras coisas, de “seu veado”. Quando Felipe chamou a atenção, um deles disse: “o professor está bonito hoje, professor”, ao que ele, sério e calmo, respondeu simplesmente um “obrigado” e voltou ao quadro para seguir com sua explicação. Naquele momento não entendi se havia um tom de brincadeira ou uma provocação implícita no comentário do garoto, mas percebi, mais adiante em campo, que existe uma dinâmica de sedução por parte dos meninos com os professores cuja homossexualidade está subentendida. Essa sedução, explícita para toda a turma, reforça a masculinidade do rapaz em detrimento daquela do professor, ao mesmo tempo em que, questionando-a, desestabiliza a sua autoridade. As relações de poder quando a

autoridade do professor é a autoridade de um homem gay em sala de aula estão, assim, sempre oscilando. Percebe-se, também, que o tema da sexualidade está sempre presente entre estudantes desta faixa etária e que há uma demanda por falar do assunto em aula, mesmo que indiretamente.

Já passava da metade da aula quando um fato me desestabilizou completamente, impactando também em como transcorreria a minha relação com Felipe dali para adiante. Em sua explicação sobre benefícios do governo para as/os trabalhadoras/es, o professor referiu-se a “um certo programa” que dava às famílias uma verba para manter as crianças na escola, emendando de forma subentendida – nunca explícita – que, dessa maneira, ter filhos era mais vantajoso do que trabalhar. Entendi que ele se referia ao Programa Bolsa Família e me senti muito incomodado, mas me absteve de comentar.

Entretanto, naquele momento um dos alunos interrompeu o professor para perguntar se eu não ia falar nada na aula, o que me colocou repentinamente no centro das atenções. Felipe me passou a palavra e o que eu fiz, sem refletir, foi questionar o que ele havia acabado de dizer – ainda que tentando fazê-lo tão sutilmente quanto possível – informando a turma que pesquisas recentes revelaram um aumento na empregabilidade e na renda de famílias que usufruíam da referida política pública.

Assim que concluí a minha fala, percebi que havia cometido um erro, pois Felipe, sempre com muita gentileza, observou “bem, vejam que são visões políticas diferentes” e seguiu com a sua aula. Dei-me conta de que eu havia desafiado a sua autoridade ao questionar a legitimidade do que ele estava ensinando para a turma, contrariando tudo o que eu havia aprendido – e no que acreditava até então – sobre a neutralidade a que deve se abster, tanto quanto possível, é claro, a/o antropóloga/o em campo. Pior que isso: eu havia me incomodado, e muito, com o fato de que ele não pensava politicamente como eu, de modo que não consegui evitar contrariá-lo quando tive a oportunidade.

Não fiquei para a segunda aula e deixei a escola naquele dia profundamente incomodado com esse evento que eu considerava um incidente. Hoje entendo que este justamente enriquece e

contextualiza elementos importantes para a minha análise no que se refere a professoras/es criadas/os em famílias de classe média, com valores próprios a esta camada da população, visto que classe, como ensina Gilberto Velho (2013), não deve ser interpretada meramente como fator econômico, mas como uma articulação de valores, ideias e perspectivas, uma formação, propriamente dita, no cerne de discursos socialmente localizados.

A leitura da primeira narrativa que fiz sobre esses eventos em meu diário de campo me permitiu outra experiência sobre aquele dia, a qual vivenciei agora, nesta segunda narrativa. Lado a lado, ambas revelam a complexidade das relações de poder em campo e dinâmicas que não descrevi em meu diário porque eu não compreendia naquela época.

Neste caso específico, posso citar, por exemplo, que eu era não só pesquisador, mas representante de um projeto de extensão universitária a produzir uma atividade – oficinas sobre gênero e sexualidade - no âmbito desta iniciativa. Eu tinha responsabilidades para com minha equipe, que respondia às agências financiadoras e que, portanto, precisava cumprir os objetivos aos quais se propusera ao concorrer aos editais para obtenção de recursos. Era também alguém que fervorosamente advogava um ponto de vista político – motivo pelo qual contrariava o professor em seu espaço de suposta autoridade.

A perspectivas políticas que eu tinha “a flor da pele” não eram somente as que se referiam ao campo de direitos sociais, mas também aos discursos da militância LGBT, que eu repercutia direta ou indiretamente o tempo todo. Eu sempre contava a minhas e meus interlocutores sobre a proposta do Projeto Papo Sêrio, por exemplo, e o fazia com o entusiasmo de alguém que efetivamente acredita no que faz e no potencial transformador da educação em gênero e sexualidades.

Meu discurso estava em sintonia com aquele que a militância por direitos de pessoas LGBT vinha difundindo mais incisivamente a partir dos anos 2000, quando, segundo Felipe Fernandes (2011), o movimento se voltou para a educação como espaço fundamental de transformação das representações estigmatizadas da população não-heterossexual. Assim, eu

também representava esse discurso militante, um discurso identitário fervoroso advogando visibilidade de uma forma que pressiona gays e lésbicas a “se assumirem” em tantos âmbitos de sua vida quanto possível. Quando estava em campo, eu *era* a pressão, e isso tinha consequências.

Para concluir meu argumento, gostaria de trazer agora um terceiro e último episódio – este, inesperado e não planejado, posterior às atividades do Projeto Papo Sérió na escola de Felipe. Após aquela aula que assisti, nós praticamente só interagimos a respeito das oficinas. Originalmente havíamos combinado de que eu participaria de alguma de suas aulas, mas a possibilidade de nos reunirmos para planejar essa atividade foi sendo adiada constantemente.

Assim, quando já não havia mais sequer a necessidade de alinhar as oficinas Papo Sérió, comecei a me conformar com a probabilidade de que não conseguiria detalhes mais pessoais das suas experiências. Nada além dos fragmentos de informação que eu tinha e que, embora sugestivos, pareciam-me muito frágeis para qualquer análise mais profunda sem que eu pudesse localizar aquele professor num cenário social mais detalhado na minha metodologia de trabalho, ou seja, articulando minhas observações em campo com uma narrativa densa de sua experiência como professor e gay.

Quando encontrei com Felipe acidentalmente em uma casa noturna na região central de Florianópolis, um estabelecimento voltado ao público gay, lésbico, bissexual e heterossexual – este último considerado “alternativo” pelo gosto por uma “balada” predominantemente gay – de classe média, eu entendi que estava diante do que provavelmente seria a minha última oportunidade. Não estava na festa com minha atenção voltada propriamente para o trabalho de campo – embora, é claro, quando se está em “estado alterado de consciência” para a pesquisa, no desenvolver de uma etnografia, as inferências diante do observado sejam inevitáveis.

Já havia bebido uma dose de um drink e tinha um primeiro copo de vodca nas mãos quando, ainda na primeira hora de festa, encontrei com Felipe na saída do banheiro. Ele estava sozinho na festa e, quando eu e meus amigos – um deles, Gregório, também

integrante da equipe do Projeto Papo Sério e já conhecido por Felipe - perguntamos se ele gostaria de ir dançar conosco mais para o centro da pista, que já estava ficando bastante cheia. Felipe concordou.

Uma sequência de fatos ocorreu a partir de então de modo a criar um clima bastante descontraído entre nós, culminando em uma longa e aberta conversa que tivemos na área reservada para fumantes. Sem pretender me alongar mais, eu ressalto que o fato de termos ficado bêbados juntos, fumado cigarros juntos, dançado juntos e conversado somente sobre a festa – a música, o ex-namorado de Felipe (“Uma bicha louca”, brincou ele) que estava de DJ naquela noite, os shows que já havíamos assistido etc – provavelmente figuram entre os principais. É importante ressaltar também que quem introduziu a conversa sobre a escola foi Gregório, numa combinação silenciosa que tivemos para que não fosse eu a entrar no assunto e evidenciar um interesse que poderia, talvez, intimidá-lo.

Felipe nos contou muito nessa conversa. Disse que, embora saiba que os alunos “sabem” dele, que o identificam como homossexual, sente muita resistência ainda de abrir esse aspecto de sua vida para eles. Se antes havia me dito que mantém “uma postura bem profissional”, que “chega na escola e é o professor”, naquele momento, quando estávamos longe de referentes profissionais e da escola, bêbados e à vontade, ou seja, quando a relação entre nós se reconfigurou em horizontalidade, ele me confiou o seu conflito interno. Não se sentia confortável em se “assumir gay” para as/os estudantes, mesmo para aqueles que o procuravam em confiança, mas, de algum modo, pela maneira como se autoquestionava, entendi que ele achava que deveria se sentir.

Essa conversa, possível somente porque saímos do contexto da escola, do projeto de extensão universitária, da relação pesquisador-informante, foi absolutamente fundamental pela possibilidade de articulá-la com as outras narrativas que eu já tinha em mãos, produzidas em um contexto relacional – de poder, portanto - muito diferente.

Lado a lado, permitiram que eu entendesse a tensão que existia com minhas e meus interlocutoras/es quando eu estava em cena representando o “Projeto Papo Sério da UFSC”. Compreendi, também, a dimensão coercitiva do discurso da visibilidade e do “orgulho” que compele a “se assumir”, produzindo um sentimento de impotência e culpa naqueles que não querem, não podem ou não conseguem abordar a sua orientação sexual abertamente. E avancei em minhas reflexões sobre a constituição da autoridade em sala de aula, da masculinidade que está implicada neste processo e da necessidade de sua constante legitimação – o que, no caso de professores homens, passa pela reiteração da heterossexualidade, motivo pelo qual os meninos tanto desafiam seus professores suspeitamente gays com cantadas em público e tentativas de sedução.

CAPÍTULO 2 – QUESTÕES LGBT NA ESCOLA: POLÍTICAS PÚBLICAS E INTERVENÇÕES

Neste capítulo busco desenhar um panorama do contexto histórico e social que circunscreve as discussões desta pesquisa no que concerne às políticas públicas no Brasil, articulando também as reflexões teóricas e críticas que vêm sendo produzidas a respeito da relação das escolas com o tema da homossexualidade. Interessante apresentar um panorama sobre como as questões LGBT vêm aparecendo na escola, de modo a evidenciar que o campo da educação é um território de disputas sobre o qual atua o estado, por meio de políticas públicas, e também diferentes agentes da sociedade civil – como as/os próprias professoras/es e funcionárias/os - representando interesses diversos.

Trago, de minha pesquisa de campo, uma discussão sobre a experiência com o Projeto de Extensão Papo Sério, que vem atuando em unidades do sistema de ensino público desde 2007. Apresento também as narrativas de algumas pessoas de meu grupo de interlocutoras/es sobre suas iniciativas para abordar questões LGBT e de gênero como conteúdo de aula. São ambas ações que, por problematizar temas tradicionalmente silenciados nas escolas, fazem emergir atritos e embates reveladores da complexidade que permeia as relações de toda a comunidade escolar com esse campo.

A pertinência dessa discussão diz respeito ao fato de que são conflitos provocados pela impossibilidade de negar a existência de pessoas cujas vidas não se conformam às normas de gênero e de orientação sexual, como prescreve-se às alunas e aos alunos durante todo o processo de socialização escolar. São, portanto, elementos de um mesmo campo de tensões que configura o cotidiano de professoras/es lésbicas e gays nesses espaços.

2.1. A discussão teórica sobre escola e heteronormatividade

A reflexão sobre a escola enquanto espaço de reprodução da ordem social (BOURDIEU e PASSERON, 2013), instrumentalizada por uma multiplicidade de dispositivos e agentes

disciplinadores (FOUCAULT, 1999), como já enunciavam as/os cientistas sociais desde os clássicos fundantes da sociologia, como Émile Durkheim (1975) e Max Weber (VILELA, 2001)¹⁹, tornou-se, em décadas recentes, um campo de gradativo interesse para estudos centrados nos processos de normalização da sexualidade, das identidades de gênero e suas expressões.

Desenvolvidos por autoras/es de tradição teórica feminista, dos estudos sobre homossexualidades e, mais recentemente, de perspectiva pós-feminista ou *queer*, estes se voltam para como a complexa articulação entre currículo, plano pedagógico, corpo docente, funcionárias/os e a própria dinâmica relacional estudantil configuram a escola como uma das instituições centrais no processo de construção de subjetividades e corpos para a heterossexualidade.

Essa relação é recorrentemente descrita como violenta no estabelecer de hierarquias e opressões que produzem identidades hegemônicas e subalternas, legítimas e excêntricas (LOURO, 2012, 2013a, 2013b), deslocando desviantes à periferia do sistema de ensino num processo de exclusão que ultrapassa os muros da escola (BENTO, 2011; JUNQUEIRA, 2012) para, assim, resigná-los à condição de marginalidade social. Parte dessas teóricas passam a direcionar seus estudos para compreender o papel da escola como instituição que, por mecanismos disciplinadores das/os corpos e comportamentos, constrói e reforça dualismos e hierarquias, como homem/mulher, heterossexual/homossexual, masculino/feminino etc.

Nesse sentido, Foucault (1999), em “Vigiar e Punir”, já expunha que na instituição escolar vigora um estado de alerta permanente para o comportamento de docentes, discentes e demais comunidade, preocupação que se reflete não somente nos documentos disciplinares, mas na própria arquitetura dos prédios e

¹⁹ De acordo com Rita Viela (2001), embora Weber não tenha produzido uma teoria sociológica da Educação, existem estudos significativos que analisam passagens específicas de sua obra tratando da função social da escola, a partir das quais é possível derivar eixos de uma sociologia da educação com influência fundamental para este campo de estudos.

mobiliário (ex.: as carteiras dispostas em fileiras nas salas de aula), ou seja, numa organização do espaço físico que disciplina também os corpos.

Dentre as obras clássicas do campo dos estudos de gênero que constituem as bases das perspectivas mais recorrentes entre essas/es autoras/es, talvez as concepções mais importantes estejam em Gayle Rubin (1993) e sua formulação sobre o sistema sexo/gênero como constitutivo da opressão das mulheres – visto que institui o sexismo, o heterossexismo e a heterossexualidade compulsória para garantir a formação de vínculos de parentesco pelo intercâmbio de mulheres entre os homens; Jeffrey Weeks (2010), que localiza a sexualidade como um construto histórico que estabelece relações de poder ao atribuir significados aos corpos humanos; Joan Scott (1995) e seu olhar sobre o gênero como uma categoria socialmente construída que é imposta a um corpo sexuado, significando diferenças biológicas de modo a justificar relações de poder e a legitimar fenômenos sociais; e Judith Butler (2003), que aponta para a construção discursiva de um dimorfismo biológico que é o significante primeiro a partir do qual a relação entre sexo/gênero, identidade de gênero e práticas sexuais é construída de modo que só haja coerência na heterossexualidade.

Na tradição teórica brasileira, autoras como Berenice Bento (2011) avaliam que a escola é uma guardiã das normas de gênero e da produção da heterossexualidade, desumanizando quem foge às regras e criando *seres abjetos* que são progressivamente expulsos a partir de inúmeras violências morais e físicas, num processo que ela denomina de *heteroterrorismo* e que Rogério Diniz Junqueira (2012) aborda pelo conceito de *pedagogia do insulto*. Trata-se do uso da homofobia para regular as relações sociais a partir de recorrentes violências simbólicas ou físicas que tomam forma em piadas, apelidos, jogos e atitudes humilhantes.

Uma multiplicidade de estudos contemporâneos realizados por pesquisadores de diversas áreas no campo de educação tem revelado o silenciamento e a resistência de docentes e instituições de ensino a abordar temáticas relativas à diversidade de experiências humanas no campo do gênero e da sexualidade. Participando do Simpósio Temático “Gênero, diversidade e

sexualidade no campo da educação”, na edição 2013 do Seminário Internacional Fazendo Gênero, na UFSC, tive acesso a diversos trabalhos²⁰ sobre essas problemáticas produzidos recentemente no Brasil (ALMEIDA e LUZ, 2011; CRUZ e SOUZA, 2013; MARTINS, 2012; SILVA e SOARES, 2012).

Esses estudos demonstram que o cenário de precariedade começa a se configurar já na formação de professoras/es, pois tanto os cursos de pedagogia quanto as diferentes licenciaturas carecem de formação teórica na área de gênero e sexualidades. Esta, quando não inexistente, é insuficiente, secundária e limitada a uma ou outra disciplina isolada e não obrigatória. Como consequência, as pesquisas identificavam que nas escolas prevalecem professoras/es com despreparo teórico, divergências de posicionamento e resistência a determinados temas.

É grande o desconforto para intervir e dialogar sobre sexualidade com os/as alunos/as, de modo que as discussões são marginalizadas e, quando ocorrem, trazem uma abordagem de gênero de uma perspectiva binária simplista e limitadora. Haveria também uma dificuldade de intervenção diante de comentários e piadas racistas, sexistas e homofóbicas de alunas/os, observando que, na maioria das ocorrências, as/os professoras/es optam por silenciar.

As pesquisas que citei, todas bastante recentes, trazem dados que permitem compreender como se institui nas escolas um acordo de silêncio e negação da sexualidade com o qual todas/os corroboram. Vigora, assim, um cenário de “faz de conta” em que todas/os da comunidade escolar agem como se vivessem completamente de acordo com as normas (LOURO, 2013a, 2013b).

²⁰ A relação completa, que inclui mais de 20 trabalhos, está disponível na página do evento, que pode ser acessada pelo endereço http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/simposio/view?ID_SIMPOSIO=208.

2.2. Reflexos de uma década de políticas públicas em escolas de Santa Catarina

Para compreender o contexto que engendra as narrativas de minhas e meus interlocutoras/es nesta pesquisa, é necessário ter atenção para as discussões acima referidas, as quais demonstram que as escolas são, historicamente, espaços de hostilidade para pessoas não-heterossexuais – assim como o são para todas as pessoas cujos corpos e/ou comportamentos de alguma maneira não se conformam às normas. Entretanto, em lugar de pautar minhas análises assumindo tais perspectivas como retrato da realidade e incorrendo em concepções homogeneizantes da escola – e uma escola necessariamente homofóbica e violenta –, busquei abordar a referida literatura como discursos *sobre* a escola que se produzem em um dado momento histórico e social.

Na última década, uma disputa complexa emergiu no campo das políticas públicas para a educação, na qual agentes de segmentos marginais da sociedade civil – incluindo representações do movimento LGBT – passaram a encontrar espaços de entrada para intervir nesta importante instituição apontada como mantenedora da heterossexualidade enquanto regime político (RICH, 2010; RUBIN, 1993; WEEKS, 2010). Essa configuração é fruto de uma série de políticas implementadas na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) com o então presidente Lula (2003 – 2010), voltadas, naquele momento, a dialogar com os movimentos sociais no processo de expandir cidadania a populações socialmente excluídas (BRASIL, 2004).

No que se refere às ações e programas envolvendo a educação, essas iniciativas tencionaram as relações nestes espaços por possibilitar recursos materiais e simbólicos com potencial de desestabilização das abordagens pedagógicas e dos discursos historicamente institucionalizados que contribuía para a dinâmica de marginalização de pessoas gays e lésbicas nas escolas.

Na época, os dados das primeiras pesquisas de grande amostragem quantitativa centradas na categoria “homofobia” e/ou na discriminação de homossexuais nas escolas evidenciavam uma naturalização das práticas e a não-problematização por parte das/os

agentes educadoras/es. Um dos primeiros estudos de grande porte que abordou diretamente a questão, ainda bastante citado, foi publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2004 – ano em que se adensaram as políticas públicas anti-homofobia em programas de ação específicos para a educação – e mostrava um cenário muito hostil.

Os dados revelaram que 63,9% dos estudantes do gênero masculino consideravam que "bater em homossexuais" era a violência menos grave em uma lista com mais cinco ações, como andar armado e usar drogas. Quase metade dos meninos (42%) afirmou também que não gostaria de ter um colega homossexual (CASTRO, 2004). Mais recentemente, em 2009, uma pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), aplicada em 501 escolas de 27 estados, identificou que 87% das/os entrevistadas/os, quase 20 mil pessoas da comunidade escolar, tinha algum nível de preconceito com questões de orientação sexual.

Neste contexto social e político, as experiências de escola – e as escolas propriamente – com as quais me relacionei no decorrer de meu trabalho de campo, entre 2013 e 2014, eram espaços de conflito de interesses e disputas discursivas. No que concerne às questões de sexualidade, raça/etnia e gênero, era significativo que a emergência deste cenário estava fortemente relacionada ao investimento do Governo Federal na criação de secretarias²¹ para atuação específica nessas pautas e ao desenvolvimento articulado de políticas públicas²² no campo da educação para as temáticas

²¹ Aqui destaco a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), além da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) como *locus* de articulação destas políticas no Ministério da Educação (MEC).

²² Dentre as quais obtive maior impacto o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), política de formação continuada de professoras/es da rede educação básica desenvolvida por SEPPIR, SPM, SECADI e executada por universidades públicas, conforme avaliou Alexandre Bortolini, que

referidas (GRAUPE e GROSSI, 2014). Num interesse articulado com as demandas dos movimentos negro, feminista e LGBT, estas se materializaram nos planos de metas e orientações construídos com a participação popular, como as conferências municipais, estaduais e nacionais de setores da sociedade civil como os aqui citados.

Os documentos embasavam a consolidação de uma agenda política para ampliação de cidadania no âmbito dos direitos humanos (BRASIL, 2004). O Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual, de 2004, foi uma das ações da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) neste sentido, com ramificações em diversas secretarias e ministérios, incluindo o Ministério da Educação (MEC). Um dos eixos no qual o programa pretendia avançar, proposta número cinco de dez, era precisamente o “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual”, correspondendo à demanda das entidades representantes desse segmento populacional. De fato, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), acabou centralizando a maior parte das políticas para a população LGBT no governo Lula (FERNANDES, 2011).

Há que se pensar, portanto, em uma dupla articulação a consolidar nas escolas o papel centralizador de transformações²³

integra a Coordenação Geral de Direitos Humanos do MEC, em comunicação apresentada na Jornada Gênero, Antropologia e Educação, realizada em 25 de junho de 2015 pelo IEG/UFSC.

²³ No contexto brasileiro, é fundamental considerar a importância histórica de perspectivas que se fundam na tradição pedagógica de Roberto Freire para a constituição do imaginário das/os próprias/os educadoras/es sobre o potencial emancipador da educação. Como demonstra Elizabeth Serra Oliveira (2006), o entendimento da educação como espaço político, que se fundou na perspectiva freiriana, vem desde os anos 1980 contribuindo para estabelecer uma ponte entre movimentos sociais e o campo educacional.

no imaginário social sobre questões relacionados aos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e outros grupos considerados “minorias”. Por um lado, agentes das entidades representantes desses segmentos populacionais identificaram a necessidade estratégica de formar as novas gerações para a humanização – que frequentemente significa normalização e “higienização”, crítica contundente de diversas/os autoras/es *queer* e pós-feministas (BOURCIER, 2007; BUTLER, 2003; PRECIADO, 2011; SCHULMAN, 2010) - das experiências que fogem à normatização heterossexual e de gênero. Por outro, é pertinente considerar o deslocamento para o setor da educação de recursos financeiros voltados às políticas para a população LGBT, até então centrados no Ministério da Saúde pelos programas de prevenção do HIV/AIDS nos anos 1980 e 1990 (FACCHINI e SIMÕES, 2009; FERNANDES, 2011; FRY, 2007; FRY e MACRAE, 1985; GREEN, 1998).

De fato, a preocupação em intervir no imaginário social sobre a homossexualidade – masculina, ênfase - começa pela necessidade de desconstruir as noções de fraqueza, doença e debilidade que se disseminaram em função da AIDS, substituindo-as por um referencial de saúde, vigor e capacidade física (MISKOLCI, 2014). Centrando-se originalmente em mídias voltadas às próprias pessoas LGBT, a necessidade de produzir diferentes representações constituiu-se gradativamente como projeto político. Volta-se para a escola a partir da metade dos anos 1990, quando da primeira abertura para essas questões a partir da introdução das temáticas de gênero e orientação sexual (no sentido de “educação sexual”) como módulos transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do MEC.

2.2.1. *Embates de “ideologia” e “diversidade”*

Na década seguinte, a perspectiva da “diversidade” emergiu como categoria de centralização política quando a gestão do PT ampliou significativamente o investimento em ações e programas para pessoas LGBT e outros segmentos sociais, como a população negra e as pessoas com deficiência. Esta passou a ser um guarda-

chuva para contemplar demandas de sujeitas/os subalternizados historicamente (MOEHLECKE, 2009). A SECADI/MEC centralizou boa parte dessas ações para a “diversidade”, mas as propostas sempre se articularam de maneira interministerial de modo a ramificar e, conseqüentemente, ampliar a extensão dessas políticas para diferentes abordagens e contextos.

Entretanto, na medida em que o Governo Federal não tem conseguido aprovar no Congresso Nacional os projetos de lei que institucionalizam as bases necessárias para consolidar e garantir o desenvolvimento desta perspectiva política de uma educação para a “diversidade” e os direitos humanos, a continuidade desses programas permanece instável e dependente das pessoas que estão à frente da gestão das instâncias envolvidas, como observa Sabrina Moehlecke (2009). No que concerne às questões voltadas à inclusão das temáticas de orientação sexual e identidades de gênero na educação, e não somente, pois o cenário se estende ao próprio campo dos direitos civis, muito pouco se avançou concretamente.

Já em 2011, segmentos ditos conservadores da sociedade civil mostraram-se habilmente capazes de articular resistência ao projeto do Governo Federal, conseguindo que a presidenta Dilma Rousseff vetasse a distribuição do material didático que ficou popularmente conhecido como “Kit Gay” – produto impresso e audiovisual, especialmente desenvolvido pelo MEC com entidades de representação LGBT e especialistas, voltado a orientar professoras/es na abordagem do tema da diversidade sexual e na desconstrução de valores homofóbicos.

Em 2014, todas as referências à palavra “gênero” foram excluídas do novo Plano Nacional de Educação (PNE) com as metas para avançar até 2024, diante de um discurso que trata a inclusão de temas referentes a esse campo como uma “propaganda” – termo inclusive utilizado pela presidenta Dilma ao vetar o “Kit Gay” – de uma “ideologia de gênero²⁴”. A versão

²⁴ Esse termo emergiu em 2014 como reação conservadora às políticas de inclusão para a população LGBT por meio da educação. A “ideologia de gênero” sobre a qual se referem os materiais produzidos por esses segmentos da sociedade civil seria um discurso voltado a ensinar às

original do PNE dava continuidade aos compromissos com a educação para as temáticas de gênero e orientação sexual, dando seguimento e se articulando ao já proposto, por exemplo, pelo Programa Brasil Sem Homofobia. A versão aprovada estancou esses avanços.

Em movimento semelhante, do texto com que foi aprovada a lei nº 13.104 de 2015, que confere o status de crime qualificado de feminicídio para os assassinatos de mulheres por razão de gênero, foi excluída esta palavra e também “identidade de gênero”. Inviabilizou-se, assim, que as mulheres transgênero sejam contempladas pela nova legislação, num movimento contrário às políticas que, até então, apontavam para a ampliação da cidadania das pessoas trans – como o atendimento às demandas de intervenções médicas e farmacológicas dessa população no Serviço Único de Saúde (SUS)²⁵, por exemplo.

Na esteira destas duas derrotas, o primeiro semestre de 2015 foi marcado por uma série de reações locais de segmentos conservadores e religiosos que se organizaram para retirar a temática de gênero também nos Planos Municipais de Educação, empreendimento no qual foram bem-sucedidos em diversas cidades do país, incluindo grandes centros como São Paulo. Ao mesmo tempo, os projetos de Lei de Identidade de Gênero – Lei João W Nery e de proposta de alteração da Lei 10.406/2002 para reconhecer o casamento civil²⁶ e a união estável entre pessoas do

crianças que gênero não é natural, mas uma escolha. Que elas podem, portanto, ser homens ou mulheres independentemente da morfologia genital, o que seria contrário à natureza.

²⁵ O acesso ao “tratamento transexualizador” foi instituído em 2008 pela portaria nº 1.707 do Ministério da Saúde.

²⁶ Muito comemorada por gays e lésbicas, uma resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em 2013 estabelece como diretriz para os cartórios que realizem casamentos homossexuais. Entretanto, a inexistência de legislação que institucionalize a legitimidade desses vínculos abre margens para contestação e revogação da medida, que fica refém de conjunturas políticas.

mesmo sexo, ambos de autoria dos deputados Jean Wyllys, do PSOL, e Érika Kokay, do PT, que os protocolaram em 2013, permanecem sem perspectivas de ir à votação.

Embora não tenha avançado significativamente nos planos pedagógicos e na estrutura curricular oficial que vigoram nas unidades de ensino – considerando que, entre iniciativas e derrotas, pouco se introduziu em documentos oficiais²⁷ de normatização pedagógica, curricular e de diretriz para a atuação de escolas e professoras/es -, o investimento em políticas inclusão de populações historicamente marginalizadas – como as ações afirmativas nas universidades públicas e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), na concessão de bolsas de estudo em instituições particulares – e de educação continuada – como o curso Gênero e Diversidade na Escola e o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero²⁸ - introduziu espaços de legitimidade para que atuem nas escolas sujeitas/os engajadas/os com projetos de transformação social para as referidas populações.

2.3. Produzindo ruídos: as intervenções do Projeto de Extensão Papo Sério

²⁷ Cabe citar as Leis n°. 10.639/03 e n°. 11.645/08, que instituem o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e a temática indígena nos currículos escolares, bem como os decretos Decreto n°. 5.296/04 e n. 5.626/05, concernentes as questões de atendimento às pessoas com deficiência e à regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

²⁸ Atualmente em sua 10ª edição, o prêmio, que contempla trabalhos de estudantes de graduação, pós-graduação e a iniciativas de escolas com práticas pedagógicas diferenciadas, é uma iniciativa da SPM em parceria com a ONU Mulheres e o MEC, via SECADI e Secretaria de Educação Básica (SEB), em conjunto com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

Entre 2013 e 2014, vivenciei as dinâmicas e as tensões que se configuram diante da iniciativa de discutir gênero e sexualidades nas escolas quando tive a experiência de estar em campo com o Projeto de Extensão Papo Sério. Este, idealizado e executado pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da UFSC desde 2007, era realizado com o apoio de agências de fomento à pesquisa e de programas de financiamento à extensão universitária internos à universidade e do Governo Federal.

Trata-se, efetivamente, de uma iniciativa que se tornou possível no cenário político de investimento no combate às desigualdades de gênero e às práticas homofóbicas, configuração que seguia em expansão naquele momento posterior ao lançamento do programa Brasil Sem Homofobia – a partir do qual o MEC passou a ter cada vez mais centralidade nesta pauta - e anterior ao veto da presidenta Dilma ao “Kit Gay” – quando as reações conservadoras contra as iniciativas até então em curso começaram a ser cada vez mais expressivas e a crescer em repercussão.

O Papo Sério tinha por objetivo desenvolver atividades de pesquisa e extensão nas escolas da região da Grande Florianópolis, proporcionando que estudantes de graduação e pós-graduação estabelecessem relações com as comunidades locais. Estas proporcionariam contribuições à formação acadêmica dessas/es alunas/os e um retorno à sociedade civil do investimento público em educação. O projeto se fundamentava a partir de dois eixos: oficinas sobre gênero e sexualidades realizadas com alunas/os de Ensino Fundamental de Ensino Médio, e um concurso anual de cartazes de estudantes contra as violências homo-lesbo-transfóbicas e heterossexistas nas escolas - este realizado a partir de 2009.

Tanto para as oficinas quanto para o concurso, as relações com as escolas se estabeleciam a partir de parcerias com professoras/es das unidades de ensino, que intermediavam o processo. Estas/es eram pessoas que tomavam conhecimento da iniciativa a partir de outras/os colegas ou porque eram também estudantes da UFSC. Especificamente no que se refere ao concurso de cartazes, havia a divulgação de um edital descritivo da proposta e de inscrições via formulário online, atingindo um público mais

abrangente por meio de mídias sociais na internet. Observamos, porém, que as/os professoras/es que já eram parceiras/os não só continuavam a constituir a maior parte das/os participantes como eram as/os responsáveis por chamar outras/os colegas a se engajar. Essa condição demonstra que o interesse em trazer gênero e sexualidades para a pauta de atividades escolares é uma iniciativa a que se movem algumas pessoas específicas, e não todas/os as/os docentes.

No caso das oficinas, as professoras/es procuravam a nossa equipe para solicitar que realizássemos as atividades em uma ou mais unidades de ensino nas quais atuavam. Em geral, havia um tema de interesse que era demandado pela/o sujeita/o a partir de necessidades que identificava na escola, como uma grande incidência de alunas grávidas, por exemplo, ou casos de homofobia entre estudantes. A equipe recebia a demanda e desenvolvia uma estratégia para problematizar o tema com as/os turmas, sempre priorizando fazê-lo por meio dinâmicas, jogos e brincadeiras selecionados para provocar o debate.

As atividades eram ministradas por no mínimo três pessoas, sendo uma responsável por produzir um relatório descritivo dos eventos observados. À equipe cabia liderar a realização das dinâmicas, estimular o debate entre as/os alunas/os e realizar intervenções fundamentadas, contribuindo para que a turma questionasse pressupostos até então naturalizados. Os temas mais polêmicos e que emergiam praticamente todas as vezes eram o racismo, a partir da discussão de cotas para negras/os nas universidades públicas, e a questão do direito das mulheres à autonomia sobre seu próprio corpo. Vale mencionar que essa segunda discussão raramente tocava em temas como o aborto, pois se inflamava já no debate sobre roupas curtas e exposição do físico, cantadas na rua e a ideia de que “mulher tem que se dar o respeito”. As/os alunas/os rapidamente se polarizavam em opiniões opostas e discutiam intensamente.

Na maioria das vezes, as turmas estavam dispostas a participar e, ao final da atividade, avaliavam positivamente a oficina, mesmo quando discordavam das problematizações que havíamos tentado fazer. Porém, havia casos em que o grupo ficava

apático do início ao fim, pouco se pronunciando nos jogos ou reagindo às nossas colocações, limitando-se a concordar – ou fingir concordar. Percebemos que esse comportamento era mais recorrente quando uma professora ou professor da escola – que não aquela/e que solicitara a oficina - permanecia na sala conosco, algo que era demandado pela direção de algumas unidades.

A presença de discursos conflitantes evidenciava-se nesses momentos de embate provocados pelas atividades desenvolvidas, demonstrando que as escolas públicas são espaços atravessados por perspectivas de compreensão da realidade bastante diversas, forçadas à convivência e em constante fricção. Há uma disputa cotidiana na qual se faz decisiva a intervenção de mediadoras/es, como as/os professoras/os, a direção ou as próprias normas da unidade. Quanto mais autoritárias as intervenções voltadas a disciplinar os comportamentos e a impedir os embates, mais se endossava que certas/os sujeitas/os ocupassem os espaços legítimos de fala.

Entre as/os alunas/os, era perceptível que a palavra era privilégio de algumas pessoas. Recorrentemente, observávamos que um ou dois rapazes – às vezes meninas também -, com recorrência brancas/os e adequadas/os às expectativas de gênero, opinavam constantemente, enquanto a maior parte da turma permanecia calada. Falavam, por exemplo, sobre racismo e criticavam as cotas raciais, enquanto as/os alunas/os negras/os baixavam os olhos e adotavam uma postura corporal que sugeria distração e desinteresse. Meninos comumente argumentavam sobre como uma menina deve se portar quanto ao seu corpo, e o faziam com a concordância de muitas, se não da maioria delas.

Quando emergiam as divergências de opinião, porém, era bastante difícil mediar e/ou intervir. Para a proposta do projeto, isso não era um problema, visto que o objetivo de tudo o que estávamos fazendo era provocar esses debates. Porém, se havia alguém do corpo docente em sala de aula, era comum que agisse para “restabelecer a ordem”, com frases como “é essa a imagem que vocês querem passar para o pessoal da UFSC?”, pedindo também que mostrassem “educação” para “os palestrantes”. A percepção de que estávamos fazendo uma palestra é, de fato

interessante, visto que nunca presenciei qualquer dinâmica que parecesse com isso em nossas intervenções, sempre movimentando as/os alunas/os em sala, desorganizando o espaço físico e procurando incitá-las/os a se expressar. Porém, me parece que a concepção de “palestra”, que aparecia bastante, estava vinculada ao fato de sermos pessoas da universidade para cuja presença atribuía-se um valor diferenciado, associado a noções de “prestígio”.

A despeito do status que representar a UFSC geralmente estendia à nossa equipe, a receptividade que tínhamos estava também bastante vinculada à relação que mantinha a professora ou professor parceira/o com as instâncias gestoras da unidade. Na escola de Giovana e Felipe, por exemplo, o diretor, demonstrando muita satisfação, reuniu todas as turmas e professoras/es no pátio para apresentar a nossa equipe e recepcionar-nos com um discurso de valorização da nossa presença.

De modo oposto, fomos recebidas/os com bastante hostilidade na escola do professor Camilo, um de meus interlocutores nesta pesquisa. Ele tinha relações extremamente tensas com a direção e boa parte das/os colegas justamente porque falava de temas que todas/os silenciavam, além de estimular a politização das/os alunas/os. A direção demorou a nos atender e pouco ajudou com a organização das várias turmas com as quais íamos trabalhar. Lembro que a secretária reclamou de ter que buscar a professora que Camilo havia articulado para nos recepcionar em seu lugar, visto que seu contrato de professor temporário havia acabado e ele já estava dando aula em outra escola. Em uma das salas de aula, inclusive, uma pessoa da equipe ouviu o professor resmungar algo sobre a escola “estar agora cheia de veados”.

O fato de que éramos chamadas/os a atuar nas unidades quando havia a identificação de um “problema” envolvendo alguma das categorias que trabalhávamos – homofobia, violências de gênero, direitos sexuais e reprodutivos etc – demonstra a frequente insegurança das/os próprias/os professoras/es em abordar o tema. A ideia de que seria necessário um agente externo para fazer uma intervenção, e não um trabalho contínuo de

desconstrução e reconstrução de valores e ideias que estavam contextualizando o comportamento das/os estudantes, aponta para a dificuldade de desenvolver um projeto pedagógico que contemplasse essas questões.

Algumas/os professoras/es que já tinham relação com o projeto organizavam seu plano de ensino para o semestre prevendo as oficinas e/ou a participação no concurso de cartazes – frequentemente, aquelas/es engajadas/os politicamente com os movimentos sociais, como Camilo, por exemplo, e/ou que tinham uma formação específica na temática instrumentalizando-as/os a essa ação, como Augusto. Essas/es docentes desenvolviam um trabalho anterior cujos resultados eram recorrentemente expressivos na produção das/os alunas/os no concurso de cartazes, por exemplo, ou no próprio engajamento destes nas atividades das oficinas. De fato, no período em que participei do projeto, essas poucas/os professoras/es eram, na maioria, egressas/os do curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE²⁹.

2.3.1. Tensões em cena

No decorrer do trabalho de campo que desenvolvi em minha participação no Projeto Papo Sérió, alguns eventos foram particularmente emblemáticos. Tratarei de duas delas, que foram bastante importantes para minhas reflexões nesta pesquisa. Coincidentemente, tratam-se, respectivamente, da primeira oficina de que participei, ainda em 2013, e da penúltima, no final do segundo semestre de 2014. Penso que ambas ilustram perfeitamente o estado de alerta e a mobilização de resistências nas escolas quando há desestabilização de discursos que legitimam as

²⁹ A UFSC é uma das instituições de ensino superior que executa o GDE no Brasil, já por três edições: 2009, 2012-2013 e 2015, quando se tornou um curso de especialização. Este é realizado por meio do Instituto de Estudos de Gênero (IEG) da universidade, o qual congrega nove núcleos de pesquisa que abordam as temáticas de gênero, sexualidades e questões raciais na UFSC, bem com outros nove núcleos de outras universidades em uma rede de parcerias.

condutas naturalizadas para as questões de gênero e sexualidades, além de permitir problematizar os efeitos que diferentes elementos de mediação podem provocar neste contexto.

A primeira situação ocorreu em uma escola de outro município da região rural da Grande Florianópolis. O contexto da nossa vinda foi atípico no sentido de que quem intermediou a relação foi um aluno do Ensino Médio que havia sido bolsista de iniciação científica no NIGS. A bolsa fora um prêmio que recebera por ter o trabalho mais votado no nosso concurso de cartazes contra homo-lesbo-transfobia e heterossexismo nas escolas.

O tema que nos demandavam abordar era a gravidez na adolescência, pois a escola estava registrando casos recorrentes entre as alunas. Uma das preocupações da nossa equipe, dentro da perspectiva teórica e política na qual trabalhávamos, era sempre trazer uma abordagem de sexualidade múltipla, não-heterossexista e vinculada às noções de autoconhecimento, respeito e prazer. Assim, decidimos tratar o tema pela perspectiva dos direitos sexuais e reprodutivos, evitando nos aproximar dos discursos tradicionais de que sexo traz doenças e problemas, que não deve acontecer na adolescência etc.

As oficinas de que participei transcorreram com bastante engajamento das turmas e tiveram uma avaliação positiva das/os alunas/os. Algumas meninas, inclusive ficaram conversando com pessoas da nossa equipe durante o intervalo. Quando o sinal soou, porém, e trocamos de salas para realizar mais uma rodada de oficinas, uma das alunas que havia participado no primeiro horário veio nos procurar. Contou, indignada, que o professor de Física chegara na sala fazendo uma piada sobre como a melhor forma de não engravidar a namorada era, para os meninos, “comer a cunhada”, e para as meninas, “beber suco de laranja”.

Dois pessoas da equipe chamaram esse professor para conversar, o que este interpretou como uma ofensa. “Nunca tive minha autoridade questionada nesta escola”, exaltou-se, ao que um dos rapazes da equipe respondeu “Se a sua autoridade está desconstruindo o trabalho sério que estamos desenvolvendo aqui e propagando machismo, ela vai ser questionada, sim”. Algumas semanas depois, ficamos sabendo de outras reações negativas por

parte da direção, que recebera reclamações de outras/os professoras/es e familiares de alunas/os julgando absurdo termos, por exemplo, mencionado que mulheres se masturbam. Essas repercussões evidenciam o quanto são desestabilizadas as instâncias conservadoras quando ocorre o rompimento de silêncios historicamente institucionalizados e o questionamento das práticas que fazem a manutenção dessa ordem.

A segunda cena ocorreu na escola em que havia trabalhado o professor Camilo, localizada em um bairro da região central de um município industrial. Não vou avançar na narração da receptividade pouco amigável que tivemos por parte da direção da escola, mas sim do extremo acolhimento e interesse com que fomos recebidas/os pelas/os ex-alunas/os do professor. Nem todas as turmas com as quais realizamos oficinas haviam trabalhado com ele, mas tive a oportunidade de estar em uma das que trabalhara. Nesse grupo, ocorreu uma completa inversão das dinâmicas que costumávamos observar entre as/os estudantes.

As pessoas que mais se pronunciaram e participaram foram meninas, sendo que algumas delas se assumiram lésbicas diante de toda a turma. O tema – não por acaso – era homofobia, e os relatos de vivências que as alunas trouxeram fizeram algumas delas chorar. Uma menina que, suponho, se considerava heterossexual, emocionou-se ao apoiar a amiga; outra aluna contou as discriminações que sofria por ter duas mães e por ter se “descoberto” lésbica também. Nenhum menino se expôs do mesmo modo, mas alguns deles vieram dizer “obrigado” ao final da oficina.

Minha reflexão sobre esse episódio é que essas reações foram desencadeadas pelo trabalho contínuo de Camilo, associado ao fato de que ele se tornou adorado por toda a turma e à legitimidade que a presença da nossa equipe trouxe para a questão da homossexualidade. Assim, num contexto que se mostrava bastante hostil, a atuação de um professor como Camilo, com relações muito fortes de identificação com as/os estudantes, tornou-se potencialmente desestabilizadora. No âmbito dessa oficina, em que havia também toda uma equipe corroborando os discursos do professor, com todas as implicações simbólicas de

representar uma universidade, conduziu ao que entendo como uma inversão das relações de poder entre as/os alunas/os. Ali, a legitimidade de fala era delas: meninas e lésbicas.

2.4. Conflitos pessoais: experiências de professoras/es lésbicas e gays com temas LGBT

Compreendi, em meu campo, que as/os professoras/es que decidem falar de sexualidades e de questões de gênero com as/os alunas/os negociam cada brecha para desenvolver seus projetos e estender as discussões às temáticas curriculares pelas quais são responsáveis. É recorrente que não tenham qualquer apoio da direção ou coordenação, quando não enfrentem alguma forma de resistência direta por parte dessas instâncias ou de colegas. Muitas/os questionam a relevância das aulas dessas professoras/es abertamente para as/os alunas/os, chegando mesmo a afirmar que a turma não precisa estudar o conteúdo proposto.

Particularmente no que concerne a gays e lésbicas que atuam como professores/as, há um duplo constrangimento em abordar temáticas sobre homossexualidade. Propor ao diálogo temas como esse posiciona a/o sujeita/o num lugar de extrema exposição. Mesmo em escolas onde há abertura e certa flexibilidade para trabalhar a proposta, assumir esse projeto deixa em alerta tanto as/os colegas e a direção quanto as/os estudantes. As/os alunas/os, mesmo quando bastante dispostas/os às atividades propostas, questionam as/os professoras/es sobre as razões de estarem trazendo este assunto para a sala de aula. O fazem ainda mais incisivamente se houver dúvida quanto à orientação sexual da/o professora ou professor. Nestes casos, elas/es provocam-nas/os de variadas formas a se posicionar.

O engajamento, percebe-se, demanda um grande esforço dessas pessoas, pois acrescenta um desgaste emocional muito intenso aos desafios que já são parte do cotidiano de quem atua em sala de aula. É preciso que tenham muita convicção política para sustentar um discurso que é com frequência atacado, direta e indiretamente, às vezes minutos após deixar a sala de aula para dar

lugar à pessoa responsável pela disciplina seguinte. Embora todas/os avaliem que a escola deve, sim, tratar desses temas, que é preciso intervir na forma como as/os estudantes comumente vivem situações de homofobia e violência neste espaço, a maior das/os sujeitas/os não o faz. Argumentam, principalmente, que não se sentem preparadas/os teoricamente, mas em alguns casos compartilham da ideia corrente entre professoras/es de que a disciplina pela qual são responsáveis não abrange esse conteúdo ou não tem legitimidade para discuti-lo.

Eu tenho vontade de trazer, levar pra escola assuntos sobre isso. Até pra eu também aprender a trabalhar com isso. Eu também não sei. Eu tava num papel, anteriormente, agora eu me aceitei, né. Mas agora eu sou professora, né? Como que eu vou trabalhar isso? Essa situação? (...) Eu tenho, eu preciso sentir, ah... Os professores, né. Agora eu to começando a enxergá-los, como eles realmente são. E a diretora, né. A educação física não é sério. Português, matemática, é sério. Então ela vai priorizar essas disciplinas, entendeu? É isso que eu tô querendo... Aí eu vou trazer esse assunto pra escola? Então tem que instigar agora essa diretora, que eu tenho muita vontade, até pra eu entendê-los (...) E é na escola, né, que a gente tem que falar. É na escola que a gente tem que falar. Apesar de ser foda. Tem que ser falado. **(SAMIRA, em entrevista presencial semiaberta.)**

Perguntei se Larissa já havia trabalhado gênero e sexualidade com suas turmas em alguma ocasião e ela respondeu que não, pois acha complexo para uma professora inexperiente. Disse que fez algumas cadeiras em gênero e que sempre gostou de ler sobre o assunto. Já apresentou trabalho sobre o tema e considera que tem uma

“mini-bagagem” acadêmica no gênero. Mesmo assim, avalia que é um tema difícil para uma pessoa inexperiente debater e ter controle. **(Sobre LARISSA, registro de diário de campo de 25 de abril de 2014.)**

Entre as minhas e meus interlocutoras/es, somente aquelas/es que já possuem um sólido embasamento construído a partir da militância no movimento LGBT ou pela formação densa em gênero e sexualidade se propõem a trazer a discussão para as suas aulas. Essas são as condições necessárias para que essas professoras/es se disponham a conviver com as fortes pressões que, sabem, existirão em campo, visto que apenas a possibilidade de retaliações, a expectativa de que ocorram, já pode desestabilizar a/o sujeita/o em sua subjetividade.

Era um trabalho que eu fazia com muita resistência (...) Eles interrompiam quando eu tava falando e perguntavam "por que temos que aprender isso? Por que tu tem que ensinar isso? A gente não precisa pra passar na escola." (...) Não fiz nenhuma disciplina de gênero e sexualidade, mas tive bastante amparo do [coletivo de estudantes LGBT] e nas oficinas que fiz nos encontros nacionais de estudantes. Eu tinha bastante material e julguei necessário, digamos assim, e julguei que conseguiria passar a minha intenção (...) O que eu aprendi na militância eu considero que precisa ser passado pras outras pessoas, porque hoje nós temos muitas pessoas gays que não estão no movimento ou que não têm a mínima noção do que a gente quer enquanto movimento, dentro da militância. Então isso precisa ser passado, de alguma forma ou outra. Eu lá em sala de aula tive contato com pessoas que eu poderia dizer aqui que jamais estarão dentro dessa militância. É uma posição radical, mas talvez real, e

alguma coisa do que eu aprendi eu tentei transmitir pra eles. **(ANDRÉ, em entrevista presencial semiaberta.)**

No primeiro ano já que eu trabalhei no [Escola Municipal] eles trabalharam com um projeto intitulado biodiversidade, sendo que o bio tava entre parênteses e a diversidade que seria o enfoque (...) Então eu acho que a própria estrutura de projeto acabou dando essa abertura pra trabalhar com a questão de gênero e sexualidade. E também motivado não só pela minha própria sexualidade, mas também motivado pela questão acadêmica, no sentido que eu achava sempre que era uma responsabilidade levar pra dentro da escola aquilo que eu tava trabalhando na academia, né. Que afinal de contas a gente passa por uma formação na academia e que a gente tem a obriga... me parece que a gente tem a obrigação de contribuir socialmente com ela, a partir dessa formação (...) Mas, assim, é um trabalho que a gente faz em sala de aula e que às vezes é desfeito em outro momento. O tempo todo você tem que estar refazendo o trabalho (...) Você tratava de conscientizar os alunos de que não haveria uma diferença natural entre homens e mulheres, mas havia uma divisão na educação física, às vezes. **(AUGUSTO, em entrevista presencial semiaberta.)**

Digamos, é o meu espaço político ali. E se eu conseguir fazer com que muitos se interessem por isso, eu me sinto vitorioso. Então essa é a minha intenção (...) E agora, nesse momento, eu vejo esse lugar de professor como... Primeiro, em primeiro lugar, um espaço privilegiado pra

compartilhar das coisas que eu, que eu aprendi, das coisas que eu fui... Que eu fui agregando, assim, à minha... Aos meus valores, né. Então, que são... É um lugar eu acho muito privilegiado pra trazer, pra trazer as pessoas pras coisas que eu acredito (...) Estimulei eles a reativar o grêmio da escola. Porque é um colégio muito disciplinador e o grêmio foi, quer dizer, foi acabado porque eles iam fazer um manifesto contra essa falta de professores há um ano e meio atrás. (...) Isso até aconteceu quando eu tava dando um exemplo de como a política pode ser do cotidiano deles, porque eles odeiam política. **(CAMILO, em entrevista presencial semiaberta.)**

Uma vez assumido o desafio, as demais articulações em campo a configurar posições de poder vão intervir no desenvolver do processo, nas formas de resistência, na receptividade das/os alunas/os e na continuidade da iniciativa.

Realizei, neste capítulo, uma reflexão que partiu de um âmbito geral – as políticas públicas, o estado, a discussão sobre a escola como espaço de marginalização LGBT suscitadas pela produção literária crítica de teóricas *queer* e feministas – para culminar no local, abordando discussões provocadas por minha etnografia nas unidades de ensino que conheci e pelas experiências narradas pelas/os professoras/es gays e lésbicas de meu grupo de interlocução.

As perspectivas das/os professoras/es que descrevi estão circunscritas pelo contexto histórico e social que busquei problematizar. São possíveis porque estão situadas neste cenário em que existem brechas para ampliar as discussões sobre questões LGBT nas escolas, mas são, ao mesmo tempo, confrontadas pelos embates que emergiram diante da reação de segmentos conservadores da sociedade a esses empreendimentos de mudança social.

CAPÍTULO 3 – PROFESSORAS/ES LÉSBICAS E GAYS: PROJETOS E POSSIBILIDADES

3.1. Quem são as/os sujeitas/os da pesquisa

Para fins de entendimento das reflexões sobre os projetos de carreira empreendidos por minhas e meus interlocutoras/es na educação, é fundamental compreender quais são as características que compõem esse grupo de professoras/es com quem estive em diálogo no decorrer de meu trabalho de campo.

Organizei os dados que compõem cada uma das camadas constitutivas das vivências das/os interlocutoras/es desta pesquisa em três agrupamentos principais, os quais chamei de “características de gênero”, “características sociológicas”, “características de escolaridade” e “características do armário”, conforme a tabela disponível no Apêndice desta dissertação.

Todas essas conjunturas são produzidas na soma de elementos diversos que, para fins das análises que me proponho a fazer, consolidarei em gênero, faixa etária, classe social, vínculo empregatício, escolaridade e auto-identificação étnico-racial.

3.1.1. Gênero

Reflico nesta dissertação sobre pessoas majoritariamente do gênero masculino, que se reconhecem como gays, com somente quatro interlocutoras a se autodeclarar no gênero feminino, como lésbicas. O acesso a essas professoras mostrou-se mais difícil, o que indica que, se não são de fato mais numerosos, os professores gays estavam mais visíveis do que as professoras lésbicas dentro das redes pelas quais me inseri em campo.

Refletindo sobre a busca de sujeitos gays por carreiras na área da educação, recordo que Didier Eribon (2008) aponta para uma tendência de que gays atuem profissionalmente em áreas consideradas femininas, associadas à sensibilidade, às artes e ao intelecto, o que explicaria o interesse por teatro, literatura e, acrescento, ciências humanas e atividades de cuidado e ensino. O autor aponta também para o fato de que a área de educação,

especificamente, é um espaço em que os homens gays costumam se realizar desde o início da trajetória escolar, pois se destacam pelo comportamento disciplinado e o bom desempenho.

3.1.2. *Faixa etária*

A maioria das/os professoras/es com quem dialoguei está na faixa de idade de 22 a 29 anos, o que as/os posiciona, em termos geracionais, como pessoas que ingressaram e/ou concluíram a graduação, começando a lecionar nesta década recente de governo do PT, em convívio, portanto, com as políticas públicas anti-homofobia e em favor da equidade de gênero a que me referi anteriormente.

Também são pessoas que viram o surgimento de novas representações de homossexualidade na mídia, mudança de representação que culminou, por exemplo, na transmissão do primeiro “beijo gay” em uma telenovela de horário nobre da Rede Globo de Televisão, em 2013 – talvez a principal referência de que os discursos das grandes produtoras de conteúdo midiático no nosso país estão em transformação para introduzir outras perspectivas sobre as relações amorosas entre pessoas do mesmo gênero.

As telenovelas no Brasil são, historicamente, importantes difusoras de discursos que, capturando as/os telespectadoras/es pelo forte apelo emocional, introduzem poderosas representações de grupos sociais no imaginário coletivo (BORGES, 2007; KLANOVICZ, 2010; SILVA e MOURA, 2008), movimentando a opinião pública. As narrativas desses programas de televisão constroem uma versão “classe média” de gays, lésbicas, seus dramas, conflitos, paixões, frustrações, estilo de vida e relações amorosas (GOMES, 2014; NASCIMENTO, 2014).

Importante lembrar que esses veículos reproduzem e disseminam valores e interesses das elites pelas quais foram constituídos historicamente e que ainda hoje mantém seu domínio, como discutem criticamente diversas obras sobre a mídia, a televisão e a comunicação de massa (AZEVEDO, 2006;

BOURDIEU, 1997; CHAUI, 2006; HABERMAS, 2003; THOMPSON, 2005).

3.1.3. *Classe social*

Nesse sentido, a constituição subjetiva de pertencimento de classe das pessoas com quem dialoguei aparece fortemente vinculada a um entendimento de si como “classe média”, independente de referenciais econômicos estatisticamente determinados. Questionadas/os por mim, apenas duas pessoas disseram ser de classes ou camadas populares, com todas as outras se reconhecendo nas classes médias.

Falo em “subjetividade” nesse aspecto porque não estou partindo de um dado de objetividade material – como renda ou patrimônio, por exemplo – para fazer inferências a respeito da “classificação” econômica de minhas e meus interlocutoras/es, mas do próprio posicionamento das/os sujeitas/os quanto a esses referentes. Trata-se menos de um pertencimento estatístico e mais de uma identificação subjetiva com um perfil social a partir da suposição – consciente - de uma condição econômica que seria de “classe média” e/ou a adesão – não necessariamente problematizada – a determinados valores, hábitos e práticas atribuídos ao campo simbólico do que se entende por “classe média” hoje no Brasil.

Faço essa distinção porque, ao pedir que uma pessoa se identifique em uma “classe social”, este é um reconhecimento que se dá a partir de referências simbólicas outras do que somente o aspecto econômico – mesmo que o poder aquisitivo seja, inegavelmente, um referencial muito importante. O estranhamento da classe média “tradicional”, por assim dizer, com a chamada “nova” classe média, que ascendeu socialmente na última década, demonstra essa condição, visto que o fato de possuírem condições econômicas equivalentes e frequentarem os mesmos lugares não significa que o façam de modo semelhante. O *habitus* de classe é, como discute Pierre Bourdieu (1983), um operador complexo da ação individual, matriz sistematizadora que se traduz em comportamentos, valores morais, preferências culturais,

expressões corporais, vocabulário etc. Assim, as relações de poder entre essas esferas sociais se articulam precisamente pela contraposição destas sistematizações simbólicas às acionadas pelas elites.

O estremecimento das hierarquias estabelecidas pela diferença econômica e a invasão de espaços que demarcava a aproximação da classe média com uma “elitização” é fator importante para compreender as tensões que se estabelecem entre esses segmentos. Entretanto, para fins dessa reflexão, quero somente argumentar que, no âmbito das mudanças sociais vivenciadas pela população brasileira nos últimos anos, pessoas de poder aquisitivo variado podem se reconhecer como “classe média”, seja porque partilham ou se aproximam deste *habitus*, ou porque se consideram incluídas a partir da classificação econômica - embora tenham valores e práticas, *habitus*, de camadas populares.

3.1.4. Vínculo empregatício e escolaridade

Mais da metade das/os interlocutoras/es dessa pesquisa estavam engajadas/os ou já haviam concluído uma pós-graduação, sendo a maioria em nível de mestrado e doutorado. No que se refere as áreas de concentração³⁰, são professoras/es formadas/os prioritariamente nas Ciências Humanas e na área de Linguística, Letras e Artes, sendo uma minoria das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências da Saúde.

Apenas quatro pessoas eram funcionárias efetivas nas escolas em que atuavam e somente um professor, já doutor e docente de escola federal, afirmava a intenção de continuar a construir sua carreira neste campo da educação básica. As/os demais articulavam a prática docente com outros projetos: ascensão na carreira acadêmica, perceptível pelo projeto de cursar uma pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado – já em andamento para a maioria -, ascensão econômica ou mesmo

³⁰ Parto do critério de divisão de áreas de formação proposto pelo CNPq, disponível em <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>.

transição de carreira, sendo a atuação como professor apenas uma forma de se manter economicamente neste processo.

A opção – e a possibilidade de fazê-la – por programas de pós-graduação *stricto sensu* é um indicativo bastante pungente de que as/os interlocutoras/es desta pesquisa são pessoas com um projeto de ascensão de status e de poder econômico, visto que mestrados e doutorados são formações voltadas à prática de pesquisa, ao trabalho intelectual e à carreira universitária.

Não se trata, portanto, de um rápido aprimoramento técnico-profissional para o mercado de trabalho, mas de um processo de conquista de status social paralelamente ao status econômico. Considerando que a maior parte de meus interlocutores são homens, é importante observar que esses são valores próprios do universo masculino de camadas médias no Brasil, que apreendo ao articular os estudos de Miriam Grossi (2004) sobre masculinidades aos de Gilberto Velho (2013) sobre a classe média brasileira.

3.1.5. Auto-identificação étnico-racial

A configuração racial se relaciona de forma contrastante com gênero e classe neste grupo. Apenas três professoras/es se identificam como negras/os, sendo que duas dessas pessoas dizem ter crescido em famílias de classe popular, lembrando que todas as/os outras/os - a maioria branca, a maioria do gênero masculino - afirmam-se de origem na classe média.

Compreendi durante a pesquisa que o ingresso dessas/es interlocutoras/es no ensino superior esteve diretamente vinculado às políticas de democratização das universidades públicas no Brasil, por meio do sistema de cotas raciais, de cotas para escolas públicas e da disponibilização de bolsas para estudantes de baixa renda. Todas as pessoas negras a que me refiro contaram que foram bolsistas durante a graduação, o que possibilitou a condição base para que frequentassem o ensino superior.

Amanda, por exemplo, era empregada doméstica antes de ingressar no curso de Pedagogia de uma universidade estadual. O diploma de ensino superior era uma realidade extremamente distante, com a qual fantasiava enquanto devorava, no período de

intervalo, os livros da biblioteca de sua empregadora – coincidentemente, professora universitária. O devaneio só passou a ser um projeto possível de concretizar depois que ela descobriu existirem alternativas para ajudá-la neste processo de ingressar e permanecer na universidade.

3.1.6. Interseccionalidade

Comparando os marcadores de classe, gênero e cor dessas/es professoras/es, explicita-se, não surpreendentemente, uma prevalência de homens que se autodeclararam brancos e de classe média entre as pessoas que mais avançaram na hierarquia acadêmica e profissional. Nenhuma mulher ou negra/o tem formação doutoral, por exemplo, e a pessoa com o melhor cargo e salário é um homem branco. Evidencia-se, assim, que mecanismos sociais de manutenção das desigualdades de gênero e raça também atuam nos processos de ascensão social e econômica dessas pessoas.

A possibilidade de se dedicar, logo de início, ao longo e concorrido processo de seleção para ingresso em um curso de mestrado ou doutorado e, uma vez que este seja superado, às muitas exigências do curso, com cargas horárias elevadas de aulas, leituras e uma demandas de dedicação quase ou totalmente exclusiva, também é uma condição que produz sentido nesta análise.

Pessoas com grandes demandas domésticas ou profissionais, que trabalham simultaneamente ao curso e que têm responsabilidades de cuidado familiar, por exemplo, certamente enfrentam maiores dificuldades. Tais características, sabemos, são extremamente cotidianas para pessoas do gênero feminino e para aquelas de camadas populares, nas quais os mecanismos de hierarquização social brasileira historicamente concentram as pessoas negras³¹ (ROSA, 2009; VALVERDE e STOCCO, 2009).

³¹ Em 2011, a 4^o edição do Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com ONU Mulheres, SEPPPIR e SPM a partir dos dados da

3.2. Projetos de carreira na educação

A reflexão sobre a constituição profissional de lésbicas e gays como professoras/es exige, necessariamente, o assumir de uma articulação entre gênero, classe e raça como ponto de partida de todo projeto de formação educacional e carreira, visto que é na relação entre esses marcadores com a condição de orientação sexual desviante que se configuram as possibilidades das/os sujeitas/os.

Quando me refiro a *projeto*, faço a partir da perspectiva da obra Gilberto Velho (2013), que demonstrou a importância fundamental do conceito para as reflexões sobre experiências individuais enquanto circunscritas por um campo de possibilidades social. O autor argumenta que uma complexa diversidade de esferas de significado caracteriza as sociedades pós-Revolução Industrial – capitalistas, tecnológicas, globalizadas, inseridas e conectadas em gigantes redes de informação e informatização. Destaca também a centralidade da noção de indivíduo-agente, cuja vida social se faz no atravessamento de uma multiplicidade de estímulos e no constante transitar por fronteiras simbólicas.

Os projetos de vida podem ser entendidos, assim, como mecanismos que visam à sobrevivência – tanto prática quanto subjetiva – da/o sujeita/o nestes contextos de extrema fragmentação. São estratégias para dar coerência à existência, construindo sentido de unidade a partir do planejamento de um futuro – intencional e consciente, portanto – com base nos sistemas

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou que a população negra passa, em média, 2 anos a menos se dedicando aos estudos do que a população branca. As desigualdades são maiores para as mulheres negras, que possuem a menor renda média do Brasil (inferior a um salário mínimo), constituem o grupo com a maior taxa de desemprego e contam com as piores condições de acesso a bens duráveis e à tecnologia nos domicílios que chefiam. Análises mais aprofundadas deste cenário estão disponíveis nas publicações “Fases da Desigualdade de Gênero e Raça no Brasil”, de 2011, e “Dossiê Mulheres Negras: Retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil”, apresentado em 2013.

simbólicos e espaços de ação aos quais se tem acesso: o que Gilberto Velho (2013) chama de *campo de possibilidades*. O alicerce de todo projeto está na elaboração retrospectiva de eventos significados como relevantes, ou seja, na constituição de experiências passadas.

Opto pelo conceito de *experiência* de Joan Scott (1999) em lugar de “memória” ou “trajetória”, entendendo que os últimos tendem a reificar processos que não são materializáveis, mas elaborações e reelaborações subjetivas em constante mutação ao longo da vida de cada indivíduo. A experiência, por sua vez, ocorre na/o sujeita/o e é vivida como única e particular, mas é produto de um dado contexto histórico e social. Uma vez que só ganha coerência quando organizada num sistema de causalidade e sentido, há, necessariamente, o entendimento de que a ressignificação lhe é intrínseca.

Projetos e experiências se desencadeiam, ambos, por processos narrativos os quais, embora constitutivos subjetivamente, visam a um exterior que é sempre relacional, ou seja, orientam-se a interlocutoras/es que podem existir, propriamente, ou serem apenas pressupostos. Nesse sentido, é pertinente recordar a reflexão de Pierre Bourdieu (1996) sobre a ilusão que encerra as biografias e as histórias de vida. O autor argumenta que os discursos sobre si são “ilusões retóricas” a construir representações de um “eu” inteligível e coerente a partir da sistematização lógica de uma sequência de eventos selecionados como relevantes, relacionados sempre a variáveis contextuais.

Retomo agora o ponto inicial desta seção para discutir os *projetos* de carreira desenvolvidos, executados e/ou em execução por minhas e meus interlocutoras/es. Faz-se necessário, portanto, compreender como se constituem os *campos de possibilidades* dessas pessoas a partir dos elementos que se tornam centrais em função de características como o gênero e a classe social das/os sujeitas/os, por exemplo.

Para os professores gays, percebi que esses projetos estão diretamente relacionados com estratégias de negociação da manutenção do vínculo familiar, ameaçado por sua homossexualidade. Estes começam pelo afrouxamento das

relações de dependência no processo de migrar para cursar a graduação em outra cidade. No que diz respeito às professoras lésbicas, identifiquei nas narrativas de minhas interlocutoras que a prioridade do projeto de carreira é maior na medida em que essas mulheres se envolvem em atividades de militância – feminista e/ou LGBT – e/ou quando há uma participação conjunta da companheira/esposa/namorada nestes empreendimentos, ou seja, quando a carreira profissional e/ou a militância são projetos comuns do casal.

3.2.1. Projetos de carreira e experiências gays

Tomo como ponto de partida desta reflexão os processos migratórios para cursar a graduação em uma universidade situada em outra localidade que não a terra natal das/os sujeitas/os, observando que este movimento é constitutivo da trajetória de todos os professores gays com quem dialoguei – exceto um deles. A maior parte dos sujeitos partiu de cidades do interior rumo a um centro urbano ou a uma capital. Metade das migrações foram interestaduais, nesse caso prevalecendo o deslocamento de cidades de mais de 300 mil habitantes para outras de porte equivalente e/ou capitais estaduais.

O movimento para fora da terra natal e o afastamento, em maior ou menor grau, da família é quase regra para os gays, algo que autores como Didier Eribon (2008) e Steven Seidman (2002) já haviam observado como próprio à trajetória dessa população no século XX. Para estes autores, a migração era o movimento de emancipação que possibilitava “assumir” uma subjetividade gay. Estava diretamente relacionada com a busca por possibilidades de trabalho e carreira, frequentemente em áreas consideradas “femininas”. Nesse sentido, observo que prevalece entre meus interlocutores a opção pelas ciências humanas e pelas artes, campos em que reconhecidamente há maior abertura para a sensibilidade – tanto que são os espaços qualificados como femininos dentro das ciências (SCHLIEBINGER, 2001).

No diálogo com meus interlocutores, observei que as migrações em função do ingresso em uma universidade legitimam

e justificam a partida dos sujeitos, o que parece suavizar o processo de afastamento da família de modo a possibilitar uma transição sem rompimentos. A formação no ensino superior é bem-vista pelos familiares, pois o diploma universitário é um significante muito forte para sucesso profissional e econômico – particularmente entre a classe média, como apontado por Gilberto Velho (2013), mas também nas camadas populares como um marcador de ascensão social, conforme analisa Claudia Fonseca (1994).

Uma reflexão sobre a importância fundamental do trabalho bem remunerado, da autonomia financeira e de prestígio profissional na constituição das masculinidades no Brasil (GROSSI, 2004) permite ponderar se a formação universitária, com todos os significantes que agrega ao sujeito, não possibilita a compensação de uma masculinidade até então perdida, na comunidade de origem, pela rejeição ao papel patriarcal na família heterossexual.

Entre os professores gays, apenas Felipe não deixou a cidade de origem para cursar a universidade. Entretanto, morava em um município periférico de uma capital estadual e se deslocava até essa zona urbana central para estudar. O fato de morar em um centro urbano também pode se somar como um elemento que reduziu a necessidade de romper com o controle da comunidade na qual cresceu. Os processos de socialização da juventude urbana frequentemente envolvem movimentos de diferenciação da família em favor da identificação com outros grupos de interesses - culturais, políticos, sexuais – comuns (VELHO, 2013).

As pessoas que vivem em grandes cidades estão também menos sujeitas ao controle de parentes e da vizinhança, visto que a constituição de um *ethos* mais individualista que *holista* e a “atitude *blasé*”, indiferente e anestesiada (SIMMEL, 1976), são marcadores que diferenciam a experiência urbana daquela das cidades de interior e/ou menos populosas. A possibilidade de acessar espaços e redes de sociabilidade gays sem a vigilância de toda uma comunidade próxima tem implicações outras para a “descoberta” do desejo não-heterossexual do que aquelas vividas por pessoas de cidade pequena, onde todas as vivências são

compartilhadas *em* e *pela* comunidade. Nestas, partir é, muitas vezes, um ato de sobrevivência. Não por acaso, portanto, todos os demais professores efetivamente realizaram movimentos de migração interurbana e mesmo interestadual. Nesses processos, apenas um retornou para a cidade natal.

As condições econômicas desfavoráveis fizeram com que Lucas voltasse a viver com os pais. O fez por necessidade financeira, visto que passou em um concurso público e assumiu o cargo porque precisava de sustentar economicamente para poder concluir a sua segunda graduação. O regresso foi temporário e estratégico, portanto. É significativo, entretanto, que Lucas seja justamente quem me narrou ter vivenciado as piores condições econômicas para cursar sua graduação. Recebia bolsa para baixa renda, auxílio moradia em dinheiro – pois não havia vaga disponível na residência estudantil - e alimentação gratuita no restaurante universitário. Contava com a ajuda esporádica da mãe, que enviava *o quanto* podia *quando* podia, pois tinha poucos recursos, de modo que ele frequentemente se mantinha por todo o mês com menos de R\$ 100 no bolso.

Concluída a graduação – em Geografia - e já desgostoso com a área, Lucas ingressou no curso de Design, no que pesou assumir o cargo de professor em uma escola pública de sua cidade natal, onde ficou responsável pela disciplina de História. Dessa forma, pôde garantir maior estabilidade econômica durante sua segunda formação. Submeteu-se, entretanto, a um ambiente hostil e homofóbico, convivendo com a violência simbólica de estudantes e também de colegas. Em casa, isola-se no quarto para evitar conviver com os pais, de quem esconde suas relações com outros homens.

A origem de classe mostra-se, assim, um fator que exerce influência nos projetos de carreira e decisões sobre trabalho e residência, impondo-se à vontade de permanecer ou não em uma escola cujo ambiente é de hostilidade extrema e mesmo de regressar para o núcleo familiar como condição de sustento. Se o perfil da maioria dos professores gays dessa pesquisa é de migrantes que vivem longe da comunidade de origem e prosseguem na carreira acadêmica com o ingresso em uma pós-

graduação, certamente pesa o fato de que a maior parte deles diz pertencer a famílias de camadas médias, bem como a condição de que, em seu processo de formação universitária, os vínculos permaneceram, em maior ou menor grau, de modo que os familiares ofereceram suporte quando necessário.

Referi-me há pouco que o diploma universitário é um significativo fundamental que, para a classe média, enuncia um futuro próspero e, para as camadas populares, sinaliza um processo de ascensão social. Trata-se, portanto, de um elemento que constitui masculinidades, visto que: tem o potencial de abrir caminhos para carreiras profissionais que já gozam de maior status simplesmente porque exigem um curso de graduação; possibilita acessar maiores salários, o que eleva o poder aquisitivo e a sensação de autonomia das/os sujeitas/os; e agrega, por ambos os motivos, a possibilidade ou a promessa de acesso a uma série de referenciais simbólicos de poder, tanto de ordem material – carro, casa própria, roupas etc – como subjetiva, pois posiciona a/o sujeita/o como alguém que detém um saber especializado, “profissional”, restrito e, portanto, de valor hierarquicamente superior ao que é “comum”, “popular” e acessível a todas as pessoas.

Para gays, particularmente os de classe média, na verdade, o diploma universitário e todos os atributos que a ele se somam podem ser compreendidos como estratégias para negociar uma masculinidade que se desestruturou pela perda do lugar social de homem heterossexual. Assim, acredito que o processo de ascensão social por meio da educação é um fator que contribui para o realinhamento das relações desses gays com suas famílias - antes muito frágeis pelo processo frustração das expectativas de masculinidade - em maior ou menor grau de aceitabilidade.

3.2.2. *Projetos de carreira e experiências lésbicas*

Os processos de legitimação social e aceitabilidade familiar tomam outros caminhos para as lésbicas. O poder econômico e/ou simbólico do conhecimento que se acessa pela trajetória acadêmica profissional não parece centralizar essas relações, ao menos no que

se refere às interlocutoras dessa pesquisa. Entretanto, é fundamental observar que existem entrelaçamentos muito diversos na constituição da lesbianidade de cada uma das pessoas a que me refiro aqui, e é observando essas diferenças (FONSECA, 1999) que estabeleço algumas reflexões.

Samira e Larissa são brancas e se reconhecem como pessoas de camadas médias de uma capital no sul do país. Larissa inclusive brincou com a questão quando conversamos sobre o assunto, dizendo: “sim, sou loira, branca, classe média e com todos os privilégios envolvidos”. Ambas são filhas de pais autônomos, que gerenciavam negócios próprios, e mães que trabalharam por muitos anos como funcionárias públicas em nível municipal ou estadual – a mãe de Larissa, por sinal, era também professora da rede pública.

Amanda, negra, e Débora, branca, são, respectivamente, de cidades pequenas do sudeste e nordeste do país. A primeira, de família de baixa renda, trabalhou como doméstica até pouco antes de ingressar no ensino superior; a segunda avalia que teve e tem uma “vida de classe média”, cursando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola particular – embora com bolsa concedida pelo fato de que seu irmão mais novo também estava matriculado lá. Cabe ressaltar que Débora avalia que esses padrões eram possíveis por se tratar de uma cidade pequena, com baixo custo de vida.

Observando as narrativas sobre as experiências na universidade, Larissa, Débora e Amanda enfatizam a importância fundamental do contato com as teorias e a militância feminista e/ou LGBT. A participação no movimento estudantil também é bastante enfatizada por Amanda e Débora, no que pesa o fato de terem cursado a graduação em universidades³² públicas federais, espaço de efervescência desses movimentos. Para Samira, que estudou em instituição particular e com bolsa de atleta do time de futebol, as oportunidades de contato com discussões desse tipo eram muito limitadas, a começar pelo fato de que estava constantemente

³² Discorro com maior profundidade sobre a importância de socialização universitária para minhas e meus interlocutoras/es no Capítulo 4.

viajando em função de campeonatos. Soma-se a isso o fato de que a atuação do movimento estudantil e a ação política de outras militâncias organizadas são extremamente limitadas e muitas vezes inexistentes no contexto de instituições particulares.

A reflexão sobre o engajamento teórico e/ ou militante é pertinente para compreender as experiências acadêmicas e de prática docente dessas mulheres. Não quero, de forma alguma, sugerir que esse é o único elemento a influenciar os projetos de carreira no que concerne a pessoas que foram socializadas como mulheres, que se reconhecem como tal e que se constituem subjetivamente numa lesbianidade. Certamente são fundamentais tanto os referenciais de classe quanto as expectativas familiares e sociais, mas estes se entrelaçam com uma postura reflexiva e crítica do social possibilitada, em maior ou menor medida, pelo contato com a militância feminista e/ou LGBT. Essa inquietação - no mínimo - suscitada por esses movimentos há de ser considerada como constitutiva na elaboração de projetos com maior ou menor ênfase na carreira e/ou produção acadêmica, não somente porque empodera essas pessoas a buscar subir na hierarquia do campo, mas também porque introduz a angústia da mudança e a necessidade de se movimentar em direção a ela.

A centralidade das relações amorosas na vida dessas mulheres é outro elemento central para a compreensão dos investimentos que fazem – ou não – em seus projetos de carreira. A socialização feminina é permeada de elementos que potencializam subjetividades propensas ao âmbito doméstico e do cuidado, cuja pertinência é constantemente reiterada e legitimada pelas representações de felicidade e realização na constituição de família por meio do amor romântico. As lésbicas em questão foram socializadas para serem mulheres em contextos de referentes simbólicos como os que mencionei e, embora tenham se desviado da heterossexualidade, não deixaram de se constituir subjetivamente também por meio deles. Do mesmo modo que os referentes de masculinidade atravessam a experiência de meus interlocutores gay, como discorri acima, os elementos constitutivos da feminilidade heterossexual atuam nas experiências dessas lésbicas no que concerne às suas vidas afetivas, familiares

e profissionais – de fato, não seria possível isolar essas instâncias, por si só entrelaçadas.

Débora, Larissa e Samira vivem com companheiras em relações que nomeiam de “namoro” a “casamento”, na mesma residência, envolvendo sempre um pacto não-explicito que estabelece algum nível de partilha de recursos econômicos e divisão de despesas domésticas. Curiosamente (ou não), as namoradas, esposas ou companheiras são as primeiras pessoas do mesmo gênero com quem se envolveram em “um relacionamento sério”. O tipo de vínculo que se estabelece entre esses casais e a forma como esses relacionamentos amorosos estão articulados com outras esferas da vida, em particular com a carreira, apresenta suas distinções a partir de como foram constituídas subjetivamente essas experiências de lesbianidade.

Embora Amanda e Débora tenham vivenciado sentimentos que hoje consideram sexuais e românticos por amigas durante a adolescência – o que, no caso de Amanda, que era evangélica, desencadeou um processo de sofrimento e crise de seus ideais religiosos -, para todas as quatro professoras o reconhecimento como lésbica e o efetivo envolvimento com mulheres só ocorreu nos primeiros anos de graduação, depois de ter contato com outras referências de gays e lésbicas, ressignificando essa possibilidade de existência como saudável e legítima por meio da convivência com a diversidade do campus. Antes disso, viviam relacionamentos heterossexuais e assim se reconheciam socialmente. O caso de Samira tem a particularidade de que as novas representações vieram de sua socialização com outras lésbicas na rede de relações que permeou sua experiência de atleta de futebol, e não propriamente com as e os colegas de graduação. Foi nesse espaço que conheceu a “esposa” – embora não sejam formalmente casadas por meios legais, trata-se do termo que Samira utiliza sempre.

Um olhar sobre as *categorias nativas* das minhas interlocutoras no que concerne às suas companheiras possibilita refletir sobre o entendimento que estabelecem sobre a relação. Comunicam muito mais quando observados os contextos em que se estabeleceram esses relacionamentos. Larissa e Débora

conheceram aquelas que nomeiam “companheiras” compartilhando espaços de diálogos sobre militância política e discussões teóricas sobre feminismo e estudos *queer*. Entendo que a relação entre “companheiras”, neste caso, faz referência a um tipo de vínculo que se constitui por razões sexuais e afetivas, é claro, mas organizadas em torno de um compartilhamento de ideais dentro de campos de interesse político e/ou teórico comum. É uma experiência afetiva bastante diversa dessa que se estabelece a partir do amor romântico, com as perspectivas de família e parentalidade constituindo o projeto de casal. Em ambos os casos, são possibilidades de viver a lesbianidade produzidas no entrelaçamento de experiências socialmente localizadas.

Os relacionamentos amorosos são de extrema importância e frequentemente centralizadores das experiências lésbicas, como observei no decorrer do trabalho de campo. A companheira/namorada/esposa é uma presença sempre evocada e mencionada. Nenhuma das três professoras “casadas” deixou de trazer referências da companheira quando conversávamos, incluindo-as sempre em partes da narrativa. Ademais, as próprias frequentemente se fizeram presentes, como ocorreu nos casos de Larissa e Samira, em que acompanharam parte da “entrevista”.

A reflexão sobre as relações afetivas e sexuais nas quais estão engajadas as minhas interlocutoras é, portanto, ponto importante a se somar para compreender suas trajetórias como acadêmicas e professoras, visto que são centrais para suas experiências de lesbianidade, esta constitutiva de sua subjetividade. O projeto comum – político ou profissional – transparece nas trajetórias de Larissa e Débora, por exemplo. Larissa e a companheira estudavam Literatura no mesmo programa de pós-graduação, embora tenham se conhecido antes disso. Participam de eventos acadêmicos juntas e efetivamente produzem em parceria, já tendo publicado artigos em coautoria. No caso de Débora, existe o forte engajamento político de ambas com a militância feminista e o apoio mútuo, visto que estão em áreas diferentes de atuação, ainda que entrelaçadas – Ciências Sociais e Serviço Social. O fato de a companheira ter segurado financeiramente as despesas da casa enquanto Débora se dedicava

a estudar para a seleção de mestrado foi um elemento que possibilitou o ingresso da professora no programa de pós-graduação de uma universidade pública.

É importante considerar, portanto, que o relacionamento impulsionou essas professoras fortemente em suas trajetórias de ascensão no que podemos nomear de “hierarquia acadêmica”, e o fez porque nessas caminhadas, aparentemente profissionais e particulares, há, na verdade, o entrelaçamento de um projeto comum, político ou de carreira, no vínculo do casal. Quando buscava interlocutoras lésbicas para essa pesquisa, ouvi com alguma frequência comentários sobre professoras que trabalhavam na mesma escola e que, apesar de muito discretas e reservadas, sabia-se ou comentava-se que eram “casadas” ou “moravam juntas”. Nesses relatos, novamente, emerge o entrelaçamento entre relacionamento amoroso e carreira profissional na vivência de professoras lésbicas.

Por outro lado, quando o vínculo do casal se constitui em torno de um projeto principal de família e filhas/os, este se sobrepõe a outros, considerados mais individuais – como a carreira - na relação. Recordo de uma das primeiras conversas que tive com Samira antes de começar a pesquisa. Estávamos em sua casa com amigas/os e dialogávamos sobre suas vivências como professora. A esposa achou muito chato que ficássemos “falando de trabalho” o tempo todo.

O relacionamento amoroso é fundamental nas experiências de lesbianidade também no que concerne à relação com as famílias. Se, para os gays, parece indispensável romper com os vínculos de dependência financeira e efetivamente prosperar no campo simbólico do trabalho e na materialidade econômica, construindo uma masculinidade que se coloca diante das/os parentes e da comunidade a partir dessas referências do masculino, para as lésbicas é a possibilidade de constituir uma família – o mais próximo das prescrições heterossexuais de casamento quanto possível e com o elemento “afetivo” eclipsando totalmente o “sexual”, visto que são duas mulheres - que reatualiza os laços. Samira e a companheira inclusive já planejavam ter filhos num futuro próximo e começavam a discutir as possibilidades de fazê-

lo. Lembro aqui que a maternidade no ceio de um casal lésbico, na reflexão de Anna Amorim (2013), consiste no elemento simbólico definitivo para a legitimação de que são, de verdade, uma família.

CAPÍTULO 4 – PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

4.1. Relações verticais: as primeiras violências

A tristeza me toca...
Assombra-me.
E me desfaz.
Assalta-me o momento.
Isola-me!
...Torna-me fugitivo, nessa antítese de sentidos.
 (...)

Rouba-me num instante.
Causa-me danos irreversíveis...
Sangra sangue insólito,
Me mata!
*Me cala a alma...*³³

Relacionar-se com novas referências para vivências de sexualidades dissidentes de modo a assumi-las como possibilidade legítima nunca é um processo automático, pois exige um movimento de desestruturação de valores reiterados em absolutamente todos os âmbitos da vida social. Para compreensão dessa ordem que produz o desejo heterossexual como destino na medida em que este é assumido como inerente, cabe referir ao conceito de *heterossexualidade compulsória* (RICH, 2010), de origem na crítica no feminismo lésbico, em articulação com a rearticulação em *sistema sexo/gênero* (RUBIN, 1993) que a antropologia feminista propõe à teoria levistraussiana de parentesco.

Adrienne Rich (2010) e Gayle Rubin (1993) demonstram que a pressuposição de que dois sexos e dois gêneros se complementam no desejo heterossexual organiza toda a vida social de modo a oprimir a sexualidade de pessoas com corpos significados como femininos, socialmente identificadas como

³³ Trecho de poesia gentilmente cedida pelo professor Bernardo, escrita durante o processo de aceitação de sua homossexualidade.

“mulheres”, a uma estrutura simbólica orientada a partir do masculino, tornando a identificação social de “homem” hierarquicamente superior, cujo acesso só é permitido para pessoas com corpos – e ainda certos corpos, com determinados marcadores, variáveis em diferentes contextos - significados como masculinos. Estabelece, assim, a primeira relação de poder de ordenação da vida social – o gênero -, que atravessa todas as demais.

A socialização para a heterossexualidade é, neste contexto, intensamente compreendida como violenta por pessoas que passaram a se perceber fora das prescrições para o gênero ao qual foram designadas. Nem todas as/os sujeitas/os lésbicas e gays vivenciaram o processo do mesmo modo, porém, visto que este pode ocorrer em diferentes momentos da vida. Se, em algumas narrativas, a compulsoriedade heterossexual é reconhecida como um mecanismo opressor a operar já na infância, em outras reflexões este entendimento ocorre conjuntamente com o processo de identificação de si como alguém com desejos homossexuais.

As narrativas que remontam à infância e à adolescência as primeiras vivências de dissidente da heterossexualidade são as que mais expressam marcas profundas de sofrimento na subjetividade das/os sujeitas/os. É recorrente que, no momento em que vivenciavam as práticas de normatização, essas pessoas ainda não houvessem estabelecido uma relação para (re)concepção de si através da fronteira simbólica de identificação como gay ou lésbica. Percebiam-se em um não-lugar em função de desejar o que lhes era vetado, num desconforto que, não-nomeado e não-localizável dentro de campo de significados coerentes, compreendo a partir do que discute Andrew Solomon (2013) sobre os processos de identificação internos e externos à família.

Solomon (2013) propõe que características compartilhadas no núcleo familiar se constituem por processos *verticais* de identificação, no sentido de que há uma origem interior e anterior, em geral representada pela figura da mãe ou do pai, a partir da qual a/o sujeita/o “descende” elementos como raça/etnia, língua materna e nacionalidade. Estas características costumam ser estimuladas e reforçadas recorrentemente nas crianças.

Em dinâmica oposta, existem as características que se afastam daquelas de parentes próximas/os, em geral desencorajadas e reprimidas - muitas vezes com violências, configurando a necessidade do que o autor entende por processos *horizontais* de identificação. Quanto mais forte for o significado social atribuído a essas características, mais importante se torna para a/o sujeita/o a localização de outros referentes simbólicos e a vinculação a grupos de iguais fora da família.

Isso é verdadeiro na medida em que se observa a preponderância de relações violentas na tentativa de pressionar essas pessoas a estabelecer identificações de coerência vertical. Como argumenta Sarah Schulman (2010) e os relatos de minhas e meus interlocutores reafirmam, o núcleo familiar é costumeiramente o *locus* inicial dessas violências. A escola é o segundo.

4.2. Socialização escolar e sujeitas/os marginais

A instituição escolar é um espaço nocivo e potencialmente violento para vivências de gênero desviantes da norma heterossexual, condição intensamente discutida e denunciada na literatura sobre educação, gênero e sexualidade (BENTO, 2011; CORNEJO, 2012; GRAUPE E GROSSI, 2014; GROSSI E SALA, 2013; JUNQUEIRA, 2012; LOURO, 2012, 2013a, 2013b), como discutido anteriormente. Compartilho do entendimento de que posições de marginalidade são constituídas e constituem aquelas que ocupam a norma (BUTLER, 2003), entendendo que as sexualidades dissidentes são partes fundamentais no campo simbólico da heterossexualidade na escola.

Experiências de corporalidade que materializem subjetividades não-normativas, como expressões de gênero desviantes – dentre as quais talvez a mais simbólica seja a do “menino afeminado”, “personagem” sobre a qual tão bem discorre Giancarlo Cornejo (2012), por exemplo – são constituídas por eventos cotidianos de violências simbólicas e, não raro, físicas. Estas são produto da atitude de hostilização à homossexualidade

que as pesquisas mostram predominar no espaço escolar (BRASIL, 2009; CASTRO, 2004) e que se fazem evidentes nas narrativas de meus interlocutores gays.

No que se refere às professoras lésbicas, embora minhas interlocutoras não considerem que foram alvo de injúrias e agressões qualificáveis como “homofóbicas” quando estudantes, isso não significa que a socialização escolar deixou de envolver experiências passíveis de serem compreendidas a partir do campo simbólico que circunscreve o que entendo por *experiências crip*, dialogando com o campo de estudos da teoria *crip* – discussão que desenvolvo a seguir.

Enquanto sujeitas que não se conformavam às normas de gênero – muito gordas, muito magras, demasiado agitadas, interessadas demais em esportes etc – elas também vivenciaram posições de marginalidade. O comportamento de hostilização de determinadas experiências corporais e subjetivas, na perspectiva de Butler (2003), são somente reitera, mas *produz* a posição de determinadas/os sujeitas/os no âmbito da heterossexualidade – e a legitimidade de algumas expressões de gênero em detrimento de outras.

Tomo aqui por exemplo uma das maiores escolas pública de Santa Catarina, que conheci em atividade do Projeto Papo Sério e onde, posteriormente, descobri que uma de minhas interlocutoras estudou no Ensino Médio. Observei que a unidade é atualmente frequentada por estudantes de perfil extremamente diverso em marcadores de classe, étnico/raciais, gênero e expressões de corporalidade, estas frequentemente construídas pelo engajamento em campos de referências simbólicas variados – que autoras/es da pedagogia abordam como culturais juvenis (CAVALCANTE e SOUZA, 2009; PEREIRA, 2011) e que a sociologia de Michel Maffesoli, (1998), por exemplo, trabalha a partir do conceito de tribos urbanas³⁴. Há dez anos, quando a professora Samira

³⁴ Para Michel Maffesoli (1998), que cunhou o termo nos anos 1980, as tribos urbanas são uma forma de sociabilidade que surgiu em contextos urbano-industriais, marcados pela cultura de massa e pelo consumo. Essas relações caracterizam-se pela criação de grupos em torno de um campo

estudava lá, a diversidade das/os alunas/os já era uma característica pela qual a escola era conhecida na comunidade.

Naquela época - como agora também - as práticas de sexualidade entre as/os alunas/os estavam circunscritas a territórios específicos no espaço escolar. Estes, por sua vez, estabeleciam as fronteiras entre o que era legítimo e o que era marginal, como demonstra a descrição que me fez a professora sobre os lugares de interação dos casais heterossexuais e aqueles em que ficavam gays e lésbicas.

Faziam no conhecido “esgotão”. Já ouviu falar? No “esgotão”. Na frente [da escola] tinha o esgoto (...) Era ali que... que o pessoal ficava, naquela avenida ali. E assim, não muito... Não muito explícito de agarrão... De menina com menina, menino com menino. Apenas de mão dada, assim, mas que a gente... A gente percebia... que eram, assim. Diferente de um casal de menino e menina, que se atracavam, realmente, nos cantos dos muros lá. Nas quadras. Tu conheceu a quadra, as quadras [da escola]? Lá atrás, nossa... É... tu faz coisas escondidas, realmente, lá. Tranquilamente. Assim, então... Provavelmente, eu não sei. Eu não via, porque eu não ia pra esses lugares
(SAMIRA, em entrevista presencial semiaberta.)

Não poderia haver metáfora mais explícita para o lugar designado a pessoas não-heterossexuais naquela escola: ficavam no “esgotão” e, visto que este era a céu aberto, as expressões de

simbólico comum, constituído por princípios morais e experiências estéticas - na música, na literatura, na moda etc. A adolescência seria o período de maior expressão desses grupos, reivindicados como estratégia de diferenciação durante os processos de consolidação de uma “identidade pessoal” da/o jovem.

afetividade eram necessariamente limitadas e discretas. Por outro lado, os casais heterossexuais não somente expressavam seu afeto e desejo publicamente como tinham um local dentro da própria escola – as quadras esportivas – onde era possível “se esconder” para experimentar maior intimidade física e sexual.

O cenário de “homofobia na escola”, tão bem descrito e mapeado pelas autoras e autores que, entre tantas/os outras/os, procurei articular no Capítulo 2 desta dissertação, circunscreve, não surpreendentemente, as narrativas que me fizeram todas/os as/os professoras/es lésbicas e gays sobre quando cursaram os ensinos Fundamental e Médio. Mesmo quando expresso por sutilezas, estava explícito o lugar de marginalização social no qual estavam inscritas as práticas afetivas e sexuais não-heterossexuais. Os discursos e comportamentos compreendidos na categoria “homofobia” eram parte do *habitus* escolar e, particularmente para os professores gays, marcaram diretamente suas vivências nesse período.

4.2.1. *Experiências crip*

Nesta subseção abordarei a discussão sobre as vivências de marginalização e violências de minhas e meus interlocutoras/es durante a socialização escolar a partir da perspectiva de que estas constituíram *experiências crip*. Elaboro essa reflexão a partir das contribuições da teoria *crip*³⁵ (MCRUER, 2006a, 2006b), abordagem interdisciplinar entre o campo dos *desability studies* - os estudos sobre a deficiência – e a teoria *queer* que problematiza os processos de construção de alguns corpos como deficientes, incapazes, a partir da ideia de que há uma compulsoriedade social

³⁵ Agradeço a contribuição de Anahi Guedes de Mello, antropóloga que se dedica aos estudos na intersecção gênero e deficiências, que me trouxe o *insight* a respeito da pertinência dessas discussões para as reflexões sobre a escola. O diálogo começou em troca de e-mails realizada em ocasião da publicação de uma nota sobre o suicídio de um jovem estudante gay no campus da UFSC, em 2013, e avançou posteriormente nos encontros da disciplina de Seminários de Tese de 2014, quando seguimos dialogando sobre nossas pesquisas.

na produção de corpos capazes, adequados a uma normatização de certas capacidades físicas e intelectuais desejáveis. McRuer (2006a) já mostrava que esse processo está também implicado na manutenção da heterossexualidade, pois corpos *queer* - que vivem orientações sexuais desviantes - são deficientes sociais na mesma medida em que corpos deficientes vivem sexualidades *queer*.

A abordagem *crip* permite pensar a discriminação que determinadas/os sujeitas/os vivenciam na escola como experiências de corporalidades não-normativas, não-capazes, produzidas em relação aos corpos e às habilidades pressupostas como condição de normalidade. Considero, nessa perspectiva, que a vivência compreendida como “homofobia” nesses espaços é uma experiência *crip*, pois está fortemente associada as expressões de gênero e à constituição corporal das/os sujeitas/os.

Há uma articulação muitas vezes sutil, mas poderosa, entre o repúdio por corpos considerados disformes ou inadequados e as represálias a rupturas dos papéis tradicionais de gênero, de modo que uma frequentemente suprime ou mascara a outra. Trata-se de uma hierarquia de “deformidades” sociais que atravessam diretamente os corpos em múltiplas articulações possíveis, como demonstrado por Anahi Guedes de Mello (2014) ao sistematizar uma hierarquização das deficiências.

No que se refere às mulheres, percebo que a violência simbólica da experiência *crip* está relacionada ao controle das formas físicas enquanto adequadas à normatização de modelos de feminilidade, ao modo pelo qual é legítimo um corpo existir enquanto feminino. Na minha pesquisa, observei, por exemplo, que a obesidade, para as meninas na escola, implicava em um apagamento de aspectos referentes à sexualidade, sobrepondo-se ou mesmo justificando expressões de gênero mais masculinas. No caso dos meninos, porém, a obesidade era menos importante do que uma possível “afeminação” – para a qual, aliás, poderia inclusive contribuir.

Os processos de socialização escolar apresentam, assim, características bastante distintas no/para o gênero masculino, vivenciados pelos sujeitos que hoje se identificam como gays, e no/para o gênero feminino, nas experiências agora significadas a

partir de uma lesbianidade. Assim, quando me refiro a *experiências crip* na escola, utilizo o conceito para evidenciar que as práticas que são significadas como homofóbicas são apenas uma parte do sistema de manutenção da heterossexualidade nesses espaços, talvez a mais evidente e facilmente reconhecida de suas facetas, dada a sua recente popularização.

A emergência da categoria “homofobia” como significante máximo das socializações escolares marginais, juntamente com o imaginário social que a constitui em termos de práticas homofóbicas, pode, potencialmente, obliterar outros elementos que estão implicados na produção dessas discriminações. Essa condição faz-se evidente nas narrativas que reuni, nas quais há uma separação clara entre os comportamentos significados como propriamente “homofóbicos” e aqueles que seriam de outra ordem.

Balizando o entendimento nativo tendo por referência *homofobia* enquanto categoria de análise nos termos discutidos por Daniel Borrillo (2010), há um alinhamento com as concepções de *homofobia irracional* e *homofobia pessoal*, trazidas pelo autor ao desmembrar o termo. A homofobia “irracional”, provavelmente o espectro mais reconhecido e popularizado na linguagem comum, refere-se a reações de repulsa extrema à homossexualidade, articulando-se diretamente com a condição “pessoal”, na qual o comportamento é dirigido a pessoas reconhecidamente gays e lésbicas. Esse entendimento tende à compreensão da homofobia como uma experiência individualizada e particularizada entre as pessoas envolvidas na interação que está especificamente em questão, ignorando as configurações sociais.

Este aspecto estaria contemplado no que o autor chama de *homofobia cognitiva*, que diria respeito a todo o aparato institucionalizado que produz a marginalização de gays e lésbicas por processos que permeiam a vida social, uma negação, por vezes silenciosa, que vai da desigualdade de direitos civis à desigualdade de representações enquanto possibilidade legítima de existência subjetiva – quando um livro didático de História, por exemplo, exclui completamente qualquer narrativa sobre personagens gays e lésbicas – e de vivência da sexualidade – quando as aulas de

Biologia abordam a sexualidade numa perspectiva conservadora da reprodução e dos papéis reprodutivos.

Borrillo (2010) utiliza também o conceito de *homofobia geral* para descrever algo como uma cultura da vigilância de gênero, cujo princípio está na manutenção da heterossexualidade. Este policiamento permearia todas as instâncias da vida social. Entretanto, considero essa perspectiva excessivamente difusa, pois não permite avançar numa reflexão sobre as corporalidades dissidentes que vivenciam o que entendo como *experiências crip e* que contempla as experiências, digamos, *queer*, de gays e lésbicas.

4.2.2. Homofobia como experiência crip

As *experiências crip* contempladas na categoria “homofobia” foram vivenciadas fortemente pelos meninos percebidos por colegas como “afeminados”. Para os professores gays, foram experiências nas quais os próprios estavam no centro das cenas de violência simbólicas e físicas que me elaboraram narrativamente, sempre a partir do entendimento de que foram eventos homofóbicos.

Roger contou que seu momento de horror era o ônibus escolar, voltando para casa. Disse que havia um grupo de meninos de outra escola – dois, em particular – que o incomodavam a viagem inteira. “Olha o viadinho que gosta de ler”, “olha a bichinha” – contou que falavam, empurrando-o e mexendo em seu cabelo. Muitas vezes chegava em casa chorando. Para escapar dos garotos, procurava evitar aquele horário de ônibus passando mais tempo na escola, em atividades à tarde. **(Sobre ROGER, em registro de diário de campo de 20 de fevereiro de 2014.)**

Na escola eu sofri muito *bullying*, principalmente a partir da quinta, sexta série... Mas sétima e oitava acho que foram os períodos mais cruciais, assim, não sei se porque é adolescência e... E daí essas coisas eu não sei se aparecem mais, e daí fica mais visível pros outros também, mas foi um período muito difícil... É... De sofrer isso muito na sala de aula por meio de xingamento, de desenho, de insinuação... De não me sentir à vontade no banheiro. É... No Ensino Médio continuou um pouquinho, no começo do Ensino Médio, mas já mudou bastante, assim, acho que porque eu era um aluno bastante estudioso, os alunos me admiravam... Parece que o foco foi mais pra esse lado, né. Apesar de ter uma professora no Ensino Médio que eu nunca vou esquecer do quão homofóbica ela era... (...) E ela era muito católica e ia constantemente produzindo discursos homofóbicos claramente, assim, em sala (...) Não era direto assim pra mim, penso eu... Talvez até fosse, mas eu não tinha certeza. Mas me atingia muito. E ela dizia coisas assim como, sobre... O quanto era antinatural ser homossexual... (...) Foi muito difícil, assim. Muito difícil. **(AUGUSTO, em entrevista presencial semiaberta).**

Ambos os trechos citados acima evidenciam as marcas das experiências elaboradas como homofóbicas na subjetividade dos

sujeitos. É possível observar que as pessoas que dialogaram comigo nesta pesquisa entendem que experiências de homofobia na escola dizem respeito ao comportamento explícito de hostilidade e violência motivado por preconceito contra a homossexualidade.

As formas como essas discriminações se expressam fazem parte de um imaginário social comum sobre o que é a violência homofóbica. É possível observar que as pessoas que dialogaram comigo nesta pesquisa entendem que experiências de homofobia na escola dizem respeito ao comportamento explícito de discriminação motivado por preconceito contra a homossexualidade. Esta trata fundamentalmente da exposição a um constrangimento que, com frequência, caracteriza-se pela humilhação pública. É identificável quando se expressa por violência simbólica do tipo injúria verbal-oral – brincadeiras, piadas, insinuações e ofensas propriamente ditas em voz alta ou registradas pela escrita em espaços de visibilidade comum – ou como violência física, por agressão por meio da invasão do espaço corporal da/o sujeita/o, em nuances que vão de um desarrumar dos cabelos, por exemplo, até empurrões, chutes e socos.

A narrativa de Bernardo ilustra a ênfase nas experiências contempladas por esse imaginário dominante sobre o que é homofobia. Quando discorre sobre o início da sua socialização escolar, sua narração dá pouca ênfase a outros elementos que permeavam a sua experiência, como o fato de ser “fraco” e “pequeno”, o que se evidencia pela atenção mínima que dedica a essas lembranças:

Cursei do pré à terceira série numa escola chamada [Escola Estadual], em [Cidade de origem] (...) De lá não tenho muita lembrança homofóbica não. *A gente sofre o que uma criança fraca e pequena sofre dos maiores*, mas não lembro com muita nitidez. **(BERNARDO, em entrevista presencial semiaberta).**

Na sequência, estabelece uma divisão a partir da qual circunscreve aqueles anos que teriam sido os piores de sua vida de estudante, iniciados depois que foi matriculado em uma escola-modelo do município, comparável às atuais escolas técnicas federais, em sua avaliação. Ele recorda que tinha grandes expectativas para essa escola, mas os processos de reiterada violência que sofreu por parte de colegas, com a anuência de professoras/es e coordenação, levaram-no a matricular-se em outra unidade após dois anos. Bernardo viveu, portanto, um processo de *expulsão*, no sentido que traz Berenice Bento (2011) ao denunciar a leviandade de falar em evasão quando o ambiente é hostil e violento para a/o sujeita/o.

Nessa escola eu sofri as piores homofobias. Entrei na escola com 3 anos e sempre fui muito adiantado. Fiz com 9 e 10 anos a 4ª e a 5ª série. Lembro porque acho que foi muito traumático pra mim, por isso lembro de tudo. Apanhava no corredor, nas atividades em sala de aula que o professor estava... Os meninos ficavam dizendo que eu não era mais virgem porque eu era possivelmente gay, tinha dado a bunda e por isso não era mais virgem. Me apelidaram de uma personagem feminina de novela. É até difícil pra mim falar disso agora porque eu nunca falei disso. Eu lembro que escreviam o meu nome nos pilares com giz: Bernardo Hilda Furacão. No recreio corriam atrás de mim, me batiam. Quando eu brincava com as pessoas no intervalo, me chamavam de, de “veado,” de “bicha”, e me apelidavam de nomes femininos de

personagens. Lembro que ficavam me cutucando pelo corpo todo e eu corria. *E sempre eram meninos maiores.* Ir pra aula era uma tortura. **(BERNARDO, entrevista presencial semiaberta).**

Destaquei esta última frase para demonstrar que é possível inferir uma relação entre esse segmento de narrativa e o anterior, quando Bernardo falava sobre sofrer o que sofre “uma criança fraca e pequena”. Não eram todos os meninos que o agrediam, eram os maiores. Seu corpo, frágil demais para o gênero masculino, aparece aqui, novamente, como motor de uma *experiência crip*, mas esta só passa a ser qualificada como significativamente violenta quando associada ao campo referencial da homofobia.

A homogeneização do que se compreende por “comportamento homofóbico” tende a ofuscar as demais sutilezas que também constituem essas experiências. Esse entendimento se transfere para a avaliação que fazem as/os sujeitas/os do que vivem agora na posição de professoras/es. Repetidas vezes ouvi minhas e meus interlocutoras/es afirmarem que seu cotidiano de atuação profissional era de bastante respeito, uma percepção que está vinculada a ausência e/ou não identificação de referentes simbólicos explicitamente homofóbicos. Entretanto, como Neil Franco (2009) demonstrou em sua pesquisa de mestrado com professoras/es lésbicas e gays, numa perspectiva do campo da Educação, a categoria “respeito”, bastante utilizada por aquelas/es que se percebem livres de hostilidades na escola, frequentemente acompanha o ofuscamento de outros mecanismos de demarcação de fronteiras para os comportamentos desviantes da heterossexualidade.

As narrativas das/os professoras/es com quem dialoguei partem da contraposição de experiências recentes, já na posição de docência, com aquelas da socialização escolar na infância/adolescência, vividamente significadas como homofóbicas. As elaborações sobre este passado, centradas sobre eventos facilmente qualificáveis como homofóbicos, visto que

claramente circunscritos no imaginário social da homofobia, revelam subjetividades constituídas por percepções de violência diante das quais facilmente desaparecem outros mecanismos de exclusão. É compreensível, portanto, que sintam “respeito” à margem quando esta é produzida por concessões cuidadosas e gentilezas aparentes.

Diante do contexto frequentemente marcado por experiências de marginalização e violência que configura a passagem de gays e lésbicas pelo sistema de ensino, interessou-me saber como este passa a se constituir como um espaço possível para a articulação de projetos - de carreira, emancipação, atuação política, ascensão social etc – para essas/es sujeitas/os. Localizei nas narrativas das/os professoras/es que essa transição ocorre na passagem pela universidade.

4.3. Relações horizontais: o “outro mundo” da universidade

4.3.1. Os espaços de militância

Tornar-se estudante universitária/o consiste, por si só, no atravessamento de importante fronteira simbólica, uma que demarca o início de profundas transformações na vida social da/o sujeita/o. Reflexão pertinente sobre o tema traz a etnografia de Jonatan Gómez (2011) sobre o ingresso de estudantes de uma universidade pública da Guatemala no mundo da política. Gomez (2011) evidenciou o papel ritual das experiências vividas na universidade, instrumentalizando-se também a partir dos conceitos de projeto e campo de possibilidades de Gilberto Velho (2013) para demonstrar que estes espaços podem ser compreendidos como um domínio social específico, no qual múltiplos campos de possibilidades exercem influência sobre os projetos das/os sujeitas/os. Gomez (2011) dialoga também com o trabalho de Samir Pérez Mortada (2009), para quem a vivência universitária permite ressignificar o social na medida em que a/o estudante se envolve nas atividades de militância.

Estabeleço um paralelo com as experiências de minhas e meus interlocutoras/es, para quem a entrada na universidade significou atravessar uma fronteira simbólica para novas redes e espaços de sociabilidade, permeada por referentes que circunscrevem campos de possibilidades outros que aqueles acessíveis até então.

E na faculdade foi que eu conheci um outro mundo. Todo tipo de gente. Pessoas de outras cidades, outras perspectivas de ver a vida, de ver as pessoas. E por meio disso eu fui me permitindo viver outras coisas, fui me permitindo estar com as pessoas. Por eu ter sido muito introspectiva em boa parte da minha vida, eu tinha muita dificuldade de estar em grupo, sentar num bar, ser aberta com as pessoas. Eu era muito reclusa, muito calada. E na faculdade fui me permitindo...
(DÉBORA, em entrevista semiaberta por videoconferência.)

O “outro mundo” de que fala Débora, traduzindo em seu imaginário uma reflexão que se repete entre minhas e meus interlocutoras/es, diz respeito a uma pluralidade de discursos constitutivos da experiência universitária. Estes passam a interpelar as/os estudantes, recrutando-as/os a ocupar novas posições sociais.

No que diz respeito à sexualidade, as diferentes possibilidades de significação disponíveis no campo permitem estabelecer relações de identificação com referentes que antes implicavam em marginalização e desqualificação na vida social no âmbito das *relações verticais* da comunidade de origem. Observo, a partir do que evidenciam as narrativas dessas pessoas – como o trecho de minha conversa com André, logo abaixo - que a esfera simbólica da militância política, em seus diferentes campos de

atuação, configura, de fato, um importante elemento na rearticulação de si.

Eu me identifico como militante do movimento LGBT desde que entrei na universidade. Meu primeiro encontro de estudantes foi o Fórum de Diversidade Sexual. Eu acho que a minha formação enquanto estudante e enquanto pessoa se dá muito pela militância no movimento estudantil, e especificamente pela diversidade sexual. Então eu acho que se relaciona muito. Tudo que eu faço eu acho que reflete muito isso. **(ANDRÉ, em entrevista presencial semiaberta).**

A extensão dos discursos políticos das militâncias compreendidas pela juventude universitária transcende seus espaços específicos de discussão e articulação de estratégias de ação, visto que processos de ocupação simbólica, direta ou indireta, estão implicados necessariamente na atuação política no campus. Na UFSC, por exemplo, já na recepção às calouras e calouros, vem ocorrendo, nos últimos anos, o primeiro contato com as representações de grupos organizados de estudantes.

Em 2013, 2014 e 2015, coletivos de alunas/os negras/os e LGBT, aliados a atuação de núcleos de pesquisa dedicados ao estudo das temáticas de gênero, sexualidade e raça desta instituição, engajaram-se em atividades de apresentação da universidade para as/os novas/os estudantes, a começar pela presença de estandes para distribuição de material informativo às portas do auditório em que se realizou a cerimônia oficial de boas-vindas às pessoas recém-ingressas. Circulou também pelo campus da universidade uma cartilha de conteúdo educativo para o combate às violências homo-lesbo-transfóbicas, machistas e capacitistas nos trotes universitários, tendo por público-alvo, principalmente, as/os calouras/os.

Mencionei ações pontuais, realizadas em uma data estratégica - o início do semestre -, mas estas se replicam durante todo o ano em diferentes contextos. Um exemplo facilmente observável são os cartazes de conteúdo politizado que são fixados em espaços públicos no campus, ocupando as paredes externas dos edifícios de salas de aula, a fachada do restaurante universitário e os murais oficiais de cada centro de ensino. Nestes, entre anúncios de aluguel e recados oficiais dos diferentes departamentos da universidade, a presença das mensagens de cunho político, que necessariamente fazem parte dos materiais produzidos por esses coletivos – mesmo os de conteúdo não necessariamente ou explicitamente combativo, como a divulgação de uma festa, por exemplo – evidenciam o quanto o contato com essa pluralidade discursiva é parte do cotidiano da universidade pública.

A experiência universitária pode, assim, ser compreendida como intrinsecamente permeada por mensagens que recrutam à identificação com discursos politizados, que ocupam dos lugares mais íntimos – como o fazem as pichações nas portas das cabines nos banheiros³⁶ – às próprias “fronteiras” territoriais do campus, marcadas em tinta nos muros da instituição e nos bairros de entorno. Esses discursos tornam-se, assim, constitutivos do cotidiano no campus, espaço que centraliza a vida social nesta etapa da trajetória no sistema de ensino. Introduz, desse modo, às/os sujeitas/os a um contexto de resistência e de possibilidade de ação, deslocando a marginalização da homossexualidade para a condição de opressão social passível de enfrentamento.

4.3.2. Os espaços de formação teórica

Processo semelhante emerge nas narrativas de professoras/es que receberam formação em gênero e sexualidades

³⁶ Sobre o caráter político das expressões gráficas que ocupam os banheiros universitários, recomendo a leitura do artigo “Arquitetura material-simbólica dos banheiros: funcionalidade a quem?”, reflexão de Kessila Maria da Silva, Geni Daniela Núñez Longhini e Felipe Fernandes (2014).

durante a graduação. Esta pode ocorrer pelo cursar de disciplinas específicas centradas nestes temas ou pelo engajamento em outras atividades que também envolvem uma imersão teórica, como a atuação em núcleos de pesquisa, projetos de extensão universitária e/ou frequentando grupos de leitura e estudo, por exemplo.

Se o contato com a militância política conduz a uma ressignificação da homossexualidade por possibilitar que esta deixe de ser uma condição solitária e vulnerável para tornar-se uma característica que integra a/o sujeita/o a uma comunidade de resistência, a formação teórica é potencialmente transformadora porque, partindo de um discurso que se legitima por seu espaço de produção - acadêmico, científico -, instrumentaliza a/o sujeita/o a questionar valores da heteronormatividade enquanto produtos de contextos sociais. Torna-se uma condição que potencializa o desencadear de processos de empoderamento para essas pessoas.

Antes de trazer as narrativas de interlocutoras/es diretas/os da pesquisa sobre suas experiências neste âmbito, quero compartilhar o que presenciei com a estudante transgênero Luana, que, em 2013, foi aluna de uma disciplina sobre gênero e sexualidades na qual fui estagiário. Ela foi a estudante que mais cresceu no grupo, obtendo excelentes desempenhos nos trabalhos propostos e nos debates em sala de aula. Sua média final foi a mais alta da turma. Embora já estivesse em um processo anterior de contato com as teorias deste campo pela aproximação com a militância LGBT da universidade, o processo de empoderamento dessa aluna foi extremamente potencializado pelo que aprendeu na disciplina.

No ano seguinte, Luana seguiu frequentando palestras, eventos e atividades sobre gênero e sexualidade, sempre interessada em opinar e trazer questionamentos. Pude observar o quanto ela havia aprendido teoricamente, o quanto continuava buscando conhecimento e como esse processo a tornara articulada para se posicionar num debate ou para agir em situações de discriminação. Em determinada ocasião, conversando sobre esse assunto, Luana me contou que só deixou de se sentir “louca” e “errada” depois que transformou o seu olhar com o que aprendeu

com os estudos de gênero. Antes, aceitava as violências porque julgava que merecia.

Introduzi Luana e sua história porque considero este exemplo muito expressivo, poderoso na proporção do salto desta estudante da condição de extremo assujeitamento para uma de empoderamento cada vez mais articulado à ação. Seu caso vai ao encontro do que viveram muitas/os professoras/es gays e lésbicas quando estudantes com acesso à formação em gênero e sexualidades.

Enquanto sujeitas/os desviantes dos papéis de gênero que lhes eram socialmente esperados, pessoas lésbicas, gays e transgêneros vivem de maneira muito próxima a necessidade de desconstrução dos valores próprios às *relações verticais* que as/os impuseram à margem, como vidas impossíveis, para recriarem-se socialmente na constituição de *relações horizontais* de identificação com outros campos simbólicos. Esse deslocamento de eixo de identificação vertical para horizontal – aqui, por meio da formação em gênero e sexualidades – está traduzido em diversas narrativas constitutivas desta pesquisa.

Mostra-se, por exemplo, no que me conta Amanda sobre sua integração como bolsista em um projeto de pesquisa de uma professora feminista, onde teve contato com as primeiras teorias de gênero que, posteriormente, estudou em uma disciplina optativa na graduação, cujos aprendizados motivaram sua pesquisa de mestrado sobre representações de gênero em livros de Biologia. Ou quando Augusto recorda seu primeiro contato com discussões sobre gênero na literatura ao analisar algumas obras do escritor Caio Fernando de Abreu para uma disciplina do primeiro ano de graduação em Letras, iniciando, com sua trajetória pessoal de ressignificação do lugar social da homossexualidade, uma formação que hoje o posiciona como doutorando neste campo, engajado em uma linha de pesquisa sobre teoria *queer*. Está igualmente nas elaborações de Bernardo sobre o doloroso caminho de desconstrução das convicções religiosas nas quais fora socializado, envolto no conflito entre ser pecador diante de deus ou perder a fé.

Fiz a disciplina de “Gênero e sexualidade” em 2011, no sétimo período [de Ciências Sociais]. Acho que já comecei a positivar antes disso, mas foi com essa disciplina que eu... tchá! Vi textos sobre feminismo, homossexualidade, li Butler pela primeira vez, as críticas feministas mais recentes. Muitos textos sobre homossexualidade. E comecei a ter uma crise inclusive de fé com essas leituras (...) Eu comecei a questionar a existência de deus e aquilo me feria muito, porque se não havia deus, não havia sentido mais em nada. Aí comecei a sofrer e era uma coisa horrível, muito ruim mesmo. Me sentia mal, vontade de chorar o tempo inteiro. Uma coisa horrível. Comecei a questionar o criacionismo e foi com esse questionamento sobre deus que eu comecei a positivar mais a minha sexualidade, questionar que a Bíblia não foi escrita por deus... que a gente sabe que não é, foi um bocado de homem. Por causa da disciplina, comecei a estudar gênero. Foi a primeira vez que li textos de gênero. Depois da disciplina, continuei lendo por conta própria e aí surgiu o interesse de estudar gênero no mestrado. Aquela disciplina me libertou, me libertou mesmo. Uma coisa maravilhosa. **(BERNARDO, em entrevista presencial semiaberta.)**

Para essas pessoas, estudar gênero e sexualidade foi o motor de transformações fundamentais, configurando novos campos de possibilidades não somente para viver desejos e afetos, mas também para a rearticulação de seus projetos de carreira profissional. A possibilidade de conviver com pessoas que tratavam como “comum” as relações homossexuais mostrou-se transformadora.

Roger contou que só passou a se envolver com homens na metade da faculdade de Letras, depois que ficou com um colega em uma viagem para um encontro de estudantes. Até então, ficava com mulheres e tinha muito receio de experimentar, embora estivesse em um ambiente em que o comportamento homossexual era comum e aceito. “Acabou rolando em uma viagem com um colega”. Depois desse episódio, contou que as situações foram se repetindo. A partir de então, Roger reflete que mudou completamente. “Eu me tornei outra pessoa”. **(Sobre ROGER, em registro de diário de campo de 20 de fevereiro de 2014.)**

“Tornar-se outra pessoa”, para tomar as palavras do professor Roger, diz respeito a rompimentos e transformações. Exige, portanto, o afastamento do sentimento solitário de rejeição pela desconstrução dos valores morais de condenação da homossexualidade, marcas que as *experiências crip* na socialização escolar e os conflitos nas *relações verticais* com família produzem na subjetividade dessas pessoas. As reflexões que fazem as/os professoras/es nessa pesquisa sobre os processos que entendem por “aceitação” ou por um “assumir” de si como lésbica ou gay evidenciam que foi de fundamental importância para essas/es sujeitas/os a ressignificação da homossexualidade em

espaços nos quais puderam estabelecer *relações horizontais* de identificação.

Nesse sentido, o acesso aos campos simbólicos da militância LGBT e dos estudos de gênero e sexualidades foram centrais. Envoltos em discursos que potencializam o empoderamento, esses espaços permitem o estabelecimento de relações com pares que legitimam e trazem para a esfera do comum as práticas, desejos e sentimentos até então experienciados de forma solitária, como um problema recorrentemente vinculado a sentimentos de negação e culpa. A condição de diferença é finalmente apaziguada com o agenciamento das/os sujeitas/a uma “contra-identidade” (PAIVA, 2007).

CAPÍTULO 5 – O ARMÁRIO NA ESCOLA

5.1. O armário...

A concepção de que a sociabilidade cotidiana de pessoas que se relacionam sexual e afetivamente com o mesmo gênero é organizada numa dinâmica de segredo e revelação, mentiras e verdades, visibilidades e ocultamentos vem instrumentalizando o conhecimento – popular e acadêmico - sobre as vidas de gays e lésbicas desde a segunda metade do século XX. O *armário*, metáfora que centraliza a tensão dual nas relações sociais destas pessoas, tornou-se parte do imaginário coletivo sobre a homossexualidade após a Segunda Guerra Mundial, quando a sociedade norte-americana ficou obcecada por uma higienização moral, conforme descreve Steven Seidman (2002).

O autor entende que este “mecanismo de dominação heterossexual” se consolidou como parte da experiência de homossexualidade em reação às perseguições sofridas, naquele país, por essa população que não se conformava às normas monogâmicas e reprodutivas centralizadoras da política de sexualidade do pós-guerra. Nesta perspectiva, Seidman (2002) argumenta que o *armário* é central na constituição da subjetividade de sujeitas/os não-heterossexuais e influi diretamente em seus processos de sociabilização, inclusive com outras pessoas gays e lésbicas, pois provoca um estado de isolamento em função de sentimentos como medo e vergonha.

O histórico levante de Stonewall³⁷, nos Estados Unidos, ampliou o vocabulário sobre a experiência social do *armário* para

³⁷ Em 28 de junho de 1969, numa rua marginal de Nova Iorque, nos Estados Unidos, transgêneros, lésbicas e gays frequentadoras/es de um bar chamado Stonewall – voltado a este público - reagiram a (mais) uma batida policial no estabelecimento. Essas pessoas estavam indignadas com a violência e a opressão que sofriam recorrentemente nessas intervenções. O ato de resistência deu início ao que ficou conhecido como o levante de Stonewall (“Stonewall riot”) na história do movimento LGBT norte-americano. Desde então, 28 de junho tornou-se o “Dia do Orgulho

a população gay e lésbica ao possibilitar a emergência de um discurso de reação centrado na concepção de “orgulho”, poderoso dispositivo de mobilização de sujeitas/os no âmbito das políticas identitárias que surgiu com o movimento negro. Tornou-se parte do imaginário coletivo sobre a homossexualidade naquele país - e em outros contextos que, por relações políticas e culturais, importaram as suas referências - a ideia de que “estar no armário” é um estado de opressão vivenciado por pessoas não-heterossexuais até que encontrem forças, coragem e condições para se libertar ao “sair do armário”. Esta concepção libertária aparece nos discursos da militância LGBT no Brasil a partir da categoria nativa de “se assumir” e, mais recentemente, também com a metáfora do “armário”³⁸.

Richard Miskolci (2014) alerta para a problemática de aplicar esta matriz norteamericana de entendimento da experiência de homossexualidade à realidade brasileira. Argumenta que o modelo de “*coming out*” de gays e lésbicas nos Estados Unidos - a narrativa de descoberta do desejo proibido que culmina na libertação pelo ato de “se assumir” - é fruto de uma configuração social que já pressupõe o afrouxamento de laços familiares na vida adulta e a centralização das vivências de sociabilidade das/os sujeitas/os pela adoção de estilos de vida alternativos. As comunidades gay e lésbicas, organizadas territorialmente, inclusive, em bairros específicos de grandes cidades dos Estados Unidos, estão inseridas nesta perspectiva.

No Brasil, por outro lado, não existe este modelo de centralização espacial das vivências de lésbicas e gays, e o sentimento de pertencer a um estilo de vida ou a um campo simbólico comum - quando existe - não se sobrepõe à importância

Gay” e o marco para a realização da primeira Parada Gay, organizada um ano depois (FRY e MACRAE, 1985; MISKOLCI, 2014).

³⁸ Num exemplo recente, a campanha de divulgação da Parada Gay 2015 do Grupo Gay da Bahia - entidade de importância histórica na luta pelos direitos de gays e lésbicas no Brasil - traz o slogan “SEM armários! COM orgulho!”.

das relações familiares. Estas permanecem fundamentais mesmo na vida adulta, demandando atenção e manutenção cuidadosa das/os sujeitas/os. Importante também somar a este quadro que o imaginário da população LGBT brasileira é fortemente impactado pela expectativa da iminência de sofrer violência e discriminação nos espaços públicos³⁹.

No campo dos estudos sobre gays e lésbicas, o conceito de *armário*⁴⁰ tornou-se categoria importante de análise a partir da obra de Eve Sedgwick (2007), que criticou precisamente esta noção libertária difundida pelos discursos sobre “sair do armário” pós-Stonewall. Seu argumento desconstruiu o *armário* como uma “condição” ou um “estado” que a/o sujeita/o pode deixar, mostrando que este representa a existência de uma epistemologia de conhecimento sobre a homossexualidade que garante a manutenção da ordem heterossexual. O *armário*, para Sedgwick (2007), faz das vivências não-heterossexuais reféns de uma condição de “segredo” que é impossível solucionar, pois exige manutenção constante tanto para permanecer nele, convivendo com a ameaça e se esquivando de uma exposição indesejada,

³⁹ O Relatório Anual de Assassinatos de Homossexuais no Brasil do Grupo Gay da Bahia referente ao ano de 2014 contabilizou o assassinato de 326 gays, lésbicas e transgêneros. O levantamento, realizado por meio do registro de notícias divulgadas na mídia, estima um crime homo-lesbo-transfóbico a cada 27h no país. A entidade realiza o observatório constante desse cenário por meio do site www.homofobiamata.wordpress.com, onde disponibiliza também os relatórios anuais consolidados e completos. Cabe ressaltar que os dados dessas pesquisas são parciais, visto que muitas mortes de pessoas LGBT não são divulgadas na mídia ou se tornam notícia em condições que invisibilizam sua especificidade, escapando às estatísticas. Neste sentido, é coerente considerar que a realidade social dessa população é ainda mais violenta do que revelam os dados disponíveis.

⁴⁰ O conceito de *armário* de Sedgwick se popularizou no Brasil após a publicação de um artigo traduzido da autora nos Cadernos Pagu, em 2007. O artigo em questão, “Epistemology of the closet” – “A epistemologia do armário”, na tradução brasileira - era uma versão condensada de seu livro homônimo, publicado em 1990.

quanto para deixá-lo, visto que a pressuposição da heterossexualidade exige que a pessoa “se assuma” a cada novo contexto.

As/os sujeitas/os implicadas/os neste mecanismo de conhecimento sobre a sexualidade não estão no controle. Dentro ou fora do *armário*, não conseguem escapar de reiterar a hegemonia heterossexual, seja pela condição de suspeita de desvio, que pressupõe uma norma, seja pelo ato de “assumir”, que reafirma a diferença e a posição de “outra/o”. Ao optar pelo segredo, prevalece a iminência da revelação, ao mesmo tempo em que, ao optar pela revelação, prevalece a presunção do segredo, de um modo ou de outro garantindo a legitimidade exclusiva da heterossexualidade. Assim, o *armário* deve ser compreendido como um dispositivo (FOUCAULT, 1988) de produção da *heterossexualidade compulsória* (RICH, 2010).

A obra de Sedgwick permite compreender o *armário* como o mecanismo que regula a existência de lésbicas e gays nas diferentes esferas sociais. É uma metáfora para a relação das/os sujeitas/os com o meio, e não para uma condição existencial, assumindo dinâmicas próprias em cada contexto histórico e social. O armário representa, desse modo, um regime que determina *como, quando e qual* homossexualidade é enunciada, bem como *quem* está em posição de fazê-lo. Em outras palavras, configura os termos em que ocorrem as negociações para a existência (re)velada de lésbicas e gays na vida social, instituindo o que Richard Miskolci (2014) discute como *regime de visibilidade*, transferindo este conceito foucaultiano para o campo LGBT como:

(...) uma noção que busca sintetizar a maneira como uma sociedade confere reconhecimento e torna visível certos arranjos amorosos enquanto controla outras maneiras de se relacionar por meio de vigilância moral, da coibição de sua expressão pública, em suma, pela manutenção dessas outras formas amorosas e sexuais em relativa discrição ou invisibilidade. Um regime de visibilidade

traduz uma relação de poder sofisticada, pois não se baseia em proibições diretas, antes em formas indiretas, mas altamente eficientes, de gestão do que é visível e aceitável na vida cotidiana (MISKOLCI, 2014).

Enquanto *regimes de conhecimento*, os *regimes de visibilidade* fazem a manutenção das fronteiras do pensável, das dimensões pelos quais se entende o que existe, visto que determinam os limites do campo simbólico do que é enunciável. Operam de maneira intrinsecamente vinculada ao código moral hegemônico de legitimação da heteronormatividade, o que significa que para compreender seu funcionamento é preciso articular análises históricas e sociológicas ao contexto pesquisado.

Nesse sentido, no que se refere ao *armário* brasileiro, Miskolci (2014) analisa que a negociação da homossexualidade está fortemente articulada à habilidade de passar publicamente por heterossexual – mesmo, acrescento, em esferas nas quais a sexualidade não-heterossexual da pessoa é conhecida. Ter sucesso nesse empreendimento significa manter condições mais estáveis de segurança no emprego, para circular no espaço público e para administrar as relações familiares. Trata-se, portanto, de um *armário* que está centrado no gênero, na habilidade de conformar-se a expressões de corporalidade e aos papéis sociais adequados a masculinidade e feminilidade que sustentam os padrões brasileiros de heteronormatividade.

Proponho a seguir uma reflexão a partir da concepção de que o *armário* possui múltiplas dimensões ainda por explorar, consistindo num instrumento teórico estratégico para o estudo das dinâmicas de ocultamento e visibilidade na vida social. Identifico e exploro aqui duas delas que emergiram na articulação de dados da bibliografia com os dados etnográficos no desenvolver desta pesquisa, mostrando-se pertinentes para compreender as dinâmicas de visibilização das posições de abjeção – neste caso, da homossexualidade – que existem no espectro social.

O armário é uma epistemologia de conhecimento sobre a homossexualidade e sobre pessoas que vivem sob este marcador,

bem como um operador para *tecnologias de gênero* (DE LAURETIS, 1987). Desse modo, o conceito atua como uma matriz para entendimento das relações sociais de gays e lésbicas na contemporaneidade. O *armário* se articula ao campo de possibilidades (VELHO, 2013) das/os sujeitas/os de modo a organizar a ação nas diferentes esferas da vida social pelas quais estes transitam, entre elas, a escola.

5.2. ...na escola

Os elementos de regulação do *armário* estão sempre em alinhamento com o contexto ao qual estão circunscritas e a relações cuja dinâmica este engendra. Isso significa dizer que o *armário* aciona os elementos simbólicos que estão atuando sobre o campo social, em suas configurações sistêmicas e nas suas particularidades, de modo a garantir a prevalência da ordem heterossexual. Atua na manutenção da hegemonia de imaginários de gênero situados, mobilizando os referentes de masculinidade e feminilidade que estão na prescrição das posições sociais das/os sujeitas/os na construção social e histórica local, conforme demonstrarei mais adiante neste capítulo a partir dos trechos de entrevista e dos relatos de meu diário de campo.

A escola, como uma dimensão da vida social, tem seu vocabulário próprio. Nesse sentido, para entender o *armário na escola* é preciso um duplo olhar, compreendendo este espaço enquanto *a* escola e enquanto *uma* escola. Antes de avançar na discussão, esclareço que não vou desenvolver uma análise aprofundada no âmbito de uma sociologia da educação ou uma crítica da escola em seu instrumental pedagógico a partir de perspectivas referenciais deste campo. Abordo o espaço escolar como uma das dimensões da vida social urbana pela qual transitam as/os sujeitas/os com o acionar de repertórios simbólicos específicos, como propõe Gilberto Velho (2013).

Quando digo que é necessário articular uma dupla concepção de escola, o faço por entender que *a* escola - no singular porque genérica - é uma organização social no domínio do poder

público, constituída, neste âmbito, por regulações de efeitos simbólicos e materiais. Os textos fundantes e fundamentais dos estudos sobre a educação numa perspectiva sociológica (BOURDIEU e PASSERON, 2013; DURKHEIM, 1975) já demonstravam que o Estado institucionaliza as normas sociais que devem operar nestes espaços.

O poder público atua sobre esta dimensão da vida social – escola - por meio de dispositivos como a constituição federal, o conjunto de leis, diretrizes, planos e políticas públicas específicas para o setor e a gestão de órgãos oficiais para a sua execução, manutenção e fiscalização. O faz também pela organização administrativa do sistema de ensino em esferas federais, estaduais e municipais, delegando a cada uma dessas instâncias diferentes responsabilidade sobre as etapas do processo de escolarização da população. Determina, pela gestão de recursos econômicos, a materialização desta estrutura em unidades de ensino nas suas dimensões físicas – prédios, equipamentos, ferramentas, mobiliário, materiais para a prática didática e toda sorte de objetos de uso contínuo ou descartáveis – e na sua distribuição e ocupação espacial – ou seja, onde essas estruturas se localizam regionalmente – em que cidade, em que bairro, por exemplo - e localmente – em que rua, em que terreno.

As unidades neste sistema são dependentes, assim, do entrelaçamento entre políticas de educação e gestão orçamentária da União e das instâncias diretamente implicadas na administração das estruturas locais de ensino – governos estaduais, municipais e suas respectivas Secretarias de Educação. Estão em campo também as articulações parlamentares e as disputas de interesses entre as referidas esferas de gestão com a classe das/os profissionais da educação e técnicos, sem esquecer também as demandas populares – ou seja, das/os usuárias/os do sistema de ensino - e a vontade política para a ação neste setor. Tratam-se de relações complexas, que produzem, por si só, uma heterogeneidade de configurações regionais e locais.

Engendradas neste sistema estão *as* escolas - e aqui uso o plural para enfatizar seu caráter local e contextual, visto que estão inseridas nas dinâmicas sociais dos bairros e regiões em que se

situam fisicamente. São a materialização do que Gilberto Velho (2013) entenderia como *fronteiras* de transição das/os sujeitas/os para *uma* dimensão da vida social, entre tantas pelas quais circulam. Ainda mais importante, porém, é a posição das escolas – unidades - como ponto de encontro entre os repertórios simbólicos das realidades locais, circunscritos ao social, e as normas, valores e saberes institucionalizados pelo Estado como fundamentos básicos para a educação da população. São, portanto, os espaços de contato da gramática do sistema de ensino com os vocabulários situados.

Há uma disparidade de configurações socioeconômicas e culturais entre regiões que permeia todo o ensino público e produz diferentes experiências de escola. Em Florianópolis, por exemplo, enquanto algumas unidades estão inseridas em comunidades de periferia, com altos índices de vulnerabilidade social, tráfico de drogas e violência, outras estão em bairros e regiões centrais, com implicações diretas sobre o perfil da/os estudantes – nesses casos, uma população recorrentemente diversificada e com intenso contato entre pessoas de camadas populares e de camadas médias. Também está em fricção o campo simbólico das/os próprias professoras/es, que com frequência circulam por unidades escolares em diferentes regiões que não as suas, de origem – particularmente no que se refere a professoras/es gays e lésbicas, tendo em vista os processos de migração dessas pessoas para outras cidades e estados.

Esse esboço da dinâmica desigual do sistema de ensino visa explicitar como são complexos os elementos sociais que são invólucro das relações de armário nas escolas. A atividade docente exige que as/os professoras/es desenvolvam uma habilidade de negociação estratégica com as realidades próprias de cada escola e uma maleabilidade na forma como costumam práticas de ensino e as demais trocas simbólicas nestes espaços. Exemplifico.

Se em uma determinada escola o professor Augusto, por exemplo, teve autonomia e condições para desenvolver, durante todo o ano letivo, um projeto interdisciplinar e contínuo de gênero e sexualidades na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, na mesma época, em outra escola, este professor precisava medir

cautelosamente todas as palavras que dizia e ministrar suas aulas, guiando-se estritamente pelo livro didático. O fato é que um conhecido traficante da comunidade local – uma comunidade que ele descreve como extremamente violenta, com muitas/os alunas/os agenciadas/os pelo tráfico de drogas - frequentemente estava na janela da sala vigiando uma estudante que era sua namorada e, ao mesmo tempo, o conteúdo das aulas. Augusto vivia assombrado pela possibilidade de viver situação semelhante à de um colega que fora ameaçado de morte por um estudante e fugira da escola dentro do porta-malas de um carro.

Essas são narrativas recorrentes, que demonstram como a subjetividade de professoras/es é constituída pelo desenvolver de um repertório do possível dentro de um sistema de relações em que as hierarquias não-declaradas, implícitas e/ou sugeridas por estratégias de significação, às vezes agressivas, mas frequentemente sutis, são de fundamental importância. Tal condição possui implicação direta sobre os sistemas simbólicos que codificam a atuação do *armário* nas relações de professoras/es gays e lésbicas, pois é na relação entre a escola – unidade *em configuração de organização social* sob gestão do poder público – e as escolas – unidades *em situação no campo social* da vida de populações locais – que se organiza esta dimensão simbólica na experiência contemporânea.

Referi-me acima às diferentes dimensões do armário que emergiram no decorrer desta pesquisa: o armário enquanto *epistemologia* e enquanto operador de *tecnologias de gênero*, elementos que possibilitam compreendê-lo como uma matriz de entendimento das relações sociais de gays e lésbicas e permite pensar numa economia simbólica da homossexualidade própria à escola. Contextualizados os elementos que entendo serem constitutivos desta enquanto uma das dimensões da vida social, retomo agora essa reflexão.

5.2.1. Epistemologia

A esfera epistemológica do armário na escola precisa, necessariamente, ser compreendida pelas lentes dos demais

processos de produção de conhecimentos legítimos e ilegítimos nesses territórios discursivos. Autores como Bourdieu e Passeron (2013) enfatizaram que o processo de escolarização está diretamente relacionado com a manutenção da ordem social, das/os posições de poder de grupos hegemônicos e, desse modo, da desigualdade entre as classes. Entretanto, o entendimento desses espaços como impositivos e homogeneizantes por si só não contempla a experiência contemporânea no sistema escolar brasileiro.

As escolas são hoje, de forma explícita, campos de disputa para as principais questões em debate no âmbito social, espaços de extremo interesse para a ação política – e, portanto, de confronto ideológico – dos movimentos de representação de várias/os sujeitas/os sociais, dentro os quais cabe destacar as mulheres, as pessoas LGBT, a população negra, pessoas com deficiência e os segmentos religiosos. Este é um processo em explícita ebulição após uma década de centralização, no campo escolar, de uma série de políticas públicas da agenda inclusão, de combate ao racismo, à homofobia e de construção de equidade de gênero do governo federal, provocando tensões com as perspectivas fortemente vinculadas a dogmas religiosos da doutrina do cristianismo. A mediação destes conflitos tornou-se gradativamente mais complexa na medida em que lideranças conservadoras passaram a ocupar espaços políticos importantes nas instâncias parlamentares e a intervir contrariamente às pautas políticas do governo para setores ligados aos direitos humanos e para a educação.

Na mesma medida em que ocorrem no âmbito parlamentar as disputas pela definição de que conhecimento é legítimo ou não institucionalizar por meio da educação, estas se repetem nas microesferas da vida cotidiana das unidades de ensino, onde as/os principais agentes são as/os professoras/es. Nas escolas públicas, as/os professoras/es recorrentemente narram experiências de maior flexibilidade na abordagem curricular, ao menos no que concerne à relação de controle – ou de condições de controle - por parte da coordenação pedagógica e da direção. Isso é verdade particularmente em comparação com as escolas particulares, em

que estes descrevem uma rigidez disciplinar muito mais proeminente e forte vigilância do conteúdo ministrado em aula.

Em meu campo com professoras/es das escolas públicas da Grande Florianópolis, a constante mudança na composição do corpo docente das unidades de ensino muitas vezes exigia que estas/es se desvinculassem totalmente do cronograma e do livro didático para conseguir trabalhar algum conteúdo com a turma, pois deparavam-se, recorrentemente, com estudantes que estavam há semanas sem aula na disciplina que estavam assumindo e já não haveria tempo hábil para abordar o conteúdo previsto para o semestre. O fluxo de professoras/es temporárias/os – a maioria das/os pessoas com quem dialoguei nesta pesquisa - contribui em grande medida para uma menor preocupação de determinadas/os professoras/es com a manutenção de uma harmonia com as perspectivas pedagógicas em vigor. Assim, a heterogeneidade de sujeitas/os que atuam como docentes possibilita que existam dissidências e a contestação indireta das propostas pedagógicas e curriculares na sua prática diária.

No que concerne às questões de gênero e sexualidade, porém, a medida em que estas ocorrem se insere em uma dinâmica de regime de visibilidade, ou seja, numa *epistemologia* de *armário*. Instrumentalizar-me por este conceito para tratar o tema significa considerar que, muito embora exista uma emergência de discursos sobre a diversidade de experiências humanas de viver o gênero e a sexualidade nas escolas, existe também uma economia simbólica que negocia *o que* pode ser conhecido, *como é* conhecido e *quem* faz conhecer. Tais fatores estão articulados e nenhum deles se define isoladamente ao contexto que engloba a/o sujeita/o.

Tomo por exemplo as narrativas do professor Bernardo e da professora Débora, que atuaram na mesma época em uma escola – particular – de um município de pouco mais de 250 mil habitantes, no interior de um estado na região nordeste do país. A escola era conhecida por ser aberta à diversidade, segundo me contou Bernardo, algo reiterado pelo discurso da direção.

A própria diretora e supervisora dizia pra gente que a escola acolhia, que não

tinha preconceito (...) A supervisora pedagógica disse: “não tem problema nenhum a pessoa ser gay, já tivemos professores gays aqui”. Ela falou isso pra mim (...) Foi na época que eu fui contratado e ela foi conversar comigo pra falar como era a escola. No meio da conversa ela soltou isso, e eu não era assumido. Na cara que ela desconfiava que eu era gay, né. **(BERNARDO, em entrevista presencial semiaberta)**

Eram recorrentes, entretanto, os alertas para que ele adotasse uma postura de autoridade e de controle das turmas. O professor praticamente não falava sobre gênero e sexualidade nas suas aulas, pois não se sentia à vontade com o tema. Ainda assim, uma forte vigilância de gênero atuava sobre ele para que a sua performance em sala transmitisse masculinidade – a despeito ou, na verdade, *em função* da suspeita de que era gay.

Débora, já vivendo com outra mulher e ativamente engajada nas atividades do movimento feminista local, achou que seria pertinente articular uma discussão sobre esses temas a partir de um módulo sobre “diversidade” no livro de Sociologia – disciplina que ministrava.

Nunca falei da minha sexualidade abertamente pros alunos. Mas falava abertamente sobre diversidade sexual, sobre as necessidades do corpo, tudo isso. E assim, algumas meninas e rapazes eu via que não gostavam muito. Algumas pessoas eu já via que sim. Talvez os alunos tomavam posicionamentos e faziam talvez acusações intencionais ou não sobre mim.

Antes, na mesma conversa, ela havia me contado sobre a relação conflituosa com a direção.

A diretora da escola era muito religiosa e eu me sentia muito constrangida às vezes com as abordagens dela sobre mim. E um dia a gente teve uma discussão e eu optei por sair. Depois de um tempo pra mim foi a gota d'água. Ela era muito autoritária... Chegou a perguntar... Ela não perguntou, vi isso mais como uma afronta. Ela perguntou nesse tom: “e qual é a sua religião, minha filha?”. Desse jeito. E eu não gostei. E eu disse que era espírita e ela disse “isso não é religião, não”. Aí, tá, tudo bem. E ela continuou e foi pra outras questões mais delicadas, tipo, “não quero que venha pra cá com essas ideias feministas”. “Não quero que esse negócio de aborto, de não sei o que”... Nem sei onde que ela tirou isso. E outra coisa, os planos de aula. Ninguém olhava os planos de aula dos outros professores, só olhavam os meus. Me senti perseguida. Fiquei lá por 4 meses. Só aguentei isso, só.

Perguntei a Débora se na escola sabiam que ela era lésbica e se isso teria alguma relação com o tratamento que recebia.

Eu acho que ela desconfiava. As pessoas comentavam... Ela nunca falou diretamente. Pode ser também que seja paranoia, mas sim, eu acho que talvez tenha sido uma das razões dela me confrontar tanto, sabe. **(DÉBORA, em**

**entrevista semiaberta por
videoconferência).**

Na avaliação de Bernardo, a direção abordava distintamente a possibilidade de que ele era gay da possibilidade de que Débora era lésbica. Para cada caso, a despeito da reiteração de que a escola era aberta à diversidade, diferentes estratégias de controle foram empregadas.

A escola tinha uma política de que podia ter gays, de não ser homofóbica, mas eu e minha amiga sempre tivemos dificuldades de falar sobre esses temas. E a minha amiga foi chamada na direção. Fico pensando se ela foi chamada por ser mulher, porque nunca me chamaram. **(BERNARDO, em entrevista presencial semiaberta).**

Assim, sobre Bernardo, ao mesmo tempo em que as colegas acima na hierarquia diziam a ele que “tudo bem ser gay”, incidia um forte controle de gênero sob suas práticas corporais, muito mais do que sobre suas aulas. Já no caso de Débora, sabidamente feminista, a vigilância era muito mais intensa quanto ao conteúdo que ministrava para as turmas. São duas formas distintas de uma mesma escola abordar a suspeita de ter gays e lésbicas em seu corpo docente – neste caso, reagindo às outras identificações sociais que marcavam as posições desses sujeitos: o gênero e o engajamento militante.

O *armário* nesta escola atuava por um regime de “seja gay, mas não pareça gay ou fale sobre gays”. Na escola de Felipe, por exemplo, a dinâmica era bastante mais sutil e o controle era o próprio constrangimento do professor em se afirmar gay, num regime de “fale, sim, sobre gays, mas seja/pareça heterossexual”. Para Augusto, na unidade em que desenvolveu um trabalho contínuo sobre gênero e sexualidade, o controle não incidia sobre a sua orientação sexual – todos sabiam que ele era gay e sua

expressão de gênero explicitava essa característica – ou sobre a possibilidade de falar de homossexualidade – a direção apoiava seu projeto - mas sobre *como falar e o quanto mostrar*. Assim, a coordenação pedagógica vetou seu plano de aula que incluía a exibição de um filme com cenas eróticas entre homens.

Em todos esses casos, embora aparentemente diversos, permanece o eixo comum de estabelecer uma fronteira entre o que se diz e o que, literalmente, se vê. Mesmo no contexto em que o professor não se preocupava em esconder a sua homossexualidade e tinha bastante abertura para discutir o tema com suas turmas – o caso de Augusto – prevalecia o controle sobre o quão visível essa sexualidade poderia ser. A negativa para a exibição de um filme com cenas de beijo, sexo e afeto entre homens revela que os limites se adensam na medida em que a representação ganha contornos mais visuais – literalmente imagéticos, neste caso – no sentido de “palpáveis” para o público.

[“*Bent*”] É um filme que trata sobre o holocausto de homossexuais durante o nazismo, no campo de concentração. Só que o que era impressionante era que o filme... Que é o que eu já supunha que seria a censura do filme mesmo. E... o interessante... Eu sabia disso. A censura não é pela violência dentro do campo de concentração (...) Mas é porque no início do filme mostra uma Berlin muito ainda, é, libertária... Mostra uma bote gay, aparece homens se beijando, fazendo sexo e usando drogas. Então a censura se dá por isso, não pelos horrores que vem a aparecer depois. **(AUGUSTO, em entrevista presencial semiaberta.)**

Quanto mais explícita a representação que traz o conteúdo, maior necessidade de controle, visto que, como argumenta

Miskolci (2015), o que não tem visibilidade permanece fora do repertório social. Limita-se, assim, a constituição de um imaginário sobre gays e lésbicas que de fato naturalize a forma como essas pessoas existem e se relacionam. Ou seja, embora a existência de gays e lésbicas possa ser reconhecida, a construção de referências que aproximem e humanizem a forma como essas pessoas vivem, condicionando que a homossexualidade se constitua como possibilidade tão legítima quanto a heterossexualidade, continua limitada de tal forma que se possa garantir que referências para “beijo” sejam beijos heterossexuais, para “sexo”, a relação convencional homem/mulher etc. A manutenção da hegemonia heterossexual se desloca da impossibilidade de pensar “o que” – a existência de gays e lésbicas - para a impossibilidade de pensar “como” são essas experiências.

5.2.2. Tecnologia de gênero

O *armário* institui uma negociação de visibilidade de gays e lésbicas que se centraliza no gênero para garantir a manutenção da hierarquia heterossexual. Nesse sentido, o *armário* é um operador de tecnologias de gênero⁴¹, na medida em que aciona e direciona o uso de recursos simbólicos de representações de masculinidades e feminilidades. De acordo com Teresa de Lauretis (1987), as tecnologias de gênero produzem relações sociais entre duas classes de sujeitas/os que tem como base fundamental dois campos simbólicos opostos: o masculino e o feminino.

Se o gênero não representa um indivíduo, mas uma relação social, ou seja, o gênero representa uma relação entre classes por

⁴¹ Teresa de Lauretis (1987) desloca a perspectiva foucaultiana de sexualidade como "tecnologia sexual" para pensar o gênero como "tecnologia de gênero". Considera, assim, que o gênero é fruto de diferentes tecnologias sociais (ex. cinema), discursos, epistemologias e práticas que são tanto institucionalizadas quanto parte da vida cotidiana. Assim, o gênero é um efeito simbólico de tecnologias que atuam *por meio* e *sobre* os corpos, os comportamentos e as relações sociais.

meio do indivíduo, na relação entre alunos e professores a manutenção da hierarquia docente/discente ocorre pela reivindicação de elementos inscritos no campo simbólico masculino. Para compreender esta dinâmica, cabe referir aos estudos sobre masculinidades (ALMEIDA, 2012; ÁVILA, 2014; CONNELL e MESSERSRCHMIDT, 2013; GROSSI, 2004; VALE DE ALMEIDA, 1995) os quais argumentam que não existe uma masculinidade única, mas um espectro de masculinidades possíveis. Estas se relacionam entre si em função de sua articulação com o repertório simbólico que é constitutivo daquela dimensão da vida social. Isso implica considerar que a valência de diferentes significantes de masculinidade é situacional e contextual. Assim, na relação entre alunas/os e professoras/es, há a preponderância de alguns elementos em relação a outros.

Em minha pesquisa de campo nas escolas, assim como por meio das narrativas das/os professoras/es lésbicas e gays, foi possível apreender quais elementos situavam os sujeitos no âmbito da masculinidade nestes espaços. Isso é verdade tanto para gays quanto para lésbicas, embora exista uma desvantagem delas em relação a eles pela impossibilidade de se valer de certos significantes que estão diretamente relacionados aos efeitos simbólicos de níveis hormonais elevados de testosterona.

Neste âmbito está a capacidade de “falar com firmeza”, atitude recorrentemente demandada por superiores/es como a direção e coordenação pedagógica.

Tinha uma pressão muito grande em cima de mim pra controlar a turma. “Fale grosso na sala de aula”, “não fique mole na frente dos alunos”...
(BERNARDO, entrevista presencial semiaberta.)

Essa habilidade diz respeito não apenas à recursos como a entonação ou a escolha de vocabulário, mas à própria condição com que as/os sujeitas/os empostam a voz dentro de seus limites de expansão vocal e timbre. Nesse sentido, o relato extremamente

angustiado que ouvi de Lucas, identificando a dificuldade que traz para a sala de aula a sua voz - que considera muito baixa e fina - evidencia a importância⁴² desse recurso. “Eu penso até em fazer cirurgia”, disse-me.

A barba, que significa duplamente a posição social de homem e a distância geracional, também é um recurso simbólico importante para os rapazes entrevistados. A compreensão do significado desta característica física em professores ocorreu quando um colega que estava começando a dar aulas, vivendo sua primeira experiência com turmas de Ensino Médio, comentou que deixou a barba crescer para “impor respeito” e “parecer mais velho”, porque alguns alunos haviam desafiado a sua autoridade. Ele conta que funcionou. Percebi que também entre os professores gays essa era uma estratégia recorrente enquanto recurso de masculinidade: seis, entre oito interlocutores, mantinham a barba cheia, inclusive aqueles que consideravam ter uma expressão de gênero “afeminada”.

No aspecto da performance em sala, segundo minhas e meus interlocutoras/es, é fundamental a capacidade de se expressar com desenvoltura e desprendimento, livre de traços de timidez que revelem insegurança. Trata-se, de fato, de uma ocupação do espaço público, de domínio de uma oralidade discursiva, habilidades que são estimuladas e desenvolvidas na socialização para o gênero masculino (GROSSI, 2004; VALE DE ALMEIDA, 1995). Essa é uma condição que aparece com clareza nas narrativas das/os professoras/es que dominaram a dinâmica de sala de aula com mais facilidade, como Camilo, professor que se considera bastante masculino pelo fato de perceber que sua heterossexualidade é sempre presumida.

Eu... Não sei. Eu acho que, de certa maneira, eu sempre tive uma, não,

⁴² De fato, na própria sociabilidade gays, a capacidade de se expressar de formas que não “denunciem” feminilidade – o “falar sem miar”, ou seja, falar grave - é extremamente valorizado, como observou Richard Miskolci (2013, 2014) ao pesquisar os elementos mais considerados por esse público ao selecionar parceiros em aplicativos para encontros sexuais.

digamos... Que eu nunca me vi em muita dificuldade num momento de falar em público, de interagir com mais pessoas, né. E eu acho que isso também, de certa forma, esse fato da minha personalidade, da forma de lidar com isso também, de... Se conseguir de certa forma me expressar, mais ou menos, como eu tô querendo pensar, eu acho que facilitou também, pro... Porque eu acho que se eu fosse mais introvertido ou com dificuldade, assim, digamos, pra falar, eu teria... Eu acho que isso também acaba posicionando, por exemplo, pra escolha de não dar aula ou dar aula, né. **(CAMILO, em entrevista presencial semiaberta.)**

Em outros casos, como me narrou Larissa, faz-se necessário um exercício insistente de adaptação da performance nas aulas, articulando estratégias pedagógicas diferentes com a adoção do que considera uma atitude mais firme em sala de aula – que, avalia é o que as/os estudantes desejam: disciplina.

Larissa contou os primeiros dois meses foram bastante ruins. Sentia muita dificuldade de se adaptar e pouca abertura em suas turmas, que eram de 6^a, 7^a e 8^a série. Em sua avaliação, se os alunos percebem que você não tem controle, ficam terríveis. Aos poucos, começou a incorporar atividades com quadrinhos nas aulas e a adotar uma atitude mais rígida, pois, avalia, “os alunos sabem que você deve ter esse papel e esperam que você seja rígida”. Segundo ela, as aulas foram

melhorando e as turmas começaram a se abrir mais. **(Sobre LARISSA, em registro de diário de campo de 25 de abril de 2014.)**

Por outro lado, as/os professora/es que não conseguem fazê-lo enfrentam uma problemática bastante grave. Visto que a habilidade de ocupar o espaço público se desenvolve em processos de produção de subjetividades fortemente marcados pelo gênero, faz-se necessário o empoderamento posterior. Este é um processo que minhas interlocutoras e interlocutores revelaram ser extremamente complexo para pessoas sociabilizadas em posições de feminilidade – e aqui me refiro tanto ao sujeito social “mulher” quanto aos sujeitos “homens” que não estão adequados às expectativas de masculinidade.

Professoras/es com passagem pela militância feminista e/ou LGBT ou que obtiveram formação específica em gênero e sexualidade, condições que permitem adquirir consciência sobre as dinâmicas de poder em campo, têm recursos que facilitam o aprendizado da desenvoltura necessária. *Facilitam*, mas não garantem – importante destacar – visto que outros elementos estão articulados na dinâmica das relações entre professoras/es e alunas/os.

Inversamente, para pessoas como Lucas, ainda vivenciando intenso conflito com sua homossexualidade - um segredo em praticamente todos os âmbitos de sua vida - e inseguro diante da necessidade de passar por heterossexual, estar na frente de uma turma com dezenas de estudantes é profundamente intimidante e suscita um sentimento de vulnerabilidade intenso.

Eu sou uma pessoa retraída, difícil de se abrir. É de mim. Na sala de aula isso é impraticável, porque eles vêm pra agressão. Se você perde a moral no primeiro momento, já era. Você tem que chegar chegando. Mas são 50 alunos numa sala e você é um professor

novato, que não conhece os macetes. E não adianta mandar para a direção, porque eles mandam de volta. "Diga a ele que resolva, que ele não é menino não". E mandava o aluno de volta com o recado. Me desmoralizou, porque se o diretor não me respeita, quem vai respeitar? **(LUCAS, em entrevista presencial semiaberta.)**

Assim, a/os professoras/es lésbicas e gays negociam sua permanência na posição de hierarquia em relação às/os alunas/os pela manutenção de elementos como os referidos acima, próprios ao campo simbólico de masculinidade. Em todos os contextos, a capacidade de resgate de aspectos fundamentais para o imaginário da masculinidade heterossexual está diretamente implicada no sucesso. De fato, os mais bem-sucedidos em fazê-lo são aqueles que conquistam maior prestígio com as/os alunas/os. Quanto maior a habilidade da/os sujeita/o com os significantes da masculinidade, menor a possibilidade de contestação da legitimidade desta/e sujeita/o como a autoridade em sala de aula.

Embora os mais bem-sucedidos saibam manipular elementos do campo simbólico de uma autoridade masculina heterossexual, essa articulação envolve a necessária sedução no sentido de cativar as/os alunas/os, conquistando o respeito que pressupõe a posição que ocupa como professora ou professor na relação. Isso não ocorre pela imposição ou pela força. Não se ganha alunas/os “no grito”, tentando parecer heterossexual – “fazendo a linha”, como observou Roger – por forçar uma masculinidade que, de outro modo, não se reconhece.

Assim, as narrativas de minhas e meus interlocutoras/es estão repletas de relatos sobre outros professores gays que são muito autoritários e detestados pelas/os alunas/os. As mesmas turmas que adoram certa professora ou professor, sabendo ou desconfiando de sua homossexualidade, mas respeitando-a/o, não poupam piadas sobre outros que se esforçam reiteradamente para parecer heterossexual.

Questionei sobre os outros professores gays. Camilo disse que há dois mais velhos e um mais jovem, mas que não tem relação com eles. Um dos mais antigos tem um relacionamento ruim com os alunos, que não gostam dele. É uma relação construída com base na força e em ameaças de reprovação, na avaliação de Camilo. Questionei se ele sabia da homossexualidade dos colegas do mesmo modo que as/os alunas/os, então, por comentários nos corredores. Ele disse que todos os professores em questão são “afeminados”. Ele contou que já chegou em sala de aula e ouviu alunas falando que “tal Fulano é praticamente mulher”. “Mulher por quê? Ele parece homem para mim”, questionou, e as meninas reafirmaram que era pelo jeito dele, “afeminado”. **(Sobre CAMILO, em registro de diário de campo de 9 de outubro de 2014.)**

Augusto observou que o outro professor, que dava aula de História e, provavelmente tinha até mais oportunidades que ele de falar sobre gênero com os/as alunos/as, adotava uma atitude rígida, fechada. Embora fosse “visivelmente afeminado”, tentava passar uma outra imagem. As/os alunas/os não gostavam dele pelo excesso de rigidez. **(Sobre AUGUSTO, em registro de diário de campo de 14 de abril de 2014.)**

Assim, o armário na escola, enquanto uma epistemologia e uma tecnologia de gênero, ou seja, como um modo de conhecer a homossexualidade que se centra em articulações de masculinidades e feminilidades em suas possibilidades de produção, estabelece negociações mediadas pelo gênero, pela forma como o gênero aciona os sujeitos e é por eles acionado nos processos de visibilização. Estas competências condicionam uma economia simbólica própria, que atua nas relações das/os professoras/es com as/os demais integrantes da comunidade escolar: a saber, no que concerne a esta pesquisa, corpos docente e discente da escola⁴³. Cada qual possui dinâmicas próprias.

5.3. A economia simbólica das relações na escola

5.3.1. Negociando visibilidades

Os processos de revelação do “segredo” ou de explicitação da condição, já insinuada ou pressuposta, de homossexualidade das/os sujeitas/os se dão por estratégias diferenciadas nas relações com colegas professoras/es e com alunas/os. Há uma preocupação em manter uma relação de horizontalidade com os pares do corpo docente, e na permanência na posição de autoridade – portanto, hierárquica - com as/os estudantes.

Nas relações com colegas, “se assumir” envolve um cuidado que frequentemente está centrado no *quando* e no *como*. Ocorre, frequentemente, em situações de informalidade, fora do ambiente ou de contextos de trabalho, e costuma se dar em trocas individuais ou pequenos grupos. Nestes contextos, a estratégia costuma ser a de falar sobre o relacionamento amoroso em que se está engajada/o

⁴³ Não ampliei minha análise para as relações de professoras/es com as associações de responsáveis legais das/os estudantes – “associações de pais e mestres” - ou com as famílias das/os estudantes. De fato, as intervenções destes ocorrem frequentemente por intermédio das instâncias diretoras e coordenadoras das unidades de ensino, mas nenhum caso emergiu no desenvolver do trabalho de campo.

no momento, trazendo sutilmente a informação de que a/o namorada/o ou companheira/o é do mesmo gênero.

As narrativas revelam que palavras como “gay”, “lésbica” e “homossexual” não costumam ser empregadas nessas situações. As/os sujeitas/os evitam construções que afirmem uma posição identitária – “eu sou gay/lésbica” - de modo a centralizar a revelação na relação amorosa. Destacando o vínculo afetivo, negociam sua condição não-heterossexual ao se colocarem em uma relação que é central para a heteronormatividade: a parceria amorosa, estruturante da/o sujeita/o adulta/o nas sociedades ocidentais.

É, porque... Sabe... Como falam sobre os seus maridos, sobre as suas situações... Já no primeiro dia desse contato de se apresentar e tal... Aí surgiu. Numa brecha, numa conversa, num almoço e... E aí foi... Aberto (...) Eu falei primeiro com um grupo de professores e coordenação, né, porque eles sempre ficam em locais diferentes. E o pessoal... funcionários, que eram as cozinheiras e as de serviços gerais. Né... Conversa também informal, se conhecendo, falando de alguma coisa, “ah”, né, “sou casada com uma mulher”. **(SAMIRA, em entrevista presencial semiaberta.)**

Na escola em que deu aula, Larissa diz que todos sabiam. Embora nunca fosse de contar por sua conta, essa questão surgia nas conversas sobre as coisas: “moro com a minha companheira, namorada”. Acredita que quando você trabalha com naturalidade, as pessoas aceitam. **(Sobre LARISSA, em**

registro de diário de campo de 25 de abril de 2014).

Entendo que essa estratégia possibilita associar a homossexualidade das/os sujeitas/os à prática monogâmica e afetiva *a priori*, que é prescritiva das relações heterossexuais, considerando que as relações em moldes de família nuclear e voltadas a – ou com a possibilidade de – ter filhas/os é uma forma de positivação e de normalização da homossexualidade, como apontam estudos sobre homoconjugalidades e homoparentalidades (AMORIM, 2013; PAIVA, 2007; TARNOVSKI, 2002; VALE DE ALMEIDA, 2007).

A relação com as/os alunas/os se configura de outra forma. A concepção de que não há necessidade de falar sobre a sua própria orientação sexual é praticamente unânime. As narrativas repetem a percepção de que não é preciso declarar-se gay ou lésbica porque isso está explícito, seja por sua prática pedagógica (ao propor a discussão de temas como casamento entre pessoas do mesmo sexo, violência homofóbica etc), seja por considerarem que sua expressão de gênero é desviante da heteronormatividade (ex.: roupas, gestos, tom de voz, linguagem etc) e fala por si só.

Augusto enfatizou que nunca afirmou “eu sou” para as turmas, mas que acredita que isso estava dado desde o princípio, pelos temas que trabalha, pelo seu jeito, pelas coisas que gosta e por não ser “nenhum modelo de masculinidade hegemônica”. Contou que no dia que abriu um notebook cor de rosa em sala de aula não houve qualquer estranhamento da turma. Era como se eles esperassem isso dele. **(Sobre AUGUSTO, em registro diário de campo de 14 de abril de 2014).**

“Ninguém precisa colocar um crachá, né... Acho que isso tá dado”, observou, acrescentando que não acha necessário entrar em sala de aula e expor sua sexualidade de antemão, como uma prerrogativa. Mas disse que os alunos, hoje, são muito espertos e pegam isso logo de cara. **(Sobre ROGER, em registro de diário de campo de 10 de abril de 2014).**

Perguntei se Larissa achava que as pessoas a consideravam lésbica. Disse que acha que alguns olham e sabem que ela é, e que isso transparece nas conversas, no seu discurso, que sempre é muito feminista. “Acho que notam. Sim, acho que sim”. **(Sobre LARISSA, em registro de diário de campo de 25 de abril de 2014.)**

Aos alunos e às alunas, Samira não se sente à vontade para contar. Falou que percebe os olhares, pois não é uma professora “convencional”, não usa maquiagem, tem um jeito diferente e sabe que as crianças percebem isso. **(Sobre SAMIRA, em registro de diário de campo de 15 de outubro de 2013.)**

Muitas/os argumentam também que a sexualidade é uma questão pessoal, que só diz respeito à vida privada e, portanto, não há razão para expô-la para as/os alunas/os, já que a relação com estes é estritamente profissional.

Felipe me disse que muitos adolescentes o procuram em particular para falar que são gays e lésbicas e contou o caso de uma menina que falou "professor, eu sei o *que tu é e eu também sou isso*, e se tu quiser continuar mantendo essa postura secreta, tudo bem". E, mesmo assim, ele não contou. Disse que não sabe o motivo, mas não consegue falar para as/os alunas/os. **(Sobre FELIPE, em registro de diário de campo de 18 de outubro de 2014).**

Porque eu era professor e não abria minha vida pra eles, como imagino que 90% dos professores fazem. E quando eu cheguei, eu sabia que mexiam muito comigo. Pelas costas, não na minha frente. **(ANDRÉ, em entrevista presencial semiaberta.)**

Como discute bell hooks (2013), professoras/es são formadas/os para ensinar “como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo”, comportamento que é o legado de um histórico de repressão constitutivo das escolas como lugares onde o corpo deve ser anulado. Esse comportamento provoca reações por parte das/os estudantes, que, curiosas/os, incitam de diversas formas as/os professoras/es a explicitar que, sim, a suspeita sobre sua homossexualidade está correta. As estratégias para obter a confirmação são variadas e passam por provocações diversas – um aluno começa a acariciar o outro, olhos fixos no professor; o aluno explicitamente assedia o professor – ou por formas de questionamento indireto ou direto, tanto em particular quanto publicamente.

O que ocorria, muitas vezes, eram situações em que os alunos faziam

provocações e insinuações para ver qual seria a reação de Augusto. Às vezes, durante a aula, um menino começava a acariciar a nuca do outro, olhando sempre para as reações de Augusto. Em outras situações, abordavam-no no corredor ou em sala de aula para dizer que queriam beijá-lo. Em um episódio, Augusto havia se abaixado para explicar algo para uma menina e, quando ergueu o rosto, dois meninos tentaram beijá-lo, um vindo pela frente e outro por trás. **(Sobre AUGUSTO, em registro diário de campo de 14 de abril de 2014.)**

Não falei pras crianças, embora elas perguntassem muito da Lia. “Quem é essa moça? Esse é seu carro?”. Olha só, eu vinha de carro, mas depois a Lia vinha com o carro dela e me deixava. Foi o começo. Ela me deixava... Depois eu vinha com o mesmo carro. “Mas esse carro é teu? Não é dela? Quem é ela? Ela é tua amiga, professora? Ela é tua irmã?”. Sempre perguntavam, sempre. Todas as vezes. Como se não soubessem a resposta. Mas eles queriam ouvir a resposta. Né? Já sabiam. Né? **(SAMIRA, em entrevista presencial semiaberta.)**

É comum que estudantes – alunas, praticamente todas as vezes – procurem as/os professoras/es para perguntar sobre a sua sexualidade ou para puxar assuntos que tragam a informação. As/os professoras/es sabem que contar nesses contextos significa

alimentar o boato e a curiosidade das/os outras/o, porque a informação sempre se espalha, mas a questão não silencia.

Camilo me contou que algumas meninas de outra turma vieram abordá-lo e disseram: "ah, professor, tem gente que não tá acreditando que é verdade aquilo que tu disse na outra sala que tu é". Camilo destacou que as meninas não usaram a palavra "gay". Ele confirmou para elas que, sim, era verdade, e perguntou por que estavam tão interessadas em saber sobre sua orientação sexual. Uma das meninas concordou e disse "é, nada a ver, gente, não interessa" ou algo assim. **(Sobre CAMILO, em registro de diário de campo de 9 de outubro de 2014).**

Assim, diferente do que ocorre quando o segredo é revelado a colegas professoras/es, em que recorrentemente não há abordagem direta sobre o assunto por parte de outras pessoas do grupo, as/os alunas/os continuam procurando reiteraões, questionando e testando os limites da relação com a/o professora ou professor.

5.3.2. *Desestabilizando invisibilidades*

Limites, nestes casos, são também determinados pela habilidade das/os sujeitas/os com o repertório simbólico em campo, permeando as dinâmicas das relações tanto com colegas quanto com alunas/os. Entretanto, esta não depende unicamente dos interesses e das iniciativas das/os professoras/es, visto que suas ações estão condicionadas às intersecções que as/os posicionam enquanto sujeitas/os nesta dimensão social. Isso significa dizer que algumas pessoas são mais bem-sucedidas em negociar suas relações na escola porque reúnem determinadas características –

de gênero, raça, classe, nível de escolaridade etc - que possuem valor nestes contextos e que favorecem determinadas disposições em campo: particularmente sujeitos que se qualificam socialmente como homens brancos, com experiências de sociabilização e escolarização próprias de camadas médias da população.

No que se refere às relações com colegas e corpo diretor da escola, trata-se da possibilidade que cabe a certas/os sujeitas/os de confrontar as expectativas que, como revelam as narrativas acima descritas, circunscrevem a sexualidade das/os professoras/es à esfera externa à escola, e a homossexualidade, enquanto temática de ensino, a uma abordagem em margens seguras, que não questione a formação das/os alunas/os para a heterossexualidade nas representações e valores que garantem sua hegemonia. Ações que rompem com esse acordo pressuposto partem de professoras/es que estão bastante confortáveis em suas identificações como gays ou lésbicas e que somam a essa característica um modo de entender a homossexualidade pela formação em gênero e sexualidades ou pelo engajamento militante feminista e/ou LGBT.

A condição para desafiar essa fronteira de aceitação se relaciona com a capacidade das/os sujeitas/os de administrar as repercussões, cujas formas mais comuns são as tentativas de deslegitimar a relevância das aulas e conteúdos perante as/os estudantes, o isolamento social e a perseguição política. O poder da represália, porém, depende diretamente de como marcadores como gênero, raça e classe econômica posicionam a/o sujeita/o, bem como o contexto social em que a escola – e seu corpo dirigente – estão constituídos.

Nesse sentido, o caso de Débora e Bernardo, descrito no início deste capítulo, é emblemático. Revela o quão intensamente a percepção de que *uma lésbica, feminista e “assumida”* estava se propondo a falar de gênero e sexualidade em sala de aula disparou um alerta de pânico, conseqüente vigilância e perseguição da direção. Esta reação foi muito mais expressiva, por assim dizer, do que a que incidiu sobre Bernardo enquanto um *gay, inseguro e “enrustido”*, que na época não tinha formação ou empoderamento

nas questões de homossexualidade. Para ele, o discurso recorrente era, inclusive, de que a escola era aberta para a “diversidade”.

Cabe citar outras experiências, porém, como a de André, professor negro e militante do movimento LGBT, em uma escola frequentada por estudantes de uma comunidade fortemente marcada pelo tráfico de drogas. Embora empenhado, não conseguiu avançar em suas aulas sobre gênero e sexualidades, desqualificadas tanto pelas/os colegas quanto pelas/os próprias/os estudantes.

Quando fui pra sala de aula, falei que ia abordar a temática porque eles precisavam aprender o que é o respeito. Eles não queriam debater o tema, não só porque não se sentiam confortáveis, mas pela estrutura da escola, dos professores, que diziam que isso eles não precisavam debater. Eles interrompiam quando eu tava falando e perguntavam "por que temos que aprender isso? Por que tu tem que ensinar isso? A gente não precisa pra passar na escola." (...) Eu tive problema com os professores no sentido de estar abordando o assunto em sala... Eu via eles todos os dias e trabalhava um tema durante umas duas semanas. Tinha uma aula com eles e depois artes ou matemática. Eram aulas sempre muito ligadas umas nas outras, pra gente conseguir dar uma continuidade e fazer algo. E alguns professores se colocavam de maneira contrária. Diziam pros alunos que era besteira. Diziam que é cada um na sua, diziam bastante "vocês não precisam aprender isso". E isso dificultava bastante...

Você tentar trabalhar e as outras pessoas desmerecem. **(ANDRÉ, em entrevista presencial semiaberta.)**

Por outro lado, o professor Roger – branco, loiro, de olhos azuis, atuando em uma escola federal – contava com total endosso da direção para trabalhar o tema que fosse da maneira que julgasse pertinente. Nas ocasiões festivas, trazia o namorado para a escola. Presenciei, por exemplo, uma “festa agostina” – festa junina fora de época –, importante evento que mobilizou a comunidade escolar em 2014, na qual Roger e o namorado dançaram quadrilha junto com as/os alunas/os na apresentação para as famílias e colegas. Posicionava-se de tal forma na relação com a coordenação e a direção que sentia liberdade para reagir publicamente a comentários homofóbicos de colegas, de modo que estes se constrangiam, e não o contrário.

Em uma reunião de professores, um professor proferia comentários machistas, do tipo “é por isso que todo homem precisa de uma mulher!”. Roger encenou para mim a posição de displicência com a qual estava sentado em sua cadeira, apenas observando. Até que, por fim, fez uma intervenção: “Eu disse: uma mulher ou um outro homem, em alguns casos, não é mesmo?”. Segundo Roger, o outro professor ficou bastante constrangido. Além de se desculpar imediatamente, pediu desculpas individualmente depois, quando cruzou com Roger em seu carro no estacionamento.

O mesmo se repetia na relação com as/os alunas/os, que repudiavam qualquer incitação homofóbica de colegas contra o professor.

No que diz respeito a episódios semelhantes envolvendo estudantes, Roger diz que só vivenciou uma situação, e com um menino do Ensino Fundamental. Ele havia levado a turma para fazer uma atividade no pátio da escola. Um grupo de crianças de 8 ou 9 anos foi liberada mais cedo e os meninos começaram a correr pátio, perturbando a atividade. Fizeram isso uma, duas vezes e, na terceira, Roger postou-se no meio do caminho e impediu a passagem. “Falei: Eu tô dando aula. Vocês podem correr pra lá, pra lá e pra lá, mas não aqui. Eles saíram e então escutei, de longe, um outro menino gritar: veado filho da puta!”. Roger disse que seus alunos ficaram indignados pela ofensa. Uma menina se ofereceu para buscar a coordenadora, mas Roger tomou a frente. Disse que, depois que reportou o fato, os meninos foram chamados para a coordenação. Embora não tenha participado da reunião e não saiba o que foi dito, ficou sabendo que o garoto que o xingou saiu da sala “chorando, tadinho”. **(Sobre ROGER, em registro de diário de campo de 20 de fevereiro de 2014.)**

É importante observar, porém, que o professor Roger não trazia recorrentemente discussões sobre homossexualidade, sexualidade e gênero para as suas aulas. Esta não era uma temática central, embora, disse-me, frequentemente tangenciasse os conteúdos que abordava.

Neste sentido, contribui para a reflexão fazer um paralelo com a narrativa do professor Camilo – também branco, com uma socialização e escolarização em contexto de classe média, ao que se soma o fato de ter uma expressão de gênero reconhecida como “extremamente masculina”, tanto por ele quanto por todas/os que o conhecem. Assim, se Roger afirma que sua homossexualidade é tão óbvia que “não precisa de crachá”, Camilo, com suas convicções políticas e militante LGBT, esforça-se constantemente para desconstruir a pressuposição de que é heterossexual.

Instrumentalizado pela formação conjunta na militância e nos estudos de gênero e sexualidade que buscou no curso de Ciências Sociais, Camilo tomou a primeira oportunidade de atuar como professor como um espaço para trazer aos alunos e alunas o diálogo sobre temas pontuais, como homofobia, machismo, violências de gênero, mas também racismo, ações afirmativas, vestibular e cotas raciais, entre outros temas polêmicos nestes espaços. Porém, com uma expressão de gênero masculina construída por elementos simbólicos compartilhados e valorizados pelas turmas, bem como uma habilidade com a linguagem oral e corporal própria do universo semântico das/os alunas/os, Camilo rapidamente cativou o interesse e conquistou a atenção das turmas. Os alunos o adicionavam no Facebook, chamavam para festas e para fumar maconha – “Professor, chega aí, a gente tá fumando um atrás da escola”, contou, rindo – situações e convites que ele recusava, mas que não cessavam.

Embora já circulasse o comentário sobre sua homossexualidade – informação explícita em seu Facebook e que ele reiterava sempre que questionado em particular -, ele planejava explicitar que era gay para toda a turma quando surgisse um momento estratégico, o que eventualmente aconteceu.

Camilo contou que era uma aula sobre desigualdade social e os alunos estavam fazendo trabalhos sobre o tema. Um dos grupos, formado por meninas, apresentou um trabalho sobre homofobia. Em dado momento da

exposição, uma das alunas falou: "o professor, por exemplo, é gaúcho e não é gay". Ele disse que, nesse momento, pediu a palavra para fazer uma retificação: "Corrigindo: o professor é gaúcho e é gay". A reação, segundo contou, foi um burburinho geral na sala e comentários do tipo "ah, então era verdade mesmo!". Camilo pediu que a atenção se voltasse ao trabalho e a turma se aquietou novamente. No dia seguinte, foi informado pela coordenação que os alunos dessa turma haviam pedido que ele os acompanhasse num passeio para um município no interior. Surpreso pelo convite de última hora, mas interessado na possibilidade de se aproximar mais dos alunos, aceitou prontamente. Na viagem, nenhuma pergunta sobre sua orientação sexual apareceu. **(Sobre CAMILO, em registro de diário de campo de 9 de outubro de 2014.)**

Porém, se a sua relação com as/os alunas/os rapidamente se configurou harmoniosa, com a direção e com as/os colegas tornou-se, na mesma medida, extremamente tensa e cheia de conflitos. Já nas primeiras semanas chegaram a seus ouvidos comentários de colegas reclamando do professor novo que acabara de entrar na escola e já queria mudar tudo. A situação foi se agravando gradativamente e se intensificou ainda mais depois que Camilo decidiu ajudar as/os alunas/os com a reativação do grêmio da escola.

Eu briguei com muitos professores...
De dar gritaria na sala dos professores.
Por causa do grêmio e das eleições.
Teve professora fazendo campanha

pros alunos do pastor Everaldo [Político filiado ao Partido Social Cristão – PSC e, na época, candidato à Presidência da República]. Ah, já estavam falando super mal de mim, dizendo que eu fico botando coisas na cabeça dos alunos... Falavam por trás e alunos me contavam. Aí o grêmio agravou o conflito. E na quinta agora foi que deu o barraco na sala dos professores. Eu entrei na sala e uma das mulheres começou a falar alto e me apontou: “esse aí é um que é contra o Aécio” [Neves, candidato do PSDB às eleições presidenciais de 2014]. Aí discutimos e ela saiu gritando que não discutia com gente pequena. A filha de uma dessas mulheres tá indo pro Ciências Sem Fronteiras. Aí eu disse que era contra o Aécio mesmo, porque prezava o fato de a faculdade hoje estar sendo ocupada por pobres, negros, indígenas... E que tem muita gente se beneficiando, inclusive indo pra Europa com bolsa do governo. Aí que elas saíram dizendo que não iam discutir com gente pequena. **(CAMILO, em bate-papo por mensagens instantâneas no celular).**

O relato de Camilo evidencia a complexidade das disputas que se empreendem na escola a partir de interesses múltiplos de diferentes segmentos sociais, intervindo diretamente na atuação do *armário* sobre as relações das/os sujeitas/os. Demonstra, mais uma vez, que o conhecimento sobre a homossexualidade é engendrado em campos de tensão, que mobilizam diferentes possibilidades de estar na escola e de existir nesses espaços como sujeitas/os lésbicas

e gays. Na fricção entre discursos que reivindicam espaço, configuram-se reações que podem acolher essas pessoas e, ao mesmo tempo, repudiar os projetos de transformação social que desestabilizem a semântica que reproduz, inquestionada, a heterossexualidade como valor central.

Seguem, desse modo, recusando que vidas não-heterossexuais sejam representadas por sujeitas/os e/ou discursos que lhes enunciem plenas, serenas e passíveis de serem desejadas enquanto caminho para relações de afeto e prazer sem culpa ou vergonha. E o fazem porque, apropriando-me de uma reflexão de Michel Foucault (2015), é possível – necessário, de fato – tolerar a prática e aqueles que a praticam, visto que é impossível o policiamento absoluto. Insuportável, porém, é aceitar que não haja uma consequência para esta violação, uma ressaca subjetiva pelo desvio, a condenação à infelicidade da certeza de nunca pertencer. Afinal, “ se eles não somente fazem, sem se esconder, o que aos demais é interdito; se não somente experimentam o prazer, mas, ainda por cima, nada virá a compensar esses prazeres e a constituir a consequência nefasta dessas práticas interditas, então tudo explode” (FOUCAULT, 2015).

CONCLUSÕES

Esta pesquisa começou com uma inquietação pessoal de compreender como se configurava a presença de professoras/es lésbicas e gays nas escolas. Considerando a literatura de estudos *queer* e feministas que abordam as implicações do processo de escolarização na manutenção da heteronormatividade e apontam a escola como um espaço hostil e violento para pessoas desviantes (BENTO, 2011; CORNEJO, 2012; JUNQUEIRA, 2012), motivava-me conhecer as experiências de professoras/es não-heterossexuais nestes contextos, bem como suas estratégias de negociação de visibilidade (ou de invisibilidade).

No decorrer da pesquisa, acompanhei 11 professores e 4 professoras que se identificavam nas categorias “gay” e “lésbica”. Relacionei-me em proximidade com 12 dessas pessoas. À convivência direta, que chamarei aqui de informal, tanto pessoalmente quanto por meio da internet, redes sociais e mensagens instantâneas no celular, contrapunham-se encontros formais, mediados por instrumentos como gravador e bloco de anotações.

Compreendo que a forma como se desenvolveram essas relações foi, ao mesmo tempo, produtora e produto das metodologias com as quais me instrumentalizei para o trabalho de campo: a etnografia multisituada (CLIFFORD, 2011; MARCUS, 1995) – que me permitiu “andar” os passos físicos e subjetivos da pesquisa etnográfica (SILVA, 2009) sem restringir fronteiras - e a análise de narrativas (HEINEN, 2009; HERMAN, 2009; RIESSMAN, 2002, 2005, 2008) - por meio da qual pude apreender o que as experiências (SCOTT, 1999) elaboradas narrativamente por minhas e meus interlocutoras/es significavam nos contextos histórico, social e situacional aos quais estavam circunscritas. Assim, a partir do trabalho de campo e da bibliografia que me permitiu articular os dados apreendidos, desenvolvi as reflexões que trago nesta dissertação, cujos aspectos principais retomo nesta conclusão.

Para a compreensão desse cenário foi fundamentalmente estratégico estar nas escolas com o Projeto de Extensão Papo Sério

discutindo temas como homofobia, violências de gênero, direitos das mulheres, machismo, masculinidades, entre outros assuntos que, embora permeiem todos os discursos das disciplinas oficiais e as práticas de sociabilidade na escola, não possuem um espaço legítimo de reflexão e desconstrução. Permitiu perturbar a ordem do não dito com provocações que desarticulam as/os estudantes em suas convicções, fazendo com que abandonem as/os posições passivas nas quais repetem tediosamente os mantras politicamente corretos que conhecem bem - como “homofobia é crime” (embora não seja, elas/es parecem acreditar nisso) e “todas as pessoas são iguais”, por exemplo -, oportunizando observar como se relacionam entre si no próprio processo de construir e desconstruir opiniões em reação ao conflito ideológico implantado.

No papel de mediador, fui diretamente atravessado por muitas das tensões que configuram as relações de gênero e as vivências de sexualidades nas escolas. Visto que precisava intermediá-las, pude compreender, em mínima escala, se não o lugar que se ocupa como docente no cotidiano de uma sala de aula, ao menos o conflito de articular as expectativas simbólicas desta posição de autoridade - constantemente perturbada por uma profusão de conflituosos e contraditórios discursos a emergir das/os alunas/os - com uma subjetividade que se sabe dissidente e que assim se constituiu - também - pela socialização escolar.

Para as reflexões que desenvolvi, é pertinente compreender que, além dos desafios e dificuldades próprios à atuação docente, para pessoas homossexuais estar em sala de aula tem como implicação retornar a um campo simbólico o qual, frequentemente, foi constitutivo de experiências de violência, discriminação e marginalização quando a posição que ocupavam era a de estudante. Se essas experiências de socialização na escola foram marcadas pela solidão, ou seja, pela dificuldade de estabelecer vínculos com outras/os gays e lésbicas nesses espaços, tais vivências se repetem também agora que ocupam a posição de docentes.

As professoras/es gays e lésbicas com quem me relacionei no trabalho de campo não possuem uma unidade enquanto categoria identitária de “professor gay” ou “professora lésbica”. É recorrente que convivam na escola com outras/os professoras/es

homossexuais sem jamais estabelecer um vínculo de proximidade, por exemplo. Disseram-me, na maior parte das vezes, que essa pessoa era “enrustida”, de modo que sabem que a/o colega “também é” por comentários no corredor e fofocas de alunas/os e demais professoras/es. No caso dos professores gays, o conhecimento se deve, com frequência, ao fato de que qualificam o sujeito como “afeminado”. Percebi que, na experiência masculina, todos os pequenos aspectos do comportamento do sujeito são vigiados – do tom de voz às roupas -, de modo que o menor desvio já é suficiente para suscitar a suspeita entre colegas de trabalho e estudantes.

A condição de que meu grupo de interlocutoras/es seja composto principalmente por homens gays revela que as professoras lésbicas estavam mais invisíveis e/ou inacessíveis nas redes de sociabilidade e nos espaços nos quais desenvolvi meu trabalho de campo. Acredito que essa característica é resultado de um maior espectro de expressões de gênero femininas socialmente aceitáveis. A suspeita da lesbianidade emerge com menos frequência ou é menos importante. Por ser mais facilmente ignorada, o potencial da lesbianidade de desestabilizar a “ficção” de que todas/os na escola vivem de acordo com as prescrições heteronormativas só se apresenta quando a professora se autodeclara lésbica e/ou se propõe a discutir com suas turmas temas considerados subversivos, como o direito das mulheres ao prazer, à autonomia sobre o corpo e a legalização do aborto - este talvez o maior tabu.

Ainda sobre a questão da percepção de observadoras/es externas/os sobre a homossexualidade dessas pessoas, o fato de que a maior parte de meus interlocutores gays são brancos “classe média” – como se auto-identificam - permite a reflexão de que, talvez, nesse segmento populacional, exista maior viabilidade para que os sujeitos assumam a sua orientação sexual de forma mais explícita – ao menos em dimensões da vida social que não o trabalho.

Enquanto professoras/es, as/os sujeitas/os gays e lésbicas são constantemente interpeladas por discursos dissonantes e em fricção, tanto no campo das experiências de vivência LGBT quanto

na esfera de sua atuação como docentes. Por um lado, há um discurso compelindo a “assumir-se” bastante proeminente, difundido por entidades representativas desse segmento populacional no campo político e de outras/os gays e lésbicas – frequentemente as/os militantes. Do outro, há o legado histórico da formação de professoras como sujeitas/os que não devem trazer qualquer aspecto da sua sexualidade para a escola. Referi-me a professoras, no feminino, porque a profissão de ensinar crianças e adolescentes era tradicionalmente ocupada por mulheres, e mulheres ensinadas por homens que seus corpos não tinham que estar presentes em sala de aula (hooks, 2013).

As/os professoras/es negociam com esses discursos – da militância, do campo da educação, da mídia, entre outros - de modo a instrumentalizar-se por eles a legitimar a forma como vivem a sua orientação sexual. Aquelas/es que vivem a homossexualidade com uma preocupação em manter a discrição e/ou que se sentem inseguros e intimidados, optando por ocultar esse aspecto de suas vidas em determinadas esferas sociais, como o trabalho, apropriam-se da noção de que a orientação sexual é algo pessoal, que não tem razão de ser explicitada na escola. Diferentemente, aquelas/es que vivem a homossexualidade numa perspectiva política julgam fundamental trazer o tema para a sala de aula, embora reconhecendo toda a complexidade envolvida e as dificuldades desse empreendimento para o qual nem sempre sentem que estão preparadas/os.

A recente gestão do governo do PT instituiu uma série de políticas públicas no campo dos direitos das populações historicamente excluídas – pessoas LGBT entre elas – que atuaram fortemente na esfera da educação (FERNANDES, 2011). Esse cenário ampliou as tensões em campo, pois possibilitou a abertura de espaços de legitimidade para a entrada de discussões sobre gênero e sexualidades nas escolas. Para as/os profissionais da educação, significou um novo desafio, pois há uma demanda para que estejam aptas/os a trabalhar esses temas. Não por acaso, observei nos eventos acadêmicos dos quais participei durante meu trabalho de campo uma profusão de estudos e pesquisas sobre a “diversidade” sexual e de gênero no campo da educação.

Lésbicas e gays que se formaram ou iniciaram a formação para atuar como professoras/es nesse período convivem com esses discursos, que tentam recrutá-las/os a agir enquanto educadoras/es em contextos escolares que podem ou não ser hostis e em que podem ou não desejar o reconhecimento dessa identidade. Propõe-se a abordar questões relacionadas à sexualidade e ao gênero, particularmente nas perspectivas não-heterossexuais e reprodutivas que a escola historicamente ignora, posiciona a/o docente em um lugar que extrema atenção e vigilância por parte de toda a comunidade escolar.

Sentem-se mais preparadas/os para falar desses temas com suas turmas as/os professoras/es que vêm da militância ou que estudaram gênero e sexualidades, seja por cursar disciplinas na graduação ou por buscarem cursos específicos de pós-graduação. A minha pesquisa demonstrou que pessoas com formação teórica neste campo estão geralmente por trás das experiências mais bem-sucedidas de elaboração de estratégias de ensino para abordar gênero e sexualidades, mas as pessoas que vêm da militância estão mais preparadas para lidar com as tensões e conflitos que emergem, direta ou indiretamente, em função desse tipo de iniciativa.

A militância e a formação teórica em gênero e sexualidades são dois campos simbólicos fundamentais no processo de empoderamento das/os professoras/es lésbicas e gays. Ambos os espaços potencializam a constituição de comunidades de apoio por meio de *relações horizontais* (SOLOMON, 2013), que permitem afrouxar os vínculos com as *relações verticais*, ou seja, com os valores e expectativas da família, criando condições para ressignificar e revalorizar a homossexualidade. Esse não é um processo simples ou automático, entretanto.

As narrativas que eu trouxe ao longo da dissertação demonstram que as subjetividades dessas pessoas foram frequentemente constituídas por eventos experienciados como homofóbicas e violentos durante a trajetória no sistema escolar, além de vivência intensas de *homofobia familiar* (SCHULMAN, 2010), particularmente no que concerne aos professores gays. Estes necessitam migrar para longe da família e da cidade natal de

modo a encontrar condições para viver sua subjetividade (ERIBON, 2008), e o fazem no processo de ingressar no ensino superior. Minha pesquisa de campo demonstrou que a universidade costuma ser o *locus* das experiências de *sutura* (HALL, 2013) de uma contra-identidade que permite apaziguar as angústias da condição de desviante (PAIVA, 2007).

Aprendi que inúmeros fatores se articulam para produzir as experiências de professoras/es lésbicas e gays no que entendo por uma dinâmica de *armário* (SEGDWICK, 2007) na escola a instituir um *regime de visibilidade* (MISKOLCI, 2014) para a homossexualidade nesses espaços. Diferentes configurações sociais influem sobre cada unidade de ensino, sobre as/os estudantes, as/os demais profissionais que lá atuam de modo a circunscrever as relações de conhecimento sobre a orientação sexual de alguém que integra o corpo docente. Enquanto uma epistemologia, o *armário* estabelece *que* homossexualidades se tornam visíveis, *como, quando e quem* tem legitimidade para fazer isso.

Ao mesmo tempo, enquanto *tecnologia de gênero* (DE LAURETIS, 1987), o *armário* contribui para legitimar o campo simbólico da heteronormatividade ao demandar o domínio de elementos de masculinidade heterossexual, pois são esses recursos que as/os sujeitas/os – tanto lésbicas quanto gays - precisam manipular para ter legitimidade em sala de aula, o reconhecimento e a identificação das/os alunas/os e o respeito das/os colegas. As/os professoras/es gays e lésbicas estão constantemente encontrando estratégias de negociação da sua condição desviante na escola a partir da aproximação com esses campos simbólicos que se auto-alimentam e que se constituem mutuamente: a masculinidade e a heterossexualidade.

Entre minhas e meus interlocutoras/es, era comum que fossem “assumidas/os” para as/os colegas, mas não para as/os alunas/os, pois, neste último caso, entendi que havia o receio de que a orientação sexual desviante desestabilizasse as relações em sala de aula – particularmente a condição de respeito à hierarquia que entendem como necessária para a atuação docente. Observei, entretanto, que muitas/os tinham a preocupação de naturalizar a

homossexualidade como possibilidade legítima no campo de referenciais das/os alunas/os, embora recorrentemente não soubessem como abordar a questão.

Nos casos que me foram narrados, a estratégia era tratar o tema como conteúdo de aula, sem abordar a questão de uma perspectiva que expusesse a vida pessoal da/o sujeita/o diretamente. A explicitação pública da sua presença enquanto referência de pessoa gay ou lésbica mostrou-se muito rara. Pelo contrário, as revelações ocorrem em particular e para pequenos grupos. Nesses momentos, o mais comum é inserir as relações homossexuais no âmbito do amor e do afeto, fazendo referência ao fato de ser “casada/o” ou namorar com alguém do mesmo gênero. Aproxima-se, portanto, a homossexualidade do campo simbólico da monogamia e do amor romântico heterossexual.

Os cenários são múltiplos: em uma escola, o professor traz o namorado para ser seu par na quadrilha da festa junina; em outra, as/os alunas/os compartilham nas redes sociais comentários homofóbicos sobre uma foto do professor com o companheiro. Essas vivências, tão absolutamente contrastantes, de professores gays com quem dialoguei durante o trabalho de pesquisa, são reveladoras da complexidade em campo. Ao mesmo tempo em que não é possível afirmar que professoras/es lésbicas e gays vivem oprimidas/os, escondidas/os e invisíveis dentro das escolas – como eu acreditava antes –, também não é possível dizer que estão perfeitamente livres de qualquer repercussão discriminatória diante da suspeita ou da própria revelação de sua orientação sexual.

As escolas ainda são espaços permeados por relações que se centram na hierarquia homossexual/heterossexual e, portanto, lugares potencialmente opressores para sujeitas/os com comportamentos desviantes. As expressões dessa diferença de valor e as estratégias de manutenção dessa relação de poder, entretanto, se reconfiguraram de tal modo que seria ingênuo afirmar que nada mudou. As experiências narradas pelas professoras/es que registrei aqui são reveladoras de que, no atual recorte histórico e social, criaram-se novas brechas e maiores margens de negociação para a visibilidade de professoras/es lésbicas e gays nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Kaciane D.; LUZ, Nanci S. **Educação Sexual no Ensino Médio Técnico. A percepção docente.** In: IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade. Ciência e Tecnologia construindo a igualdade na diversidade. Anais eletrônicos. Curitiba, PR, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt021-educacaosexual.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

AMORIM, Anna H. **Nós já somos uma família, só faltam os filhos: maternidade lésbica e novas tecnologias reprodutivas no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ÁVILA, Simone. **Transmasculinidades: a emergência de novas identidades políticas e sociais.** Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2014.

AZEVEDO, Fernando A. **Mídia e democracia no Brasil. Relações entre o sistema de mídia e o sistema político.** Opinião Pública, Campinas, v.12, n.1, abril-maio, 2006.

BECKER, Howard S. **Uma teoria da ação coletiva.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.** Estudos Feministas. Florianópolis, 19(2): 548-559, maio-agosto, 2011.

BONETTI, Aline; ABREU, Maria (Orgs.) **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil.** Brasília: Ipea, 2011. 160 p.

BORGES, Lenise S. **Lesbianidade na TV: Visibilidade e “apagamento” em telenovelas brasileiras.** In: GROSSI, Miriam

et al. Conjugalidades, Parentalidades e Identidades Lésbicas, Gays e Travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BOTT, Elizabeth. **Família e rede social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

BOURCIER, Marie-Hélène. **L'homosexus normaticus entre mariage unidimensionnel et droits sexuels**. *Mouvements*, v.1, n.49, 2007, pp. 8-15.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **A influência do jornalismo**. In: *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. **Sociologia**. (Org. Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, pp. 69-78.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Brasília: INEP, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. Brasília/São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1998.

_____. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

CASTRO, Mary G. (org.) **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004. 412 p.

CAVALCANTE, Márcia H. K; SOUZA, Rui Antonio (Orgs.) **Culturas juvenis dinamizando na escola**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica. Antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

CONNEL, Robert W; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica. Repensando o conceito**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril, 2013.

CORNEJO, Giancarlo. **A guerra declarada contra o menino afeminado**. In.: MISKOLCI, Richard. *Teroria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica; editora UFOP, 2012, pp. 69-78.

CRAPANZANO, Vicent. **Diálogo**. Anuário Antropológico, n.88. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

CRUZ, Lilian M.; SOUZA, Marcos L. **Discussões sobre gênero e sexualidade. O que dizem os(as) graduandos de pedagogia da UESB (Campus/Jequié-BA)?** In: III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Anais eletrônicos. Salvador, BA, Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/>

files/2013/06/ Discuss%C3 %B5es-sobre-g%C3%AAnero-e-sexualidade-o-que-dizem-osas-graduandos-de-pedagogia-da-UESB-campusJequi%C3%A9-BA.pdf. Acesso em: 10 nov. 2013.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária. Uma introdução.** São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando. Uma introdução à antropologia social.** Petrópolis: Vozes, 2012.

DE LAURETIS, Teresa. **Technologies of gender.** Bloomington: Indiana University Press, 1987.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay.** Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2008.

EVANS-PRITCHARD, Edward E. **Os Nuer. Uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90.** Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FERNANDES, Felipe B. M. **A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010).** Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PICH0100-T.pdf>. Acesso em: julho de 2015.

FERNANDES, Felipe B. M; LONGHINI, Geni D. N; SILVA, Kessila M. **Arquitetura material-simbólica dos banheiros: funcionalidade a quem?** Revista Pensata, Guarulhos, v. 4, n. 1, dezembro, 2014

FONSECA, Claudia. **Preparando-se para a vida. Reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares.** Em Aberto, Brasília, v. 14, n. 61, p.144-155, jan./mar. 1994.

_____. **Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica em educação.** Revista Brasileira de Educação, n.10, p.58-78, jan/fev/mar/abr. 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **O saber gay.** Tradução de Eder Amaral e Silva e Heliana de Barros Conde Rodrigues. Revista Ecológica, n. 11, jan-abr, 2015, pp. 2-27.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1999.

FOX KELLER, Evelyn. **Gender and Science. The difference feminism has made.** Keynote address. University of Wisconsin System Women and Science Program. Sixth Annual Curriculum Reform Institute. Oshkosh, Wisconsin, jun. 2002.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.

FREIRE, Roberto. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, 14ª edição, Ed. Paz e Terra, 1983.

FRY, Peter et al. **AIDS tem cor ou raça?: interpretação de dados e formulação de políticas de saúde no Brasil.** Cadernos de Saúde Pública, v. 23, n. 3, p. 497-507, 2007.

FRY, Peter. MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

_____. **Ritual de interação. Ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOLDMAN, Marcio. **Como funciona a democracia. Uma teoria etnográfica da política**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GOMES, Mauricio P. **Representations of gay couples in brazilian soap operas**. In: Woman's World Congress, 2014, Hyderabad, Índia.

GÓMEZ, Jonatan M. R. **Os estudantes e o mundo da política. Análise das experiências políticas dos estudantes da Universidade de São Carlos da Guatemala na perspectiva do drama ritual**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

GRAUPE, Mareli; GROSSI, Miriam P. **Superando obstáculos. A implementação do GDE em Santa Catarina**. In: Desafios da formação em gênero, sexualidade e diversidades étnico-raciais em Santa Catarina. Tubarão: Ed. Copiart, 2014.

GREEN, James N. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

GROSSI, Miriam P. **A dor da tese**. Revista Ilha, Florianópolis, v.6, n.1-2, p.221-232, jul. 2004.

_____. **A revista Estudos Feministas faz 10 anos. Uma breve história do feminismo no Brasil**. Estudos Feministas, Florianópolis, v.12, N.E, p.211-221, set/dez. 2004b.

_____. **Masculinidades: uma revisão teórica**. Masculinidades. Florianópolis, p. 4-37, 2004

_____. **Na busca do "outro" encontra-se a "si mesmo"**. In: GROSSI, Miriam P. Trabalho de campo e subjetividade. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 1992.

GROSSI, Miriam P; SALA, Arianna; **Batendo um “papo sério”: desconstruindo gênero e sexo nas escolas de Santa Catarina**. In: III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Anais eletrônicos. Salvador, BA, Brasil, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu, Campinas, v. 5, p.7-41, 1995.

_____. **Simians, cyborgs, and women. The reinvention of nature**. New York: Routledge, 1991.

HEINEN, Sandra. **The role of narratology in narrative reseach across the disciplines**. In: HEINEN, Sandra; SOMMER, Roy.

Narratology in the age of cross-disciplinary narrative. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2009.

HEINEN, Sandra; SOMMER, Roy. **Narratology in the age of cross-disciplinary narrative**. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2009.

HERMAN, David. **Narrative ways of worldmaking**. In: HEINEN, Sandra; SOMMER, Roy. Narratology in the age of cross-disciplinary narrative. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2009.

hooks, bell. **Eros, erotismo e o processo pedagógico**. In: O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. LOURO, Guacira (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do armário e currículo em ação: Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar**. MILSKOLCI, Richard (Org.). Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos. São Paulo: Annablume, 2012.

KATZ, Jonathan N. **The invention of heterosexuality**. New York: Dutton Books, 1995, pp. 83-112.

KLANOVICZ, Luciana R. F. **De Gabriela a Juma. Imagens eróticas femininas nas telenovelas brasileiras**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 18, n.1, janeiro-abril, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos. Ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LOURO, Guacira L. **Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”**. In LOURO, Guacira

L. et al. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013a.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

_____. **Pedagogias da sexualidade.** In LOURO, Guacira L. (org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013b.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos. O declínio do individualismo nas sociedades de massa.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1976 [1922].

MARCONDES, Mariana et al (Orgs.) **Dossiê mulheres negras. Retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil.** Brasília: Ipea, 2013. 160 p.

MARCUS, George E. **Ethnography in/of the World System. The emergence od multi-sited Etnography.** Annual Review of Anthropology, vol. 24, p. 95-117. 1995.

MARTINS, Walkiria J. F. **Gênero e sexualidade na formação docente: uma análise do curso de Pedagogia da UFMA-São Luís.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em: www.tedebc.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=730. Acesso em: 10 nov. 2013.

MCRUER, Robert. **Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence.** In: Lennard J. Davis. The Disability Studies Reader. London: Routledge, 2006a.

_____. **Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability**. New York: New York University Press, 2006b.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MELLO, Anahi G. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo. Uma análise antropológica de experiências, observações e narrativas sobre violências contra mulheres com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **De Mauss à Claude Lévi-Strauss**. In: MERLEAU-PONTY, M., *Éloge de la philosophie*. Paris: Gallimard, 1960.

MISKOLCI, Richard. **“Discreto e fora de meio”**. *Notas sobre a visibilidade sexual contemporânea*. Cadernos Pagu, Campinas, v. 44, janeiro-junho, 2014, pp. 61-90.

_____. **Machos e Brothers: uma etnografia sobre o armário em relações homoeróticas masculinas criadas online**. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, 2013.

_____. **Negociando visibilidades: segredo e desejo em relações homoeróticas masculinas criadas por mídias digitais**. *Bagoas*, Natal, v. 8, n. 11, 2014.

MOEHLECKE, Sabrina. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

MORTADA, Samir P. **De jovem a estudante: apontamentos críticos**. *Revista Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, 21 (3): 373-382, 2009.

NASCIMENTO, Fernanda. **Representações da sociabilidade de crianças em famílias homoparentais na telenovela Amor à Vida.** In: VII Congresso Internacional de Estudos Sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura, 2014, Rio Grande/RS.

NÜNNING, Ansgar. **Surveying contextualist and cultural narratologies. Towards an outline of approaches, concepts and potentials.** In: HEINEN, Sandra; SOMMER, Roy. *Narratology in the age of cross-disciplinary narrative.* Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2009.

OCHS, Elinor. **Narrativa.** In: VAN DIJK, Teun (org). Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.

OLIVEIRA, Amurabi. **Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação.** Revista Educação Em Foco, Belo Horizonte, v. 16, n. 22, p. 163-183, dez. 2013.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. **Movimentos sociais e educação popular no Brasil urbano-industrial.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT03-2268--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

PAIVA, Antônio C. S. **Reserva e invisibilidade. A construção da conjugalidade numa perspectiva micropolítica.** In: *Conjugalidades, paternidades e identidades lésbicas, gays e travestis.* GROSSI, Miriam et al (Orgs.) Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

PEREIRA, Angélica. **Domingo no Parque: Notas sobre a experiência de ser jovem na contemporaneidade.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PRECIADO, Paul. **Multidões queer. Notas para uma política dos "anormais"**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.19, n.1, jan-abr, 2011.

RABINOW, Paul; SULLIVAN, William M. **Interpretive Social Science. A reader**. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 1976.

RABINOW, Paul. **Representations are social facts. Modernity and post-modernity in Anthropology**. In: Clifford, James. MARCUS, George. Writing Culture. The poetics and politics of ethnography. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 1986.

REIDEL, Marina. **Ser trans e as interlocuções com a educação**. In: NARDI, Henrique C.; MACHADO, Paula S.; SILVEIRA, Raquel S. (Orgs). Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas. Porto Alegre: Sulina, 2013.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. Bagoas, Natal, v. 5, p.18-44, 2010.

RIESSMAN, Catherine K. **Analysis of personal narratives**. In: GUBRIUM, Jaber F; HOLSTEIN, James A. Handbook of Interview Research. Context and Method. London: Sage Publications, 2002.

_____. **Narrative Analysis**. In: Narrative, Memory & Everyday Life. Huddersfield: University of Huddersfield, 2005.

_____. **Narrative methods for the Human Sciences**. London: SAGE Publications, 2008.

ROSA, Waldemir. **Sexo e cor. Categorias de controle social e reprodução das desigualdades socioeconômicas no Brasil**.

Estudos Feministas, Florianópolis, 17(3): 312, setembro-dezembro, 2009.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo**. Recife: S.O.S Corpo, 1993.

_____. **Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade**. Cadernos Pagu, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1-88, 2003.

SCOTT, Joan W. **Experiência**. In: SILVA, Alcione L.; LAGO, Mara C. S.; RAMOS, Tânia R. O. Falas de gênero. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SCHULMAN, Sarah. **Desafios do feminismo: amigos diante da família, sociedade diante do governo**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. Florianópolis, SC, Brasil, 2013.

_____. **Homofobia familiar: uma experiência em busca de reconhecimento**. Bagoas, Natal, v. 4, n. 5, p. 67-78, jan./jun. 2010.

SEDGWICK, Eve K. **A epistemologia do armário**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.

SEIDMAN, Steven. **Beyond the closet: The transformation of gay and lesbian life**. New York: Routledge, 2002.

SILVA, Hélio R. S. **A situação etnográfica: andar e ver.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 171-188, Dec. 2009.

SILVA, Maria A.; SOARES, Alexandre G. **Gênero e diversidade sexual no âmbito curricular da educação profissional e tecnológica.** In: III Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Anais eletrônicos. Belo Horizonte, MG, Brasil, 2012. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-09/GT09-003.pdf. Acesso em: 10 nov. 2013.

SILVA, Marluce P; MOURA, Carmen B. **Mídia e a figura do anormal na mira do sinóptico. A constituição discursiva de subjetividades femininas.** Estudos Feministas, Florianópolis, v. 1, n.3, setembro-dezembro, 2008.

SIMMEL, Georg. **A metrópole e a vida mental.** In: VELHO, Otávio (org.). O Fenômeno Urbano. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore. Pais, filhos e a busca da identidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOMERS, Margaret R. **The narrative constitution of identity. A relational and network approach.** Theory and Society, Netherlands, n.23, p.605-649. 1994.

STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva. Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

TARNOVSKI, Flávio L. **Pais assumidos. Adoção e paternidade homossexual no Brasil contemporâneo.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

TEDLOCK, Denis. **A tradição analógica e o surgimento de uma antropologia dialógica.** Anuário Antropológico 85, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p.183-203. 1986.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** Petrópolis: Vozes, 2005.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. **Senhores de Si. Uma interpretação antropológica da masculinidade.** Lisboa: Fim de Século, 1995. 264 pp.

VALVERDE, Danielle; STOCCO, Lauro. **Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação.** Estudos Feministas, Florianópolis, 17(3): 312, setembro-dezembro, 2009.

VANCE, Carole. **A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico.** PHYSIS Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-31, 1995.

VELHO, Gilberto. **Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas.** In: VELHO, Gilberto. Um antropólogo na cidade. Ensaios de antropologia urbana. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VILELA, Rita A. T. **Max Weber - 1864 - 1920: entender o homem e desvelar o sentido da ação social.** In: TURA, Lourdes R. Sociologia para Educadores. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2012.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes (Org). O corpo educado. Pedagogias das sexualidades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

APÊNDICE – DADOS DAS/OS INTERLOCUTORAS/ES

Amanda

Características de gênero	Idade	32 anos
	Orientação sexual	Lésbica
	Cor	Negra
	Classe econômica	Média
	Origem de classe	Popular
Características sociológicas	Região de origem	Sudeste; Z. rural
	Residência	Sudeste; Z. rural
	Tipo de moradia	Aluguel
	Com quem mora	Sozinha
	Relacionamento amoroso	Solteira
	Estado civil	Solteira
	Participação mov. sociais	Estudantil; Fem.
Características de escolaridade	Ensino Fund. e Médio	Escola pública
	Graduação	Concluída
	Curso	Pedagogia
	Instituição	Pública
	Bolsa critério baixa renda	Sim
	Pós-graduação	Concluída
	Categoria	Mestrado
	Instituição	Pública
Características do "armário"	Homofobia quando aluna	Não
	Homofobia quando prof.	Sim
	Assumi uma subjetividade gay/lésbica	Na universidade
	"Assumida" p/ amigas/os	Sim
	"Assumida" para a família	Sim
	"Assumida" para colegas de trabalho	Sim
	"Assumida" para alunas/os	Não
	"Assumida" no Facebook	Sim

Débora

Características de gênero	Idade	24 anos
	Orientação sexual	Lésbica
	Cor	Branca
	Classe econômica	Média
	Origem de classe	Popular
Características sociológicas	Região de origem	Nordeste; Z. rural
	Residência	Nordeste; Z. rural
	Tipo de moradia	Aluguel
	Com quem mora	Namorada
	Relacionamento amoroso	Namorando
	Estado civil	Solteira
	Participação mov. sociais	Estudantil; Fem.
Características de escolaridade	Ensino Fund. e Médio	Escola particular
	Graduação	Concluída
	Curso	Ciências Sociais
	Instituição	Pública
	Bolsa critério baixa renda	Não
	Pós-graduação	Cursando
	Categoria	Mestrado
	Instituição	Pública
Características do "armário"	Homofobia quando aluna	Não
	Homofobia quando prof.	Sim
	Assumi uma subjetividade gay/lésbica	Na universidade
	"Assumida" p/ amigas/os	Sim
	"Assumida" para a família	Sim
	"Assumida" para colegas de trabalho	Não
	"Assumida" para alunas/os	Não
	"Assumida" no Facebook	Sim

Larissa

Características de gênero	Idade	28 anos
	Orientação sexual	Lésbica
	Cor	Branca
	Classe econômica	Média
	Origem de classe	Média
Características sociológicas	Região de origem	Sul; Z. urbana
	Residência	Sul; Z. urbana
	Tipo de moradia	Aluguel
	Com quem mora	Namorada
	Relacionamento amoroso	Namorando
	Estado civil	Solteira
	Participação mov. sociais	Feminista; LGBT
Características de escolaridade	Ensino Fund. e Médio	Escola particular
	Graduação	Concluída
	Curso	Jornalismo; Letras Inglês
	Instituição	Pública
	Bolsa critério baixa renda	Não
	Pós-graduação	Concluída
	Categoria	Mestrado
	Instituição	Pública
Características do "armário"	Homofobia quando aluna	Não
	Homofobia quando prof.	Não
	Assumi uma subjetividade gay/lésbica	Na universidade
	"Assumida" p/ amigas/os	Sim
	"Assumida" para a família	Sim
	"Assumida" para colegas de trabalho	Sim
	"Assumida" para alunas/os	Sim
	"Assumida" no Facebook	Sim

Samira

Características de gênero	Idade	25 anos
	Orientação sexual	Lésbica
	Cor	Branca
	Classe econômica	Média
	Origem de classe	Média
Características sociológicas	Região de origem	Sul; Z. urbana
	Residência	Sul; Z. urbana
	Tipo de moradia	Própria
	Com quem mora	Esposa
	Relacionamento amoroso	Casamento
	Estado civil	União estável
	Participação mov. sociais	Professores
Características de escolaridade	Ensino Fund. e Médio	Escola pública
	Graduação	Concluída
	Curso	Educação Física
	Instituição	Pública
	Bolsa critério baixa renda	Não; Outra
	Pós-graduação	Cursando
	Categoria	Especialização
	Instituição	Particular
Características do "armário"	Homofobia quando aluna	Não
	Homofobia quando prof.	Não
	Assumi uma subjetividade gay/lésbica	Na universidade
	"Assumida" p/ amigas/os	Sim
	"Assumida" para a família	Sim
	"Assumida" para colegas de trabalho	Sim
	"Assumida" para alunas/os	Não
	"Assumida" no Facebook	Sim

André

Características de gênero	Idade	22 anos
	Orientação sexual	Gay
	Cor	Negro
	Classe econômica	Média
	Origem de classe	Média
Características sociológicas	Região de origem	Sul; Z. urbana
	Residência	Sul; Z. urbana
	Tipo de moradia	Aluguel
	Com quem mora	Amigos
	Relacionamento amoroso	Solteiro
	Estado civil	Solteiro
Características de escolaridade	Participação mov. sociais	LGBT
	Ensino Fund. e Médio	Escola particular
	Graduação	Cursando
	Curso	Letras Português
	Instituição	Pública
	Bolsa critério baixa renda	Sim
	Pós-graduação	Não
	Categoria	-
Características do "armário"	Instituição	-
	Homofobia quando aluno	Não
	Homofobia quando prof.	Sim
	Assumi uma subjetividade gay/lésbica	Na universidade
	"Assumido" p/ amigas/os	Sim
	"Assumido" para a família	Sim
	"Assumido" para colegas de trabalho	Sim
	"Assumido" para alunas/os	Não
"Assumido" no Facebook	Sim	

Bernardo

Características de gênero	Idade	26 anos
	Orientação sexual	Gay
	Cor	Negro
	Classe econômica	Popular
	Origem de classe	Popular
Características sociológicas	Região de origem	Nordeste; Z. rural
	Residência	Nordeste; Z. urbana
	Tipo de moradia	Aluguel
	Com quem mora	Sozinho
	Relacionamento amoroso	Solteiro
	Estado civil	Solteiro
Características de escolaridade	Participação mov. sociais	LGBT
	Ensino Fund. e Médio	Escola pública
	Graduação	Concluída
	Curso	Ciências Sociais
	Instituição	Pública
	Bolsa critério baixa renda	Sim
	Pós-graduação	Cursando
	Categoria	Mestrado
Características do "armário"	Instituição	Pública
	Homofobia quando aluno	Sim
	Homofobia quando prof.	Sim
	Assumiu uma subjetividade gay/lésbica	Na universidade
	"Assumido" p/ amigas/os	Sim
	"Assumido" para a família	Sim
	"Assumido" para colegas de trabalho	Não
	"Assumido" para alunas/os	Não
"Assumido" no Facebook	Sim	

Augusto

Características de gênero	Idade	32 anos
	Orientação sexual	Gay
	Cor	Branca
	Classe econômica	Média
	Origem de classe	Média
Características sociológicas	Região de origem	Sul; Z. rural
	Residência	Sul; Z. urbana
	Tipo de moradia	Aluguel
	Com quem mora	Amigos
	Relacionamento amoroso	Namorando
	Estado civil	Solteiro
	Participação mov. sociais	LGBT
Características de escolaridade	Ensino Fund. e Médio	Escola particular
	Graduação	Concluída
	Curso	Letras Português
	Instituição	Pública
	Bolsa critério baixa renda	Não
	Pós-graduação	Cursando
	Categoria	Doutorado
	Instituição	Pública
Características do "armário"	Homofobia quando aluno	Sim
	Homofobia quando prof.	Não
	Assumiu uma subjetividade gay/lésbica	Na universidade
	"Assumido" p/ amigas/os	Sim
	"Assumido" para a família	Sim
	"Assumido" para colegas de trabalho	Sim
	"Assumido" para alunas/os	Não
	"Assumido" no Facebook	Sim

Camilo

Características de gênero	Idade	28 anos
	Orientação sexual	Gay
	Cor	Branca
	Classe econômica	Média
	Origem de classe	Média
Características sociológicas	Região de origem	Sul; Z. rural
	Residência	Sul; Z. urbana
	Tipo de moradia	Aluguel
	Com quem mora	Amigos
	Relacionamento amoroso	Solteiro
	Estado civil	Solteiro
	Participação mov. sociais	LGBT; Feminista
Características de escolaridade	Ensino Fund. e Médio	Escola pública
	Graduação	Cursando
	Curso	Ciências Sociais
	Instituição	Pública
	Bolsa critério baixa renda	Não
	Pós-graduação	Não
	Categoria	-
	Instituição	-
Características do "armário"	Homofobia quando aluno	Não
	Homofobia quando prof.	Sim
	Assumi uma subjetividade gay/lésbica	Na universidade
	"Assumido" p/ amigas/os	Sim
	"Assumido" para a família	Sim
	"Assumido" para colegas de trabalho	Sim
	"Assumido" para alunas/os	Sim
	"Assumido" no Facebook	Sim

Felipe

Características de gênero	Idade	26 anos
	Orientação sexual	Gay
	Cor	Branca
	Classe econômica	Média
	Origem de classe	Média
Características sociológicas	Região de origem	Sul; Z. urbana
	Residência	Sul; Z. urbana
	Tipo de moradia	Própria
	Com quem mora	Pai e mãe
	Relacionamento amoroso	Solteiro
	Estado civil	Solteiro
	Participação mov. sociais	Professores
Características de escolaridade	Ensino Fund. e Médio	Escola pública
	Graduação	Concluída
	Curso	Filosofia
	Instituição	Pública
	Bolsa critério baixa renda	Não
	Pós-graduação	Cursando
	Categoria	Mestrado
	Instituição	Pública
Características do "armário"	Homofobia quando aluno	Sim
	Homofobia quando prof.	Não
	Assumi uma subjetividade gay/lésbica	"Sempre fui gay"
	"Assumido" p/ amigas/os	Sim
	"Assumido" para a família	Sim
	"Assumido" para colegas de trabalho	Não
	"Assumido" para alunas/os	Não
	"Assumido" no Facebook	Não

Lucas

Características de gênero	Idade	23 anos
	Orientação sexual	Gay
	Cor	Branca
	Classe econômica	Popular
	Origem de classe	Popular
Características sociológicas	Região de origem	Nordeste; Z. rural
	Residência	Nordeste; Z. rural
	Tipo de moradia	Própria
	Com quem mora	Pai e mãe
	Relacionamento amoroso	Solteiro
	Estado civil	Solteiro
	Participação mov. sociais	Não
Características de escolaridade	Ensino Fund. e Médio	Escola pública
	Graduação	Concluída Cursando
	Curso	Geografia Design
	Instituição	Pública
	Bolsa critério baixa renda	Sim
	Pós-graduação	Não
	Categoria	-
	Instituição	-
Características do "armário"	Homofobia quando aluno	Sim
	Homofobia quando prof.	Sim
	Assumi uma subjetividade gay/lésbica	Na universidade
	"Assumido" p/ amigas/os	Sim
	"Assumido" para a família	Não
	"Assumido" para colegas de trabalho	Não
	"Assumido" para alunas/os	Não
	"Assumido" no Facebook	Não

Roger

Características de gênero	Idade	28 anos
	Orientação sexual	Gay
	Cor	Branca
	Classe econômica	Média
	Origem de classe	Média
Características sociológicas	Região de origem	Sul; Z. rural
	Residência	Sul; Z. urbana
	Tipo de moradia	Própria
	Com quem mora	Pai e mãe
	Relacionamento amoroso	Namorado
	Estado civil	Namorando
	Participação mov. sociais	Estudantes; Professores
Características de escolaridade	Ensino Fund. e Médio	Escola pública
	Graduação	Concluída
	Curso	Letras Português
	Instituição	Pública
	Bolsa critério baixa renda	Não
	Pós-graduação	Concluída
	Categoria	Doutorado
	Instituição	Pública
Características do "armário"	Homofobia quando aluno	Sim
	Homofobia quando prof.	Sim
	Assumiu uma subjetividade gay/lésbica	Na universidade
	"Assumido" p/ amigas/os	Sim
	"Assumido" para a família	Sim
	"Assumido" para colegas de trabalho	Sim
	"Assumido" para alunas/os	Sim
"Assumido" no Facebook	Sim	

Sérgio

Características de gênero	Idade	30 anos
	Orientação sexual	Gay
	Cor	Branca
	Classe econômica	Média
	Origem de classe	Média
Características sociológicas	Região de origem	Sul; Z. rural
	Residência	Sul; Z. urbana
	Tipo de moradia	Aluguel
	Com quem mora	Sozinho
	Relacionamento amoroso	Solteiro
	Estado civil	Solteiro
	Participação mov. sociais	Não
Características de escolaridade	Ensino Fund. e Médio	Escola pública
	Graduação	Cursando
	Curso	Economia
	Instituição	Pública
	Bolsa critério baixa renda	Não
	Pós-graduação	Não
	Categoria	-
	Instituição	-
Características do "armário"	Homofobia quando aluno	Sim
	Homofobia quando prof.	Sim
	Assumi uma subjetividade gay/lésbica	Na universidade
	"Assumido" p/ amigas/os	Sim
	"Assumido" para a família	Sim
	"Assumido" para colegas de trabalho	Não
	"Assumido" para alunas/os	Não
	"Assumido" no Facebook	Não

