



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS XIV*
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

YURI BARBOSA MARTINS DE OLIVEIRA

CONFABULAÇÕES PROFESSORAIS DE DOCENTES GAYS

CONCEIÇÃO DO COITÉ

2022

YURI BARBOSA MARTINS DE OLIVEIRA

CONFABULAÇÕES PROFESSORAIS DE DOCENTES GAYS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Zuleide Paiva da Silva

Coorientador: Prof. Dr. Matheus Araújo dos Santos

Linha de Pesquisa: Cultura, docência e diversidade

CONCEIÇÃO DO COITÉ

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Oliveira, Yuri Barbosa Martins de
Confabulações professorais de docentes gays / Yuri Barbosa Martins de Oliveira
. – Conceição do Coité, 2022.
125 fls.: 30cm.

Orientadora: Profa. Dra. Zuleide Paiva da Silva
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia Departamento de
Educação – Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

1. Experiência. 2. Professoralidade. 3. Homossexualidade. I. Silva, Zuleide
Paiva da. II. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação. III.
Título.

CDD: 370

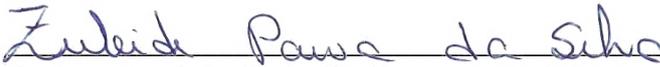
YURI BARBOSA MARTINS DE OLIVEIRA

CONFABULAÇÕES PROFESSORAIS DE DOCENTES GAYS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Diversidade (PPGED), na linha de pesquisa Cultura, Docência e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade.

Banca Examinadora

Zuleide Paiva da Silva



Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia,
UFBA, Brasil
Universidade do Estado da Bahia

Matheus Araújo dos Santos



Doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRJ, Brasil
Universidade do Estado da Bahia

Pedro Paulo Souza Rios

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe
UFS, Brasil
Universidade do Estado da Bahia

Ivanildo Amaro de Araújo

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Unicamp, Brasil
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Aos professores Carlos, Edivaldo, Jeovan,
Lindolfo e Robson (*in memoriam*), vítimas da
homofobia cotidiana que nos persegue!

AGRADECIMENTOS

Nesses últimos dois anos e meio estive vivendo, cruzando e atravessando diversas situações que somente acompanhado por aqueles/as que me apoiaram, pude ter êxito e chegar ao fim dessa travessia. Sei bem que ainda que agradeça a todos/as, minhas palavras talvez não conseguirão exprimir o quão grato sou a elas e do quanto as quero bem. Mas é preciso dizer que arrisco-me nesse momento a saudar quem esteve por perto e construiu junto a mim, enlances afetivos capazes de me fazer sobreviver a este emaranhado de acontecimentos contingentes.

Inicialmente, ponho-me a agradecer a Dona Eliana Martins, minha mãe, que com todo o seu esforço conseguiu – mesmo sendo mãe solo – confraternizar junto a mim nossas conquistas e nossas derrotas, sempre adivinhando que haveria uma luz no final do túnel. A ela, agradeço por toda dedicação, amor e ensinamentos que me fizeram chegar aqui e ter cuidado com as palavras e ações que destino aos outros, com o intuito de saber que o outro também merece sentir em nossas palavras um conforto amigo.

Por falar nesse tipo de conforto não posso esquecer da minha amiga/irmã, Fernanda Oliveira. Agradeço-lhe pelas inúmeras ligações nas quais conversávamos incansavelmente sobre nosso dia a dia e o quanto isso sensibilizava o olhar para com a pesquisa e para comigo mesmo. Sua companhia sempre fazia com que eu me notasse como alguém bem maior do que quaisquer adversidades que estivesse enfrentando, fosse com a própria pesquisa, fosse com minhas questões pessoais. Sem dúvida, você continua sendo alguém de extrema importância na minha travessia enquanto ser humano.

Outro enlace afetivo que não posso deixar de memorizar e agradecer neste momento é com meu queridíssimo Francis, amigo que conheci num encontro proporcionado pelo Grupo DIFEBA – MPED. Francis como todo anjo não anunciou sua presença, mas tem feito milagres inimagináveis ao me aconselhar e vivenciar junto a mim, diversas questões que ultrapassaram meus receios e que produziram, sobretudo, a força de onde já nem sei que poderia buscar. A ele, meus eternos agradecimentos, carinho e amizade.

De maneira contemplativa, também agradeço às minhas queridas Dani, Tati e Jamile. Minhas colegas de turma e amigas de vida, que com suas limitações e dificuldades ousaram me amparar nos momentos mais delicados nessa passagem do mestrado. Com todas elas quero confraternizar esta e outras conquistas por saber que são pessoas de confiança e de muito carinho. Meu muito obrigado a vocês meninas, não só pelas colaborações, mas por

acreditarem que eu merecia tal afeto! Já a minha querida Mariana e ao meu doce Bruno, quero agradecer pelas companhias e escutas sensíveis em alguns dos momentos mais delicados desse processo. A amizade de vocês foi essencial para que me sentisse acolhido mesmo que distante fisicamente!

Agradeço à generosidade e paciência de Zuleide Paiva (minha orientadora) e a Matheus Araújo (meu coorientador), que acolheram esta empreitada comigo, vencendo os desafios surgentes na produção do conhecimento de maneira implicada e comprometida. Meu muito obrigado a vocês pelas contribuições neste percurso!

Com especial atenção, agradeço a participação dos professores participantes da pesquisa, uma vez que sem as histórias de vida de vocês o estudo não seria o mesmo nem teria o mesmo impacto. Obrigado pela confiança e colaboração.

Também não posso deixar de mencionar nestas saudações o Grupo de Pesquisa em Formação, Experiência e Linguagens (FEL) do qual faço parte no programa e aos membros que dele fizeram/fazem parte. Sou grato igualmente ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB) por me acolher durante esses dois anos e meio de mestrado e que, com certeza, fará toda a diferença na minha vida. Além disso, agradeço aos/às docentes que pude conhecer nessa trajetória formativa.

Sou agradecido também à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em especial, o *Campus XIV*, por ter sido meu abrigo simbólico desde 2014 quando iniciei meu curso de graduação em licenciatura. Minha vida mudou significativamente com o acesso que obtive a uma universidade que lança mão de pluralizar sua existência com aqueles/as que fazem, de fato, este espaço acontecer.

Por último, e não menos importante, quero saudar a meu bom Deus. Deixei-o para o final, pois sei que tudo o que acontecera nos agradecimentos anteriores só foi possível mediante suas permissões e livramentos. Embora o percurso tenha sido árduo e exaustivo, compensou acreditar na tua força e no seu carinho para comigo. Obrigado por tudo!

AmarElo

*[...] Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes
Não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui*

*Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz
Sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí*

*Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
Me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi*

*Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí*

*Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro [...]*

(Emicida part. Majur e Pablllo Vittar)

RESUMO

O presente estudo tem objetivado discutir, a partir dos discursos de cinco professores gays da escola básica de municípios localizados no Território do Sisal (Serrinha, Conceição do Coité e Valente), sobre suas experiências como sujeitos homossexuais e das implicações subjetivas que tais reflexões interpelam para produzir suas professoralidades. Essa dinâmica de reflexão proporcionada pelo estudo produz-se enquanto movimento iniciático no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), lotado na Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV, em Conceição do Coité, uma vez que poucos estudos evidenciam as sexualidades na constituição das docências de professores homossexuais. Frente a isso, a pesquisa enveredou-se pelos estudos de gênero, sexualidade e homossexualidade, cujo percurso teórico-metodológico foi constituído pela perspectiva pós-estrutural. Com base em suas enunciações, pude compreender as formas pelas quais esses docentes vão forjando suas professoralidades e de como as relações de poder, intrínsecas no confinamento familiar e nos ambientes profissionais em que trabalham, implementam uma série de negociações no que diz respeito às suas sexualidades ao demarcarem desqualificações profissionais e pessoais desses sujeitos baseadas no estigma histórico. Entendo que as pressuposições que circundam as histórias de vida dos professores pesquisados salientam a importância do estudo justamente por mobilizarem desconstruções sobre gênero e sexualidade compreendidos pelo espectro heteronormativo vigente. Em vista disso, no processo de imergir no campo e buscar informações que servissem de base para as problematizações necessárias, lancei mão do dispositivo metodológico Grupo de Experiência Docente em Gênero e Sexualidade (GEDGS), no qual compactuou de modo ímpar para trazer à tona discursos que nos levassem a discutir as normas de gênero e sexualidade impostas a esses docentes, da infância e adolescência até sua vida adulta, demonstrando o corolário de subjetivações correlacionadas a essas imposições. Foi possível inferir, em suma, que os professores mostraram experiências de modos de vida diferentes, apesar das muitas semelhanças, produzindo assim confabulações professorais a fim de refletirmos práticas curriculares e sociais implicadas com nossas condições sexuais. O estudo, ademais, pode ser um espectro avaliativo em que cada um teve a oportunidade de ponderar sobre a vida vivida ao capturar modos de desfazimento de si para pensar outras configurações de ser professor, permitindo-se vivenciar uma docência em sua processualidade, cuja ação mostra que professoralidade e sexualidade são elementos indissociáveis.

Palavras-chave: Experiência. Professoralidade. Homossexualidade.

ABSTRACT

The present study objectively contested, from the experiences of the elementary school of five gay teachers as a theme in the Territory of Sisalerrinha, Conceição do Coité approached, about their homosexual and subjective experiences, interpellate that such producing their professorialities. This dynamic of reflection reflected by the study is produced as an initiatory movement in the Graduate Program in Education and Diversity (PPGED), located at the State University of Bahia – *Campus XIV*, in Conceição do Coité, since few studies show how sexualities in homo teachers of teaching. In view of this, the research embarked on studies of gender, sexuality and homosexuality, whose theoretical-methodological path was constituted by the post-structural perspective. Based on their statements, we were able to understand how these teaching forms go to their teachers and how power relations, intrinsically in family confinement and in professional environments, in forms that implement a series of their projected forms with regard to sexualities by demarcating professional disqualifications. and people who have no historical stigma. I understand that the assumptions that surround the life stories of the surveyed teachers emphasize the importance of the study precisely because they mobilize deconstructions about gender and sexuality understood by the current heteronormative spectrum. In view of this, in the process of immersing myself in the field and seeking information that would serve as a basis for the necessary problematizations, I made use of the methodological device Teaching Experience Group in Gender e Sexualidade (GEDGS), in which it agreed in a unique way to bring out discourses that led us to discuss the norms of gender and sexuality imposed on these teachers, from childhood and adolescence to adulthood, demonstrating the corollary of subjectivations correlated to these impositions. It was possible to infer, in short, that the teachers showed experiences of different ways of life, despite the many similarities, thus producing teacher confabulations in order to reflect curricular and social practices involved with our sexual conditions. The study, moreover, can be an evaluative spectrum in which each one had the opportunity to ponder about the life lived by capturing ways of undoing oneself to think about other configurations of being a teacher, allowing one to experience a teaching in its processuality, whose action shows that professoriality and sexuality are inseparable elements.

Keywords: Experience. Professoriality. Homosexuality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras	45
Figura 2 - Links	46

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FEL – Formação, Experiência e Linguagens

GEDGS – Grupo de Experiência Docente em Gênero e Sexualidade

LGBTQIA – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais ou Transgêneros, Queer, Intersexo e Assexuais

PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Corpus da Pesquisa	40
Quadro 2 - Recorte temporal das produções	42
Quadro 3 - Localização Geográfica	43
Quadro 4 - Planejamento de produção do <i>e-book</i>	118

SUMÁRIO

BREVES NOTAS INICIAIS SOBRE A PESQUISA	13
1 ENTRE MURMÚRIOS E SILÊNCIOS: UMA TRAVESSIA MARCADA PELO ESTRANHO PERCEBIDO EM MEIO ÀS EXPERIÊNCIAS DE SER GAY	17
1.1 “ <i>ESSE PROFESSOR QUE SÓ FALA COISA DE VIADO</i> ”: ALTERNATIVAS QUE RUMINAM PARA UMA PROFESSORALIDADE IMPLICADA E SUAS RESSONÂNCIAS COM O OBJETO DE ESTUDO	26
2 O QUE VEM A SER UMA PROFESSORALIDADE?	34
2.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE DOCÊNCIA E HOMOSSEXUALIDADE MEDIANTE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	38
2.1.1 Autoria	41
2.1.2 Recorte temporal e localização geográfica	42
2.1.3 Palavras-chave	44
2.1.4 As pesquisas e a aproximação com o estudo	46
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS: GRUPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM GÊNERO E SEXUALIDADE (GEDGS) COMO PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	50
3.1 OS PARTICIPANTES/COPRODUTORES DA PESQUISA	62
4 UMA MIRÍADE DE CONFLITOS SUBJETIVOS PRODUZIDOS PELOS DISCURSOS DO ESTIGMA EM RELAÇÃO À HOMOSSEXUALIDADE	67
4.1 OS DISCURSOS SUBJETIVAM	68
4.2 “ <i>ATÉ QUE PONTO SAIR DO ARMÁRIO É UMA LIBERTAÇÃO E ATÉ QUE PONTO SAIR DO ARMÁRIO É UMA PRISÃO PARA NÓS MESMOS?</i> ”: A ALTERIDADE ACOMETIDA NAS EXPERIÊNCIAS FAMILIARES E RELIGIOSAS	75
4.3 “ <i>EU QUERO QUE BOLSONARO SE ELEJA, PORQUE BOLSONARO VAI MATAR VIADO</i> ”: ENTRE TENSÕES E NEGOCIAÇÕES NAS PRÁTICAS CURRICULARES	97
4.4 PROPOSIÇÃO INTERVENTIVA.....	115
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES LONGE DE SEREM FINAIS	119
6 REFERÊNCIAS	122

BREVES NOTAS INICIAIS SOBRE A PESQUISA

Incontestavelmente, os estudos de gênero e sexualidade têm provocado inúmeras reflexões tendo como eixo central as experiências de sujeitos LGBTQIA+¹ e de como elas mobilizam outras percepções a despeito das interações sociais, sobretudo quando a diferença é compreendida como elemento transversal nesse movimento. Assim, tenho notado que estes estudos têm me provocado em determinadas circunstâncias ao ponto de fazer emergir questões subjetivas até então não reflexionadas, mas que agora ganham sua devida notoriedade por tecerem a produção dessa pesquisa.

A julgar por esses preceitos, desenvolvi esta pesquisa no intuito de me provocar ao mesmo tempo em que provoco outros que como eu, persistem na problematização de si de maneira a devanear sobre seu exercício docente. Penso, ainda, que as reflexões baseadas nessa travessia docente podem ser mais prolíferas quando redimensionamos o debate, focalizando a subjetividade homossexual e de como ela subsiste como força criativa na construção do ser professor. É tendo em vista essa contemplação que me coloco observador dos meandros nos quais consistem minha história de vida enquanto professor gay, assim como também convido outros cinco professores que se autoidentificam desse modo para pensar o objeto central deste estudo, a saber: “A docência de professores gays, refletida a partir dos atravessamentos de suas sexualidades”. A partir desse movimento, tomo como base para compreender esse objeto, os dois objetivos específicos a seguir:

- ✓ Refletir os elementos sociais, culturais e políticos de controle que forjam as sexualidades desses docentes;
- ✓ Compreender como problematizam a partir da percepção de si como sujeitos homossexuais, negociações frente às suas práticas curriculares para potencializarem as discussões sobre gênero e sexualidade no contexto escolar;

Nessa conjuntura, o presente estudo tem objetivado discutir, a partir dos discursos de cinco professores gays da escola básica de municípios localizados no Território do Sisal (Serrinha, Conceição do Coité e Valente), sobre suas experiências como sujeitos homossexuais e das implicações subjetivas que tais reflexões interpelam para produzir suas professoralidades. Essa dinâmica de reflexão proporcionada pelo estudo produz-se enquanto movimento iniciático no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED),

¹ A sigla é utilizada para referenciar às manifestações de sexualidade e de gênero diferentes do espectro heterossexual. Logo, o termo compreende seguidamente, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais ou Transgêneros, Queer, Intersexo e Assexuais e o “+” abarca todas as outras siglas e identidades que integram o movimento, como pessoas pansexuais, não binárias etc.

lotado na Universidade do Estado da Bahia – *Campus XIV*, uma vez que poucos estudos salientam as sexualidades na constituição das professoralidades de docentes homossexuais.

Frente a isso, a pesquisa envereda-se pelos estudos de gênero, sexualidade e homossexualidade, cujo percurso teórico-metodológico é constituído pela perspectiva pós-estrutural. Com base em suas enunciações, pude compreender as formas pelas quais esses docentes vão forjando suas professoralidades e de como as relações de poder, intrínsecas no confinamento familiar e nos ambientes profissionais em que trabalham, implementam uma série de negociações no que diz respeito às suas sexualidades ao demarcarem desqualificações profissionais e pessoais desses sujeitos baseadas no estigma histórico.

Entendo que as pressuposições que circundam as histórias de vida dos professores pesquisados salientam a importância do estudo, bem como mobilizam desconstruções sobre gênero e sexualidade compreendidos pelo espectro heteronormativo vigente. No processo de imergir no campo e buscar informações que servissem de base para as problematizações necessárias, lancei mão do dispositivo metodológico Grupo de Experiência Docente em Gênero e Sexualidade (GEDGS), no qual compactuou de modo ímpar para salientar discursos que nos levassem a discutir as normas de gênero e sexualidade impostas a esses docentes, da infância e adolescência até sua vida adulta, demonstrando o corolário de subjetivações correlacionadas a essas imposições.

Foi possível inferir, em suma, que os professores mostram experiências de modos de vida diferentes, apesar de muitas semelhanças, produzindo assim confabulações professorais que nos levaram a refletir práticas curriculares e sociais implicadas com nossas condições sexuais. O estudo, ademais, pode ser um espectro avaliativo em que cada um teve a oportunidade de ponderar sobre a vida vivida ao capturar modos de desfazimento de si para pensar outras configurações de ser professor. No entanto, entende-se também que apesar do contexto de marginalização que lhes acomete de algum modo, os professores ponderam o peso do silenciamento quanto às questões de opressão direcionadas a si como a outros sujeitos e isso imputa um ato político de reconhecimento coletivo e individual, de uma causa que está para além do benefício próprio.

Feitas as notas introdutórias, agora evidencio a estruturação da pesquisa produzida a partir de breves comentários sobre cada capítulo. A dissertação em questão está organizada em quatro capítulos que corroboram na discussão acerca das experiências e modos de constituição dos docentes pesquisados.

No primeiro capítulo intitulado “**Entre murmúrios e silêncios: uma travessia marcada pelo estranho percebido em meio às experiências de ser gay**” elucubro sobre as

passagens da minha história de vida que ruminam para iniciar o diálogo. Suponho esse capítulo memorialístico como uma ressalva das implicações que atravessam minha trajetória professoral, bem como alude também às questões subjetivas em foco pelas quais me levaram a produzir esta pesquisa. Discorro então sobre o cenário escolar e acadêmico, nos quais percebo algumas tensões engendradas aos meus desejos dissidentes para refletir, posteriormente, a constituição de uma docência mutuamente implicada com tais tensionamentos.

No segundo capítulo nomeado como **“O que vem a ser uma professoralidade?”**, tento explanar um pouco sobre o conceito empreendido para dar conta dessa docência processual e indissociável de elementos subjetivos como minha sexualidade, ao passo em que, subsequente, trago o levamento de dados mediante revisão sistemática de literatura para notificar a produção acadêmica envolta nesta problematização.

Por sua vez, no terceiro capítulo, intitulado **“Percursos metodológicos: Grupo de Experiência Docente em Gênero e Sexualidade (GEDGS) como produção de dados da pesquisa”**, trago em evidência os passos teórico-metodológicos que subsidiaram a empreitada de diálogo promovida nesta pesquisa. Parto da prerrogativa de explicar a construção do Grupo de Experiência (GE) e da adaptação que faço em meio às tessituras discursivas pós-estruturais, balizadas pelos movimentos teorizantes de Michel Foucault e Judith Butler sobre o dispositivo de sexualidade e performatividade de gênero, respectivamente, com o fito de devanear as subjetivações em gênero e sexualidade. Ainda neste capítulo, aponto a importância da adesão de uma “ética da bicha do bem” baseada nos enlaces afetivos que proporcionem confabulações mais profícuas sobre o objeto pesquisado, bem como descrevo o perfil dos professores pesquisados.

Intitulado **“Uma miríade de conflitos subjetivos produzidos pelos discursos do estigma em relação à homossexualidade”**, o quarto capítulo desdobra-se sobre as análises dos discursos enunciados pelos professores nos dois grupos de experiência. As análises demonstraram, significativamente, um processo formativo sinuoso e por vezes cheios de tensões, cujas experiências articulam os processos vir a ser um professor gay de diferentes formas. Essas experiências mobilizam uma professoralidade sempre em transição, forjada no território do imprevisível, em que práticas curriculares, interações familiares e religiosas confluem para uma constituição de si sempre em processo e provocam, de algum modo, comportamentos de dessubjetivação daquilo que se vinha sendo. Ainda neste capítulo, na última seção sendo mais preciso, elaboro a proposta interventiva que se desenvolve mediante à produção de um e-book constituído das histórias de vida dos participantes da pesquisa

escritas por eles mesmos, além de abrir margem para que outros professores gays também interessados nessa perspectiva possuam, junto a nós, elucubrar sobre suas trajetórias professorais.

Nessa dissertação, portanto, trago em vista as experiências de professores gays da escola básica, cujas performances professorais são colocadas em foco. Com efeito, essas performances tendem a corroborar nas problematizações desejadas que concernem às experiências de vida, de sexualidade, da constituição professoral, do contexto escolar, mas também remetem a como tais docentes se constroem sujeitos. Isto posto, as múltiplas perspectivas elencadas neste cenário mostram uma maneira singular desvelada por cada professor de ser e existir no mundo, evidenciando modos de agir distintos, de ser professor e de viver sua sexualidade.

1 ENTRE MURMÚRIOS E SILÊNCIOS: UMA TRAVESSIA MARCADA PELO ESTRANHO PERCEBIDO EM MEIO ÀS EXPERIÊNCIAS DE SER GAY

Era uma disputa diferente dos campeonatos de pingue-pongue, peladas, das pipas campeoníssimas que reinavam solitárias nos ares, se menino bobo se aventurasse empinando seu papagaio. Trazia, por certo, elementos lúdicos, mas de resto jogos de poder no que mais se tem como ferramenta e vontade de botar ritmo no pedaço [...] nessa peleja, uma vez encerrada a aposta, ficaria no ar, como dom e apetrecho, a hierarquia asnadas, de ganhadores e vencidos marcados, quem sabe eternamente pela variação dos centímetros, numa evolução que declara os que metem e os que são fodidos. No Rio da minha infância e adolescência se apostava tudo, corrida em volta do quarteirão, o cuspe mais longe, e por aí vai até que certo dia, para além das punhetas diárias, necessárias a um bom desempenho em torneios de macho: disputa para ver quem tinha o pau mais avantajado (VALVERDE, 2015, p. 36)

Neste ato memorialístico procuro me evidenciar enquanto sujeito autonarrativo, mas reconhecendo das impossibilidades que se apresentam ao longo deste trajeto. Assim, elucubro as poucas e limitadas capturas de minhas memórias que sempre têm algo a dizer das percepções que desfruto, mesmo que sob aparência turva como vidro chicoteado pela água da chuva.

Não se há nada que eu possa dizer neste momento (como em outro) que não me escape a própria sombra e que não me atordoe simultaneamente, pois estas memórias são frações de um eu sempre incompleto. Mesmo diante dessa incompletude, arrisco-me a tomá-la como caminho possível para relatar a mim mesmo, pois, há desse outro lado um tu que me busca, que me analisa, que, de alguma maneira, mostra-se curioso/a em saber quem sou e em que medida o que tenho a falar se mostra tão relevante nesta circunstância.

Dada essa conjuntura, só posso me lançar nessas capturas devido a um “tu” que me interpela, e se dou um relato de mim mesmo para responder-lhe, estou implicado “numa relação com o outro diante de quem falo e para quem falo” (BUTLER, 2017, p. 26). Só assim consigo compreender essa relação mútua entre mim e esse outro com quem me constituo sujeito, e por isso revisito na minha própria história de vida outros/as interagentes e interações

nesse processo para levantar questionamentos, suspeitar das certezas colocadas em evidência e, principalmente, ficar à espreita doravante aos caminhos que se sucedem.

Para começo desse diálogo, parto do pressuposto que essa autonarração corresponda primeiramente a minha infância. Coloco em questão tal perspectiva por entender que é a partir deste período, para mim e para qualquer um/a de nós, que se despontam as marcas de identificação que nos autorizam espaços, relações cotidianas e subjetividades, bem como também podem nos ser limitados, corrigidos, alterados em razão de diversos propósitos.

Assim, recordo-me ainda em tenra infância do fato de sempre ter sido apontado como um garoto diferente. Isto, por sinal, me faz observar que o contexto na epígrafe em questão nunca fora vivenciado por mim, visto que eu era tratado como um estranho. Eu era bastante comedido, principalmente no contexto escolar, e isso me fazia sentir dificuldades para apresentar trabalhos em sala de aula, dançar no pátio em apresentações escolares ou até mesmo para criar vínculos com outros colegas em razão de possuir certos receios diante do meu comportamento atrelado ao não masculino.

Tinha receio de ser evocado em voz alta por outra pessoa, pois sabia que os olhares se direcionariam a mim, aquele menino diferente, e logo, minha incessante ação era manter o olhar para baixo ao invés de encarar àqueles/as que me buscassem visualmente. Ou seja, demonstrar confiança em si, assumir posicionamentos de liderança, ser impositivo quanto aos meus desejos, tudo o que os garotos da minha idade sinalizavam para demonstrar um “bom desempenho em torneios de macho” (VALVERDE, 2015, p. 36) eu me dissociava, e por isso tal recolhimento em mim mesmo.

Ainda que tímido, amava brincar, gritar e correr feito uma gazela bastante saltitante em seu campo aberto, mas ciente de que qualquer passo a mais poderia acionar “aqueles olhares, aqueles cochichos e aquelas risadas” emitidos diversas vezes por muitos/as. Participar de peripécias tais quais os meninos de Luiz Valverde (2015) faziam, por exemplo, era fora de questão. Um garoto que detestava futebol, tinha poucos amigos do sexo masculino e possuía trejeitos que lhe denunciavam como menos homem com certeza não era o perfil de menino que outros garotos queriam em seu coletivo de amigos.

Os efeitos dessas percepções se refletiam cada vez mais no meu medo de expressar ideias, de brincar livremente ou até mesmo de rir, porque um homem que ri demais e alto não parece estar fazendo coisa de homem. Assim, se não bastasse os constantes olhares de soslaio, ser chamado de “viado, boiola, baitola, munheca quebrada, mulherzinha, bichinha” devido esses e outros comportamentos não pareciam ajudar a me sentir enturmado nos espaços e às pessoas.

Ressalto então, que o fato de apresentar jeitos diferentes, dissociativos com o que habitualmente um homem deveria transparecer nas relações sociais cotidianas, colocavam em questão a minha masculinidade e, conseqüentemente a minha sexualidade. Logo, com o decorrer do tempo a observação constante, as regras de comportamentos enunciadas pela minha mãe antes de sair para um ambiente, as reclamações do meu modo de sentar pelo meu tio, tudo isso se desenvolveu como mais incisivo. Desta maneira, nada do que fazia escapava da atenção de mãe e tios, professoras/es, vizinhos/as e colegas de sala de aula.

Nascer e ser identificado como menino a partir do meu sexo biológico, fazia incidir sobre meu corpo diversas linearidades pré-concebidas e atestadas somente por aquele órgão específico, que me fixava a um convencional universo masculino (BUTLER, 2019). Nele, toda a minha construção de mundo deveria ser constituída e representada nas relações sociais das quais deveriam me identificar como homem. No entanto, tais pressupostos encontravam seu limite no meu corpo estranho.

O sexo, o qual fui designado menino ao nascer ainda em sala de parto, surge como elemento autoexplicativo e naturalizado sobre o corpo. É a partir dele que a construção massiva se torna delegável aos corpos e subjetividades. Ser menino, nesse sentido, reduzia-me a uma identificação única da qual não poderia me dissociar, pois para que isso fosse mantido uma série de comportamentos eram a mim indicados e/ou repreendidos sob a ordem compulsória da matriz heterossexual.

Na concepção binarista de gênero que nos demarca às atribuições sociais e simbólicas inerentes ao sexo masculino e feminino e que suprime nossa identificação nesses dois polos toma como difusor desse ideal e a partir dele, a heterossexualidade compulsória (RICH, 2012). Esta, que por sinal se erige como norma sobre os corpos e subjetividades, pode demarcá-los como estranhos e diferentes caso fujam desses polos vigentes. Nessa medida, meu corpo adjetivado de tal maneira era sugerido em uma não localização, um território difuso, uma fronteira entre o universo do masculino e do feminino. Algo completamente inaceitável, ainda que meu sexo tornasse “evidente” a nomeação procedente como incontestável.

Presumir esse arquétipo normativo funcionalista implica considerar a matriz heterossexual como instituição política (RICH, 2012), e a partir disto considerá-la como propulsora de práticas normativas centralizadas na diferenciação sexual dos corpos para conjurar papéis e status social aos indivíduos. Não à toa, o fato de ser bastante questionado e chamado atenção devido aos meus comportamentos diferentes, de alguma maneira, voltavam-se para mim em forma de cobrança a uma sexualidade heterossexual que evidenciasse

expressões de gênero condizentes ao sexo cognominado como masculino que fui submetido ao nascer.

Diante do emblemático contexto, o período da infância foi para mim, até a adolescência, um período de extrema frustração e angústia por não saber como lidar a respeito dessas manifestações. Conquanto, há de destacar que tais cobranças exercidas são intencionalmente conjuradas como estratégias políticas para manter corpos dóceis e controlados, cujas mínimas sinalizações de transgressão sejam logo autuadas como crimes de desvio sexual (FOUCAULT, 2020).

Nesse levante considerável de percepções, faz-se necessário atribuir a devida importância no quadro normativo de identificações ao meu respeito como discussão proeminente de que estas nomeações não se dão de maneira aleatória. Para Butler (2019) as categorias identitárias de gênero, leia-se aqui homem/mulher e masculino/feminino, não podem ser concebidas como descritivas, e sim como normativas. Estas identificações partem do pressuposto de serem previamente definidas, e com isso abrem-se alas novamente para a diferenciação sexual instituída pela heterossexualidade compulsória.

Ou seja, ser homem como no meu caso, aconteceu de maneira instituinte à uma percepção heteronormativa antecedente ao meu sexo. Nesse sentido, minha representação como sujeito masculino apenas se “confirmava” com o que a natureza havia me concebido com tal órgão sexual. Portanto, haveria de se destacar nesta confirmação ao longo da minha vida, como não o foi, uma prática de conformidade que me atribuísse uma marcação propositiva de “gênero inteligível”. Como tem refletido criticamente em seu debate político e feminista, Judith Butler (2019, p. 43) atesta que “gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero prática sexual e desejo”.

Ainda que não soubesse disso, minha mãe constantemente e com certa rispidez, reproduzia implicitamente estes efeitos regulatórios para manutenção do quadro normativo que explicitasse tal conformidade. Ela sempre cobrava de mim formas para melhorar meu comportamento que barrasse esse “defeito” materializado em meu corpo.

Por ser mãe solo e ficar a cargo de cuidar de seu único filho, “Tia” Eliana (como era chamada por seus/suas alunos/as) tinha sempre a pretensão de se precaver quando o assunto era minha criação. A cobrança social sobre si, por ser mulher e mãe, e que recaía sobre mim também, continha sua relação direta ao fato de eu nunca ter uma presença masculina dentro de casa que fosse reflexo para meu comportamento, bem como também aludia ao compromisso

maternal direcionado a ela como postura de uma boa mulher, serviente às relações de gênero demarcadas entre homens e mulheres.

Os papéis sociais imbuídos nas relações de gênero se presentificam aqui, que, com efeito, na delimitação precisa dos indivíduos em seus respectivos lados da fronteira gendrificada. Para tanto, era preciso enfatizar com frequência “numa evolução que declara os que metem e os que são fodidos” (VALVERDE, 2015, p. 36).

Tais posturas evidenciadas por minha mãe ratificavam o “erro” que necessitava ser corrigido em mim, como premissa de me identificar de maneira mais acentuada como sujeito masculino. Nesse segmento, eu não podia estar correlacionado ao feminino e sua conjugação “cultural” atrelada ao sensitivo, dócil, emocional e frágil, dado que aqueles/as que “transgridem as fronteiras de gênero e sexualidade, que atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados ‘próprios’ de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes ou desviantes” (LOURO, 2020, p. 80).

Na tática implícita de garantir que seu filho se mostrasse mais como homem e recebesse menos insultos, minha mãe só atestava a compulsão da matriz heteronormativa que jaz na diferenciação sexual como maneira de compelir, determinadamente, obrigações, comportamentos, desejos e formas de instituir todos esses elementos como linha irrefutável de existência aos indivíduos, assim como foi para mim também.

Desde então, passei a reconsiderar minhas aproximações com os meninos da rua ao brincar com eles em jogos mais ativos como futebol e queimada, em que ao estar com eles conseguiria absorver, mesmo que minimamente, formas substanciais de ser homem. Na escola, por sua vez, essa aproximação se dera de forma um pouco mais razoável, cujas aproximações eram pontuais e a comando de brincadeiras mais coletivas. Nada muito espontâneo como esperado.

Embora fossem ambientações diferentes quanto à estrutura e às pessoas, a dificuldade em estabelecer um sentimento de pertencimento ao masculino era evidente. A necessidade de se autoafirmar como um indivíduo menos diferente e dentro das normas, enquanto criança, se tornava exaustivo e desesperador. O medo da repreensão bloqueava alguns comportamentos cognominados como mais delicados e instituíam a obrigatoriedade de assumir um repertório de ações mais heterocentradas.

Mas há de ponderar que a conformidade da qual exige a matriz heteronormativa não se constituía com certa precisão no meu corpo e diante das minhas atitudes. Tramitar nessa via de regulação, forçando meu corpo a agir de uma outra maneira não possuía êxito, pois havia sempre algo que denunciava a ausência dessa coerência.

Conforme fui crescendo, as constantes perguntas e insinuações atreladas ao ser ou não viado se tornavam mais frequentes, sobretudo no contexto escolar, no qual meu corpo era cada vez mais analisado pelos modos diferentes com que me apresentava nas relações cotidianas, como que em sinal de constatação para os referidos olhares curiosos.

Na adolescência, por exemplo, conseguia observar que os meninos me atraíam de algum modo. Mas, quando percebi gostar de uma amiga que compartilhava a sala de aula, tentava sufocar aquele formidável, curioso e excitante desejo por garotos dos quais sempre tive, pois era fora de cogitação me permitir vivenciar a entrega a esse desejo dada sua imersão no pecado como sinalizavam. Ficava no dúbio pensamento de querer sentir o gosto daquele pecado que, assustadoramente atordoava meus pensamentos, e o doloroso pensamento de sofrer pelo julgamento cotidiano subsequente, em especial da família, amigos e pessoas conhecidas.

Em consequência, tentava utilizar desse desejo simplório por garotas para criar uma rede de proteção que pudesse me acobertar com uma “normalidade” aparente. Entre algumas brincadeiras e encontros com o pessoal da sala aos finais de semana, alguns beijos eram trocados com poucas garotas, mas nada que pudesse tirar da minha cabeça aquela curiosidade de sentir o calor dos lábios de outros garotos. Ao vê-los beijar as garotas, tentava provocar em meus pensamentos que fosse eu no lugar delas como símbolo daquela experimentação, que de maneira latente, mas estava em mim.

Aturdido por esses desejos e pensamentos, tentava dribla-los com sonoras negações que ressoavam por todo meu corpo. O corte de cabelo, a opção por roupas mais neutras, comportamentos mais tolhidos passaram a ser devidamente pontuados para que tal normalidade ganhasse notoriedade. Em minha defesa, qualquer insinuação que demarcasse minha estranheza era refutada de maneira menos comedida, levando inclusive a me sujeitar aos conflitos físicos com alunos de outras salas como prova da minha não viadagem.

Logo após estes e outros conflitos, na direção da escola nada era resolvido. Simples advertências eram tomadas como caminhos mais propícios à ligeira série de confrontos perante ações homofóbicas, deixando-me de mãos atadas e cada vez mais envergonhado por participar daquele tipo de situação. A ação interventiva resumia-se a um mero pedido de pacificidade feito pela diretora e ou coordenadora entre os envolvidos, na crença de que meus agressores verbais e físicos repensariam suas atitudes e com isso, a paz reinasse no ambiente.

A negligência efetiva neste âmbito, dessa forma, constituía-se simultaneamente como produtora de outros significados, já que “a heterossexualidade torna-se compulsória pelas estratégias culturais, que deslizam e impregnam-se pelos veios educacionais, formais e

informais” (NAVARRO-SWAIN, 2012, p. 48). Ainda que não tomasse atitude frente à emergência das situações situadas na esfera da homofobia, a escola naturalizava os conflitos em imediatas expressões como “adolescentes à flor da pele”, “coisas de garotos cheios de besteira na cabeça” que sustentavam o ideal heteronormativo quando o corpo diretivo optava por me mudar de sala, taxando-me como o causador dos problemas, mas não em criar mecanismos pedagógicos que reparassem os danos psicológicos, físicos e morais desencadeados pela diferença acometida em mim pelos meus agressores.

Das hierarquias sexuais estabelecidas na escola, tais como na igreja, na rua de casa em que morava quando criança e em diversos lugares em que eu frequentava, podemos constatar que são constituídas no intento de asseverar a heterossexualidade por meio “de uma construção imaginária social e datada, feita de normas, imagens, representações e interpretações de mundo como expressões de verdades últimas sobre o ser” (NAVARRO-SWAIN, 2012, p. 51) instituindo sua existência dentro de um escopo naturalizante e degenerando qualquer outra possibilidade de expressão de sexualidade como a minha.

Todavia, embora a heterossexualidade compulsória não possua status de “proselitismo em relação à homossexualidade, como alguns tendem a considerar” (NAVARRO-SWAIN, 2012, p. 47), não podem ser negligenciadas as redes de manutenção das relações de poder, cuja nuance significativa se desdobre também na identificação da homossexualidade em sinal de alerta ao erro desviante da natureza e incite, por meios de ações discursivas e não discursivas constituídas em um emaranhado de poder-saber, correções a tal desvio.

Seria prudente, desde então, considerar que minha sexualidade nomeada como descomunal tem sobre si discursos atuantes na maneira de concebê-la como inviável a qualquer manifestação de desejo que ouse instigar e possuir meu corpo. Tomada pela heresia, a homossexualidade me fazia/faz um “devasso, incontido, apalermado, [que] semeia rastilhos de pólvora, povoa o mundo inercial que se assemelha menos a uma igreja, que a uma casa mal frequentada” (VALVERDE, 2015, p. 37).

Assim, ser identificado como um viado pelos discursos produzidos no seio religioso, por exemplo, que tratam a homossexualidade como pecado, abominação da natureza e desvio de conduta, colocavam-me em completa angústia na qual vivenciei sozinho durante muito tempo, sem poder dividir com ninguém devido ao medo constante, ainda que perante às inúmeras tentativas de resgatar o elo perdido com minha heterossexualidade fajuta.

Visualizar a maneira com que esta representação estigmatizada ganhava vida em meu corpo, abre margem para considerar que “não há corpo que não seja, desde sempre, dito e feito na cultura; descrito, nomeado, e reconhecido na linguagem, através dos signos, dos

dispositivos, das convenções e das tecnologias” (LOURO, 2020, p. 75). Dessa maneira, é preciso reconhecer as marcas convencionais que circundam nosso corpo, tendo em vista seu controle para os propósitos heteronormativos.

Na concepção foucaultiana, a sexualidade como dispositivo histórico se constituiu por meio de um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, enunciados científicos e filosóficos que circundam as relações de poder vigentes (FOUCAULT, 1979) e com isso, especificações e distinções entre sujeitos e práticas sexuais foram estabelecidas. Em meados do século XIX e XX com a proliferação discursiva no entorno da sexualidade, tais distinções operaram como marcas estabelecidas sobre os corpos, prazeres e comportamentos que designaram modelos de existência legítimos de outros que não seguem essa proposição.

Identificar essa tática estratégica dominante no dispositivo de sexualidade é compreender que os discursos são tomados como instrumentos de poder, baseados na comprovação de um conjunto de conhecimentos que venha estabelecer verdade(s) sobre os indivíduos e suas sexualidades. As verdades produzidas ao meu respeito minavam qualquer possibilidade de defesa, visto que a marca irreconciliável da “gentalha diferente” (FOUCAULT, 2020, p. 44) se incidia em mim, e por isso as maneiras correlativas em ser percebido e denominado como um estranho.

A escola, a igreja e minha família reforçavam essa construção de significados a partir de ações direcionadas ao controle da minha subjetividade sexual. Os estereótipos acolhidos nessa primazia da diferença excludente, fizeram com que minhas “bichices” fossem justificativas plausíveis para uma culpabilização em ser assim. Nesse sentido, a sexualidade seria aquilo do qual o poder se exerce, se manifesta e também se produz (FOUCAULT, 1979).

No seio dessa questão, é importante salientar a produção de um dispositivo que se coloque a analisar a sexualidade humana, em especial a homossexualidade, com vista a demarcar maneiras substanciais de existência que implicam em um conjunto social coletivo, e que por ventura utiliza tal exercício para desaproximar o estranho, desviante, anormal e colocá-lo sobre um olhar mais analítico e poder corrigir aquilo que lhe surge como “disfuncional”. A noção de dispositivo para Michel Foucault consiste

[...] no nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-

se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 2020, p. 115)

Tal amplitude e intensidade que o dispositivo foucaultiano exerce nas relações de poder e é por ele sustentado, disseminaram-se nas microrrelações escolares, religiosas, familiares que eu tivera acesso, colocando-me à revelia das hierarquias que subalternizam, limitam e que de alguma maneira constituiu minha subjetividade, através dos estigmas produzidos por esse dispositivo.

A ideia que se sucede sobre o estigma reforça a discussão sobre discursos que, por meio de relações de poder, submetem a certos corpos uma marca registrada que lhes sirva de identificação, bem como atestam a legitimidade de outros corpos e desejos. Na perspectiva foucaultiana, não haveria nenhuma relação de poder que não esteja constituída em um campo específico de saber, como também se torna considerável que todo campo de saber incita novas relações de poder (FOUCAULT, 1979). Assim, essa marca registrada que supõe corpos dissonantes como o meu é produzida mediante um poder-saber que se retroalimenta a partir dela, e conseqüentemente orienta outras práticas de controle mais dinâmicas e sutis.

Dessa maneira, os discursos correlacionados à “estranheza” colocam em questão a homossexualidade ligada a convenções socioculturais oriundas de discursos religiosos e científicos, em atestação a um possível patologização. Tais discursos não só implementam uma fundamentação de racionalidade “verdadeira” como tomam por pressuposto a lógica pautada pela heterossexualidade compulsória, esta enquanto um sistema de poder, dominação e exploração historicamente produzido e reproduzido para as relações sociais de sexo e gênero como menciona Adrienne Rich (2012).

Torna-se elementar, via o destaque para tal menção acima, que a produção do “corpo gay estranho” em mim, justifica e assegura uma norma. Norma esta da qual “diferenças entre sujeitos e práticas sexuais são inapelavelmente estabelecidas” (LOURO, 2020, p. 73), o que faz com que para corpos não estranhos surgirem, corpos estranhos precisam ser postos como desviantes. O estranho nessa medida opera no entremeio; na fronteira.

De certo modo, as convenções normativas que foram impostas na minha infância e adolescência também adentraram na minha fase adulta, visto que tal demarcação estigmatizada da homossexualidade era por mim evitada. Com o decorrer do tempo, passado meu ensino médio e todas estas experiências menos “conscientizadas”, foi no ensino superior que as percepções degradantes sobre mim começaram a ser mais questionadas e refletidas.

Quando adentrei na universidade continuei sendo abordado quanto a minha sexualidade, o que logicamente mais uma vez me forçava fugir pelas tangentes, mas nestas

circunstâncias admitindo uma bissexualidade inexistente. O pensamento limitado e preconceituoso da minha parte em oferecer como informação aos/às demais sobre “minha bissexualidade” era um sinal evidente de que os efeitos regulatórios heteronormativos estavam ali. Dado que, na minha genuína inocência acreditava que ao sinalizar gostar de homens, mas manter o vínculo com o sexo feminino que estivesse circunscrito pela heteronormatividade poderia incitar menos rejeição do que eu me autodeclarar gay.

Esta irrisória concepção então aludia a uma aproximação à heteronormatividade, da qual eu sem sombra de dúvidas, evocava como “máscara” para me proteger das injúrias, olhares tortos e aqueles sorrisos de deboche dos quais vivenciara em tenra idade. Foi então com a perspectiva apontada para outros horizontes, imerso em outros ciclos de interações sociais na própria universidade e para além dela, que comecei a me compreender na identificação da qual me forçavam acreditar ser passível de correção por um desvio autoevidente da natureza.

Os adjetivos ásperos com os quais me demarcavam enquanto corpo estranho eram difundidos nas organizações sociais com a intenção de produzir marcas como dispositivos de controle sobre meu corpo e minhas ações. Ser nomeado como bicha, viado, viadinho, mulherzinha dentre outras nomenclaturas faziam parte desse ritual de identificação. No entanto, estas simbólicas definições que antes eram compreendidas como xingamentos, agora ganham outros sentidos e significados.

Tomar conhecimento da homossexualidade como identificação marcada de poder-saber abre margem para uma compreensão menos acrítica das difusões e invenções dos corpos intermediadas pelos dispositivos que constantemente nos cerceiam e naturalizam certas noções vinculadas a maneira como são delegadas formas de existência aos homens e mulheres. É preciso nesta circunstância problematizar a heterossexualidade enquanto modelo indelével de expressão de sexualidade hegemônica, assim como seu corolário de poderes naturalizantes os quais subsidiam formas de existência legítimas e inteligíveis em detrimento de outras, concebidas no âmago da estranheza.

1.1 “*ESSE PROFESSOR QUE SÓ FALA COISA DE VIADO*”: ALTERNATIVAS QUE RUMINAM PARA UMA PROFESSORALIDADE IMPLICADA E SUAS RESSONÂNCIAS COM O OBJETO DE ESTUDO

De maneira precoce, aos 17 anos ingressei no curso de Licenciatura em Letras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) do *Campus XIV*, no qual meu foco não era

prosseguir a carreira docente como o curso propunha. Minha ingressão foi, sem nenhum propósito inicial aparente, o começo do que viria a ser um importante passo na minha profissão, bem como de sua identificação proporcionada por outros vínculos e percepções.

Durante os semestres iniciais do curso nada me conectava a ele e cada vez mais, vislumbrar o exercício da docência tornava-se algo desinteressante. Foi somente ao ser captado pelas magnânimas aulas com minha ex-professora Antonilma Santos sobre análise do discurso, que o interesse se tornou mais progressivo, ao menos com o curso. Foi também através deste componente o qual me possibilitou a produção do trabalho de conclusão de curso voltado às análises dos discursos proferidos pelo Portal G1 em relação ao impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, e amadurecer tais produções e discursos como referentes aos posicionamentos políticos que assumimos na vida cotidiana.

Neste pertinente contato entre o componente, a docente e eu, comecei a observar com mais cautela o que de proveitoso aquele curso de licenciatura tinha a me oferecer. Sem desconsiderar a potencialidade do curso desde o início e sempre atento as minhas obrigações como discente, a partir daquele momento estava mais motivado a percorrer meu trajeto formativo, ainda que o professor em mim (PEREIRA, 2016) ainda não estivesse sendo constituído da maneira e perspectivas com as quais constituo-me hoje.

Para mim, havia na profissão docente um enquadramento profissional que destoava-me dela e talvez, por isso, minha relutância em cogitar ser um professor. Mas, nada de novo sob o sol. É possível reconhecer nos entremeios dessas associações, que somos instigados/as a projetar em nossos desejos, desde a infância, a escolha por profissões que estejam correlacionadas ao desfrute de remunerações exacerbadas, reconhecimento e prestígio social; profissões que estejam dentro de um volitivo aspecto representativo do bem sucedido e benquisto ao corpo social. A docência, infelizmente, não emerge nesse panorama de escolhas e muito menos de desejos.

Falar de representação mostra-se como relevante neste cenário de formação profissional, uma vez que somos constantemente reconhecidos/as por representações que, como efeito dos dispositivos sociais, limitam-nos a peremptórias identificações homogeneizantes. Ser professor/a nesse sentido, assim como qualquer outro grupo social, é ser objeto de representações. Ou seja, “determinadas características apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas. Essas representações não são, contudo, meras descrições que ‘refletem’ as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os ‘constituem’, que os produzem (LOURO, 2014, p. 103).

As imagens representativas concebidas a mim sobre ser professor/a, fosse dentro de casa ou na escola, nunca funcionaram muito bem como vias de influência. As construções imbuídas em suas representações eram/são intermediadas pela inacessibilidade desse sujeito a uma gama de reconhecimentos pessoais e profissionais dos quais nos suscitam outras escolhas na carreira profissional, como também nos incitam o desprezo e certas penalidades por sua possibilidade.

Estar ciente disso, em alguma medida, tornou meu processo formativo um pouco desgastante, para não dizer receoso, e que porventura persegue-me quando a desvalorização profissional acometida tem se tornado um grande emblema em minhas considerações. Em contrapartida, é essencial na mesma medida, falar da identificação que hoje possuo enquanto docente, pois ainda que precedam tais receios e inquietações, ser professor é estar num jogo de xadrez, cujo xeque-mate não finaliza o jogo; pelo contrário, reinicia as possibilidades de se jogar o jogo por outras perspectivas, com outras artimanhas e utilizando de variadas estratégias que atendam a atual demanda.

Assim, perceber estas dimensões fizeram-me abrir o leque de possibilidades. Na metade da graduação, um colega de turma, atuante na gestão daquele momento no município de Valente (BA) como professor, fez indicação da minha pessoa à secretária de educação da época. Esta, posteriormente, admitiu-me para substituir uma professora de uma escola pública no mesmo município. Embora o tempo curto de somente uma unidade não desse para fomentar um contato maior com o ambiente, alunos/as e colegas de profissão, ali tinha sido um valioso momento experimental no tocante as primeiras possibilidades do exercício docente.

No entanto, foi somente em 2016, como consequência dessa contratação, que a proposição para assumir quatro turmas do ensino fundamental II durante todo ano letivo foi delegada a mim, na condição de professor contratado para este fim. Desta vez, a contratação surgiu do corpo diretivo de uma escola particular, novamente intermediada pelo meu então colega de turma. A escola também se localizava no município e foi lá que as primeiras inquietações sobre ser um professor gay emergiram de fato.

Recordo-me de no segundo semestre daquele mesmo ano eu ser chamado à direção e ser questionado do meu comportamento em sala de aula. A diretora alegou ouvir de alguns alunos uma ocorrência que lhe deixara preocupada, principalmente em se tratando da minha relação com seus/suas responsáveis. Segundo ela, ouviu desses alunos “que professor Yuri só falava coisa de viado” e que isso a deixou com certos receios.

Embora pudesse tomar esta ação como ultrajante em um primeiro momento, passado o diálogo com a diretora achei mais interessante problematizar comigo mesmo o que seria essa *coisa de viado* a qual os alunos haviam me remetido e porque tamanho incômodo por parte do corpo diretivo frente a tal situação. Estariam eles, meus alunos, considerando por “coisas de viado” os meus posicionamentos em sala de aula de não tolerância ao machismo com minhas alunas e as mulheres em geral que explicitavam, ou tal correlação se deu em efeito à rejeição de temáticas (dentre estas, homofobia) em discussão para debate dentro de sala de aula?

Ainda que o primeiro questionamento possa ser entendido de maneira um pouco deslocada do contexto, cabe evidenciar que tenho percebido ao longo das turmas e alunos/as com quem já tive contato, que em sua maioria, os meninos sempre demoram a estabelecer vínculo comigo. O fato de chamar-lhes atenção frente às brincadeiras machistas e homofóbicas, colocam-me sempre como um “impostor de gênero”. A expressão que destaco torna interessante à complementação de um possível distanciamento entre eles e eu, pois espera-se que por ser um homem eu me identifique e corrobore com as falas fugidias que desqualificam mulheres e homossexuais. Do contrário, o estranhamento ganha forma em mim e com ele, o distanciamento.

De qualquer maneira, operando pelas duas vias, pareceu-me importante ponderar a maneira como esse discurso foi enfatizado e como as “coisas” relacionadas à sexualidade, especificamente à homossexualidade, desestruturavam um ciclo de ações vigentes que entoavam certa neutralidade da escola no tocante ao debate de gênero e sexualidade. Era preciso, nesse movimento, considerar que “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 2014, p. 63).

O fato de ser um professor dessa instituição exigia-me vinculações aos ditames heteronormativos sobre os quais se consolidam estas demarcações. Falar sobre “coisas de viado”, nesse sentido, como apontado por aqueles alunos e reiterado pela diretora como inoportuno, não aludiam à estruturação que se requer da escola enquanto corpo instituinte da educação dos sujeitos com vista à heteronormatividade.

Por tal razão, os discursos produzidos neste cenário que tentam exaltar o respeito à diversidade e diferenças têm como base uma falácia retroativa, cuja noção designa a tentativa do “politicamente correto”. Contudo, suas ações continuam subsidiando os diversos tipos de discriminação (racial, étnica, religiosa, por orientação sexual, por gênero, dentre outras).

Assim, minhas tentativas de englobar e contextualizar, a partir do conteúdo programático, o debate sobre homofobia, racismo estrutural, violência doméstica – para citar algumas problemáticas sociais, tramitavam no que “penso ser importante [para] procurar desestabilizar processos normativos de fabricação desumanizadora, degradante, subalternizante e marginalizadora do ‘outro’” (JUNQUEIRA, 2014, p. 6).

Esta minha premissa, embora levasse em consideração uma prática docente comprometida, implicada e articulada com políticas educacionais necessárias, fundamentais ao contexto de inclusão das diversidades e diferenças, não era vista com bons olhos pelo corpo diretivo que, induzia empecilhos de diversas naturezas para coibir alguns desses debates. Não obstante, os posicionamentos contrários em relação a minha postura como professor, ao invés de desestimular e deslegitimar tais proposições, funcionaram bem mais como força motriz para suas compreensões.

Ao me inscrever e ser admitido no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPGED, achei como pertinente trazer em questão as percepções advindas destas experiências. Era por vez, uma tentativa de dar ênfase naquilo que se apresentava como negligente, retroativo e desfavorável no que tange ao debate emergente sobre a multiplicidade de discriminações alijadas no contexto escolar. Nesse propósito, submeti o objeto de pesquisa a despeito das diferentes concepções de masculinidade apresentadas por professores/as da escola básica aos/às alunos/as, através de comportamentos e discursos na escola, e de como tais representações poderiam atestar vigorosamente identificações sobre “ser homem”, demarcadas pelos pressupostos heteronormativos.

A implicação com a problemática, bem como de sua relação direta com as discussões de gênero e sexualidade, era composta por minhas indagações enquanto um professor gay, que compreendia o processo de marginalização e excludências, excepcionalmente no seio escolar, e da atmosfera de preconceitos resultantes da diferenciação categórica instituída pela heterossexualidade compulsória.

Em vista disso, tornou-se elementar compreender a “ideia de que personalidade e a professoralidade do professor andam juntas, isto é, ser professor é uma alternativa, uma saída que o sujeito constrói a fim de realizar um projeto emergente em sua subjetividade” (PEREIRA, 2016, p. 50). E decerto, o ponto significativo dessa implicação alude a minha trajetória perante tais circunstâncias, assim como se retroalimenta para a produção do professor em mim numa perspectiva de comprometimento ético, profissional e humano para com realidades similares a minha.

Ter consciência disso, sugeriu voltar o olhar para mim e para as experiências as quais me constituíram enquanto sujeito gay invisibilizado. A concepção de invisibilidade é um importante elemento de discussão que emerge nessas minhas percepções, uma vez que traz à tona a essencialização das identidades e as condições discursivas naturalizadas no seio desta operação (SCOTT, 1999).

O conflito com minhas experiências incitava o contramovimento com tais representações homogêneas lançadas no discurso histórico hegemônico sobre ser gay, que define com propriedades científicas e medicinais, em favor da verdade heteronormativa, sua perversão; conduzindo assim, para outros saberes que coloquem em questão sua caracterização inflexível pelo viés da “loucura moral, neurose genital, aberração do sentido genésico, da degenerescência ou do desequilíbrio psíquico” (FOUCAULT, 2020, p. 45).

Minha tentativa opositora a estas demarcações diante desse cenário de invisibilidade, torna relevante a historicidade da produção discursiva para tal efeito. Uma vez que, nos possibilite deixar de lado as observações precoces e descontextualizadas sobre as categorias de análise como gênero e sexualidade, em guia de ilustração, na produção de experiências e identidade dos sujeitos. Para então, passarmos a considerá-las como “contextuais, contestáveis e contingentes” (SCOTT, 1999, p. 19).

Estas relativizações, um mecanismo de conduta relacionada a reivindicação da minha homossexualidade como identidade política, atravessavam novamente meu objeto de pesquisa, mas sobre outras condições. Agora não mais os discursos proferidos por professores/as sobre masculinidades chamavam-me atenção, apesar de não se dissociar do novo objeto, mas dessa vez estava em maior consideração pensar como professores gays refletem suas experiências para pensar a maneira como se constituem docentes.

Pressupondo minha produção subjetiva indissociada da formação profissional, fez-se pertinente analisar as proximidades e distanciamentos na maneira como nós, professores gays, concebemos à nossa docência algumas dessas implicações. O caminho propositivo, agora voltado a estes sujeitos, tramita na perseverança de abriremos “novas possibilidades para analisar produções discursivas da realidade social e política como processos complexos e contraditórios” (SCOTT, 1999, p. 16) no que tange a maneira de compreender tanto a homossexualidade como a experiência não mais como autoevidentes, e sim como produzidas discursivamente num cenário histórico específico.

Outrossim, proporcionar esta noção em vias mais amplas, possibilita-me visitar outros recortes que julgo exemplares da minha trajetória para tecer e reconhecer deflagrações perante às transversalidades da minha homossexualidade na maneira como me constituía

professor. No cenário de mobilização estudantil no último trimestre do ano de 2016, articulada em dimensão nacional contrária ao projeto de lei² promulgado pelo governo interino de Michel Temer, foi um cenário emergente para algumas dessas deflagrações.

Fui um dos partícipes nesta movimentação, e com mais alguns/mas universitários/as da UNEB lotada no *Campus XIV*, reunimos um grupo de mais ou menos vinte estudantes dos cursos de licenciatura (Letras Português, Letras Inglês e História) e do curso de bacharelado em Comunicação Social. Ocupamos a universidade durante quarenta e um dias.

O corpo coletivo em vigência estava circunscrito nas relações de poder, como pontos de resistência “móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis” (FOUCAULT, 2020, p. 105). E de alguma maneira, a colocação pertinente deste recorte nesta configuração de pensamento, confluuiu para uma mudança radical no meu quadro existencial momentâneo daquele período.

Éramos em sua maioria, um coletivo composto por jovens professores/as negros/as, com um número pouco expressivo de sujeitos LGBTQIA+. Mas, que estavam colocando em observação a maneira como suas ações ali já estavam reverberando na sua prática docente, e como seria difícil inteligir aquele momento político sem problematizá-la através de questões também vinculadas ao debate de gênero, sexualidade e raça. Traços de forças interferentes agiam no rumo das coisas naquele momento (PEREIRA, 2016), colocando-me a avaliar de forma mais complexa as minhas identificações racial e sexual pautadas no circunstancial processo formativo, sobretudo no tocante à sexualidade. Sobre estas forças, Marcos Villela Pereira (2016) designa que,

O quadro composto por estas forças interagentes subjaz aos fatos, sejam eles um sujeito individual (certa figura existencial), sejam coletivo (certo agenciamento de sujeitos), podendo, em uma dada circunstância, saturar-se. A saturação significa estado-limite da composição, em termos de intensidade. A saturação não se refere a uma medida de quantidade, mas de intensidade, isto é, uma cena de forças pode, em um dado momento atingir um estado tal de potência que não pode senão vir-a-ser uma mudança, produzir um novo estado, um novo quadro (PEREIRA, 2016, p. 36)

Não posso dizer que a mobilização da qual fiz parte foi, em via de mudanças radicais, o momento epifânico para tais reconhecimentos. Todavia, sem abnegar de sua imprescindível

² Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos que alterou a Constituição brasileira de 1988, tendo em vista a implementação de um novo regime fiscal direcionados à educação e saúde no período de vinte anos (BRASIL, 2016).

contribuição na maneira como refletia meus posicionamentos políticos, distanciava-me das representações limitantes do ser professor como agente que unitariamente só educa. Naquela atuação efervescente, entendia que não poderia me conceber fora do limite da minha formação; nem porque existia um limite para tal, nem porque sua ordem se dava de maneira estagnada o suficiente que pudesse dissociar minha produção subjetiva da formação profissional.

Desde então, as considerações complementares nessa conflituosa circunstância de forças interagentes apelava-se para um devir professor em mim. Entendia assim, que o sujeito é um indivíduo que se escolhe, e ao se escolher, “escolhe o risco de viver, o risco de vir a ser o que ainda não é, o risco de criar a si mesmo, sem ficar aderido a recortes instantâneos de uma trajetória existencial” (PEREIRA, 2016, p. 17).

Aquele contexto formativo que se apresentava, tão logo também virou foco de contestações e indagações. O curso de licenciatura no qual eu aderira como instrumentalização formativa acadêmica, estava também em via de problematização devido sua ausência referente ao debate sobre diversidade. Ademais, era preciso reconsiderar essa construção formativa unicamente projetada pela dimensão institucional, cujo exercício docente estivesse desprivilegiado desse campo de debate no seu percurso e das maneiras possíveis de suscitar implicações subjetivas concernentes àquela discussão.

Tornava-se interessante nesse entremeio, observar com cautela e flexibilidade as propulsões lançadas nessa objetiva empreitada. Ao tomar consciência do emergente contexto, recoloquei sob supervisão minha prática docente como mecanismo de apurar os atravessamentos oblíquos nesta seara de compreensão. Na perspectiva do pessoal ou do profissional, era relevante estabelecer que “tudo dizia respeito a um único sujeito que experimentava a segmentaridade, a descontinuidade e a prática de si como algo singular” (PEREIRA, 2016, p. 19).

Então, ao me lançar num condicionamento disruptivo das coisas, assumo o risco da experimentação de si. Uma experimentação que traça meu caminho ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, com o fito de entremear e operacionalizar por outras vias instrumentais para ascender outras inquietações, bem como interligá-las com as já conhecidas.

Sobre este fio que se conduz nessa experimentação, tornou-se salutar reconsiderar os pontos de vista, a maneira como são produzidos estes olhares e as finalidades que lhe subjazem e lhe constituem. Nesse sentido, visualizar a maneira como venho me construindo professor desestrutura minha formação profissional apenas enviesada pelos princípios institucionais, bem como também irrompe sua construção atrelada ao ideal de uma vocação.

Trata-se, de maneira essencial, em considerá-la dentro de um escopo formativo, cujas implicações subjetivas se desdobram como efeito das minhas experiências como professor gay.

Para tanto, por em foco minha prática docente e incursionar por outras vias de formação, transversais à produção subjetiva, enfatizam a necessidade de atentar-me para esse devir professor em mim constante. Tão propício quanto, estabelecer diálogo com outros professores gays é empreender vínculos vindouros para proporcionar discursos que estranhem essa formação e estranhem, simultaneamente, as condições discursivas imputadas diante das homossexualidades como questão de conhecer, saber e dominação (FOUCAULT, 2020). De algum modo, fará reposicionarmos nossas questões como sujeitos de conhecimento.

Nessa via estratégica, portanto, também entra em vigor a apuração de discursos e práticas que constituem os sujeitos e sobre as relações de poder que envolvem conflitos e negociações no âmbito escolar e para além dele. É nesse entendimento que deve recair a devida atenção no que tange a “artificialidade e a imposição socioinstitucional das normas de gênero” (JUNQUEIRA, 2014, p. 9) não só na escola, como também no panorama dos cursos de formação, que com efeito, corroboram para a solidificação de regimes de verdade e redes de poder mantidas pelos discursos e práticas heteronormativos.

2 O QUE VEM A SER UMA PROFESSORALIDADE?

Tradicionalmente, a palavra professor nos reporta a um indivíduo constituído, já pronto, acabado. De certo modo, é possível que tal presunção se dê à medida que tenhamos como ponto fulcral a identificação do professor como alguém formado em algum curso de licenciatura ou que simplesmente seja assim reconhecido mediante sua típica ação de dar aulas. No entanto, é preciso pensar para além dessas taxativas menções relacionadas a esse profissional, uma vez que há, perpendicularmente, um debate sobre essa questão que nos mobiliza a conceber o professor como efeito das experiências ao longo de sua vida, e para isso, ter em vista essa alternativa nos abre outras possibilidades para pensar a docência não como um aspecto estático, mas em processualidade.

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que ser docente é resultado de implicações subjetivas, e tal reflexão nos impele a pensar, por exemplo, como professores gays – interpelados pelo fato de serem homossexuais – convertem suas experiências para constituírem suas professoralidades. Os cursos de formação, nesse segmento, surgem no

debate quando os compreendemos como o único modelo formativo na construção do ser professor. Todavia, essa insinuação cai por terra ao confabularmos sobre as possibilidades concretas de que subjetividades e experiências vividas mobilizem outros modos de produção de vir a ser um professor. Não destoante desse pensamento, justificamos aqui a problematização concernente à sexualidade nesse movimento.

É preciso dizer que parte dessas reflexões é oriunda do que tenho observado ao longo desses anos na minha trajetória professoral e de como minhas experiências vividas, enquanto um homem gay, ressoaram na maneira como tenho constituído, projetado e negociado essa professoralidade. Cogito ser de suma importância que, a professoralidade se exerce na maneira como interagimos com o outro, como avaliamos nossas condutas profissionais e pedagógicas, mas, sobretudo, de como estas ações são agenciadas mediante uma experimentação de si no entorno daquilo que se vive, se experiencia. É por ter isso em mente que devaneio no ‘além’ fronteiro entre passado e presente, na intenção de explorar aquilo que tenho desvelado como insurgente nessa travessia: a sexualidade.

Pensar dessa maneira me faz observar o quanto tenho ponderado sobre questões voltadas a ela (situações de preconceito, principalmente), e de como elas foram/são catalisadoras para uma professoralidade comprometida ética e politicamente diante dessa ressalva. Assim, entendo que o fato de ter minha sexualidade sempre sublinhada nos confins da aceitabilidade e/ou de ser sempre a justificativa para meus “insucessos”, ela sempre mobilizou traços de forças interferentes no rumo das coisas e me fez cogitar ser professor, ao passo em que encontrei/encontro nessa possibilidade o risco de criar a mim mesmo continuamente.

Sem destoar dessa premissa, comungo com a ideia de Pereira (2016) que a professoralidade não vem a ser uma identidade que o sujeito constrói, assume ou incorpora. Escolher ser professor tem mais a ver com o resultado das escolhas que o sujeito projeta, ao conceber a docência como uma expressão da vida, aceitando o risco de atuar no território da imprevisibilidade. Isto é, pensar a diferença percebida em si mesmo e integrá-la nessa processualidade que se constituem suas práticas e saberes. Nesse sentido, ele nos chama atenção de que:

Vir a ser professor é vir a ser algo que não vinha sendo, é diferir-se a si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo padrão ou modelo. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável e que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio

permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado (PEREIRA, 2016, p. 35).

Ao que se segue, podemos confabular que a professoralidade consiste na ação do docente em se construir no contato direto com formas plurais de existência, cujos encontros multirreferenciais ensejam diálogo e negociação sobre vir a ser professor; aqui, em foco, sobre vir a ser professor gay. Mas pouco se interroga a despeito das experiências vividas e de como elas podem ser forças motrizes interessantes no que diz respeito a como um sujeito recorre na condição de ser professor para atender demandas subjetivas implicadas. Quando suponho que minha sexualidade irrompe nesse cenário formativo e se estabelece como um elemento de força criativa para forjar minha docência, é por considerar que o professor se constrói historicamente mediante à experimentação das ações desafiadoras em seu cotidiano.

Por ser histórico, constitui a si mesmo e a sua professoralidade durante sua trajetória de vida. E se supomos essa configuração subjetiva, de algum modo nos fazemos implicados com as condições de existência as quais vivenciamos, já que “o social e o pessoal estão imbricados um no outro e que os dois são historicamente variáveis” (SCOTT, 1999, p. 17). Ou seja, a trama histórica que tem sentenciado sujeitos gays e invisibilizado suas experiências, nega-lhes, de alguma maneira, o reconhecimento de que tudo o que venham ser é atravessado por suas sexualidades.

Em decorrência dessa prerrogativa, no momento em que o sujeito se defronta com aquilo que vive e experencia, de modo que essa ação saliente outras maneiras de vir a ser o que não havia sendo, ele está reconfigurando práticas, saberes e perspectivas que dialoguem com uma formação existencial diferente do que vinha praticando. Cada processo de desfazimento de si operado pelo/a docente abre possibilidades para outras configurações de ser professor, “porque todo refazimento vem acompanhado de um refazimento, de um novo fazimento em que o sujeito, ao lado de reiterar certos aspectos de si, agrega, inventa, incorpora ou rearranja outros tantos” (PEREIRA, 2016, p. 19-20). Nessa lógica, a professoralidade pode ser compreendida como algo que o indivíduo constrói à medida que reflete a vida vivida, e sobre esta perspectiva, torna-se mais perceptível que o exercício dessa reflexão ganha sua notoriedade, em razão da maneira em que o professor toma a si mesmo como instrumento de transformação das suas práticas.

Tomo isso em conta, ao observar as nuances que se exercem nessa dinâmica e perceber que a promoção de debates sobre temáticas sociais ligadas a gênero e sexualidade na sala de aula, como no meu caso, era sob efeito da produção de novos traços, os quais tangenciavam-me de uma docência engessada, normativa. É óbvio que não posso

desconsiderar os contextos de preconceito propulsores de certas intimidações direcionadas a nós professores/as que ousam transgredir esses limites, mas está em consideração aqui, como uma *performance* professoral implicada é tecida mediante correlação de forças entrecruzadas que nos direciona ao refazimento de ser um professor diferente do que vínhamos sendo.

À primeira vista, o enfoque nesses deslocamentos subjetivos pode remeter a uma ideia de considerarmos os cursos de formação docente como aspecto nocivo. Todavia, reitero que a crítica recai por suas displicências em não abrangerem a experiência do próprio indivíduo como um caminho possível para sua própria formação. Entendo que esses cursos edificam um conhecimento considerável na prática do professor, quando atuam de maneira a instrumentalizá-lo, só que se requer problematizar essa contribuição no intuito de interrogarmos a incipiente denominação de que o professor é um mero “dador de aulas”.

Tendo isso em vista, tenho amadurecido minhas reflexões quando suponho que os caminhos escolhidos nessa esfera estão circunscritos no modo como venho tensionando gradativamente minha professoralidade em consonância com minha sexualidade enquanto força criativa. Tais tensões, com efeito, colocam-me em estado de desequilíbrio, pois provooco e sou provocado a buscar subsídios que justifiquem essas mudanças e os objetivos que delas decorrem. Se imerjo esta dinâmica, não há nada finalizado; pois, partir dessas provocações que venho tecendo com minha sexualidade e outras formas de identificação é atuar no território do imprevisível, das contingências. Ser professor, nesse aspecto, estará sempre em via de refazimento, de escolhas, tessituras e de autoanálises que me levem a diferir de um quadro existencial fixo. Assim, o que tenho buscado é (re)orientar práticas que desestabilizem enquadramentos subjetivos e me proporcionem outras formas de vir a ser um professor gay implicado com minhas condições de existência – todas elas plurais em suas virtudes.

Para Jesus e Carvalho (2020, p. 1.706), o termo “professoralidade” atualmente é cunhado nos estudos de modo a acentuar gradativamente as abordagens que se comprometem a pensar a docência como “um exercício resultante dos saberes pedagógicos, estéticos, políticos, cotidianos na escola e fora dela, atravessados pelas contingências”. Para elas, a perspectiva de pensar a construção docente no entrelugar, cujas experiências do sujeito modelam seu trajeto formativo, tenta agregar num “híbrido edifício linguístico” constituído, o qual busque criar linhas de fuga quanto às abordagens essencialistas sobre ser professor. Sobre essa compreensão, ponderam que:

[...] a professoralidade comportaria um radicalismo “outro” que impõe a presença signífica como estruturante na construção da própria coisidade, bem como exporia – com a visibilização do constante movimento de vir a ser – a idealização presente no

projeto identitário de professor/a/a vigorosamente presente na legislação relativa a essa formação e em outras ancoragens institucionais que operam em sua composição (JESUS; CARVALHO, 2020, p. 1.693-1.694)

Compreendo, em síntese, que essa perspectiva por um lado nos ajuda a antever que a professoralidade é uma prática que o sujeito evoca ao tomar-se como instrumento de análise e que esse comportamento se dá, tendo em vista que pessoalidade e professoralidade são indissociáveis. Mas como temos empreendido essa noção nas discussões produzidas em nossos estudos, sobretudo naqueles que evidenciam tensionamentos relacionados aos contextos de marginalização e preconceito vivenciados por professores gays? É possível dizer que as marcas de uma docência comprometida com tais questões sempre trazem consigo nossas experiências em questão, de modo a repensarmos não só como a temos constituído e suas potencialidades, assim como essa interpelação desvela outras vias de resistência ao enfatizarmos práticas discriminatórias que assolam sujeitos LGBTQIA+ no convívio escolar.

Nesse tocante, ao perscrutar os trabalhos acadêmicos desenvolvidos com estas nuances, os contextos de marginalização direcionados a docentes homossexuais parecem ser, em via de análise, o pano de fundo cujas pesquisas se debruçam a comentar, problematizar e denunciar. Mais que isso, ficou perceptível que essas pesquisas buscaram abranger outras perspectivas ao focalizar as experiências de preconceito vividas por esses indivíduos, não só como constatação das invisibilidades já reconhecidas – sobretudo no âmbito escolar – tal como nos fizeram analisar por quais vias essas experiências corroboram no entendimento de como utilizamos da docência para criar linhas de fuga para esse extenuante cenário.

2.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE DOCÊNCIA E HOMOSSEXUALIDADE MEDIANTE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Podemos trazer em pauta que, evidentemente, a sexualidade tem sido foco de estudo por pesquisadores e pesquisadoras da área de educação com intento de tornar possível e legítima essa discussão pertinente no cenário educacional brasileiro. Entendo que discutir identificações sexuais dissidentes, assim como apontar preconceitos e práticas coercitivas com grupos minoritários marginalizados na escola, é um compromisso irremediável e demasiadamente caro para o/a pesquisador/a que se coloca resoluto/a nesta premissa.

Foi nessa perspectiva que atentei-me para considerar a figura do homossexual masculino professor pertencente a esse universo da educação, seja na educação básica ou superior, e compreender como sua percepção, compreensão e configuração de docência são

articuladas mediante experiências vivenciadas a partir de sua sexualidade. Mais especificamente, me interessou saber *como o professor gay é retratado nas produções acadêmicas brasileiras?* Acionei então, a revisão sistemática de literatura como caminho para acessar tais produções e dialogar sobre essa interrogação.

O trabalho minucioso da Revisão Sistemática requer atenção aos pormenores, cujo/a pesquisador/a deve pensar no exercício de sua procura como um “resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca” (SAMPAIO e MANCINI, 2007, p. 84), para corroborar na produção de discussões mais oblíquas frente a questão pretendida. Nesse sentido, a aplicabilidade de uma metodologia específica induz a este/a pesquisador um procedimento mais elaborado e sob guia da rigorosidade científica.

Para esse processo, foram utilizados os descritores “professor gay”, “professores homossexuais”, “viado”, “professor viado” e “professor bicha” nas seguintes bases: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³, no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no Google Acadêmico⁴, Anais eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero e anais eletrônicos da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). A revisão foi produzida no mês de junho de 2020, levando em consideração o espaço temporal de pesquisas concentradas entre o ano de 2010 e 2019.

A partir desse universo identificado, foi utilizada como critério para inclusão/exclusão de trabalhos, a menção desses descritores e/ou sinônimos no título e/ou resumo nos trabalhos encontrados. Em decorrência dessa ação, obtivemos como resultado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 8 dissertações e 2 teses, no Banco de Teses e Dissertações da Capes apenas 3 trabalhos (1 dissertação e 2 teses), no Seminário Internacional Fazendo Gênero e da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), um resultado de cada, sendo estes 2 artigos. Já no Google Acadêmico foram encontrados 12 trabalhos, divididos em 10 artigos e 2 monografias. Após essa seleção, constitui-se o *corpus* da pesquisa com vinte e sete trabalhos: quatro teses, nove dissertações, doze artigos e dois trabalhos de conclusão de curso. Segue quadro com indicação de título, autoria e instituição de vínculo e ano da produção.

³ Portal de busca *online* que concentra teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

⁴ Plataforma do Google que auxilia na procura de trabalhos acadêmicos em português e demais idiomas.

Quadro 1 - Corpus da Pesquisa

Título - T (Tese), D (Dissertação), TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e A (Artigo)	Autor/a	Instituição e Base	Ano
"Vão incentivar a mudança de sexo!": a zona muda das representações sociais dos professores sobre docentes homossexuais (T)	Otávio Henrique Braz de Oliveira Calile	UnB/CAPES	2019
O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação (T)	Megg Rayara Gomes de Oliveira	UFPR/CAPES	2017
Estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano (T)	Pedro Paulo Souza Rios	UFS/BDTD	2019
Homofobia e heterossexismo na escola: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica (T)	Rodrigo Toledo	PUC-SP/BDTD	2018
As percepções de professores sobre as influências das masculinidades tóxicas nas vivências pessoais e profissionais (D)	Rafael Ferraz Baptista	UFSCar/BDTD	2019
Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária (D)	Thiago Augusto de Oliveira da Conceição	UFPA/BDTD	2012
"Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual": narrativas e experiências de professor@s homossexuais (D)	Filipe Gabriel Ribeiro França	UFJF/BDTD	2014
"Ah, este professor é uma bichona, um viadão!". Quem se importa com ele? Um estudo auto-etnográfico da violência homofóbica em uma escola do subúrbio ferroviário de Salvador (D)	Marcos Mauricio Gondim Gomes	UNEB/CAPES	2018
Macho, bailarino e homossexual: um olhar sobre as trajetórias de vida de professores dançantes (D)	Diego Ebling do Nascimento	UFPEl/BDTD	2013
O armário na escola: regimes de visibilidade de professores lésbicas e gays (D)	Arthur Leonardo Costa Novo	UFSC/BDTD	2015
Geografia e gênero: história de vida dos docentes homossexuais das escolas públicas de porto velho (D)	Gilceli Correia de Oliveira Alves	UNIR/CAPES	2018
Reconhecimento e reflexividade da alteridade gay na sala de aula (D)	Darkson Kleber Alves da Silva	UFS/BDTD	2017
Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência (D)	Jardinelio Reis da Silva	UEPA/BDTD	2019
Vivências homofóbicas de professores homossexuais em seus ambientes de trabalho (TCC)	Nyedja Nara Furtado de Abrantes	UFMG/GOOGLE ACADÊMICO	2014
A homossexualidade no âmbito do trabalho docente: um estudo fenomenológico em uma universidade federal (TCC)	Anne Porto Souza	UFOP/GOOGLE ACADÊMICO	2018
Os voos de uma borboleta: de bicha preta favelada a professor universitário (A)	Eliana Peter Braz	UFPEl/GOOGLE ACADÊMICO	2015
Há diferença? Processos de constituição da identidade profissional de docentes homossexuais (A)	Maria Cláudia Dal'igna; Jonathan Vicente e Miriã Silva	UFRGS/GOOGLE ACADÊMICO	2019
Amizade e coragem da verdade nas narrativas de professores homossexuais (A)	Filipe Gabriel Ribeiro França	UFJF/GOOGLE ACADÊMICO	2018
Olhares sobre a sexualidade do/a docente homossexual na escola (A)	Neil Franco	UFMT/GOOGLE ACADÊMICO	2014
Identidade docente: a homossexualidade nas relações escolares (A)	Marllon Caceres e Paulo César Souza	UFMS/GOOGLE ACADÊMICO	2017
Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar (A)	Luana Molina	UEL/GOOGLE ACADÊMICO	2011
Entre vozes e silêncios: representações de um professor gay sobre sua sexualidade em sala de aula (A)	Tiago Pellim	IFSP/GOOGLE ACADÊMICO	2019

E quando o estranho é o professor? Estratégia identitária dos docentes homossexuais no ambiente de trabalho (A)	Déborah Alves de Santana	Uminho/FAZENDO GÊNERO	2017
Narrativas de professores homossexuais na docência e no cotidiano escolar (A)	Filipe Antonio Ferreira da Silva	UFPE/GOOGLE ACADÊMICO	2014
A violência sofrida por professores(ras) homossexuais na escola: apontamentos contemporâneos (A)	Maria Edilene Silva e Antonia Solange Xerez	UECE/ANPEd	2019
Eu – primeira pessoa, ‘no plural’: uma narrativa sobre o ser professor negro e gay (A)	Antonio José de Souza	UCSal/GOOGLE ACADÊMICO	2019

Fonte: Levantamento de dados feito pelo pesquisador

Na leitura dos trabalhos, alguns elementos se revelaram como interessantes dadas as inquietações que a partir deles poderiam ser provocadas. Nesse sentido, foram trazidas à luz da questão indicadores bibliométricos como ferramentas que avaliam o desempenho da produção científica, na intenção de focalizar dados críticos no tocante aos estudos que dialogam sobre docência e homossexualidade.

2.1.1 Autoria

As produções reveladas no quadro acima diversificam-se entre teses, dissertações, monografias e artigos. Os artigos configuram maior parte do *corpus* sendo o modelo de divulgação científica mais presente no material analisado, seguido das dissertações, teses e monografias. Diante desse cenário, a pluralidade não só é percebida nas maneiras de divulgação dos estudos construídos, como também se revela na forma em que são produzidos. Uma vez que, a rede de produção sob a égide da colaboração é reflexo da junção de saberes e do movimento do conhecimento científico atrelado à coletividade que proporciona uma escrita marcada por várias mãos, assim como observado excepcionalmente, sobretudo nos artigos.

Nota-se deste modo, que mesmo que desponham autores/as circunscritos/as no processo de produção desses materiais e que sejam referenciados/as como tais, as possibilidades de escrita superam um texto manuseado por apenas um indivíduo e ressaltam a legitimidade desse processo como potencializador de uma pesquisa caracterizada pelo rigor científico e força motriz da publicização de debates pertinentes.

Em contrapartida, algumas prerrogativas insistem em se manter estáveis. No total, 17 autores (65,38%) e 9 autoras (34,62%) são identificados/as nos trabalhos analisados, revelando um desnivelamento acentuado. Esse resultado pode ser lido mediante efeito da temática, pois dos dezessete pesquisadores do sexo masculino, dez sinalizam sua homossexualidade nos agradecimentos de suas pesquisas ou ao longo de seus textos, o que se

configura como um interesse maior pertinente aos sujeitos de suas pesquisas, como também à temática suscitada. O recorrente interesse surge à medida que tais pesquisadores utilizam essa temática para dar suporte a vozes outrora não reconhecidas e invisibilizadas, cujo significado reflete tanto no coletivo quanto no individual. De outro modo, entendo também que externar discursos os quais sinalizam opressão, preconceito e exclusão é mais uma maneira de legitimar e transparecer a seriedade da problemática que urge adentrar o nosso cotidiano de gays professores.

2.1.2 Recorte temporal e localização geográfica

Os dados provenientes desse indicador referem-se ao período de publicação dessas pesquisas e a localização regional de sua produção. O recorte temporal escolhido para a busca de trabalhos se concentra entre o ano de 2010 a 2019 por se considerar, principalmente, o tempo de produção e publicação de alguns materiais como teses e dissertações. Antes que possamos tecer uma análise diante desses dados, é importante notificar que não foram encontrados trabalhos produzidos no ano de 2010 e 2016. Todavia, ao longo da década, números expressivos de trabalhos publicados salientam a importante assiduidade produtiva de pesquisas com ritmo crescente como apresentado nos resultados seguintes:

Quadro 2 - Recorte temporal das produções

Período	Quantitativo
2010	0
2011	1
2012	1
2013	2
2014	4
2015	2
2016	0
2017	5
2018	5
2019	7

Fonte: Levantamento de dados feito pelo pesquisador

Até metade da segunda década, o pico registrado se consiste no ano de 2014 com quatro produções. Na outra metade da década, um novo pico temporário e consecutivo surge

nos anos de 2017 e 2018 com cinco produções cada, mas que logo é substituído pelo alcance maior em 2019, ao se evidenciar sete produções. Antes que seja feita uma leitura desses números, cabe apresentar a localização geográfica desses trabalhos nas regiões brasileiras e fora delas, devido a esses dois indicadores proporcionarem um movimento em comum que abre margem para a discussão posteriormente pontuada.

Quadro 3 - Localização Geográfica

Região	Quantitativo
Norte	3
Nordeste	8
Centro-Oeste	3
Sudeste	5
Sul	7
Outra	1

Fonte: Levantamento de dados feito pelo pesquisador

A região Nordeste se destaca com 29,63% das produções que compõem o *corpus* desta pesquisa, seguida da região Sul (25,93%), Sudeste (18,52%), Norte e Centro-Oeste, (11,11%) respectivamente e Outra 3%. Em “Outra” configura-se o trabalho de Débora Alves de Santana (2017), cuja produção foi realizada pela Universidade do Minho – Braga, Portugal, mas apresentado no Fazendo Gênero do mesmo ano. A partir da dinâmica interpretativa que considera os dados referentes ao período de produção dessas pesquisas, bem como de sua localização, constatou-se que a região nordeste é a região que mais tem difundido estudos voltados às temáticas de gênero e sexualidade.

A ascendência significativa de estudos nesta região colabora com a produção imprescindível e massiva destas questões, uma vez que as formas de divulgação científica compartilhadas entre seus pares são heterogêneas. Das oito produções encontradas no ano de 2019, quase metade diz respeito à região nordestina, sendo três trabalhos (uma tese e dois artigos). Além disso, mais duas dissertações (2017 e 2018), uma monografia (2014) e um artigo (2017) foram publicados nesta localização regional, justamente quando a partir desses anos o desenvolvimento de pesquisas científicas relacionadas à gênero e sexualidade começam a angariar um bom quantitativo de produções.

É nítido, portanto, que esse avanço pode e deve ter levado outros estudos a focalizarem tais temáticas. Assim, a atenção dada a esses resultados é por entendermos que esta pesquisa é mais uma localizada nesta região e que vem a contribuir no processo de

diálogo essencial às marginalizações vivenciadas, em foco por professores gays, dando continuidade à dinâmica de produções implicadas com esse debate.

2.1.3 Palavras-chave

Na busca de extenuar e discutir os dados estruturados nesta sistematização, coube diante dessa seção analisar as palavras-chave que exercem certa notoriedade perante suas repetições. Utilizei então, da mineração de textos, que como apontam Moraes e Ambrosio (2007, p. 1),

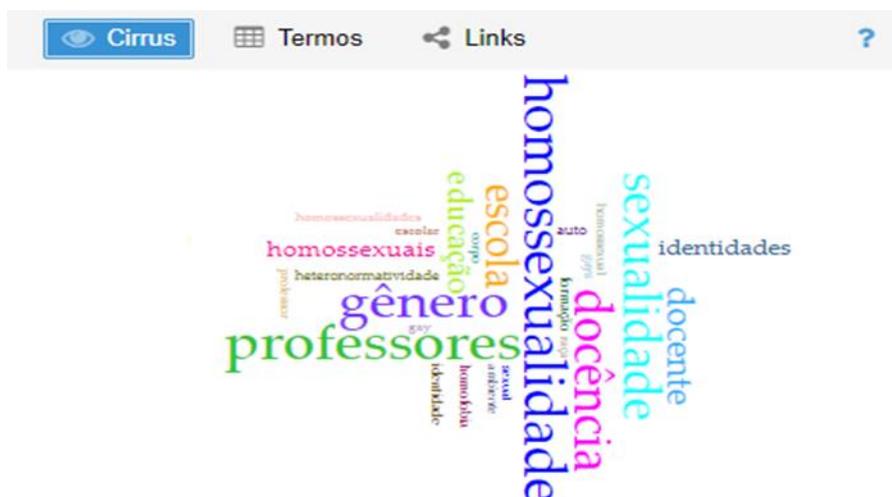
[...] é um Processo de Descoberta de Conhecimento, que utiliza técnicas de análise e extração de dados a partir de textos, frases ou apenas palavras. Envolve a aplicação de algoritmos computacionais que processam textos e identificam informações úteis e implícitas, que normalmente não poderiam ser recuperadas utilizando métodos tradicionais de consulta.

O/a pesquisador/a ao utilizar desse tipo tecnologia, consegue perceber caminhos outros que lhe ajudem a elaborar estratégias de análises dos dados que tem acesso, a fim de detalhar com maior profundidade o que observa, sem destoar de técnicas e métodos comprometidos e significantes. A mineração de textos, nesse sentido, sugere um processo específico para o trabalho com os dados e neste, busca-se em ordem a “seleção de documentos, definição do tipo de abordagem dos dados (análise semântica ou estatística), preparação dos dados, indexação e normalização, cálculo da relevância dos termos, seleção dos termos e pós-processamento (análise de resultados)” (MORAIS; AMBRÓSIO, 2007, p. 7).

Para estabelecer alguns desses passos, foram utilizadas como corpo de análise as palavras-chave designadas nos trabalhos. Diante da necessidade de uma apuração mais complexa, o aplicativo *Voyant Tools*⁵ foi relevante como ferramenta possível para mineração de textos. Sobre ele, suas “funcionalidades abrangem, entre outras tantas, contagem de palavras, criação de nuvem, concordâncias e detecção de tendências” (CASTOLDI; YEPES; CAZELLA, 2017, p. 131). Na figura abaixo, foi perceptível por meio de uma nuvem de palavras, as expressões que mais foram utilizadas pelos/as pesquisadores/as.

⁵ Disponível em: <https://voyant-tools.org/>

Figura 1 - Nuvem de palavras

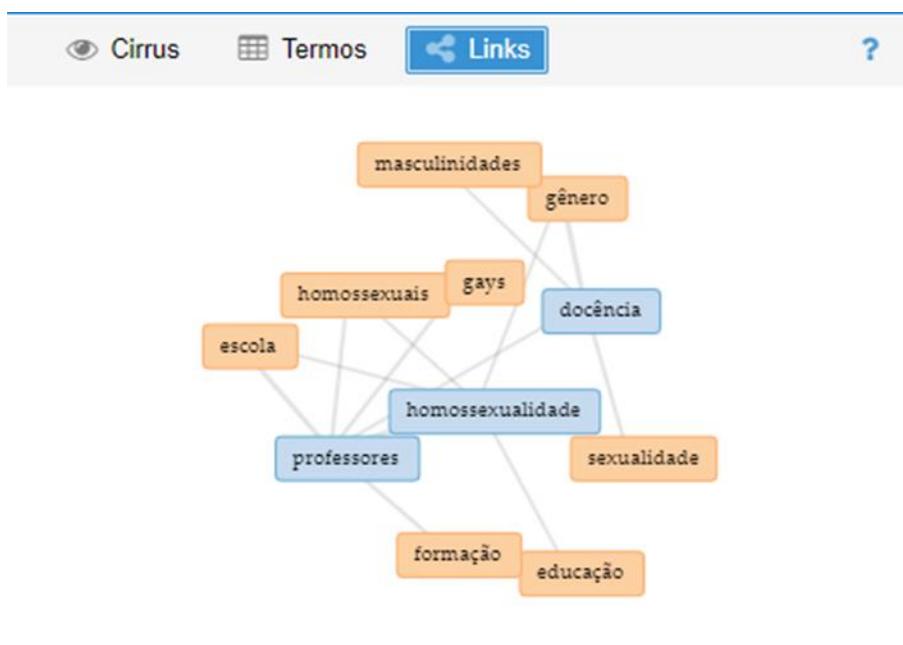


Fonte: Captura de tela da interface do aplicativo

Em aspecto policromático e sob variação de tamanhos, determinadas palavras aparecem no registro acima de maneira mais acentuada. Palavras como gênero e professores na horizontal e homossexualidade, docência e sexualidade na vertical, despontam e sugerem resumir entre si o debate suscitado nos trabalhos em análise. Curiosamente, tais palavras são determinadas nessas pesquisas como categorias analíticas, e que igualmente atravessam meu estudo nessa perspectiva.

Ao perceber estas categorias em evidência, coloco em debate que são utilizadas de maneira correlacionadas, a fim de provocar em linhas abissais do conhecimento a compreensão da homossexualidade relacionada à docência. O debate profícuo entre docência e uma sexualidade dissidente, é produzido sob uma linha de discussão transversal que leve em consideração aspectos políticos, sociais e sexuais para tal compreensão. Palavras como identidade, educação e escola também aparecidas na figura acima, demonstram ser conceitos imprescindíveis para a proposição acima e reiteram o compromisso de se pensar a constituição dessa relação – docência e homossexualidade – como experiências evocadas nas relações cotidianas. Na segunda figura, os elos se tornam mais explícitos e em meio a uma cadeia de conexões, percebe-se linhas de discussões quase tangíveis que mobilizam, acentuam e problematizam o debate.

Assim, concluiu-se que a docência e homossexualidade (palavras em azul), conceitos basilares para fundamentação desses trabalhos são acionados como centrais, mas sintonizados no debate ao se entrecruzarem com outros conceitos como gênero, sexualidade e educação (em tom mais avermelhado) assim como percebido no lado direito da figura que a seguir.

Figura 2 - Links

Fonte: Captura de tela da interface do aplicativo

2.1.4 As pesquisas e a aproximação com o estudo

Em face de alguns resultados proporcionados pelas produções trazidas em evidência, conjuguei como importante nessa etapa da revisão elencar as aproximações do meu estudo com outros que têm a propensão de considerar o cotidiano de preconceito do professor gay, mas também de enfatizar tal questão para pensarmos como ele constrói sua professoralidade implicado à sua condição sexual.

No artigo de Eliana Peter Braz (2015) nominado “Os voos de uma borboleta: de bicha preta favelada a professor universitário”, seu propósito é diferenciado, cujo foco direciona-se à evocação de discursos de seu sujeito pesquisado, professor, negro e gay que rememora suas experiências correlacionados aos lugares políticos os quais ocupa. Segundo a pesquisadora, ao contar de si o sujeito demonstra que tanto sua sexualidade quanto sua identidade racial foram tensionadas ao longo de sua vida e que isso reverberou na forma como se compreende no agora. Em contrapartida, este sujeito pormenoriza tais questões sem recorrer às políticas de identidade para movimentar os saberes que locupletam suas percepções de si.

Na interpretação da pesquisadora, este professor prefere os deslizamentos, as alianças e movimentos sutis de uma borboleta entre as relações, sem entoar negacionismos de quem é.

Para isso não demarca essas identidades em sua prática docente, ao mesmo tempo que não as deixa passar despercebidas em meio às negociações que constitui nos espaços e com outros sujeitos. Dessa maneira, a pesquisadora conclui seu artigo envaidecendo as possibilidades de pertencer aos espaços e às relações que este professor se utiliza sem uma auto identificação enunciada e complementa afirmando que isso também é um ato legítimo de pertencimento e identificação para driblar os círculos heteronormativo e racial.

Em seu artigo “Eu – primeira pessoa, ‘no plural’: uma narrativa sobre o ser professor negro e gay”, Antônio José de Souza (2018), a partir de narrativa auto(biográfica), as experiências relativas à sua sexualidade e sua negritude são trazidas à memória como exercício de compreender um “eu” em movimento e circunstanciado pelas relações familiares e escolares em que suas identidades eram/são tensionadas. Para o autor, tal processo de rememoração também é um efeito formador para o docente que perscruta pela sua trajetória de vida para constituir e ressignificar sua docência. Num labor que desliza entre passado e presente, este sujeito se percebe, se identifica por meio das relações que outrora viveu e vive atualmente. Ainda para o autor, essa aproximação de si é o ponto de conexão do qual o professor precisa produzir para problematizar as identidades que lhe atravessam.

Pedro Paulo Souza Rios, em 2019, na sua tese intitulada “Estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano”, utilizou das narrativas auto(biográficas) para espreitar o caminho tracejado pelos sujeitos de sua pesquisa – professores gays do ensino superior – da infância à fase adulta em meio às questões ligadas às suas sexualidades. O pesquisador, dessa maneira, debateu tais percepções pela perspectiva da estranheza acometida pelo sistema normativo heterossexista para com essas subjetividades, e se direcionou a compreender e visibilizar as estratégias de negociação diante das identificações sexuais enunciadas por estes professores em suas trajetórias escolares/acadêmicas. Em seu estudo, os professores participantes conceberam como essencial uma formação docente que vise discutir gênero e sexualidade, a fim de reduzir a ignorância e conseqüentemente mover ações mais diferenciadas de professores/as dentro e fora de sala de aula no que tange à homossexualidade e em relação ao preconceito a ela direcionado.

Na dissertação “Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual”: narrativas e experiências de professor@s homossexuais”, de Filipe Gabriel Ribeiro França (2014), uma perspectiva semelhante foi abordada. Segundo o pesquisador, por meio de entrevistas narrativas, seu trabalho buscou saber sob quais narrativas e experiências se constituíam esses/as professores/as homossexuais no meio escolar e perceber como estes

indivíduos negociavam sua presença neste ambiente. O estudo enfatizou que quando professores/as tornam públicas suas homossexualidades ou lesbianidades, uma série de negociações são sancionadas em meio à sua sobrevivência nos espaços com os outros. Para o autor dessa pesquisa, isso configura-se como ato político devido às diversas maneiras de vivenciar suas sexualidades virem à tona e as relações cotidianas serem intermediadas por esse fator, demonstrando assim relações complexas, além da produção de estereótipos e visões extremistas envoltas pelas sexualidades dissidentes.

Arthur Leonardo Costa Novo (2015), por sua vez, produziu sua dissertação “O armário na escola: regimes de visibilidade de professores lésbicas e gays” alicerçada na Antropologia Social, fruto de uma articulação entre observações de campo etnográfico multisituado e análises das narrativas elaboradas pelas/os professores/as entrevistados/as. Em seu estudo a escola é explorada enquanto ambiente regulador de subjetividades, sobretudo aquelas subjetividades desviantes da heteronormatividade, provoca nesses/as professores/as a ideia de mais um armário a terem que administrar em suas vidas. Mesmo negociando suas presenças neste espaço, ainda assim nem sempre são vistos/as como decentes e/ou profissionais mediante características estigmatizadas de seus corpos.

Suas experiências ligadas à homossexualidade são força motriz para encararem este cenário em que operam as excludências e conseguirem se pôr à prova, deixando evidente a legitimidade de sua voz. Para isso recorrem a outros espaços formativos para conseguirem unir forças e movimentar percepções menos limitadas das soluções possíveis em suas socializações. Alguns/mas professores/as sinalizaram encontrar na militância essa força, pois ao se perceberem num coletivo o qual compartilha de experiências semelhantes, irrompem outras significações de se pensar a homossexualidade embrincada na docência, percebida na escola e em outros lugares.

A dissertação “Reconhecimento e reflexividade da alteridade gay na sala de aula” de Darkson Kleber Alves da Silva (2017) buscou perceber a si por meio da relação e interação com o Outro. A partir de entrevistas intensivas semi-dirigidas e diário de campo, o pesquisador buscou compreender o fenômeno do reconhecimento e da reflexividade do professor diante da alteridade gay em sala de aula, na comunicação e socialização de professores gays e alunos gays. Intermediadas por esse contato, tais relações evocam percepções ora estigmatizadas ora transcendentais que implicam na subjetivação desses professores que reconhecem, perante esses alunos, atos de compreender a si mesmo como professor e gay. Diante dessas interações, estes professores vão condicionando

problematizações sobre suas homossexualidades à medida em que tensionam a alteridade gay entre eles mesmos e seus alunos.

No artigo “Há diferença? Processos de constituição da identidade profissional de docentes homossexuais”, produzido por Maria Cláudia Dal’igna, Jonathan Vicente da Silva e Miriã Zimmerman da Silva (2019), o foco recaiu sobre os discursos de quatro professores gays e uma professora lésbica a partir de entrevistas narrativas. O estudo apontou que os/a professores/a homossexuais ressignificam suas experiências para transcender a maneira como se entendem como homossexuais e professores/a. Partem de perspectivas que lidaram/lidam em seus cotidianos para modificar o conceito de ser professor, utilizando de mecanismos que acionem mudanças significativas para construir a profissionalidade que fundamenta sua docência e com isso, emergem proposições diferentes para pensar a identidade docente homossexual e as intervenções desta para o desalinhar de práticas subjetivas acionadas pelo preconceito e regulação de suas identidades de gênero e sexualidades, visando melhores e maiores percepções de acolhimento, respeito às diferenças e constituição de si com o Outro.

Com vista a responder de como o professor gay é representado nas produções acadêmicas brasileiras, é preciso exprimir, sem sombra de dúvidas, que as pesquisas se mostram resolutas em não só debater uma questão completamente silenciada na maioria das vezes, como a homofobia institucional, mas o fazem de maneira a denunciar essa prática.

Ora, o contexto discriminatório que assola professores gays ou qualquer outro indivíduo lgbtqia+ na escola é surpreendente negligenciado, de maneira que a situação seja sempre pormenorizada. No entanto, quando pesquisas como essas utilizam da produção de conhecimento científico legítimo e comprometido ética e politicamente com problemas sociais vigentes, entendemos o peso do nosso compromisso enquanto pesquisadores/as implicados/as com a pluralidade de realidades cotidianas acometidas pelos ditames heteronormativos e de como isso afeta alunos/as, professores/as e o meio escolar como um todo.

Nessa esfera, fica perceptível que as taxativas menções desrespeitosas e homofóbicas, seguidas das desqualificações profissionais e humanas, ambas dirigidas ao professor gay, promovem um debate interessante ao considerarmos a professoralidade sempre em potentes ligações com o currículo, em que cada professor (ou professora, no caso de algumas pesquisas) podem exercer a revisão de suas práticas, tomando a si mesmo/a como instrumento de análise.

Embora nenhum dos estudos empreendeu o uso do conceito de professoralidade e delineou suas reflexões voltadas para essa discussão, foi inegável a constante profusão de

observações que tecem, em alguma medida, o professor como um sujeito que pode refletir a realidade vivida em prol da constituição de uma professoralidade demarcada por implicações subjetivas.

Essas sinalizações sutis operam de modo gradativo, pois salientam críticas construtivas ao tomar a escola como objeto de análise para reformular um currículo ainda movido por práticas discriminatórias, assim como sinalizam a importância de também pensar os cursos de formação docente capazes de corroborar para essa ação benevolente, incitando diálogos transversais entre educação, gênero, sexualidade e preconceito. Nessa conjuntura, quanto ao professor gay, portanto, as pesquisas se debruçam a discutir suas experiências produzidas pelo cenário de estigma e violência como uma maneira de repensar o quadro de perseguições sistemáticas que vivencia, mas criam ramificações importantes para utilizarmos essas experiências como força criativa frente à uma docência implicada, principalmente no que diz respeito à sua identificação sexual.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS: GRUPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM GÊNERO E SEXUALIDADE (GEDGS) COMO PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

O percurso metodológico de uma pesquisa sempre é alvo de inúmeras incertezas, pois identificar a melhor opção para mobilizar os/as participantes e dialogar sobre o objeto investigado incorre sempre por riscos e contingências. É por entender tal perspectiva que supus o Grupo de Experiência como o dispositivo metodológico mais viável para refletir e problematizar as experiências dos professores que aceitaram fazer parte desse estudo, não por ser pronto e inacabado, mas pela sua condição de ser desenhado na imprevisibilidade e na ambivalência com que pesquisas balizadas na perspectiva pós-estrutural se encontram. O Grupo de Experiência (GE) é uma inventividade teórico-metodológica desenvolvida pelo grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagens (FEL/CNPq)⁶ do qual sou integrante. Ele foi pensado mais especificamente pelas professoras Iris Verena Oliveira e Rosane Meire Vieira de Jesus, ambas docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB).

O dispositivo metodológico em foco tramitou nesta pesquisa como técnica de produção de dados, cuja intenção primordial era reunir professores gays distribuídos em

⁶ Grupo de Pesquisa lotado no Departamento de Educação/*Campus XIV*, em Conceição do Coité.

alguns dos municípios pertencentes ao Território do Sisal do Estado da Bahia (Serrinha, Conceição do Coité e Valente) para dialogar a despeito de suas experiências formativas e pessoais. Reconheço que a empreitada com esse dispositivo salientou outras perspectivas de fazer pesquisa em educação, em que abordagens e objetivos foram repensados tendo em vista suas contribuições com centenas de problematizações já realizadas nessa seara.

Em que pese se pensar a respeito, o GE foi formulado com a proposição de ser um espaço formativo para professores/as ao passo que discutir suas experiências pudesse fazê-los/as imergir nas próprias práticas e questioná-las, a tal ponto que fosse igualmente possível repensar mudanças estratégicas em suas práticas docentes a fim de atender demandas recorrentes no cenário escolar (OLIVEIRA; JESUS, 2018). Devido essa intencionalidade, entendi que essa técnica se apresentava concatenada a esse estudo, uma vez que viria a dinamizar o debate sobre docência e sexualidade ao tensionar certezas que se colocam como autoevidentes sobre a formação docente e suas travessias.

Utilizar dessa estratégia metodológica, nesse sentido, foi de extrema significância para realçar uma discussão imprescindível e até então recente no programa. Todavia, é preciso salientar das implicações que se exercem mediante percepções. A primeira delas é que apostar em uma perspectiva metodológica pós-crítica merece atenção quanto ao fato de que não existe um modelo em específico que seja mais recomendável para determinado estudo. A prerrogativa essencial é nos atentar aos questionamentos produzidos, às interrogações que nos movem, bem como aos problemas que formulamos para, com efeito, produzirmos metodologias que sejam capazes de potencializar a pesquisa e simultaneamente lidar com a dimensão complexa da realidade ali em discussão.

A segunda, e que é trazida aqui para justificar, em parte, a produção do Grupo de Experiência Docente em Gênero e Sexualidade (GEDGS), é que “o desenho metodológico da pesquisa não pode ser fechado *a priori* e não pode ser replicado em qualquer tempo e lugar” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 57). Tomo isso como uma premissa, visto que o GE nesta pesquisa foi intencional para problematizar discussões relacionadas à formação docente, gênero e sexualidade, e que sob este ponto de vista me exigia uma configuração específica para este fim. Assim, apostei na adaptação do grupo com essa especificidade para tornar mais profícua a investigação, perfazendo observações quanto às movimentações necessárias que pudessem me auxiliar na resposta do objeto e perguntas de investigação.

Entendo que ao nos remetermos às experiências dos professores participantes nos encontros proporcionados pelos grupos de experiência, estávamos de igual maneira colocando em evidência discursos totalizantes sobre o modo como esses indivíduos se identificam ou são

identificados enquanto homens gays. Ao trazer isso em questão, pondero que as identidades sexuais são forjadas em práticas discursivas produzidas em diferentes contextos históricos que posicionam os sujeitos nas relações sociais, assim como também produzem suas experiências. Isto é, em decorrência desse entendimento podemos enfatizar que “não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência” (SCOTT, 1999, p. 5).

Analisar essa prerrogativa me impeliu a buscar subsídios que direcionassem nossas problematizações, tendo em vista as intersecções entre sexualidade e gênero à medida que também me ajudaria pensar sobre como essa discursividade também produz arranjos subjetivos proporcionados pelo entrecruzamento indissociável entre personalidade e professoralidade. Dada a dimensão exposta, o GE foi configurado mediante os conceitos que possibilitam tais percepções, a saber: o dispositivo de sexualidade de Michel Foucault (2020) e performatividade de gênero de Judith Butler (2019).

O conceito de dispositivo trazido por Michel Foucault remete a um emaranhado de relações que atravessam os indivíduos e ao corpo social do qual fazem parte. Ao presumir que o dispositivo de sexualidade seja uma interação entre discursos, instituições, leis, enunciados científicos e outros elementos (FOUCAULT, 1979), o filósofo aponta que esse conjunto heterogêneo de elementos tem por função, estratégias de controle sobre corpos e subjetividades.

É tendo por base essa concepção que relações de poder se estruturam à medida que essas estratégias são condicionadas por esse conjunto de elementos denominado por ele como dispositivo, fazendo com que determinados saberes sejam transparecidos como verdades absolutas por meio dos discursos. Isso só é possível, dado que o dispositivo “está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam” (FOUCAULT, 1979, p. 246).

Apesar disso, o que nos chama atenção é quando esse dispositivo coloca a sexualidade em seu entorno, fazendo com que o sexo emergja então numa proliferação discursiva bastante acentuada. Nesse segmento, o dispositivo de sexualidade vem a contornar estratégias mais sutis, em que reinventa suas formas de controle ao observar atentamente prazeres e sensações evidenciadas pelo corpo. E mediante essa dinâmica, a sexualidade acaba se tornando não um “dado da natureza”, mas uma

[...] grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos

controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2020, p. 115).

Tão potente é esse movimento, que se extrapola a concepção de que a sexualidade esteja restrita às práticas de insinuações dos prazeres corporais. Ela então passa a constituir enquanto elemento possível de classificar, normalizar e subjetificar os sujeitos tendo como base configurações de normalização estabelecidas através de práticas discursivas e não discursivas.

A implicação mútua entre poder e saber é o que tem feito com que variados discursos sobre a homossexualidade tenham-na endossado como pecado contra a natureza divina. A homossexualidade como sexualidade periférica passa a ser um objeto de análise histórico, cujas denominações que lhe rodeiam incorporam no homossexual e em seus comportamentos uma suposta perversão por ser quem é; e sem dúvidas, tais descrições hostis e perigosas confluem para uma série de estigmas que sentenciam esse indivíduo sob a ordem de discursos organizados por um regime de verdade específico.

Por tais reverberações conceituais, sou levado a descrever que práticas discriminatórias são efeito da sexualidade como um dispositivo histórico, já que o corpo tem sido elemento de instrumentalização para que investigações em massa sobre ele possam descrevê-lo a partir do que se permeia sobre a noção de normal e imputar “sua valorização como objeto de saber e como elemento nas relações de poder” (FOUCAULT, 2020, p. 117).

É possível trazer em evidência que o corpo se tornou, dentro de um aspecto primordial, causa e justificativa das diferenças ao passo que é interpretado por marcas da cultura que ao mesmo tempo podem distinguir sujeitos, como também constituem marcas de poder sobre ele (LOURO, 2020). Nessa direção, as inapeláveis distinções binárias (homem e mulher; feminino e masculino) são formas de estabelecer tais marcas como naturalizadas, e por isso inquestionáveis. No entanto, essa demarcação conjuntural necessita ser posta em crise quando suas determinações operam em decorrência do poder, sendo elas alguns de seus diversos efeitos, e não como meros dados naturais que se exercem pré-discursivamente. Ou seja, essas marcas assim como suas pressuposições são “simplesmente” construídas no discurso.

Ao longo de um tempo bastante considerável, temos sido categorizados em identificações estanques, as quais eram e ainda são – infelizmente – colocadas como autoexplicativas, condizentes a um modelo existencial naturalizado e que não carecem de nenhuma intervenção problematizadora. Assim, ser homem ou ser mulher, por exemplo, são justificados por meros atributos físicos e biológicos que concernem em suas autoexplicações.

Essas categorias de identidade, todavia, só se mostram possíveis mediante termos de coerência exigidos pela matriz heterossexual⁷, a qual confere normalidade a essas categorias.

Em decorrência disso, a presunção pelas identidades feminina e masculina acabam excluindo sujeitos que não se enquadram nas exigências normativas dessas categorias. E como consequência, tais definições resultam no engessamento de identidades circunscritas nas relações de poder-saber, as quais orientam massivamente modelos específicos de reconhecimento social dos indivíduos.

Tendo isso em vista, as críticas resultantes dos trabalhos reflexivos de Judith Butler ao feminismo tomam essa dinâmica para reconsiderar o que se coloca como óbvio e abala essas hierarquias a não supor como ponto de partida para suas problematizações as identidades em si mesmas, mas sim como elas vêm a se constituir desses modos. Ou seja, como relações de poder e saber implicam nessa conjuntura que delimita identidades e a maneira como devem ser concebidas nas relações sociais.

Foucault (1979) chegou a desqualificar a ideia do poder como elemento tomado apenas pelo seu aspecto repressivo, pois que para ele, o poder também pode ser produtivo ao incitar e induzir práticas disciplinares com o objetivo de obter corpos dóceis e úteis para um determinado corpo social. Sobre isso, determina-se que poder e saber implicam-se mutuamente. O sexo como citado anteriormente, está imerso em um enredamento discursivo e é colocado como objeto de conhecimento que não se encontra situado fora do poder, mas que é efeito de relações estratégicas de poder-saber.

Em face dessas questões, Butler toma como instrumento de análise a crítica genealógica formulada por Foucault, sob a premissa de compreender os mecanismos de poder articulados com o saber para criticar a categoria de identidade, em foco, a identidade do sujeito do feminismo. Para ela, essa perspectiva tramita num contramovimento interessante em relação aos fixismos da identidade e de como isso pode potencializar um novo tipo de política feminista em que enseja “contestar as próprias reificações do gênero e da identidade – isto é, uma política feminista que tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político” (BUTLER, 2019, p. 25).

Para isso, essa nova forma de “fazer política” demanda outros olhares da filósofa sobre como o sujeito é concebido, a noção de identidade e, posteriormente, a identidade de gênero;

⁷ Segundo Butler, esse termo designa à “grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados” (BUTLER, 2019, p. 258). A filósofa acaba utilizando esse termo por tomar emprestada a noção de “heterossexualidade compulsória” de Adrienne Rich e do “contrato heterossexual” de Monique Wittig.

já que para pressupor nossa identidade partimos do ato de sempre concebê-la sendo “genderificada”. Nessa dimensão, ela realoca suas problematizações para uma concepção de gênero com a intenção de desmistificá-la e transparecer suas fragilidades. Sendo assim necessário, Judith Butler (2019) enfatizou que o sexo tem sido, em noções biológicas, caracterizado como um dado natural do corpo e que, portanto, as diferenças entre ser homem e ser mulher – o único par de gêneros possível dentro dessa dinâmica – seriam naturalmente produzidas mediante o sexo biológico que possuem.

Em contrapartida, ao se naturalizar o poder corre o risco de ocultar como seus mecanismos operam e das possibilidades de contestação e transformação da estrutura social. Isto quer dizer que, fragilizar o conceito de gênero ao questioná-lo como interpretação cultural do sexo biológico para justificar as diferenças que se exercem na caracterização de homens e mulheres, poderia incorrer na possibilidade de não mais a biologia ser o destino desse determinismo, mas a cultura.

De qualquer maneira, a incipiência por atestar um elemento que justifique a determinação do binarismo no tocante a existência dos gêneros não parece abnegar dos imperativos impostos pela heterossexualidade compulsória, que na visão de Adrienne Rich (2012), atua como instituição política que retira o poder das mulheres e o enobrece aos homens. Tal dinâmica nos cobra insistentemente a maneira como devemos nos comportar, como devemos nos situar nas interações sociais e sexuais, bem como formaliza todo um ideal de reconhecimento aos indivíduos, atestando que o modo como lidamos com essas identificações sexuais é sob constante oposição ou negociação com um conjunto de normas estabelecidas pela compulsoriedade da heterossexualidade.

Ainda sobre tais elucidações, Butler (2019) argumenta que as categorias identitárias as quais nos colocamos a questionar são normativas pelo ponto de vista de que são previamente definidas, e que sob essa lógica, já haveria uma identificação precoce frente aos sujeitos. Ora, é preciso enfatizar que esse pensamento decorre do que a própria filósofa afirma sobre corpo ao tomá-lo como uma situação.

Em outras palavras, que “não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais” (BUTLER, 2019, p. 29) e isso pode ser compreendido à medida que um referencial de identificações é acionado quando se é enunciado que o bebê é um menino ou menina antes de seu nascimento. Tal ação, com efeito, mobiliza uma série de expectativas criadas sob os corpos, que envolvidos em uma trama discursiva acentuada, consegue nos mostrar que o corpo na verdade está marcado por significados culturais.

O que se pode dizer perante essa noção butleriana, é que o sexo, símbolo marcante no qual reverbera as taxativas menções acima, não é “uma facticidade anatômica pré-discursiva”, pois é também construído no discurso (BUTLER, 2019, p. 28). Logo, o sexo assim como gênero são efeitos do discurso e representados pela heterossexualidade compulsória como elementos normativos, por isso naturalizados. Essa noção reivindica à heterossexualidade compulsória enquanto um regime de poder amplo e repleto de representações, cuja abordagem primordial enseja atribuir aos gêneros uma separação binária substancial e o desejo heterossexual como únicas formas de existência aos indivíduos.

Segundo Butler (2019, p. 42), “as pessoas só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero”, o que salienta que não se tem como discutir a noção de identidade, sem que antes se ponha em ênfase a noção de identidade de gênero. Entendemos assim que a identidade é uma produção discursiva, visto que para que sejamos admitidos/as enquanto sujeitos só o seremos à proporção que primeiramente sejamos reconhecidos/as como homens ou mulheres. Nesse sentido, o sujeito não é anterior ao que ele expressa, mas é justamente um efeito do que ele expressa.

Tomando isso como pressuposto, “ser homem” por exemplo não advém de uma identidade masculina percebida anterior às expressões de ações tidas como masculinas. Na verdade, o que há é uma repetição dessas ações que dão a entender que existe uma aparência como substância fixa, permanente. Conforme Butler nos chama atenção, é preciso identificar que “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2019, p. 69).

Essas ações, por sua vez, tendem a regular o gênero sob o intuito de regular também a sexualidade no entorno da heterossexualidade compulsória. Essa cadeia de regulações supõe que para esses gêneros serem inteligíveis devem transparecer um encadeamento sem falhas entre sexo, gênero, prática sexual e desejo (BUTLER, 2019). Com isso, um homem deve ser identificado por si mesmo e pelos outros como um homem masculino e seu desejo deve ser direcionado a uma mulher que, igualmente, deva apresentar tal sequência.

Tal configuração entre essas regulações só pode ser legitimada quando outras configurações são colocadas em foco como “incoerentes”. Assim, como ressalta Butler (2019, p. 44), “certos tipos de identidade de gênero parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas” justamente por não se conformarem à inteligibilidade cultural, e como efeito acabam produzindo “matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero”.

Nesse tocante, ser um homem gay como no caso dos professores desta pesquisa, apresenta-se como uma falha insinuada como insubordinação aos ditames heteronormativos.

Por não configurarem essa sequência (sexo, gênero e desejo), esses docentes assim como outros indivíduos (lésbicas, bissexuais, transsexuais etc.) são alvos de exclusões e restrições sociais, já que representam uma ameaça ao referido ideal normativo. Dessa maneira, são conferidos de abjeção por serem quem são.

Saliento que é a partir dessas compreensões, cuja ênfase se direciona para questionar essa produção do sujeito viabilizada pelas experiências que nos constituem, sem desconsiderar seus processos de subjetivação. Estamos constantemente em interação com o outro, e na busca de entender essa dinâmica de controle intermediadas por relações de poder de diferentes tipos, precisamos focalizar os modos de subjetivação a que estamos expostos/as. Dito isso, é preciso repensar esses modos, tendo em vista suas fragilidades e suas acentuadas interligações com um poder constituído também de resistências.

Ao longo dessas percepções, preciso enfatizar que quando foram projetadas essas discussões nos grupos de experiências, foram feitas sob intuito de fazer-nos manifestar, explorar e discutir sobre as premissas que nos envolvem enquanto sujeitos interpelados por esse outro que nos acomete, e de como isso pode abrir alas para tensionamentos mais profícuos no tocante ao debate suscitado. Se envolvemos nesses debates uma percepção crítica sobre o poder e suas ramificações, é por entendermos o poder não em seu aspecto negativo, mas que ele também produz; é também uma possibilidade de produção de relações complexas, assim como é um mecanismo de produção de subjetivação. Daí a necessidade de considerá-lo nesses segmentos dialógicos.

Diante dessa interpretação, entendo que ao produzirmos essas reflexões estamos refletindo também nossas práticas curriculares e observando as maneiras possíveis de inferir questões de gênero e sexualidade como uma porta de abertura para contestações consideráveis no que diz respeito a essa conjuntura de preconceitos. De igual maneira, esse investimento dialógico propicia pensar as professoralidades não de modo estanque, mas de modo a concebê-las em suas processualidades, pois ao entender o GE como um espaço de formação, tivemos a oportunidade de ponderar como tais reverberações podiam nos mobilizar outras configurações de vir a ser um professor implicado com nossas próprias vivências.

É necessário assim dizer, que o GE foi pensado a partir da tríade de elementos: a arte na compreensão gadameriana, o cotidiano escolar e a experiência. A arte como catalisador primordial dos debates em foco não foi empreendida a comando da mera apreciação dos professores ao que era mostrado pelo material de apoio, mas foi dimensionada sob a ótica de

nos interpelar e nos provocar desvelamentos. Com a arte dentro dessa perspectiva, provoqueei as questões com os professores a partir de alguns materiais audiovisuais intermediados via Google Meet. Devido aos tempos pandêmicos que têm nos assolado nos últimos dois anos, os dois grupos de experiência foram realizados *online* e por isso o uso da plataforma virtual em foco.

O material de apoio que deu base para nosso diálogo consistiu em fragmentos de dois documentários (“*The Mask you live in*”⁸ e “O silêncio dos homens”⁹), dois vídeos produzidos pelo grupo Porta dos Fundos (“Ensino” e “Homossexualidade: polêmica da semana”) e o clipe da música “Flutua” do cantor Johnny Hooker em parceria com a cantora Liniker. A partir dele conseguimos desenvolver o diálogo, pensando as falas e discussões trazidas em cada material e tomando como base os atravessamentos que esses elementos explicitavam ao serem reconhecidos como comuns entre nós docentes e nos nossos cotidianos.

A fim de objetivar um diálogo rico e intenso sobre as compreensões que cada professor poderia trazer à tona naqueles encontros, achei oportuno dividi-los em dois grupos de experiência. O primeiro ocorreu na última semana do mês de fevereiro de 2021, no qual tramitava na intenção de colocar em foco nossos olhares sobre as percepções que cada um possuía mediante a compreensão de suas sexualidades e como esse processo foi percebido, discutido e atravessado na formação docente.

Foram utilizados nesse primeiro encontro trechos dos dois documentários de maneira intercalada, o vídeo do grupo do Porta dos Fundos, o qual refletia a homossexualidade como uma polêmica, e o clipe da música “Flutua”. Esse material foi selecionado, tendo em vista os contextos de marginalização a que somos submetidos em tenra infância e adolescência, precipuamente, mas também das possibilidades que enxergamos ao falarmos de nós mesmos sem o desprestígio que nos é ensinado a evidenciar quando enfatizamos quem somos.

Informei aos professores que não tínhamos um formato específico de debate e que eles poderiam enunciar suas experiências, compreensões e reflexões sem receio. Nessa expectativa, os grupos de experiências foram gravados com intento de me debruçar posteriormente para suas transcrições, bem como utilizei para suas compreensões a análise do discurso foucaultiana. Considero como mais notável que, cada um sempre encontrava brechas

⁸ O documentário explora a definição da “masculinidade tóxica” em algumas escolas dos Estados Unidos e os danos que ela causa a meninos e homens. A produção pode ser acessada na plataforma do YouTube no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=d2B0ikOh7I4>

⁹ Este material é fruto de um projeto que ouviu mais de 40 mil pessoas em questões a respeito das masculinidades. Com efeito, esse projeto conseguiu fundamentar a produção de um documentário e de um livro-ferramenta baseado nesse estudo com dados públicos por meio de um convênio com o Consórcio de Informações Sociais (CIS) da USP. Também pode ser encontrado na plataforma acima no link abaixo: <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE>

no que era enunciado pelo outro numa tentativa de tecer informações sempre interligadas, cujas experiências iam ganhando pontos divergentes pela vivência particular de si mesmo, mas sempre demonstrando-as com seus pontos semelhantes. Penso que diante dessa análise ficou subjacente que pensar estas experiências possibilita suas contestações enquanto um efeito diacrônico das relações sociais homogeneizadas pelo tempo e espaço, para redirecionarmos nossos olhares e entendermos que a experiência não é autoevidente. Ela é o que queremos buscar explicar, aquilo sobre o que se produz conhecimento (SCOTT, 1999).

Não divergente desse ponto de vista, o estudo se coloca a pensar essa experiência que nos atravessa e nos constitui, mas ao mesmo tempo em que pode ser evidenciada como força motriz para promover um debate político sobre visibilidades e seus acordos. Foi sobre esta premissa que partimos em busca de nos perguntar implicitamente se ser professor faz parte desse conjunto de noções cunhadas pelo desejo de visibilidade e como isso configura as travessias que recorremos, a fim de dar conta de demandas que perpassam pelo coletivo e pelo individual mediante o que vivenciamos por sermos gays.

Tal ação me colocou, enquanto pesquisador, professor e gay, a questionar minhas próprias análises e conclusões no que diz respeito a como tenho me percebido nos acordos tácitos do cotidiano frente à minha sexualidade, com as pessoas e nos lugares. Em outras palavras, percebi o quanto cada perspectiva e travessia professoral ali evidenciada tinha suas próprias implicações, tanto de mim com os outros professores, como de mim para comigo mesmo em diferentes momentos da minha vida. Essas tessituras logicamente fervilharam intensamente minhas compreensões, e ao passo que debatíamos nossas visões de mundo a despeito do que era pronunciado nos fragmentos dos documentários, eu era remetido a diversas elucubrações sobre vir a ser um professor gay.

Essa dinâmica, com efeito, potencializou a maneira como analisamos as vivências que cada um possuía com tais questões e de como por vezes elas não são problematizadas com a cautela que lhes é imprescindível. A arte, nesse sentido, foi de extrema significância, pois nos ajudou a provocar essas tessituras dialógicas e a ponderar nossas próprias implicações (ou a falta delas também), à medida que concerne “o seu verdadeiro ser em se tornar uma experiência que irá transformar aquele que a experimenta” (GADAMER, 2015, p. 175). Lembro-me, por exemplo, que Professor Edivaldo¹⁰ já havia assistido parte de um dos documentários, mas enfatizou que algumas considerações explicitadas no encontro não

¹⁰ Um dos professores participantes da pesquisa.

havam sido por ele refletidas através desses fragmentos por simplesmente passarem despercebidas e que só naquele momento haviam lhe provocado a pensar.

As compreensões ali em evidência faziam parte do jogo gadameriano, pois demandavam de nós uma busca de sentido, uma interpretação do que era visto, escutado, comentado. Importante ressaltar que essa dimensão pode ser justificada, visto que “cada texto representa não somente um sentido compreensível, mas também um sentido necessitado de diversas perspectivas de interpretação” (GADAMER, 2015, p. 498), e não à toa a importância da manutenção do diálogo em que se exerce na provocação de discussão dos sentidos e significados.

No segundo GE, ocorrido também na última semana de fevereiro de 2021 – dois dias após o primeiro GE – a dinâmica foi semelhante. Selecionei mais alguns trechos de ambos os documentários, mas que dessa vez focalizassem em maior aspecto o cotidiano escolar e as vivências constituídas nele no tocante às violências homofóbicas. Era possível observar as tensões sintomáticas no cotidiano de alunos/as, em especial de meninos tidos como afeminados e gays, cujas evidências mostravam o silenciamento do corpo diretivo frente ao ciclo de violências que lhes acometiam. Em outras circunstâncias, alguns trechos também explanavam sobre algumas articulações pedagógicas entre professores/as e coordenação, na assunção de práticas curriculares e movimentações que tomassem a diferença como eixo de discussão para problematizar questões referentes à masculinidade tóxica, comportamentos agressivos e preconceito.

De certo modo, considere esses elementos imprescindíveis à discussão, pois os contextos ali em foco remetiam aos ideais normativos de gênero e sexualidade em compasso como uma configuração curricular complexa, cujo olhar dos docentes e demais profissionais da educação soavam de maneira indiferentes às situações de marginalização àqueles garotos. Essas práticas condicionam a muitos alunos a viverem sobrepujados pela sentença que lhes recai simplesmente por não serem de determinadas maneiras, e a indiferença em relação a esse sofrimento e a cumplicidade para com os algozes “exprime um autêntico estado de alheamento: uma atitude de distanciamento, na qual a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser moral” (JUNQUEIRA, 2012, p. 490).

Tentei, assim, percorrer pelas linhas tênues que se exercem nessas atitudes para explorar outras perspectivas de como nós professores gays poderíamos utilizar de práticas curriculares delineadas para fragilizar esses contextos. Entendo que ao pensar a maneira como concebemos a importância desse movimento, também nos faz olhar as implicações subjetivas como origem dessas novas configurações de pensar o currículo e a diferença intrinsecamente.

É claro, no entanto, que esses deslocamentos ocorrem mediante ao considerarmos que “para além dos sujeitos tomados em suas individualidades, interessa-nos pensá-los em suas múltiplas relações”; relações de poder propriamente ditas (ALVES; FERRAÇO, 2015, p. 308).

Ou seja, observar as lacunas que se mostram no tocante às práticas curriculares frente aos determinismos impostos pela heteronormatividade é colocar em questão situações emergentes de segregação, humilhação, suspensão dos direitos humanos e legitimação dos modelos normativos de existência que muitos de nós já vivenciaram. Tal proposição impulsiona acionar o currículo nesse híbrido, cuja máxima enseja problematizar tramas oblíquas de poder que tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências.

E nesse veio promissor, o vídeo intitulado “Ensino” – no qual critica uma suposta “doutrinação” por parte dos/as professores/as à medida que provocam questões sociais tais como racismo, homofobia, violência doméstica etc. – a intenção foi de nos situar nessas relações de maneira a considerá-las como pertinentes ao conteúdo programático escolar. Encaro que, afirmar a importância dessa conscientização e o compromisso político-pedagógico ao refutarmos e desconstruirmos essa concepção de doutrinação, opera num contramovimento em que atesta nossas implicações como legítimas.

Se é preciso endossar ainda mais a necessidade dessa intervenção, subjulgo importante evidenciar que pesquisas que dialogam sobre o cotidiano têm por intuito promover e enaltecer as vozes daqueles/as que o vivem. Ainda mais especificamente, quando falamos de um cotidiano escolar marcado pelas agruras correlacionadas aos segmentos de marginalizações operadas neste meio. Assim, ouvir os discursos dos docentes sobre suas negociações, tensionamentos e estratégias no ambiente escolar frente às discussões de gênero e sexualidade é uma maneira de figurar suas percepções “como alternativa mais potente para o entendimento dos processos de invenção/resistência que são vividos na complexidade das redes tecidas pelos praticantes dos cotidianos das escolas” onde atuam (ALVES; FERRAÇO, 2015, p. 312).

Essa tarefa pode parecer, à primeira vista, extremamente complexa e impossível. No entanto, há de considerar que o cotidiano, assim como o currículo e a professoralidade, não são elementos estanques em si mesmos. Pelo contrário, atuam e sempre são forjados na ambivalência, no imprevisível, nas contingências. Experimentá-los nessa magnitude é uma forma de nos mostrarmos abertos a desestabilizar o que surge na escola como pronto e inacabado. Isto é, a reconsiderar e reinventar espaços, sujeitos e saberes numa confluência de dinamizar as negociações empreendidas para pensá-los sempre em movimento.

3.1 OS PARTICIPANTES/COPRODUTORES DA PESQUISA

É pertinente destacar que abordar professores gays para uma pesquisa, cujo objeto de estudo centra-se em suas experiências poderia desencadear certo receio em alguns deles, bem como pode tornar um importante movimento de diálogo. É um risco que se corre e que de alguma maneira faz parte do processo de afetações que emergem nas circunstâncias proporcionadas pela pesquisa. Mas, notavelmente, a pesquisa possibilitou interações bastante convidativas e fez com que eu conseguisse estreitar os laços já construídos com aqueles que já foram, outrora, colegas de corredores da universidade em que cursei minha graduação e/ou do ônibus que utilizava para me deslocar para este ambiente.

A meu ver, tais interações foram efeito de um movimento intrigante quando me pus a considerar que nunca se quer problematizei as questões aqui em discussão com aqueles meus colegas de profissão (apesar de sermos de salas e cursos distintos) e também gays, que frequentavam a mesma universidade e que volta e meia estávamos nos cruzando por entre as trilhas da vida. Frente a estas percepções, entendi que seria de extrema significância recorrer a estes sujeitos para lançarmos mão de investigações que trouxessem à tona uma problemática que nos envolvia diretamente e que pudessem catalisar uma problematização coletiva, ainda que precoce em nosso convívio.

Nessa dimensão, ao final do ano de 2020 contatei primeiramente o Professor Edivaldo Silva. Ao comentar sobre minha pesquisa, este, sem pestanejar, aceitou de bom grado a colaborar com sua produção. O convite feito a ele é em decorrência de já termos feito alguns estudos recentes tendo como base a discussão de Judith Butler sobre seu conceito de performatividade. Antes que pareça contraditório, embora tenha dito que não tive nenhuma conversação com estes professores sobre as temáticas que envolvem gênero e sexualidade, preciso verbalizar que o Professor Edivaldo já é uma figurinha carimbada no meu ciclo de amigos e que tais estudos se deram um pouco antes da produção do texto de qualificação. Ou seja, nossa interação quanto a esse quesito tomou forma após minha admissão no mestrado, o que reflete nesse contexto da ausência acentuada de diálogo entre eles e eu a despeito desses debates.

O professor Edivaldo é uma pessoa bastante amigável e suas implicações o tem levado a se debruçar também sobre as questões de gênero e sexualidade em sua monografia. Ele é o mais novo dos professores convidados com apenas 25 anos, mas que apesar da pouca idade possui seis anos de experiência em sala de aula como docente na educação básica. Reside em Santa Rita de Cássia, município da cidade de Valente (BA) e atualmente tem se concentrado

na conclusão do seu curso de Licenciatura em Língua Inglesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Por termos nos envolvido no seio dessas discussões isso tem sido um ponto elementar na maneira como prosseguimos desejando nos reunir novamente e angariar outras discussões, então posso afirmar que a pesquisa já tramita criando outras ramificações mediante esses diálogos.

O segundo com quem conversei foi o Professor Carlos Alexsandro. Professor Carlos é aquele tipo de sujeito mais comedido, o que, no entanto, não lhe impossibilita de ser gentil e atencioso ao conversarmos sobre a vida e os percalços da docência. Conhecemo-nos nos eventos da universidade e desde então temos nos aproximado. Foi a partir deste vínculo que lhe convidei para a pesquisa. Carlos é formado no Curso de História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e atualmente tem cursado Mestrado, também em História, mas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Ele reside na cidade de Conceição do Coité (BA) e também possui sete anos de experiência tanto como professor da disciplina de História quanto de outras disciplinas igualmente, mesmo tendo apenas 29 anos.

Professor Robson Paim e Lindolfo Kosmaski foram os terceiro e quarto docentes, respectivamente, com quem entrei em contato. Robson Paim também é formado em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade do Estado da Bahia e Pós-graduado no ensino de língua inglesa. Possui 30 anos, com sete de experiência em sala de aula da educação básica e reside na cidade de Serrinha (BA). Sua monografia foi desenvolvida tendo como base questões de gênero e sexualidade ao tratar sobre as relações entre sexo e amizade homoafetivas na década de 50. Professor Robson e eu nos conhecemos desde que entrei na universidade e logo desenvolvemos uma energia espirituosa. Ainda que a distância considerável não nos permita ver com a frequência desejada, o professor não deixou de estar entre meus convidados por entender a potência de sua contribuição nesta temática.

Em circunstâncias similares, professor Lindolfo e eu também nos esbarramos esporadicamente mesmo morando na mesma cidade. Ele reside na cidade de Valente (BA), possui 27 anos e apesar da pouca idade obtém 14 anos de experiência em sala de aula. A justificativa referente a esse caso incomum e apontada por ele mesmo no primeiro grupo de experiência, tem como motivo o fato dele ter participado de um projeto de educação comunitária, no qual tinha ligação com a escola em que estudava na época. Desse modo, sua experiência com a sala de aula iniciou antes mesmo de sua formação institucionalizada.

Sobre isso, Lindolfo encontra-se na conclusão de seu curso em Letras com habilitação em Língua Inglesa também pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) devido às inúmeras contingências na vida profissional, como ele mesmo reiterou no diálogo do primeiro

encontro junto aos demais professores. Lindolfo e eu dividíamos o mesmo ônibus que nos levava à Universidade. Nesses deslocamentos conversávamos sobre um “abismo de questões” e nos divertíamos bastante com as tantas resenhas que embalavam nosso trajeto da universidade até nossas casas.

Por último, e não menos importante, Professor Jeovan Bandeira. Jeovan nasceu em São Domingos, cidade próxima à Valente, mas nos dias atuais reside em Conceição do Coité (BA). Foi aluno da primeira turma do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa no *Campus XIV* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na mesma cidade, no qual se graduou. Além desse curso, Jeovan tem formação em Geografia (o qual tem atuado como docente da escola básica nos últimos anos), pedagogia e serviço social. Ele é o professor com mais experiência de vida e profissional, tendo 49 anos e 31 destes, destinados à educação.

Jeovan Bandeira é o único dos cinco professores que não tinha nenhum vínculo, pois ele fora indicação de uma colega em comum que possuíamos. Devido a isso foi o professor com que tive mais receio de dialogar, uma vez que a falta de intimidade poderia deixá-lo tímido e evasivo nos meus questionamentos quanto à sua trajetória. Em contrapartida, o professor com seu carisma e vigorosidade me surpreendeu ao ser extremamente alegre, além de se mostrar disposto a colaborar com a pesquisa.

Suas colocações mostraram os rastros que a educação tem deixado na sua vida ao se evidenciar como um professor bastante observador, ao dizer que: “vi algumas coisas, briguei por outras, não vi algumas coisas, algumas coisas aconteceram e não tive maturidade para perceber na época [...]”, como notificou no nosso primeiro encontro do grupo de experiência. Assim, foi perceptível que esta percepção remete a alguém que tem questionado a si mesmo e às suas práticas docentes na tentativa de entender seus movimentos não lineares. Sua participação, sem sombra de dúvidas, também foi de extrema valia para essa investigação.

Nota-se então que os docentes possuem algumas características em comum, mas duas coisas necessitam ganhar atenção nessa passagem e que, inclusive, justificam suas respectivas participações na produção desta pesquisa. A primeira delas é, sendo este o fator preponderante para a inclusão dos partícipes desta pesquisa, a questão de serem homens gays cuja identificação sexual fosse reconhecida não só por eles mesmos, bem como se estendesse ao conhecimento de outras pessoas ao seu redor, tais como colegas de trabalho, alunos/as e demais conhecidos/as. Tal expectativa se deu ao passo que este reconhecimento era produtivo para a pesquisa, mas que também dificultasse os riscos que pudessem emergir nos grupos de experiência como constrangimentos e/ou quaisquer afetações que impedissem estes

professores de verbalizarem a despeito dos conflitos subjetivos percebidos ao longo de suas trajetórias professorais.

O segundo elemento é o fato de que todos eles localizam-se no Território do Sisal¹¹. Sobre esta informação, considere importante reunir professores homossexuais deste território, dada a incipiente rede de diálogo sobre gênero e sexualidade concatenada à formação docente mobilizada por esses sujeitos. Assim, mesmo que outros amigos meus e de diferentes localidades pudessem fazer parte desta pesquisa, foi mais oportuno e viável pensar nesse fator como um determinante para a elaboração desse coletivo. Decerto, este passo não abarcou todos os propósitos almejados com a pesquisa, mas se apresentou como uma via de contato necessária para objetivos futuros, pois imaginar que nossas questões ainda se encontram escassas nos centros de debate no que tange à formação docente, por exemplo, exprime a urgência com que tais conversações precisam ganhar forma.

No entanto, o cuidado com estas condições foi levado em consideração ao explicar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) aos professores, justificando a intenção da pesquisa, como também riscos e benefícios a ela correlacionados. Embora esse procedimento seja via de regra frente à atenção com os participantes da pesquisa, é preciso salientar que no contexto pandêmico atual tal perspectiva elevou consideravelmente as preocupações envolvendo os sujeitos da pesquisa, de modo que suas participações fossem respaldadas pelos aspectos formais, jurídicos e afetivos que um estudo pode ser constituído.

Tomo esse encadeamento propositivo, uma vez que me apego à perspectiva de uma ética da *bicha do bem* (OLIVEIRA, 2016) forjada nesse emaranhado de possibilidades e afetações construídas com o outro que resolve contribuir com nossas inquietações. Embora as preocupações com o bem estar dos envolvidos na pesquisa estivessem dissolvidos nos protocolos regulamentadores, era preciso considerar em tal dimensão outros aspectos emergentes às relações criadas entre pesquisador e pesquisados. Essa atenção salientou robustecer um comportamento ético, não só tendo em vista seus compromissos institucionais, mas observando relações de solidariedade, parceria, amizade, afeto e cuidados que transcendem ideais normativos jurídicos.

Sobre esse tipo de comportamento ético, Oliveira (2016) o deduz como diferente ao passo em que retoma uma percepção mais ampliada sobre as relações que conectam as

¹¹ Território conhecido como Região Sisaleira da Bahia, está localizado no nordeste do Estado da Bahia a 200 km de Salvador. Comporta 20 municípios: Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Serrinha, Teofilândia, Valente, Barrocas, Biritinga, Conceição do Coité, Ichu, Lamarão, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Tucano, Araci, Candeal, Cansanção e Itiúba. Acesso em 01 mar. 2021: https://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/territorio_sisal/arvore/CONT000fckg3dhc02wx5eo0a2ndxyf4ytd.html

peças e sobre como as formas de relação entre pesquisador e pesquisados se constituem possíveis através da intimidade. Para ele, a ética da bicha do bem se apresenta como

Uma ética produzida a partir da proximidade e do compartilhamento da intimidade, cujos encontros não conseguem estabilizar as relações, assombra de forma persistente a atividade de pesquisa, reforçando a sensação de vulnerabilidade latente. No entanto, a intimidade produz relações de conexão, do modo a permitir uma constante ética em processo, em virtude daquilo que a intimidade provoca (OLIVEIRA, 2016, p. 1.242).

No bojo dessas ponderações acima, fica compreensível que tal configuração ética suscita repensar a ética em pesquisa porque põe em avaliação a forma com que essa intimidade com o outro tem sido vivenciada na pesquisa. Além disso, modelar esse compromisso ético com outras tessituras nos conduz a pensar outras maneiras de fazer pesquisa, justamente por não ser esquematizada unicamente pelo viés institucional, mas por poder abarcar também interações entre aqueles/as que se dedicam a pensar a própria realidade e suas questões conosco.

É preciso salientar de outro modo, e como efeito desse ponto que emerge como crítico, que as relações aqui pensadas pelo segmento da intimidade não suscitam serem reconhecidas e estruturadas pelo envolvimento amoroso e sexual entre os sujeitos. E sim, sobretudo, ao caráter de coleguismo, companheirismo e amizade que podem formar alianças e traçar linhas de força imprevistas (FOUCAULT, 1981).

Não quero com isso também, pactuar com uma suposição imediata em desconsiderar os protocolos institucionais exigidos. Trata-se, em suma, de entendê-los igualmente como extensão desse compromisso ético, porém, sem considerá-los como único ponto de produção das responsabilidades com os sujeitos da pesquisa, dado que “solidária ao estranhamento, a bicha do bem faz pensar que a ética em pesquisa tem muito a conversar, senão mesmo a aprender, com o contato vivo entre os sujeitos de pesquisa” (OLIVEIRA, 2016, p. 1.246).

4 UMA MIRÍADE DE CONFLITOS SUBJETIVOS PRODUZIDOS PELOS DISCURSOS DO ESTIGMA EM RELAÇÃO À HOMOSSEXUALIDADE

O ponto de partida destas análises remete-se ao fato das históricas concepções que giram em torno da homossexualidade, colocando-a sempre como um dos alvos dissidentes da expressão do desejo. Dessa maneira, é importante ressaltar que estas concepções têm, conseqüentemente, constituído um imaginário incipiente no tocante a uma realidade bem mais complexa e diferente do que a homossexualidade é, pois, entendendo-a como produzida pelos discursos do estigma¹², percebe-se que uma série de noções recai sobre ela a fim de mantê-la como oposto inferior à heterossexualidade.

Interessa-nos, diante dessa imensidão de dizeres, saber neste trabalho e a partir das enunciações de professores gays proferidas nos grupos de experiência, pensar como os discursos enquanto prática social e força motriz entre poder e saber têm enfatizado caracterizações ultrajantes que circundam esse tipo de sexualidade.

Nessa expectativa, ao perfazermos esse caminho metodológico, mostramo-nos inquietos sobre as taxativas menções que muitas vezes nos obrigam, enquanto sujeitos dissidentes, a nos encontrarmos e nos constituirmos no discurso do Outro. Um discurso igualmente situado em relações de poder-saber específicas e circunscrito em práticas de conversões quanto à homogeneização do desejo.

Assim, é preciso questionar os próprios discursos em sua transitoriedade aparente, já que sua operação também pode afetar as maneiras como problematizamos nossas formas de ser e existir nesse mundo. E se é preciso robustecer essa compreensão, precisamos levar em consideração que os discursos não se localizam em nenhum lugar, “mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA-NETO, 2077, p. 100).

Nesse tocante, torna-se de extrema relevância entender como funciona a dinâmica discursiva e como suas operações afetam de maneira inigualável nossas percepções quanto à homossexualidade. Salientar essas problematizações é buscar entender como fazemos emergi-la a partir de discursos patológicos, religiosos, medicinais e econômicos, sobretudo correlacionados, e por conseguinte também considerar como essa ação sempre a institui no

¹² Entendo por estigma qualquer referência que incite um atributo profundamente depreciativo a algo ou alguém. Na concepção de Goffman (2017, p. 13), “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso”. A ideia de aderir esse termo no estudo é por entender sua demarcação no insistente menosprezo conferido à homossexualidade ou a qualquer outra expressão do desejo que não seja heterossexual.

abjeto, no pecado e exterior a qualquer natureza compreensível. É por meio dessas tessituras conceituais que tentaremos construir ou ratificar algumas de nossas suspeitas, bem como em seu aspecto mais notável, colocar em consideração os discursos dos participantes desta pesquisa de maneira a pensar junto a eles como compreendem a si mesmos e as afetações possíveis no modo como constituem suas trajetórias professorais.

4.1 OS DISCURSOS SUBJETIVAM

Apostar na análise do discurso na perspectiva foucaultiana para compreender os arranjos entre poder-saber naquilo que é dito pelos professores desta pesquisa, é reconhecer que a linguagem necessita ganhar destaque para tal dimensão, e de tal maneira em que o olhar a respeito dela seja outro. Mas para isso, é igualmente necessário desfazer-se das pretensões limitadas de encontrar explicações taxativas; das interpretações que a grosso modo poderiam trazer à tona aquilo que subjaz nos discursos desses indivíduos como uma suposta verdade sobre si. Nessa perspectiva, é necessário não fazer da linguagem apenas um mecanismo daquilo que serviria como modo de fazer referências às “coisas”.

É preciso, como sublinha Foucault (2008), ficar no nível de existência daquilo que é dito. Fazer-lhe observação incessante da complexidade que lhe constitui e que o faz emergir nas relações de poder, tais quais são construídas por ele. Isso significa tomar conhecimento de que não haveria nada oculto por trás do discurso nem sob sua operação, como anteposto. Também não seria viável concebê-lo como meras palavras e frases, que em conjunto pudessem fazê-lo surgir. Exalta-se, como princípio primordial, que “Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 89).

Tomando isso como pressuposto, as colocações pertinentes do filósofo francês giram em torno da necessidade de não pensar a linguagem dentro de um escopo representativo, e sim atributivo. Ou seja, os discursos não estariam de forma diminuta correlacionados a um resultado da combinação de palavras, cuja única finalidade fosse somente representar as coisas no mundo. Seria preciso reconhecê-los imersos em uma estrutura mais específica, sob ordens fundamentais de controles, seleções, organizações e redistribuições (FOUCAULT, 1996), as quais constituiriam um regime de verdade sobre eles.

Atentar-se para esse conjunto de regras, próprias de práticas discursivas, justificaria simultaneamente uma produção discursiva atravessada por interesses mais obscuros e da incipiente correlação destinada aos discursos como um conjunto de signos. Como sinalizou o

próprio filósofo, “certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

É nesse veio promissor e transgressor que se torna mais considerável pensar o discurso como algo que extrapola a simples circulação numa materialidade linguística, bem como se encontra numa dimensão mais distante de uma função representativa. O discurso seria, portanto, um elemento provido de maior complexidade; seria, sobretudo, não simplesmente “aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

E oferecer tais exposições, é sem dúvida, um princípio bastante considerável na tentativa de compreender esse *mais* de que o teórico lançou mão para suas investigações. Isso porque, é preciso entender o discurso como prática. Ele sempre se produz em razão de relações de poder, e como consequência, em seu efeito produtivo, constituiria inúmeros saberes. Daí a necessidade de não estarmos à espreita de uma verdade oculta nos sujeitos e sobre o que dizem, dado que essa própria “verdade” é sinuosamente produzida e intermediada pelas relações de poder.

Desdobra-se então o que seria um campo maior e mais profícuo de uma teoria de análise dos discursos. Um campo que leve em consideração a produção discursiva imersa e constituída de relações históricas e de práticas concretas que estão “vivas” nos discursos. Por tais percepções, considerar o que é dito por homens gays professores sobre suas sexualidades, suas profissões e de como pensar a respeito desses elementos como transversais é um trabalho que nos exige reconhecer tais sexualidades e maneiras de concepção docente, por exemplo, traçadas por saberes constituídos nestas relações.

De imediato, ficaria confuso remeter o discurso às práticas sociais sem colocar em consideração a maneira como tal operação funciona. No entanto, ao tomar como premissa o discurso como prática em seu projeto filosófico, Michel Foucault redimensiona o problema e nos conduz a olhá-lo por outras vias, a fim de que reconheçamos de que tudo está imerso em relações de poder e saber que se implicam mutuamente. Isto seria, considerar que “enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (FISHER, 2001, p. 200).

Mas, tais práticas só se figuram e se tornam mais compreensíveis, à medida que nos colocamos resolutos em observar os discursos dentro de uma perspectiva de que são uma

produção histórica e política; “na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISHER, 2001, p. 199). Somente de tal maneira, seria possível apresentar as complexidades intercessoras nessa dinâmica, e reconhecer de que por meio de uma análise pragmática o projeto filosófico foucaultiano consegue reivindicar ao discurso um status menos estático e *mais* produtivo, *mais* volante, *mais* complexo.

Seria a esse *mais* que o teórico estaria se referindo, sugerindo que seja descrito e percebido a partir do próprio discurso, uma vez que as regras de formação que lhes constituem não estão localizadas “na mentalidade e ou na consciência dos indivíduos” (FOUCAULT, 2008, p. 69), mas sim nele mesmo, em sua prática, e se impõem a todos/as aqueles/as que tentam falar de um determinado campo discursivo.

Em outros termos, fazer emergir outras formas de compreender os discursos ao tomá-los como produto histórico e reposicioná-los sobre uma insistente operação que se apresenta cercada de regras de formação específicas coloca a concepção foucaultiana sobre os discursos como uma via emergente para estas análises.

Esta alusão não é colocada em questão de maneira precipitada e muito menos ingênua. Na verdade, o que a faz surgir como movimento possível para essa finalidade é o reconhecimento do processo consistente que o teórico tem empreendido para descrever minuciosamente “práticas sociais em sua descontinuidade histórica – mergulhadas em relações de poder, produzidas discursivamente e ao mesmo tempo produtoras de discursos e de saberes” (FISHER, 2001, p. 201). É este reconhecimento que nos leva a pensar o que é dito pelos professores colaboradores desta pesquisa sem pretensões de encontrar a verdade que neles haveria de existir, e sim de colocar luz à trama discursiva que se condiciona e lhes permite dizer algo de determinadas maneiras e não de outras.

Todavia, há de se trazer em evidência este discurso de que tanto falamos. Tomando por premissa que o discurso não poderia ser explicado e nem analisado dentro de uma perspectiva meramente linguística – ou pelo menos, sem nos atermos somente a esse tipo de análise – bem como não poderíamos, em hipótese alguma, desconsiderar as regras de formação que lhes constituem, o que seria ele então de fato? Seria preciso mais do que reconhecer tais lacunas para concebê-lo. Nessa medida, entender alguns conceitos entrecruzados nessa dinâmica discursiva é um caminho notável para tal empreitada.

A maioria das inferências que Foucault faz sobre o discurso, o enunciado sempre surge de maneira correlacionada a ele. Para o filósofo, é possível considerarmos o discurso como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação

discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 132), o que ainda assim não se configuraria como uma explícita denominação que nos remetesse nem ao real entendimento do que seria o discurso, nem o enunciado e muito menos formação discursiva. Para isso, torna-se específico que coloquemos sob consideração os conceitos acima, como também o conceito de prática discursiva para maior explanação desse corpo teórico.

A ideia não é movimentar uma explicação detalhada sobre cada conceito, mas que ao menos sirva de essencial aos/às que nos leem, para uma visão mais objetiva de tais termos à medida que as análises ganham corpo neste texto. Sendo assim, comecemos pelo enunciado. Este se apresenta como mais primordial de explicação, uma vez que é a partir dele que seria possível sintetizar uma “teoria do discurso”.

Primariamente, entende-se por enunciado como uma “função de existência” na qual subsidiaria as possibilidades de existência de outros elementos, tais como proposições, frases e atos de fala. Mas por si só ele também não figuraria uma unidade, visto que opera na transversalidade destes elementos citados acima.

Ora, de tal modo é possível descrever que o enunciado não teria exclusivamente suas condições de existência articuladas à organização bem delimitada de uma estrutura linguística. Seria preciso reconhecer, antes de tudo, que frases, proposições e atos de linguagem são elementos decorrentes do enunciado, e não o contrário. Isso porque, ele é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2008, p. 98).

Ao que convém ressaltar, o enunciado não deixaria de estar atrelado a um conjunto de signos. Mas, devido seu modo de existência singular, ele deve ser compreendido mediante esta “função” que condiciona, a partir de quatro elementos: a) *um referente* (ou seja, um princípio de diferenciação), b) *um sujeito* (uma posição a ser ocupada por algum indivíduo para que seja sujeito de determinado enunciado), c) *um campo de associações* (enunciados que se relacionam com outros enunciados) e d) *uma existência material* (coisas ditas, escritas, localizadas em algum suporte material).

Tomemos então, para maior compreensão desta função enunciativa, algo que foi dito por um dos professores no primeiro grupo de experiência. Seu relato de experiência foi evidenciado ao passo que visualizávamos no material de apoio, um trecho do documentário “*The Mask You Live In*”, cujo conteúdo explorava a cobrança incisiva de pais para com seus filhos de exercerem determinadas posturas e posicionamentos de um homem. Segundo o professor Carlos (2021): “[...] essa pressão que o Professor Edivaldo fala que a gente sofre, os pais pra gente... precisa ser o filho macho e tal, para honrar o nome do pai acaba frustrando

também os heterossexuais no sentido de que acabam confundindo suas sexualidades (PROFESSOR CARLOS, 2021, GE1)”.

Para Foucault, este discurso acima seria constituído de signos, de palavras. Em contrapartida, é preciso dar atenção para sua condição enquanto enunciado, ao observar que: o referente atribuído neste enunciado consignaria à masculinidade como um comportamento único e estabelecido para homens que se reconhecem nesta condição. Ou que na verdade, seriam delegados a se identificarem de tal maneira mediante seu sexo biológico, pressionando-lhes a exercer diversos comportamentos considerados como masculinos.

Tais justificativas operam na dinâmica de sempre haver um sujeito capaz de afirmar aquilo o que é dito. Neste caso, muitos homens se “encontram” neste enunciado ao reforçarem os estereótipos de gênero para imputar poder, reconhecimento e autoridade nas relações sociais. Mas nem só eles funcionariam como sujeitos que se identificam com isto que é dito. Mulheres também, por exemplo, entrariam neste jogo quando afirmam constantemente feminilidades como comportamentos diferenciados e propícios de mulheres, ao demonstrarem implicitamente diferenças “naturais” e “biológicas” para justificar e definir papéis sociais, culturais e sexuais distintos entre ambos.

O que não é viável nesta circunstância é tomar o enunciado de maneira isolada. Pois, “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados”, como diria Foucault (2008, p. 110). Assim, uma série de correlações e associações entre eles necessitam ganhar a devida atenção. No relato de experiência em questão, o que foi dito obtém associações com outros discursos, como por exemplo o discurso pedagógico e o discurso religioso – ambos direcionados ao espectro heteronormativo que preconiza determinadas maneiras de ser homem e de ser mulher.

Conseqüentemente, e não menos importante, põe-se como pertinente considerar a materialidade do enunciado; as formas muito concretas sobre quais ele aparece (nas enunciações que aparecem em textos bíblicos, falas de professores/as, pais e mães, materiais didáticos escolares e assim por diante).

Ao tomarmos conhecimento dessa proposição analítica, somos lançados a um lugar menos obscuro, no qual nos permita entender que descrever um enunciado é dar conta de tais especificidades. É entendê-lo como acontecimento que emerge num certo tempo e lugar. Igualmente, somos conduzidos a observar também que o que possibilita um conjunto de enunciados constituírem uma dada organização é por estarem sob ordem de certa formação discursiva.

Se ao estabelecer uma formação discursiva, revelamos algo dos enunciados, e quando descrevemos enunciados procedemos à individualização de uma formação discursiva. Em outras palavras, sua real conjunção se dá à medida que a “lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa” (FOUCAULT, 2008, p. 132), e por isso sua análise opera de maneira correlativa. Por formação discursiva ou sistema de formação, o próprio filósofo descreve como:

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (FOUCAULT, 2008, p. 82-83).

Ressaltamos que é fundamental visualizar as formações discursivas sempre dentro de um campo discursivo. Isto é, estariam elas em comumente relação com específicos campos de saber, o que permitiria, tendo como exemplo, que conjuntos dispersos de enunciados possibilitassem a produção de determinados discursos. Nesse viés, quando trazemos em questão o relato de experiência de um dos professores para demonstrar a função enunciativa de seu discurso, entendemos que nele persistem associações enunciativas emergentes com campos de saber delimitados.

Assim, se dizemos que o que foi enunciado possui relações com discursos pedagógicos e religiosos para exprimir uma “verdade” sobre comportamentos masculinos e femininos, estamos abrindo margem para pensar que estes discursos são, sobretudo, conjuntos de enunciados apoiados em sistemas de formação ou formação discursiva da pedagogia e religião enquanto campos de saber.

Não obstante, tais campos não se dão de maneira estagnada no tempo. Elas estão sempre em articulação, cujo enunciado enquanto acontecimento perfaz sua função sendo compartilhado e constituído de diferentes campos de saber. É justamente por meio dessa condição que as formações discursivas poderiam ser consideradas uma espécie de “matriz de sentido” (FISHER, 2001), em que os falantes nela se identificam e tomam para si as significações sobre o que é dito de maneira natural.

Acontece que tal dimensão se torna mais compreensível ao posto de que tudo o que enunciamos não se produz sob exercício consciente de nós mesmos. Essa cadeia referencial da qual comentamos está sempre situada numa esfera da formação discursiva como “princípio de dispersão e repartição” dos enunciados (FOUCAULT, 2008, p. 122), cuja ordem se

estabelece sobre o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo.

Isto quer dizer que estamos sempre envolvidos de regras específicas que fixam campos de coexistência bem delimitados para possibilitar o que falamos de dadas maneiras e não de outras. Diante disso, é preciso pôr em evidência que estamos sempre condicionados a um conjunto de regras produzidas historicamente e na tentativa de afirmar, de maneira bastante resolutiva, verdades igualmente fundamentadas por este conjunto. A ele, Foucault refere-se às práticas discursivas.

Segundo o próprio filósofo, a prática discursiva destoa de uma “operação expressiva” e “atividade racional” mediada pelo próprio indivíduo. Ele salienta que as práticas discursivas se constituem como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008, p. 133).

Ao tomarmos essa concepção como direção, entendemos que de certo modo somos compelidos a pronunciar em dadas circunstâncias e sob ordem de práticas discursivas específicas, o que é dito. E se é preciso assim dizer, temos a possibilidade de reconhecer no discurso do professor de que sua conjugação sobre a frustração de ser cobrado por certa masculinidade, é em decorrência de uma suposta responsabilidade para “honrar” seu pai como efeito de uma verdade que necessita ser adotada no seio familiar, por exemplo.

Como bem notabilizou Veiga-Neto (2007, p. 93), “as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele”. Dito de outra maneira, as posições de sujeito discursivo que incorrem cotidianamente são em função do que comentamos a pouco sobre regras bem delimitadas a partir de campos de saber que legitimam tais posições. O que se percebe através do que é dito pelo professor é que estas posições estão imersas em um jogo complexo, e muitas vezes tomamos como base percepções unívocas para tentar entendê-las.

Assumir a posição de “filho macho e tal” como focaliza o Professor Edivaldo nesta seção, não consiste em obedecer a um enunciado como via de regra para compreendê-lo. Trata-se de tomá-lo impregnado de relações de poder que o fazem ganhar certa notoriedade dentro de cenas enunciativas específicas, tais quais o próprio professor tentou explorar. Ao voltarmos o olhar novamente para o enunciado percebemos que este não é nem oculto, mas nem por isso será visível.

Ou seja, atentar-se ao enunciado e ao que ele pode possibilitar existir é estar igualmente atento às exclusões, limites, lacunas e certas formas de utilização daquilo que é dito pelos indivíduos. Sendo assim, é sempre “necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 126).

O que se considera então, a partir disso, é a tamanha façanha de interrogar a linguagem como situa o próprio Michel Foucault. Interrogá-la não seria, em princípio, em nos determos “na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz; negligenciar o poder que ela tem de designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade” (FOUCAULT, 2008, p. 126).

É mais propício diante dessa conjuntura, interrogá-la admitindo das complexidades que lhes constitui ao mesmo tempo em que se observa o que é dito de fato; fazer observação constante daquilo que é pronunciado, das circunstâncias que se apresentaram para permitir que aquilo fosse dito de determinada maneira e não de outra, por quem foi efetuado aquela enunciação, entre tantas outras observações aqui já mencionadas, sem que nos submetamos à espreita de uma “verdade” escondida, camuflada no discurso ou no sujeito que lhe profere.

4.2 “ATÉ QUE PONTO SAIR DO ARMÁRIO É UMA LIBERTAÇÃO E ATÉ QUE PONTO SAIR DO ARMÁRIO É UMA PRISÃO PARA NÓS MESMOS?”: A ALTERIDADE ACOMETIDA NAS EXPERIÊNCIAS FAMILIARES E RELIGIOSAS

As tramas discursivas em que se encontram os colaboradores desta pesquisa pressupõem que analisemos primeiramente o discurso em sua existência transitória. Isto quer dizer que é necessário tomar partido da produção discursiva em meio às relações de poder assimétricas, cujo poder que nelas se constrói não opera na delimitação de discursos dos dominantes e dos dominados, mas sim por meio da intensidade com que estas relações provocam assujeitamentos históricos e configuram uma teia de lutas simbólicas tendo como instrumento essencial para essa finalidade, o próprio discurso.

Como afirma Foucault (2020, p. 110), é preciso admitir que estamos sempre agenciando “um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito do poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta”. Nessa percepção gradativa, as provocações, contestações e reprovações enunciadas pelos professores nos grupos de experiência advêm desse sinuoso e complexo jogo discursivo. Assim, os elementos expostos no tópico anterior nos ajudam a

compreender melhor essa dinâmica ao ratificarem que “para Foucault, mais do que subjetivo, o discurso subjetiva” (VEIGA-NETO, 2007, p. 99).

É nesta dimensão que as estratégias políticas de enfrentamento ao cenário de invisibilidades ganham forma, visto que ao tomarmos conhecimento de que o sujeito é construído discursivamente o próprio discurso se torna o objeto primordial de nossa luta, de enlace e de possibilidades para projetarmos outras inferências sobre os modos que nos constituímos gays e professores, por exemplo. Nessa medida, a problemática circunscrita na titulação deste tópico, enunciada pelo professor Carlos Alexandro (2021) no primeiro GE, abre uma discussão salutar mediante os quadros normativos de existência que insistem em nos moldar vorazmente. Isto porque, reconheço que mediante uma conscientização expressiva da nossa parte, pode, de alguma maneira, ampliar uma rede de diálogo que nos possibilite tomar tal reconhecimento como integração de atos políticos mais abrangentes, principalmente quando consideramos a incidência dessas normalizações a nós impostas. Assim, penso que a partir desses quadros normativos somos tomados como vítimas de uma padronização específica em que a diferença percebida é amordaçada e invisibilizada.

Não obstante, esse questionamento nos provoca em dimensões talvez desconhecidas aparentemente, pois abre espaço para duvidar das possibilidades entre o visível e o invisível, bem como para destituir qualquer visão monofocal que nos impeça de considerar nossa existência em qualquer âmbito, profissão ou comportamento que esteja atrelado ao nosso cotidiano. Ele incita, simplesmente, que nos apropriemos da luta contínua que se perfaz nesse emaranhado de “viadagens” que ao mesmo tempo pode nos remeter ao lugar mais obscuro da inexistência e ora pode nos açambarcar ao compartilhamento de nossas experiências, tangenciando às obliterações cotidianas e qualificando-nos como sujeitos que exploram sua própria sexualidade para pensar a si mesmos.

E se é preciso pensar estas questões atreladas às implicações de sair ou não do armário, primeiramente seria essencial tentar entender por que e para que um armário. Quais os sentidos que sua imagem parece supor, à medida em que os confrontos subjetivos emergem diante dos estigmas produzidos nos discursos sobre a homossexualidade, por exemplo?

A perspectiva do armário enquanto acontecimento que engloba não só uma “descoberta de si” de nós gays, como também suscita uma confissão necessária de nossa parte à sociedade, não deixa de ser mais um elemento daquilo que Foucault problematiza para pensar a sexualidade como um dispositivo histórico. Podemos notar, dessa forma, que o armário está intimamente ligado a esse conjunto de discursos, instituições e enunciados que o

filósofo certifica, dados os limites substanciais entre o público e privado que parecem definir de maneira bem assertiva essa vontade de verdade sobre nós.

Ora, as insinuações e limites tênues impostos ao público e o privado são precisos na maneira como estabelecem uma série de cobranças para que admitamos sermos homossexuais, ainda que tal admissão não seja bem quista. Seja na escola, em casa ou na rua em que brincamos, estamos constantemente sendo puxados para “fora do armário”; e caso a confirmação em nossa resposta ganhe eco, a inescapável vontade de verdade ainda se torna o elemento primordial para que esta ação tenha êxito em sua finalidade, de maneira com que a saída do casulo também seja uma forma bem delineada de controle às sexualidades.

Como tem presumido o Professor Carlos (2021), existem limites rígidos entre “sair” e “ficar dentro” desse armário que implicam em decisões circunstanciais e nos colocam à prova incessantemente, à medida em que questionamos a suposta liberdade como mais uma forma de prisão. Nessa dimensão, “há riscos em enfatizar a continuidade e centralidade do armário numa narrativa histórica que não tenha como fulcro uma visão de salvação [...]” (SEDGWICK, 2007, p. 22). E, sem sombra de dúvidas, essa percepção merece certa notoriedade visto que corremos risco de demarcar abertura a esse diálogo sem abrir precedentes para os inúmeros acontecimentos subjacentes nesse processo e que implicam mutuamente na maneira como a homossexualidade continua marcada sobre os estigmas.

Pois, se somos conduzidos a deixar de lado qualquer possibilidade do armário como esconderijo, somos interrogados e rechaçados por tornarmos pública uma importante forma de identificação. Mas ao mesmo tempo, os questionamentos assim como as sutis menções à nossa estranheza parecem estar sempre acompanhadas de uma real necessidade de continuar escondendo aquilo o que se apresenta como privado demais para ser compartilhado.

Essa dinâmica, com efeito, acaba nos limitando em diferentes esferas sociais e permite com que as discriminações sejam apenas visualizadas dentro de um aspecto opinativo, mas não como oriundas e pertencentes às práticas discursivas bem específicas nos jogos de poder. O que foi dito pelo Professor Carlos Alexandro (2021) em um dado momento parece ilustrar muito bem essa prerrogativa quando ele diz o seguinte:

[...] até que ponto sair do armário é uma libertação e até que ponto sair do armário é uma prisão para nós mesmos? Por que no momento, a partir do momento que a gente se liberta, pra nós é uma libertação por tá, é... assumindo “não, eu sou isso e acabou”, mas ao mesmo tempo uma prisão por ter que vivenciar com pessoas preconceituosas que não aceitam a nossa condição e que não entendem, não se respeitam... e, um debate que eu levo sempre é questão do assumir, do a gente se assumir. Eu sinto que se tem uma cobrança muito grande da sociedade é... que cobra da gente para gente se assumir, como se a gente fosse obrigado a chegar e dizer:

“não, ô prazer, eu sou Carlos e sou homossexual”, como se os héteros chegassem num lugar e “prazer, eu sou fulano e sou hétero”. Então, é essa cobrança que acaba nos prendendo e nos deixando com medo (PROFESSOR CARLOS, 2021, GE1).

A cobrança da qual o professor faz referência enfatiza uma regulação subjetiva que é direcionada em maior grau a homens gays do que a homens heterossexuais, por exemplo, e isso abre precedentes significativos para ponderarmos a saída do armário como algo em sua potência, mas sempre atrelada a um excessivo exercício de delimitações. Assim, como tem provocado Sedgwick (2007, p. 39), é preciso observar os “poréns” que se apresentam como indicadores para a inteligibilidade dessa dinâmica ao passo que constituímos e problematizamos nossas sexualidades, já que “viver no armário, e então sair dele, nunca são questões puramente herméticas”.

Mencionar certa aceitabilidade no tocante à “nossa condição”, como chama atenção o professor, é considerar o jogo discursivo em que estamos inseridos e que logo nos suscita diferentes formas para lidar com esse dispositivo de controle. Assumir-se não implica numa simples decisão, mas de algum modo está correlacionado às múltiplas ênfases na visibilidade coletiva e individual de um movimento político com base nos direitos que nos são inerentes, bem como supõe estratégias para sobrevivência, além de negociações estabelecidas para assumirmos voz de nossas próprias histórias e contestarmos esse lugar do estigma.

Nesse sentido, quando o professor Carlos expõe que assumir mostra-se muito mais como uma atividade inerente ao cotidiano de nós gays do que a qualquer outro grupo de indivíduos, em especial o de heterossexuais, ele ressalta sobre essa concepção está interconectada com uma suposta obrigação de confissão, o que conseqüentemente acaba “nos prendendo e nos deixando com medo”. Essa sinalização, por ventura, acaba perturbando qualquer hipótese de liberdade efetiva e tensionando alguns limites ao se perguntar: “até que ponto?”.

Em outros termos, desdenhar dessa pertinente colocação é não observar com cautela os riscos que supõem sair do armário, bem como ficar nele. A prerrogativa acima, todavia, entrecruza pontualmente com o que ressalta o Professor Edivaldo Silva (2021) a despeito desta metáfora do armário ser recorrente, mediante os significados construídos discursivamente no entorno da homossexualidade como algo sempre situado na abjeção.

[...] queria comentar primeiramente sobre em como essa palavra viado enquanto a gente é criança atinge a gente, mas que a gente não consegue entender... a gente não consegue interpretar, a gente não sabe o que é ser viado, mas de alguma forma atinge tanto a gente [...] Não sei como posso dizer, mas você acaba criando... você vai levando uma cruz com essa coisa, como se fosse... alguém menciona para você

que você é viado, então é meio como você pegasse toda a culpa daquilo pra você, sendo que a questão toda parte do outro né, nesse sentido [...] teve uma parte que ele [professor Robson] comentou sobre em como a gente não se descobre e é verdade, a gente não se descobre a gente é descoberto. Porque antes da gente entender a nossa sexualidade né, esses outros... essas outras pessoas elas já partem desse pressuposto de que ser viado é uma coisa errada e teoricamente a gente não sabe nem o que é ser viado, então começa aí [...] (PROFESSOR EDIVALDO, 2021, GE1)

Em seu aspecto mais notável, o discurso do Professor Edivaldo (2021) chama à atenção quanto ao termo direcionado a nós gays, o famigerado “viado”, ser sempre correlacionado a uma ideia do inapropriado e negativo. Tal identificação, presume o professor, tem nos atingido de maneira significativa devido sua insinuação de que estamos constantemente ligados a uma culpa por sermos quem somos. Sua percepção não só traz em evidência as concepções estigmatizadas produzidas historicamente sobre a homossexualidade, como também questiona o fardo que assumimos – mesmo em tenra infância – de algo que não sabemos nem de sua procedência.

Sobre estas considerações, tem sido notável desde sempre que meninos e meninas que transgridem as práticas reguladoras de gênero e sexualidade são chamados/as atenção a respeito de suas condutas. No caso do professor Edivaldo, assim como outros meninos, isso não aconteceu de modo diferente. Ser chamado de viado e ter de levar “uma cruz com essa coisa” que esta palavra incita é ser constantemente notabilizado como um indivíduo que se encontra nas fronteiras sexuais de campos de existência opostos. Tal determinismo sancionado pela heteronormatividade se estabelece para nós desde criança através de uma porção de comportamentos autuados como infrações, delitos sexuais e que nos identificam como aqueles cuja natureza se apresenta como contraditória.

Nessa perspectiva, torna-se de fundamental importância que consideremos a homossexualidade sempre demarcada e instituída por uma relação concreta entre poder e saber. Ou seja, não temos como discutir tal perspectiva sem com isso ponderar as implicações atreladas ao uso do termo “viado”, por exemplo. O termo muitas vezes utilizado para causar intimidação a meninos que se comportam de maneiras diferentes, assim como “bicha”, “mulherzinha”, “viadinho” e “boiola”, está sempre difundido numa concepção determinista de nós gays como sinônimos do antinatural, do abjeto, do pecaminoso e empreendido contextualmente como negativo, do qual merece ser excluído e isolado.

Essa construção discursiva da homossexualidade compõe uma consciência coletiva bastante abrangente e capaz de produzir sentidos como estes citados acima, que nos faz assumir uma culpa, “sendo que a questão toda parte do outro”, como certifica o Professor Edivaldo (2021). Assim, diante de tal discurso, é possível perceber que o mais pertinente não

se torna a pronúncia ou evocação do termo em si e/ou seus sinônimos, mas do seu uso como ponto nodal da produção de sentidos em relações de poder específicas, e por isso mesmo esta questão se encontra como relacional.

Como sublinhou notadamente Foucault (2020, p. 54), a concepção sobre alguns desejos classificados como perversões “é um efeito-instrumento: é através do isolamento, da intensificação e da consolidação das sexualidades periféricas que as relações de poder com o sexo e o prazer se ramificam e multiplicam [...]”. Isto, conseqüentemente, faz com que por exemplo a homossexualidade seja remetida ao lugar do impróprio, visto que diante destas relações “fixam-se sexualidades disseminadas, rotuladas, segundo uma idade, um lugar, um gosto, um tipo de prática”.

Não destoante, toda dimensão negativa sob essa expressão de sexualidade e demais sexualidades “periféricas” acabam constituindo estereótipos, nos quais toda uma concepção estigmatizada seja criada em cima de qualquer expressão do desejo que não esteja vinculada à heterossexualidade, forçando muitas vezes a nos reconhecer de maneira depreciativa. De tal modo, essas desqualificações nos assombram e nos delimitam espaços sociais, assim como também nos oferecem os recuos necessários para não sofrermos preconceito. Sair do armário, nesse sentido, mostra-se como uma alternativa limitada como inicialmente explorado nesta seção.

Convém ressaltar também que os limites tênues entre o público e privado são novamente trazidos em evidência no discurso do Professor Edivaldo (2021), justamente quando ele considera que “a gente não se descobre, a gente é descoberto”. Em toda enunciação de seu pensamento, o professor coloca em crise os modos como nos subjulgamos e pontua sobre como antes mesmo de nos identificarmos como homossexuais, já fomos descobertos.

Isso ocorre porque já existe de maneira precedente, toda uma tipificação intermediada por campos de saber em consonância que direcionam uma identificação precisa sobre nós. De tal maneira, mostra-se como importante considerar que nada daquilo que o homossexual é, “[...] no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ele é princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo [...]” (FOUCAULT, 2020, p. 48).

Tal perspectiva é igualmente explorada pelo Professor Robson Paim (2021), quando este, por sua vez, infere sobre essas questões dizendo o seguinte:

[...] você tá num momento da sua vida onde você tá se formando cidadão ainda, e aí você ouve as pessoas falarem bicha, viado, não sei o quê, e aí você ainda não sabe realmente o que é aquilo e aí você fica... você trava né, você não sabe o que que você vai fazer, você ainda tá em formação e eu acho que... quase todo mundo passa por isso né, esse momento de se descobrir... na verdade não é você que se descobre, os outros descobrem você e você tenta se esconder de todas as formas possíveis né, na sociedade, na família [...] (PROFESSOR ROBSON, 2021, GE1)

Ao considerar esta exposição como uma identificação presumida, os professores Edivaldo e Robson sinalizam concordância de que essa descoberta é produzida de maneira antecipada. O Professor Robson (2021), por exemplo, toma isso como um elemento negativo já que diante das incertezas que operam nessa prática o movimento mais viável foi de tentar “se esconder de todas as formas possíveis”, inclusive da família como foi em sua infância. Mas sua compreensão expõe o jogo sinuoso do qual a sexualidade é objeto de descoberta. Ter sua sexualidade revelada em alguma medida lhe provocou inúmeros receios, principalmente quando esta subsiste por meio dos estereótipos e estimula práticas de discriminação das quais tanto ele como nós conhecemos bem. Isto, por sua vez, certificou ao professor a necessidade de tomar o armário para si como elemento de segurança, à medida em que direcionou sua sexualidade “de volta ao espaço impermeável ao qual pertence” (SEDGWICK, 2007, p. 27).

No entanto, as menções dos dois professores só se apresentam como possíveis mediante à relação supracitada entre poder-saber no que diz respeito à homossexualidade, em razão de que as pessoas “já partem desse pressuposto de que ser viado é uma coisa errada” a partir de uma cadeia discursiva interligada e operada por um regime de verdade instituído. Ao trazer isso em consideração, precisamos ratificar que “os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam” (VEIGA-NETO, 2007, p. 101).

Vale destacar aqui que o conceito de regime de verdade pensado por Foucault refere-se, com especial atenção, às técnicas de poder e sujeição atrelados aos processos de constituição da subjetividade e de como isso orienta determinadas práticas em uma sociedade, por exemplo. Ele argumenta que “a verdade não está fora do poder nem sem poder”, mas que, ao invés disso, “é produzida graças a múltiplas imposições e induz efeitos regulados do poder” (FOUCAULT, 2011, p. 216-217). Nessa conjuntura, ele definiu um regime de verdade sendo:

[...] os tipos de discurso acolhidos por ela [uma sociedade] os quais ela faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obter a verdade; o status dos

que têm a tarefa de dizer o que funciona como verdade (FOUCAULT, 2011, p. 2017).

No tocante ao que fora enunciado pelos professores sobre a ideia de serem previamente descobertos antes de qualquer compreensão sobre si e de como isso afetou seu processo de identificação, eles enunciaram os efeitos desse regime que circunscreve verdades delimitadas sobre homossexuais, como guia de ilustração. Para entendermos melhor essa lógica, observemos os paradigmas correlacionados entre a heterossexualidade *versus* homossexualidade.

As implicações que se exercem no seio da distinção entre essas sexualidades nada mais é do que uma dinâmica medíocre, cuja intenção é consagrar a heterossexualidade como parâmetro de expressão de desejo normalizado e definir a homossexualidade sendo seu oposto inferior. Isso decorre da teia discursiva que atua na constituição deste processo por meio do reconhecimento de verdades colocadas de maneira autoevidente e cristalizadas em processos históricos universalizantes, visto que “nenhuma oposição existe em isolamento esplêndido – todas elas atuam em relação com as demais” (SPARGO, 2017, p. 37).

De acordo com esta última perspectiva, percebe-se que o regime de verdade no qual estas concepções são fundamentadas é exercido como um campo estratégico no qual a verdade é produzida e mobilizada enquanto um elemento tático imprescindível para o funcionamento de várias relações de poder no interior de uma dada sociedade. Nesse sentido, quando professores enunciam suas dores e receios ao se sentirem coagidos e ensinados a esconder suas sexualidades, podemos notabilizar as afetações danosas que esta dinâmica pode produzir em seus processos de constituição subjetiva.

Não destoante desse tipo de interação, a família, como foi trazida em muitos dos diálogos nos grupos de experiência, atua de maneira ímpar ao ressaltar práticas discriminatórias no confinamento familiar que não só se fundamentam nessas distinções hostis, como tentam legitimá-las tomando-as como um pressuposto educativo. Na exibição de um trecho presente no documentário “O silêncio dos homens”, cuja discussão abordava a relação de pais e filhos quanto ao ensinamento sobre ser homem e o afastamento desta concepção em relação ao universo considerado feminino, os professores Jeovan Bandeira e Carlos Alessandro (2021) comentaram o seguinte:

É uma repetição de ciclo né, que o pai vivenciou e vai passando para o filho e assim né? É... muito... a gente vê, a gente percebe isso muito, é... é o nosso cotidiano, né? Principalmente no tocante as nossas emoções, né? Quando a gente ouve aquela frase do tipo assim que é comum “homem não chora” não é isso? Então, é uma repetição,

é uma repetição. O pai ouviu quando era menor e agora que o pai fala para o filho e é bem complicado se quebrar isso né! É bem complicado se quebrar isso quando se tem como exemplo somente o pai que tá colocando aquilo, as outras pessoas da família ou da escola né, tem muita dificuldade em quebrar isso aí... (JEOVAN BANDEIRA, 2021, GE1)

[...] eu não culpo ele porque foi a forma que ele foi criado que ele passou para mim, mas isso acaba bloqueando a gente de uma certa forma até no momento de dizer “Não, pera! Eu sou isso e pronto”. A gente... eu mesmo encontrei uma certa dificuldade em equilibrar isso por conta dessa... o medo, a reação do próprio pai de como ele iria agir vendo eu me comportando, indo de encontro entre aspas do comportamento da educação que ele me deu durante todos esses anos (CARLOS ALEXSANDRO, 2021, GE1)

Nitidamente, os discursos dos professores trazem em comum o que grande parte de pessoas LGBTQIA+, em foco os homossexuais masculinos, padecem no contexto familiar. O medo de ser identificado como aquele que vai de encontro aos valores defendidos por familiares é algo que compartilhamos não só na infância como até mesmo na fase adulta, devido a uma crença de que o que somos é errado. Esta ênfase pode ser melhor compreendida conforme o Professor Jeovan (2021) metaforiza como uma ideia de que estamos imersos em um “ciclo”.

Sua percepção íntegra ao que antes poderíamos apenas entender dentro do aspecto mais simplista de uma educação familiar arraigada nos princípios morais e éticos que todo pai deseja ensinar a seu filho. Todavia, não podemos deixar de notabilizar que esta suposta educação reivindica o status binário com que homens e mulheres devem ser reconhecidos/as mediante suas “qualificações” físicas, comportamentais e sentimentais. O ciclo relatado pelo professor consolida isso de maneira com que ao exercemos outras formas de existência sejamos repreendidos e cobrados por determinadas posturas enquanto homens, por exemplo.

As designações imbuídas nas concepções heteronormativas sobre ser homem e sobre ser mulher fincam, apelativamente, determinados modos de se comportar como tais identificações fixas acima, e para isso há uma necessidade por parte de instituições como a família que estes modelos venham a ser postos em prática o tempo inteiro por nós mesmos. Isso realmente funciona como um ciclo, dado que somos constantemente ensinados por pais, mães e demais familiares a agir de modos específicos e que passemos isso adiante aos/às nossos/as filhos/as.

Tendo em vista este impasse, a ruptura desse fenômeno poder ser complexa e dolorosa, principalmente quando a educação vem intermediada por apenas uma pessoa como explana o professor Jeovan Bandeira (2021) ao dizer que “é bem complicado se quebrar isso quando se tem como exemplo somente o pai que tá colocando aquilo [...]”. Conjuntamente, o

professor Carlos Alexsandro (2021) também refletiu a respeito dessa questão salientando que ainda sob tais imposições ele não “culpa” seu pai, pois foi assim que ele aprendeu e deu continuidade à geração futura, mas que este tipo de comportamento pode bloquear a maneira com que meninos que se sentem diferentes verbalizem sobre isso, assim como foi em seu caso.

Os discursos em questão demonstram as dificuldades aparentes no cenário educativo familiar nos quesitos já comentados, bem como acomodam alguns significados previamente estabelecidos socialmente de que é o homem o sujeito pró-ativo nesse contexto, de tal maneira com que suas determinações são sejam contestadas.

No que diz respeito a esse entendimento, homens são sempre visualizados como dotados de razão, além de pertencerem a um “nicho sexual” repleto de outras qualidades sempre cognominadas como superiores em relação às mulheres. O que Tamsin Spargo (2017) pressupõe ao dizer que as oposições não decorrem de um estado isolado, mas sempre em aspecto relacional, é por entender que relações de poder se constituem no discurso, e por isso a emergência de identificarmos as construções discursivas sobre os papéis incumbidos a ambos os gêneros como maneira de consolidar estas relações.

Esta prática, com efeito, sentencia homens como os professores Jeovan e Carlos ao serem suscitados para exercerem determinados comportamentos masculinos, fazendo com que, desse modo, exista um receio por parte desses sujeitos em serem quem são. Sobre isso, o Professor Carlos (2021) comentou que sentiu certa dificuldade em encontrar “um equilíbrio” para lidar com tais questões e seu relato transparece com precisão o peso que carregamos nessa dimensão das exigências vigentes pela heteronormatividade.

O equilíbrio evidenciado pelo docente exprime com veemência o jogo sinuoso de acordos com que temos que lidar ao contestarmos o lugar de estigma que somos sentenciados a nos localizar, mas sem presumir qualquer tipo de ruptura nos laços familiares que constroem este lugar de diferentes maneiras. Nesse tocante, tal perspectiva nos degrada enquanto indivíduos posicionados como diferentes e alimenta difusamente o nosso sentimento de não pertencimento.

Esse sentimento emerge à medida em que uma série de coerências naturalizadas não são percebidas nos corpos e nos modos de ser de meninos gays, como outrora foram os professores em suas infâncias e adolescências. Ao serem denominados de homens por seu sexo biológico, os professores assim como todos/as nós, deveriam atender a uma linha de identificação fixa e coerente que supõe e delimita nosso desejo ao sexo oposto como via de regra. Não obstante, esta interpretação se apresenta como limitada, uma vez que como

Foucault argumentava: “a sexualidade é um produto cultural que não pode ser considerado como simples extensão de um processo biológico” (SPARGO, 2017, p. 36).

Percebe-se então, que o sexo/gênero é um fator histórico determinante e que está implicamente interconectado em como a expressão de desejo do indivíduo necessita ser evidenciada. Em sua perspectiva, Joan Scott (1995) acredita que o gênero enquanto categoria de análise histórica para compreender relações de poder operadas por esse marcador se dá à medida em que este está envolto por um sistema de significados.

Para ela, é preciso ter de maneira mais compreensível que “[...] as identidades subjetivas são processos de diferenciação e de distinção, que exigem a supressão de ambiguidades e de elementos de oposição, a fim de assegurar (criar a ilusão de) uma coerência e (de) uma compreensão comum” (SCOTT, 1995, p. 82), o que salienta a ideia de um compromisso em evidenciarmos comportamentos diferentes do sexo oposto. Este “compromisso”, por sinal, conseqüentemente nos gera “medo” quando estas diferenças não são explicitadas em nossas ações e provoca reações de angústia.

Assim, ao longo destas percepções, observa-se que o conflito operante na oposição entre os pólos do masculino e feminino é concretizado no exercício de cobrança da masculinidade, por exemplo, como parte dos sistemas de significados que exclui qualquer possibilidade dos aspectos femininos de serem percebidos ou explicitados por homens. Concatenada a esta concepção, o Professor Robson (2021) aproveitou o diálogo entre os demais docentes e explanou:

É isso como os colegas falaram né, desde cedo mostra como a nossa criação... às vezes a gente tá se descobrindo e aí... se descobrindo não, a gente tá se construindo um ser na sociedade ainda e aí vem essa questão dos pais ou avós dessa doutrinação da masculinidade de ter que ser desse jeito e aí você cresce, vai crescendo com aquilo, “eu tenho que ser dessa forma, tenho que ser dessa forma”, mas aí você né, não consegue carregar o personagem por muito tempo (PROFESSOR ROBSON, 2021, GE1)

Tornou-se bastante notável como as reflexões produzidas pelos professores coincidiram no que tange a questão em sobre como meninos denominados estranhos são cobrados desde tenra infância por uma masculinidade específica. Essa coincidência não se apresenta como mero elemento percebido no acaso, e sim como um marco significativo na maneira como pais questionam as masculinidades de seus filhos quando estes não apresentam estereótipos masculinos que os façam serem reconhecidos como tal.

Ora, essa premissa defendida pelas famílias encontra na hegemonia heterossexual uma forte fundamentação para que sejam oprimidas minorias sexuais e de gênero. A criança,

então, é um complemento dessa opressão, à medida que é considerada de antemão heterossexual e submetida às normas de gênero, de modo a continuar a linhagem do tradicionalismo patricarcal e heterossexual, reforçando estereótipos convencionais às imagens do masculino e do feminino. Nesse segmento, a criança acaba sendo privada “de qualquer forma de resistência, de qualquer possibilidade de usar seu corpo livre e coletivamente, usar seus órgãos e seus fluidos sexuais” (PRECIADO; MARCONDES NOGUEIRA, 2018, p. 96).

A partir desse excerto, é preciso, sobretudo, reconhecer que a masculinidade é um processo de construção social incessante e com certas fragilidades, no qual nenhum deslize pode ser tolerado. Deste modo, quando o Professor Robson tece em seu discurso a consciência de uma possível “doutrinação de masculinidade” é porque esta cobrança se dá ao passo que seu corpo foi/é educado para expressar ações de determinados modos e em dadas circunstâncias, constituindo aquilo que ele enfatiza como uma ação doutrinária.

Nesta perspectiva, pode-se inferir que perante este ato doutrinário que o professor argumenta é o que faz com que muitos de nós exijam de si a manutenção desse processo, de maneira a sequenciar mais a vigilância sobre suas falas, gestos e atitudes que não expressem o masculino. É neste ponto elementar que se torna igualmente perspicaz trazermos em consideração que “[...] o masculino e o feminino não são características inerentes, mas constructos subjetivos (ou ficcionais)” (SCOTT, 1995, p. 82).

Este simbólico pensamento coloca em crise os paradigmas históricos envoltos na construção social dos gêneros e das sexualidades, e nos possibilita entender melhor o porquê da necessidade de muitos garotos viados terem de criar “um personagem” com o propósito de explicitar tais caracterizações. Só que esta linha de fuga operada por muitos como nós encontra seu limite, uma vez que a diferença de si irrompe e fica difícil “carregar o personagem por muito tempo” como exprimiu o próprio professor.

Ao sermos questionados pela ausência de comportamentos masculinos, somos submetidos a uma série de exigências que nos colocam em completo alerta. Esse processo não se consolida de maneira natural, mas é empreendido no contexto das relações sociais de maneira que seja uma prática simultânea de cobrança e incentivo por uma diferenciação expressiva entre condutas tidas como masculinas e femininas. Isto fica ainda mais nítido quando o docente em questão elucida que quando estamos nos “construindo um ser na sociedade”, pais ou avôs estabelecem, a partir de seu ciclo de vivências e da maneira como foram ensinados, determinadas maneiras que fincam o pressuposto heteronormativo em suas existências como homens.

Podemos notar, dessa forma, que a educação no seio familiar como uma imposição do binarismo controverso não só nos ensina a construir certos posicionamentos que estabeleçam fixamente identidades subjetivas estanques em si mesmas, bem como tenta ratificar uma natureza pré-discursiva, que justifica inquestionavelmente a abjeção e exclusão de qualquer outra forma de existência não normativa. Neste veio promissor de análise, é indubitável considerar a constante afirmação da heterossexualidade como uma ação correlacionada a este exercício à medida em que a sociedade a mantém num lugar inalcançável, longe de quaisquer refutações.

Deste ponto de vista, subsiste como importante salientar a heterossexualidade imersa em um privilégio conceitual “entranhado em uma ampla variedade de discursos” que a certificam como única expressão de desejo possível, já que “a promoção da heterossexualidade normativa depende de uma homossexualidade estigmatizada” (SPARGO, 2017, p. 38). É isso que fixa na cabeça de meninos como fora o professor Robson, como indelével mantra no processo subjetivo: “eu tenho que ser dessa forma, tenho que ser dessa forma”. Uma repetição que exige auto-observação constante de como se exerce sua sexualidade e dos modos como seus comportamentos podem denunciar aquilo o que necessita repousar no armário. Derivados dessas questões, os limites de compreensão, definição e aceitação da homossexualidade assim como outras sexualidades, em relação à heterossexualidade, se dão de maneira quase intransponíveis.

Isso porque, tem sido cada vez mais notável que sempre houve/há contestações quanto ao fato de nos compreendermos gays, mas o mesmo não é feito a heterossexuais em tais dimensões. Sobre eles, nenhum questionamento gira em torno de suas sexualidades como uma suposta fase, algum equívoco da adolescência, taxativas menções cheias de escárnio ou em casos mais extremos, como algo vinculado ao pecado. De alguma maneira, a pretenciosa argumentação por parte da sociedade em geral, ou a falta dela no caso dos heterossexuais, parece ser em princípio o que notamos como a ideia de a heterossexualidade ser uma característica inerente ao indivíduo, cuja a expectativa é tratá-la como fato.

Sobre essa presente concepção, Adrienne Rich (2012) enfatiza que a compulsoriedade estabelecida pela heterossexualidade é, em face, de um intenso processo de convencimento cultural, no qual notifica esse tipo de expressão de desejo o tendo como naturalizado. No entanto, a própria heterossexualidade é resultado de uma extensiva rede pressões a qual salientam-na como um ser um dado natural, pertencente a cada indivíduo. Nessa percepção, é assim que se coloca a heterossexualidade como essência do humano, resultado, porém, “de uma construção imaginária social e datada, feita de normas, imagens, representações e

interpretações de mundo como expressões de verdades últimas sobre o ser” (NAVARRO-SWAIN, 2010, p. 51).

Esta percepção surgiu em diferentes aspectos no que foi dito pelo Professor Lindolfo (2021), quando ele expressou que:

Tudo isso acho não tem só haver com a orientação sexual, mas sim também com a questão comportamental da gente se portar como tal, da gente se portar como homem, se portar como hétero. E nessa coisa muitas pessoas que têm trejeitos afeminados e que talvez não sejam homossexuais sejam heterossexuais, acabam sofrendo também tá entendendo? Por conta dessa imposição de comportamentos, você tem de ser assim, você tem que fazer assim... Eu, falando da minha experiência por exemplo, sempre fui muito assim sabe, bem afeminado e tal. É tanto que quando eu era criança eu tinha muito receio de frequentar locais que tivessem muitos homens, porque eu pensava do tanto que eu ouvia “você tem que ser assim, não pode ser assim, tem que fazer assim”, eu tinha receio de frequentar alguns locais com muitos homens porque eu pensava “eu não vou ser masculino o suficiente pra tá nesse ambiente”, está entendendo? São coisas que vão... que vão ficando né? (PROFESSOR LINDOLFO, 2021, GE1)

Na enunciação de seu pensamento, o professor Lindolfo considera que os insistentes questionamentos referidos a homossexuais sobre seus comportamentos não decorreriam somente de sua orientação sexual, “mas sim também com a questão comportamental [...] da gente se portar como *homem*, se portar como *hétero*”. Esta noção requer pensarmos em homem e heterossexualidade, à guisa de ilustração, como conceitos forjados e resultantes de práticas reguladoras que definem identidades coerentes a partir de normas de gênero instituídas nas interações sociais.

De acordo com esta última perspectiva, Judith Butler (2019, p. 44) enfatiza que “a heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre ‘feminino’ e ‘masculino’”. Assim, tais identificações seriam, com efeito, apenas meros atributos expressivos de “macho” e fêmea”, ao invés de serem problematizados como discursivamente construídas.

Nesse sentido, percebe-se que a obrigatoriedade com que homens e mulheres devem expressar um desejo sempre voltado ao sexo oposto é, em si, face dessa heterossexualização a qual seus desejos são submetidos para manter coerentes estas identidades, tomando-as como fixas, naturais e sempre opostas, ainda que relacionais.

Tal menção pode ser percebida quando o Professor Lindolfo traz em consideração que, no entanto, heterossexuais também podem ser interrogados por supostos “trejeitos afeminados”. Isto ocorre, uma vez que as demonstrações de comportamentos femininos não são tolerados quando expressados por sujeitos interpretados como masculinos, visto que

estamos submetidos à “imposição de comportamentos” como salienta o próprio docente. Essa imposição refere-se ao fato de que “os atributos considerados femininos são positivos se encontrados em mulheres, mas desqualificam os homens que os possuem, o mesmo se dando com a masculinidade em relação às mulheres” (TORRÃO FILHO, 2005, p. 144).

É por essa razão que o professor em questão justifica, por exemplo, o receio de frequentar locais que tivessem muitos homens, pois segundo ele não seria “masculino o suficiente” para estar presente neles. Por ser afeminado quando criança e cobrar outro comportamento de si mesmo devido a isso, sua interpretação invoca consideravelmente os estigmas que circundam à homossexualidade, legitimando a perspectiva da matriz cultural que não lhe reconheceu/reconhece como um sujeito inteligível para ocupar determinados espaços e construir relações com aqueles/as que neles frequentam (BUTLER, 2019).

Estas mesmas circunstâncias apresentadas pelo Professor Lindolfo (2021) também provocam memórias consideráveis em outros participantes da pesquisa, que refletem sobre como estas exigências implicam em autoanálises não só no confinamento familiar, bem como são percebidas no ambiente de trabalho igualmente. Suas observações evidenciaram o preconceito como modo preponderante das regulações subjetivas e decorrente das normas, cuja formulação tramita por meio de práticas de violência com aqueles/as que se apresentam como incongruentes às representações normativas de sexualidade. Tomemos como exemplo, o discurso do Professor Edivaldo (2021):

Você se acostuma com os alunos, os alunos se acostumam com você, mas sempre tem um ou outro que fala alguma coisa e de alguma forma lhe atinge. Você não entende como, você não entende o porquê que um aluno seu de onze anos de idade, que também não sabe o que é ser viado, chama você de viado mesmo você sendo... isso te atinge. [...] quando fui dar minha primeira aula, na primeira aula em todas as turmas eu peguei cinco turmas, é... Eu me peguei novamente pensando na minha postura diante da turma e em como a turma vai reagir, e não é nem na figura feminina porque teoricamente as meninas lidam melhor com isso do que os meninos né, em boa parte, obviamente tem sempre uma exceção... Então eu sempre pensava no que os meninos iam achar e o que na minha mente isso vai acabar influenciando, porque de alguma forma eu reverbero isso na minha mente como se isso de alguma forma atingisse o meu lado profissional (PROFESSOR EDIVALDO, 2021, GE1)

Ao enunciar sua experiência mais recente, quando aceitou um segundo emprego, o Professor Edivaldo declarou ficar comedido quanto à sua postura frente à turma devido a um certo receio em como seus alunos iriam reagir. Frente a isso, seria necessário identificar que o professor exerce sobre si uma consciência pautada nos ditames heteronormativos, capaz o suficiente de perceber que ao chegar em um ambiente o seu corpo pode “ameaçá-lo” de diferentes modos. Isso não seria uma mera condição exterior ao habitual de um professor gay,

e sim parte da dinâmica de diversas negociações imprescindíveis à nossa sobrevivência, à nossa qualificação enquanto professor, enquanto sujeito.

Assumir uma determinada postura não só cristalizaria a congruência a qual lhe é exigida dentro de uma leitura cultural por ser um homem, mas também imputaria respeito, autoridade e profissionalismo como adjetivos condizentes a essa identidade. Por temer as observações dos seus alunos, em especial do sexo masculino, o professor Edivaldo mostra-se ciente do jogo generificado que homens exercem sobre e com outros homens, com a finalidade de estabelecer quem seria de “verdade” e quem seria de “mentira”. Apesar disso, o que nos chama atenção é que o apogeu dessa questão se encontra à medida em que podemos notar, com frequência, o desequilíbrio de imposições destinadas a homossexuais e heterossexuais diante desse jogo.

Pois, tendo em vista a insinuações que o Professor Lindolfo trouxe à tona no que tange a heterossexuais de estarem suscetíveis a determinadas cobranças quanto à ausência de masculinidade, e o elemento que abriga a desconfiança do Professor Edivaldo em temer sua própria postura frente aos seus alunos por ser gay, faz com que consideremos algumas questões. Dentre elas, a saber, o fato dessa prática nos mostrar que o sistema heteronormativo vigente impõe sanções inegociáveis àqueles/as que não conciliam práticas do desejo e/ou comportamentos sendo decorrentes de seu sexo biológico (BUTLER, 2019).

Esse argumento, conquanto, necessita ganhar certa atenção, uma vez que pode fragilizar de maneira ultrajante vivências como as do Professor Edivaldo. Isto é, ao focalizarmos tal prerrogativa sem as devidas análises contextuais podemos tomar como única justificativa plausível de que todos/as fora do reconhecimento dessa matriz heteronormativa sofrem com tais sanções, mas de modos semelhantes.

Essa afirmação implica em considerações mais abrangentes e nos sugere observar que é preciso não perder de vista que as marcações identitárias são, em maior grau, muito mais agressivas com sujeitos que como nós, compreendem-se para além da heterossexualidade.

Ora, é mais do que nítido que as diferentes abordagens de questionamento quanto às sexualidades de homens gays e homens heterossexuais podem definir a experiência de cada um/a quanto às formas de se perceber e se construir no mundo. Pensar que um professor reverbera em si o julgamento de sua sexualidade, a tal ponto de achar que isso possa atingir seu lado profissional não parece fazer parte de sensações que heterossexuais compartilham conosco – ainda que sejam suspeitos da “viadagem”. Dessa maneira, é importante estarmos atentos/as às linhas tênues que nos exigem reconsiderar certas reflexões e problematizar as

maneiras com que somos submetidos às situações de injúrias e piadinhas causadas pela homofobia, como demonstra o Professor Carlos (2021) ao dizer que:

[...] nos últimos três anos eu atuo na sala de aula, porém como brailista que é auxiliar de pessoas com baixa visão. Trabalho diretamente com alunos com baixa visão e essa realidade dentro da sala de aula constante com os alunos, não no papel de professor e de auxiliar de alguns alunos com baixa visão me coloca todo dia em um enfrentamento constante com jovens adolescentes preconceituosos, é... onde piadinhas, onde são soltas mesmo de formas aleatórias meio que de indireta, que a gente chama de indireta que é direta, que a gente sabe que é pra gente... então eu tenho lidado muito com isso nesses últimos anos de sala de aula [...] (PROFESSOR CARLOS, 2021, GE1)

Sobre essas considerações, é inegável o histórico de discriminações do qual somos vítimas e que tem prevalecido desde então, sobretudo em espaços como a escola. A homofobia, a partir disso, ganha devida notoriedade quando percebida dentro do espectro que impulsiona práticas de regulação subjetiva operadas para identificar, julgar e excluir qualquer outra possibilidade de existência não normativa.

Mais do que constitutiva neste espectro, a homofobia pressupõe e abriga também mecanismos discriminatórios relativos a questões de gênero e sexualidade ao tomar como base diferenciações sexuais que refletem na maneira com que homens e mulheres devem ser concebidos para tal reconhecimento. Nessa atmosfera, a homofobia seria modelada por qualquer posicionamento de repulsa e preconceito destinado aos homossexuais (BORRILLO, 2001), podendo ela se apresentar em agressões verbais (xingamentos e ofensas), violências físicas e/ou violências psicológicas (danos emocionais devido aos insultos coletivos na escola, em casa ou na rua) como explicitado pelo docente.

Em decorrência destes pontos, embora a homofobia possa tomar como alvo homens e mulheres heterossexuais como já sinalizado, sabemos também que homens gays não são negligenciados deste processo. Com efeito, definições normativas de feminilidade e masculinidade são convocadas como elementos precisos para definir aqueles/as cujo respeito possa lhe ser direcionado e aqueles/as em que as injúrias servirão de ataque. Tal ação ganha forma quando o professor Carlos salienta que esta dinâmica o coloca “todo dia em um enfrentamento constante com jovens adolescentes preconceituosos”.

Sua fala não somente replica o cenário de preconceito o qual é exposto, mas também incide de maneira oportuna para pensarmos esse fenômeno como um problema social e cultural. Isto é, quando refletimos sobre relações de poder e os processos de produção de diferenças culturais “[...] em que se examinam e se assinalam os indissociáveis vínculos entre

homofobia e processos de construção de padrões relacionais, preconceitos e mecanismos discriminatórios relativos a questões de gênero [...]” (JUNQUEIRA, 2007, p. 7).

Desse modo, é importante frisar que os estigmas patológicos envolvidos na produção da homossexualidade como sexualidade dissidente têm proliferado uma identificação superestimada de maneira depreciativa tanto quanto aos gays quanto à sua própria sexualidade. Isto conseqüentemente prejudica a noção e valorização do profissionalismo de sujeitos que, como o professor Carlos, têm perspectivado para suas vidas e demonstra que atitudes apresentadas por alunos como estes continuam acometendo outros professores na mesma condição.

Um outro aspecto que merece nossa atenção a partir da noção de homofobia é o que se apresenta como nexos entre sexualidade e religião, de maneira a acentuar as dimensões de poder, produção de assimetrias e o processo apelável de estigmatização direcionado à diversidade sexual (NATIVIDADE, 2013).

Comumente tem sido estabelecido na academia e outras ambiências, e isso não foi desconsiderado nos grupos de experiências, os participantes da pesquisa também trouxeram em questão os modos como a religião demarca com propriedades às vezes inquestionáveis, silenciamentos e práticas preconceituosas (veladas e/ou explícitas) contra homossexuais. Essas perspectivas, por outro lado, foram mais enfatizadas do ponto de vista em que alguns dos professores cogitaram utilizar da própria religião para criar linhas de fuga quanto ao preconceito que sofriam.

Decerto, não há nenhuma novidade de que o discurso religioso cristão sempre tem endossado considerações um tanto quanto limitadas e hostis, sobretudo no que concerne a homossexuais masculinos. A ideia de considerar que homens possam se relacionar afetivamente e sexualmente com outros homens, parece mexer no âmago do que muitos cristãos, em sua maioria, advertem como “moral e bons costumes”.

Esses discursos assim como outros imputam uma abominação a sujeitos como nós, cujo destino descentra dos reinos do céu e nos aproxima do profano, e conseqüentemente do inferno. Imaginar que gays cogitem pertencer a esse lugar, onde as falácias sobre si mesmos deslegitimem suas existências, é no mínimo, contraditório. Contudo, há de considerar que práticas discursivas modelam a maneira como compreendemos o mundo, e por isso a necessidade de entendermos que tais possibilidades se refletem ao passo que a produção discursiva é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 9).

As expressivas perspectivas dos professores foram mobilizadas a partir do contexto visualizado no vídeo do coletivo de atores e comediantes do Porta dos Fundos¹³. Neste material audiovisual, a temática consagrava a homossexualidade como “polêmica da semana” em que satirizava o diálogo entre dois participantes de um programa de auditório: uma professora pesquisadora de uma universidade e um líder religioso que disseminava suas opiniões em seu canal do youtube. Observemos na íntegra como tais questões foram abordadas pelos professores em suas falas.

Eu, por exemplo, é... também pensei, cheguei, tomei a decisão mesmo de ir para o sacerdote, para o sacerdócio. Quando eu tava prestes a ir e eu falei “não, não vou porque não é isso o que eu quero”, que era uma forma de esconder (PROFESSOR CARLOS, 2021, GE1)

Eu queria comentar também sobre o fato da igreja e em como algumas narrativas elas se assemelham porque como Carlos mencionou sobre pensar em ser padre e eu lembro que quando eu era rato de igreja, porque eu era rato de igreja. Nossa, eu era o dia todo na igreja, nossa senhora passei a vida toda na igreja. E aí eu me perguntava assim sabe, porque eu pensava: “Nossa, ser padre é... O padre não precisa estar num relacionamento com alguém, então eu me tornando padre eu posso me livrar dessa cobrança, dessa necessidade de estar num relacionamento com uma mulher, que teoricamente não é o que eu quero”, então a gente faz dessa coisa do padre da figura padre meio que uma armadura (PROFESSOR EDIVALDO, 2021, GE1)

Foi notável que os professores Carlos Alexsandro e Edivaldo Silva externaram o desejo de se envolverem, de maneira mais efetiva, nas práticas religiosas como táticas estratégicas para obliterarem ou talvez amenizarem os discursos a eles direcionados por serem gays. Percebeu-se desse modo, que suas reflexões transcorreram da miríade de conflitos subjetivos que emergem no jogo discursivo em que sexualidades dissidentes são alvo de inúmeras correlações entre a perversão, demonização e desumanização.

Mas como já destacamos em algum momento destas análises, nenhuma concepção pode ser compreendida de maneira isolada. Com efeito, partimos do pressuposto em considerar o discurso delineado por uma função enunciativa específica, e a esse respeito é necessário observarmos que “o mais importante é estabelecer as relações entre os enunciados e o que eles descrevem, para, a partir daí, compreender a que poder(s) atendem”, isto é, pensar “qual/quais poder(es) os enunciados ativam e colocam em circulação” (VEIGA-NETO, 2007, p. 104).

¹³ O Porta dos Fundos é um coletivo criativo fundado em 2012 por Antonio Tabet, Fábio Porchat, Gregorio Duvivier, João Vicente de Castro e Ian SBF. O grupo de atores e amigos que apenas buscava liberdade criativa para seu conteúdo acabou virando uma importante produtora consolidada nacionalmente. Seus conteúdos geralmente versam sobre questões sociais em discussão pela mídia mais abrangente, mas endossadas sobre uma abordagem satírica e cômica.

Nessa conjuntura, devemos lançar mão de uma análise cujo foco recaia sobre as associações bem estruturadas historicamente na maneira como o discurso religioso, por exemplo, consegue instituir ações de cunho discriminatório e estas, conseguintemente, sejam aderidas não só por religiosos, mas por indivíduos que utilizam tais discursos para justificar seus preconceitos.

Assim, ao explicitar “tomar a decisão mesmo de ir para o sacerdócio”, o professor Carlos qualifica este lugar do sacramento como uma maneira de esconder aquilo o que presumia ser coibido: sua sexualidade. Isto pode ser compreendido ao passo que o discurso religioso sempre enfatizou a homossexualidade conjurada por meio de uma noção normativa como algo vinculado ao antinatural, e tal perspectiva advém da religião enquanto um campo de saber, cujos enunciados estão constantemente associados a outros enunciados da pedagogia, medicina, política, por exemplo, também enquanto campos de saber.

Esta associação reflete no fato da religião estar repetidamente reiterando uma inferioridade no que tange aos homossexuais em relação à heterossexualidade como modelo inquestionável de expressão do desejo vigente. Tal inferioridade está interconectada com valores e concepções determinadas por outros discursos que sobrepujam a heterossexualidade em relação a outras sexualidades.

Sobre estas sinalizações, desejos como os dos professores de serem praticantes da religião ao ocupar determinada função e por isso funcionar como uma estratégia de sobrevivência aos ditames heteronormativos, podem ser interpretados de maneira a pensarmos a religião enquanto vértice delineado pela “homofobia, certas convenções sociais e valores religiosos” (NATIVIDADE, 2013, p. 42). Uma vez que, são estas imposições que nos assujeitam a determinadas práticas de isolamento devido a uma diferença que necessita ser silenciada. Estas questões, desse modo, se concretizam na figura do padre enquanto sujeito neutro cuja sexualidade não lhe pertence, e que na visão de sujeitos como os docentes pode ser um ponto de apoio para se “livrar dessa cobrança, dessa necessidade de estar num relacionamento com uma mulher”, como reitera o Professor Edivaldo (2021).

É nítido que assim o desafio se torna em contemplarmos visões menos extremistas sobre o discurso religioso, sem que haja uma supervalorização de uma forma de existência em detrimento de outrem. Mas é importante notabilizar que tais extremismos encontram-se arraigados na simbólica dicotomização sexual para definir quem merece respeito ou a quem deve ser delegada a agonia de encontrar táticas para se manter “vivo” nos espaços e interações sociais, como sinaliza o professor Edivaldo ao dizer que a gente faz “dessa coisa do padre meio que uma armadura”.

A visualização desta dinâmica pode ser perceptível, já que “segmentos hegemônicos do cristianismo têm sido vistos cada vez mais como porta-vozes de visões conservadoras quando o assunto é a homossexualidade [...]” (NATIVIDADE, 2013, p. 35), o que atesta a religião ainda como propagadora de comportamentos preconceituosos que desqualificam determinadas categorias de pessoas. Esses comportamentos, portanto, são desenvolvidos mediante uma série de discursos baseados numa vertente religiosa que assinalam incontestavelmente os contornos de uma hegemonia conservadora referente a uma visão estigmatizada sobre nós.

Embora esta leitura enfatize os mecanismos de discriminação já reconhecidos, é importante ressaltar dos efeitos que tais dimensões proporcionam à medida que focalizamos a consistência de uma homofobia religiosa nesse cenário. Pois, não podemos deixar passar ilesas as naturalizações preconceituosas convertidas em apenas defesa dos “valores morais” e da “família tradicional brasileira”. É preciso salientar que a homofobia religiosa incita as práticas de violências mais extremas como a física, tendo por base a adesão de concepções preconceituosas que legitimam tais violências.

Conforme reitera Natividade (2013, p. 49), “a homofobia religiosa não se manifesta somente ao nível de percepções e juízos morais pessoais ou coletivos, mas envolve formas de atuação em oposição à visibilidade e reconhecimento de minorias sexuais [...]”. Essa lógica merece cautelosas considerações, visto que o preconceito sustentado pelos discursos religiosos pode entoar movimentos que descaracterizem possibilidades com as citadas acima e endossem os estigmas. Não destoante desse tipo de estratégia, aqui parece ser imprescindível para a discussão as disseminações que compelem à homossexualidade sua marcação patológica quando se é destacada sua “cura” como elemento primordial nessa atmosfera (NATIVIDADE, 2013). A esse respeito, o Professor Lindolfo (2021) explicita um diálogo que teve com um filho de um pastor sobre algo que tramita nessa direção.

Quando fala nessa questão da religião eu começo a ferver né, porque vocês tavam narrando mais cedo aí que eram da igreja católica e pensaram em ser padre e tal e tem aquela questão que o padre... no caso isso já é um alívio né, você evita o casamento. E eu, eu frequentava igreja evangélica e pastor casa né, então não tem como (risos)... não dá pra fugir! E a gente cresce nesses dogmas, a gente cresce ali aprendendo porque é um treinamento pra você viver a religião, qualquer religião é assim na verdade né, tá passando por um treinamento ali que vai orientar suas ações dentro da sociedade em que vive. Uma vez eu tava conversando com o filho de um pastor e aí ele tava falando justamente sobre a homossexualidade e aí ele falou que existiam três tipos de homossexuais, isso... observem a história viu! Existiam três tipos de homossexuais: tinha o homossexual que era de ordem genética, e aí esse poderia se tratar, né? Tinham outros que eram homossexuais por questões psicológicas e também poderiam ser tratados clinicamente por psicólogo, e tinham outros que não, que apenas eram. E aí ele tava falando dessa questão da salvação, do

céu, inferno e tal, aí ele disse assim: “os dois primeiros têm salvação, o terceiro... o terceiro não!” (PROFESSOR LINDOLFO, 2021, GE1)

Embora bastante problemática as concepções do filho do pastor, ela está nitidamente alinhada com a ideia que prevalece quanto aos homossexuais serem o que são porque “nasceram assim”, por “questões psicológicas” ou até mesmo de serem concernidos por ordem genética. Contudo, a tônica desses discursos é de sempre produzirem um imaginário coletivo em que o homossexual seja um objeto de análise configurado em redes de poder-saber bem específicas. Ou seja, “[...] o sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie” (FOUCAULT, 2020, p. 48).

É nessa atmosfera que parece oportuno explicitar o que Natividade (2013, p. 46) tem chamado atenção quanto ao fato dessa manutenção normativa sob gays determinar outras estratégias que parecem aludir à “conciliação” ou ao “prazer em ajudar pessoas desse tipo”, mas que concernem, sobretudo, a “um reforço e exagero da norma heterossexual, cujo efeito mais imediato é uma proliferação e intensificação de discursos e práticas regulatórias que afirmam ajudar pessoas a ‘sair da homossexualidade’.

As ramificações dessa prática denotam que os estigmas que circundam a homossexualidade não são produzidos à toa, pois oferecem um caminho promissor de conversão desse sujeito, legitimando a verdade presente nos discursos religiosos que se beneficia pela patologia que nos acomete. Assim, o aspecto de prática abominável que diz respeito a homossexuais enseja “conversão, arrependimento e purificação” (NATIVIDADE, 2013, p. 45) como únicas possibilidades de modificação desse sujeito e de seus hábitos. Sobre essa decorrente premissa, é importante frisar que,

A máxima ‘amamos o pecador’, mas odiamos o pecado acentua a ambiguidade desses discursos nos quais bondade e amor se conectam a desqualificação e repúdio. Para além do endosso do caráter pecaminoso da prática homossexual, a “acolhida” deve ser interpretada em termos dos efeitos que enseja nas esferas pública e privada, de desqualificação e sujeição da alteridade. Porta vozes desse discurso, ao atribuir à homossexualidade o caráter de ameaça que precisa ser contida, se apresentam como novos militantes da pureza sexual, inventando e recriando percepções estigmatizantes da diversidade e dando origem a práticas de sujeição que a academia ainda desconhece em profundidade (NATIVIDADE, 2013, p. 47).

Tendo em vista estas observações, é necessário situar que o escopo representativo de tais esforços se dão à medida, em especial atenção, das ênfases sobre a obrigatoriedade da heterossexualidade. Sem perder de vista esse elemento, o fato de o docente lamentar que pastores casam e por isso sua estratégia estaria fadada ao fracasso é por reconhecer que sua sexualidade ainda estaria na mira, visto que ainda seria exigido de práticas normativas

pautadas na produção de um modelo familiar específico e dentro de comportamentos pré-estabelecidos para esta finalidade.

O Professor Lindolfo (2021) mostra-se bastante consciente quanto a estes aspectos, pois reitera que “a gente cresce nesses dogmas, a gente cresce ali aprendendo porque é um treinamento pra você viver a religião”. Isto é, em sua concepção, os dogmas apresentados mediante religião evidenciaria algumas responsabilidades que exigem devidas atenções e adesões, uma vez que “tá passando por um treinamento ali que vai orientar suas ações dentro da sociedade em que vive”.

Suas sinalizações reverberam as marcações discursivas que designam à homossexualidade uma obstrução daquilo que pertenceria à natureza divina, e por isso seu julgamento e as taxativas conversões para a pureza de indivíduos que como o professor devem assujeitar-se a verdades inquestionáveis. Observamos, portanto, a intensificação da rejeição aos gays e às maneiras como vivenciam suas sexualidades por parte dos discursos religiosos, bem como também acompanhamos a supervalorização da heterossexualidade por meio de uma homossexualidade marcada pelo estigma. Esta noção, por sua vez, complexifica relações sociais, algumas negociações e igualmente nos possibilita antever o discurso como ponto nodal em que emergem conflitos, como percebido nesse cenário de preconceito.

4.3 *“EU QUERO QUE BOLSONARO SE ELEJA, PORQUE BOLSONARO VAI MATAR VIADO”*: ENTRE TENSÕES E NEGOCIAÇÕES NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Tem sido notável e de maneira explícita, que na escola há sempre afirmações e expressões de cunho heteronormativo as quais insistem em moldar a maneira como os sujeitos ali habilitantes sejam, via de regra, controlados, vigiados e organizados em uma determinada estrutura escolar. Tomando como base essa premente observação, é possível perceber a escola ainda imersa em suas próprias conclusões, fazendo com que horizontes ainda inexplorados sobre as tessituras dialógicas sobre gênero e sexualidade sejam vistos de maneira negativa.

Se tomamos tal perspectiva como pano de fundo para observar a escola, somos impelidos a analisar que ela ainda intenciona determinados comportamentos, posicionamentos e modos de ser àqueles/as cujo seu espaço é compartilhado no cotidiano. É a partir destas questões que colocamos em evidência as negociações e tensões produzidas e sentidas por professores gays desta pesquisa, quando se veem na necessidade de lidar com um currículo e uma organização escolar ainda intermediados pela noção heteronormativa, em que suas visibilidades e reconhecimentos também fazem parte do jogo.

Percebo como mais emblemático, diante dessa conjuntura, que as dificuldades iniciais são acentuadas quando estes docentes possuem suas identidades sexuais questionadas, em especial por colegas de trabalho e estudantes. Sobre esta noção, os conflitos subjetivos são desencadeados em decorrência das possíveis desvalorizações profissionais e pessoais que acometem estes sujeitos em razão de suas sexualidades, o que por sua vez, acaba remetendo aos próprios professores inúmeros receios. Assim, tomo como ponto crítico desses contextos dois discursos enunciados pelos professores Lindolfo Kosmaski e Carlos Alexandre.

Uma vez, eu tava conversando com um professor que é gay e aí, na época eu era aluno dele né e ele tava falando justamente sobre essa questão de você não precisar dizer nada pra ninguém... você não precisar verbalizar e o peso que verbalizar tem. E durante essa conversa, ele pra mim ficou falando sobre essas pessoas que revelaram, que disseram: “ah, eu sou gay sim e tal!” e acabaram sofrendo com isso mais tarde, principalmente na profissão sabe, na vida social... Porque a postura das outras pessoas em relação a eles mudou né (PROFESSOR LINDOLFO, 2021, GE2)

Eu não gosto muito quando as pessoas vão se referir a mim, por exemplo... As pessoas, às vezes fazem assim, por exemplo, “Carlos, professor de história, brailista...”, aí antes de tudo isso vem o pejorativo homo... o gay. Acho que não tem necessidade de tá falando isso porque Carlos, professor de história e brailista é o que interessa para os meus alunos, interessa para a sociedade. A minha vida, as nossas vidas de relações afetivas e sexuais diz respeito unicamente e exclusivamente a nós (PROFESSOR CARLOS, 2021, GE2)

Os discursos em foco não deixam de ser alegóricos no tocante à exigência heteronormativa com a qual temos de lidar cotidianamente, e embora repletos de nuances delicadas, estas concepções aludem não só à homofobia em seu pleno exercício – muitas vezes imperceptíveis aos nossos olhares – como também de suas correlações à maneira como o estigma intervém na percepção de si, enquanto sujeito gay.

Sentir-se receoso no caso do Professor Lindolfo ou relativizar sua identificação como o fez Professor Carlos não são comportamentos que nos exigem subjugamentos. São, na verdade, e antes de qualquer coisa, modos de refletir a si mesmo mediante a sombra do estigma, cujo valoroso símbolo de aceitação está na conduta de abnegar a própria sexualidade em detrimento de sua disfunção. Quero com isso dizer mais precisamente, que o professor é um objeto intermediado por uma infinidade de representações construídas discursivamente, nas quais por exemplo, correlações diretas à homossexualidade tendem a diminuí-lo.

A partir dessas representações que lhe cerceiam, algo pode ser dito sobre ele, pode nomeá-lo, descrevê-lo. O que faz com que tais maneiras de concebê-lo possam delinear seus modos e traços, caracterizem e identifiquem suas práticas. Seria bastante importante, portanto, tomar estas considerações como elementos para compreendermos determinadas afirmações,

tais como “se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo” (LOURO, 2020, p. 102).

Embalados por essa perspectiva, ao focalizarmos os discursos de ambos docentes percebemos as movimentações que buscam nesse contexto, a fim de dificultarem qualquer desqualificação profissional tendo como ponto elementar para tal justificativa, a própria sexualidade. Em decorrência disso, os professores mostram-se conscientes quanto ao “peso que verbalizar tem” a despeito dessa identificação e preferem mobilizar outros modos de se fazer representáveis, ainda que isso possa provocar compreensões igualmente discriminatórias de outros lados aos seus comportamentos.

Entendo que, reconhecimento e visibilidade são concepções atravessadas pelo contexto histórico e cultural em que a homossexualidade continua, ainda, sendo abnegada de sua possibilidade e retida no lugar mais inóspito possível que os ditames heteronormativos ensejam. Considerar esses atravessamentos é colocar em questão discursos como esses apenas como oriundos da negação de si. Mas o que vemos, na verdade, pode ser analisado do ponto de vista mais estratégico em que a afirmação de si mesmo se dê de diferentes perspectivas e por outras vias de representação.

Tal comumente dialogado, sabemos dos riscos que incorrem na maneira como somos expostos e principalmente de como isso, inclusive, pode ser utilizado contra nós mesmos. Dessa maneira, em variados momentos somos levados a considerar o que é mais importante de ser compartilhado aos/às alunos/as e para a sociedade, como reiterou Professor Carlos, à medida em que os tensionamentos provocados por esta exposição podem ser mais sintomáticos no nosso dia a dia.

Assim, as pertinentes reflexões que Professor Carlos (2021) expõe ao não considerar interessante compartilhar de suas “relações afetivas e sexuais” ou até mesmo em considerar um pejorativo ser anunciado por sua sexualidade é, com efeito, uma visão pragmática imbuída na maneira como temos sido historicamente alocados à margem por sermos desse modo. De tal maneira, notamos que há um julgamento excessivo e por vezes “despretensioso” da maior parte do corpo social em minimizar nossas histórias de vida e apagar qualquer que sejam nossas potencialidades enquanto profissionais e seres humanos, e por vezes temos a mudança radical de postura do outro para conosco.

É, nesta direção, que se faz premente reconhecer uma profusão de acordos táticos que professores gays têm de desenvolver, na tentativa de deslegitimar discursos provenientes do preconceito histórico. Professor Jeovan (2021) parece ser o melhor exemplo quanto a essa

questão, uma vez que teve sua professoralidade colocada em questão simplesmente por ser percebido como um homem gay e apresentar trejeitos.

O colégio foi fundado aqui em Conceição do Coité e aí claro teve toda aquela seleção, de currículo, de dar aula, e prova e não sei o quê não sei o quê. Okay, tá. Comecei dar aula na escola e depois, por uma questão assim, eu já tava entrando na rede pública, na rede estadual, tava estudando em Feira... Não dava. Então eu tinha que escolher. E aí na saída, a diretora da escola me chamou pra uma conversa, pediu pra não sair e ela colocou situações assim: “Mas Jeovan a gente passou, a gente fez tanta coisa por você!” e eu: “fez o quê?” né. “Os pais queriam, que não queriam aceitar você”, eu disse: “Sim, por quê?” né, “porque assim, pelo que jeito que você...” aí eu disse: “Qual é o jeito que eu sou?”, então teve... “Pelo fato de você ser gay, então...”, e eu: “Sim, venha cá. Algum menino ou alguma menina da escola certo, mudou a orientação sexual por minha causa? Em algum momento houve falta de respeito no que diz assim ao trato com o ser humano? Então tem dessas questões, que na verdade a gente sabe que acontece muito, acontece muito certo (PROFESSOR JEOVAN, 2021, GE2)

Observa-se, infelizmente, que tem sido recorrentes situações de preconceito destinadas a professores gays, cujo reconhecimento de seu profissionalismo é contestado. A máxima apresentada pela diretora e então chefe de Professor Jeovan não só ressalta isso, bem como sintetiza a homofobia cordial na qual intenta para desqualificar implicitamente os serviços prestados pelo docente e ponderá-los unicamente pela ótica de um favor oferecido de bom grado, ainda que mediante do seu jeito comprometedor e da não aceitação dos responsáveis quanto à sua presença em sala de aula.

Em resposta a essa noção limitada, Professor Jeovan (2021) intermedia o diálogo ao mostrar que determinados comportamentos devem ser primeiramente colocados em questão, a fim de considerar que seu lado profissional não deve ser desqualificado em detrimento de sua sexualidade. Há, desse modo, por meio dessa perspectiva, uma forma de realocar e questionar algumas concepções arraigadas no preconceito que invisibilizam e acometem o aspecto profissional de docentes homossexuais.

Posto de outro modo, o discurso do professor age num contramovimento bastante interessante que permeia pela explícita conscientização de sua condição sexual ao não deduzir, mas ao afirmar por entre linhas e explicitamente, o descontentamento com esta correlação incoerente. A postura de assumir sua sexualidade põe em suspeita o discurso cristalizado do estigma, além de promover a reflexão de sua diretora quanto às definições hostis que profere, justamente ao interrogá-la sobre as maledicências que intenta exprimir com seu discurso.

Em face dessas questões, entendo que a maneira como esses professores optam por verbalizar ou não sobre si mesmos é em decorrência de uma análise mais cautelosa que fazem

sobre o que está em jogo nos seus cotidianos. Ambos percebem que suas presenças são toleradas nos espaços, sobretudo no espaço escolar, e que tal referência limita significativamente as alternativas no tocante à sua visibilidade.

É preciso sublinhar, deste modo, que diante deste olhar fica nítida a perseguição sistemática contra profissionais da educação cuja alteridade sexual não é bem quista. Isso, por outro lado, designa à permissividade de práticas homofóbicas por colegas de trabalho e alunos/as que reforça, por exemplo, a imagem da escola “como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero” daqueles/as que nela venham a habitar (JUNQUEIRA, 2013, p. 483).

Sob a égide de diversas percepções e problematizações, a escola tem sido um ponto fulcral no que tange às condutas discriminatórias destinadas a homossexuais masculinos, bem como a qualquer sujeito descentrado da inteligibilidade normativa heterossexual. Não são recentes os casos de preconceito que pairam sob o âmbito escolar, destinados a professores e alunos LGBTQIA+, que de alguma maneira são envolvidos por um silêncio absurdo e frutífero o suficiente para ampliar o ciclo de violências que acometem esse tipo de sujeito.

Acho importante tomar essa reflexão como fio condutor para pensar a escola em meio às suas tentativas de camuflar variados conflitos que poderiam, a meu ver, serem catalisadores de propostas educativas mais comprometidas e com requintes respaldados pela democracia, direitos humanos e cidadania, tangentes a qualquer tipo de seletividade, claro.

Essa compreensão que trago à tona, opera devido à medida em que reconheço por meio dos discursos enunciados pelos participantes da pesquisa, como a escola pode ao mesmo tempo sinalizar uma abertura para pensar a si mesma como um espaço em potência, bem como ainda se mantém, na maioria das vezes, enclausurada e propulsora de práticas normativas e excludentes com aqueles/as que transgridem as normas de gênero e sexualidade.

Tal reconhecimento pode abrir alas para um eventual paradoxo ao me referir à escola em suas dinâmicas controversas e ainda assim supervalorizá-la. Em contrapartida, este debate não é sobre sua defesa ou seu desprezo. O que está em jogo, se assim posso dizer, é uma análise cautelosa no que confere ao que tem emergido dentro desse cenário, sobretudo ao que está vinculado às práticas curriculares dos professores em questão como expoente significativo das implicações subjetivas percebidas por si mesmos e mobilizadoras de seu fazer docente.

Essa estratégia é por ter em vista a consistência do debate que nos leva a repensar os conflitos evidenciados nos grupos de experiência, como porta de abertura para outros

tensionamentos. À medida em que estas questões são refletidas, outros elementos ganham devido contorno na discussão como o currículo e o próprio ambiente escolar.

Sem perder de vista estas observações, não podemos deixar de situar que a escola e o currículo são, em princípio, importantes instrumentos de controle social (LOPES; MACEDO, 2011). Esta máxima leva em consideração que os elementos supracitados são formas bastante pertinentes de produzir vigilâncias sobre os indivíduos e seus comportamentos. E por isso, parece-me possível ampliar essa percepção ao passo que ainda visualizamos modelos pedagógicos ainda arraigados na heteronormatividade, como citados pelos docentes, que difundem pressupostos binários de gênero e sexualidade, evidentemente restringindo formas de ser e existir no mundo para além do que se cognominam como identidades sexuais comuns, naturais e coerentes.

Nessa esfera de problematização, compreender as práticas curriculares e o próprio espaço escolar intermediados por uma lógica instrumental de poder é considerar que estes, em suas nuances, são efeitos de uma disputa de poder pragmática e contínua. Assim, observo com certo cuidado os discursos dos professores desta pesquisa quando enunciam realçar algumas discussões e temer outras, fazendo com que criem fragilidades nas concepções curriculares engessadas e ao mesmo tempo evitem exposições estratégicas, mas sempre operando nessa dinâmica de discursividades em que a diferença está o tempo inteiro sendo colocada em negociação.

Ora, de tal modo é preciso salientar que relações normativas fazem parte da constituição e das vivências dos currículos escolares. Isso fica perceptível quando esses sujeitos exploram suas experiências colocando em discussão a homofobia que sofrem em sala de aula e fora dela, assim como também reiteram a difícil missão de introduzir algumas conversações, imprescindíveis ao enfrentamento contra o preconceito vigente na escola. Com efeito, é demasiadamente oportuno pensar essas experiências no intuito de incidir sobre elas alguns olhares que podem despertar implicações ou simplesmente fazê-las mais notáveis.

Em mais um emblemático caso apontado por Professor Carlos Alexsandro (2021), fica compreensível que essa intensa propagação de normatizações no ambiente escolar parece empoderar certos sujeitos ao disferirem determinadas expressões, cuja lógica compulsória de determinar a heterossexualidade a todos/as ganha forma sem muitos prejuízos a quem profere.

Eu tive um conflito com um aluno na sala de aula no ano passado... não, em 2018, porque foi na época da eleição do Bolsonaro e ele soltou uma piada bem assim na sala: “Eu quero que Bolsonaro se eleja, porque Bolsonaro vai matar viado!”. Eu percebi que era comigo, porque na sala só tinha eu e só, aí eu virei pra ele e disse: “Me respeite, na sala de aula eu sou o seu professor. Você pode brincar, você pode

fazer piada com os seus colegas, mas comigo eu exijo respeito porque não sou parceiro seu, não sou colega seu. Sou apenas professor! A minha vida, a minha sexualidade não lhe diz respeito e nem a nenhum dos seus colegas. Se eu quiser me abrir e conversar com quem eu me sinto bem, eu vou me abrir, vou conversar com quem me sinto bem, mas isso não lhe dá o direito de você soltar uma piada dessa comigo dentro da sala de aula.” Então depois eu levei pra secretaria e ele acabou sendo suspenso por alguns dias, mas o que a gente vê né, a realidade que a gente vive dentro da sala de aula... (PROFESSOR CARLOS, 2021, GE2)

É sabido que as eleições presidenciais de 2018 tiveram em seu entorno uma amplificação de vozes e perspectivas que reiteraram o discurso de ódio contra minorias em representação política como mulheres, indígenas, negros/as, pessoas com deficiência, e mais especificamente, a comunidade LGBTQIA+. O porta-voz mais significativo nesse contexto foi o presidente Jair Bolsonaro, que naquele mesmo ano era um dos candidatos à eleição. Com seu empossamento, discursos problemáticos passaram a endossar com mais frequência o preconceito a determinados sujeitos, tais como o próprio professor em questão.

De alguma maneira, quando um chefe de estado se põe a difundir concepções em seus vieses intolerantes, de um outro lado grupos mais extremistas do corpo social possuem suas declarações homofóbicas, racistas, sexistas e capacitistas outorgadas para seu efetivo pronunciamento e concretização, o que se justifica por exemplo uma perseguição maior a essas minorias. A enunciação do professor ao ter escutado de seu aluno “eu quero que Bolsonaro se eleja, porque Bolsonaro vai matar viado” confere explicitamente uma nítida vociferação e presunção daquele que se sente autorizado a nomear, objetificar e conseqüentemente direcionar ao outro sua abjeção. Essa ação conspiratória reflete, portanto, na conjuração que este aluno – inquestionável às suas verdades e conclusões – baseia-se nos ditames heteronormativos para enfatizar produções de gênero e heterossexualidade marcadas por um terrorismo contínuo (BENTO, 2011).

Essa perspectiva, por certo, constrói posições hegemônicas a serem ocupadas no discurso em que um se sobressai em detrimento desse outro acometido. Para Bento (2011, p. 552), essa prática intermediada pela exaltação de uma determinada sexualidade e imposta sob o “benefício” da ideologia da complementaridade dos sexos pode ser aqui problematizada como um heteroterrorismo, cuja perseguição daqueles que desobedecem a essa sistemática organização generificada encontra-se “a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica”.

É por essa lente que tornamos menos complexa a fala envolvida no contexto acima e que, de alguma maneira, podemos inscrever nessa imensidão de discursos criminosos que atravessam a escola e o currículo, as quais são sintomáticas dentro da sala de aula (BENTO,

2011). Parece evidente que esse ódio gratuito está circunscrito nas interações escolares à medida em que estas últimas também são reflexos das expressivas injúrias e desumanizações direcionadas a sujeitos homoafetivos pelo corpo social vigente.

Como resultado, casos semelhantes ao do docente Carlos parecem naturalizar o cunho discriminatório que alguns discursos enobrecem a cada enunciação, bem como refletem o ambiente escolar ainda refém desses pressupostos binaristas. E embora possamos considerar a punição por tal agressão, uma vez que o aluno foi devidamente “levado à secretaria e sendo suspenso por alguns dias”, é preciso salientar que majoritariamente o mesmo não ocorre em outras escolas. “O que a gente vê [...] a realidade que a gente vive dentro da sala” como enfatizou Professor Carlos (2021), aguça-nos discuti-la como bem mais complexa do que imaginamos e nos exige outros mecanismos pedagógicos para que tais agressões não sejam parte de um cotidiano retrógrado e marcado pela marginalização do diferente.

Ainda em jogo, não podemos esquecer de acentuar que esta complexidade precisa ser constantemente problematizada, ao passo que quadros discursivos normativos são instituídos para que violências como essas concentrem-se no espectro naturalizado. Nesse tocante, é possível observarmos que os currículos escolares reforçam parte dessas violências, ainda que sutilmente, quando se prevalecem no conteúdo programático trabalhado em sala diversos enquadramentos generificados e sexuais que concernem à divisão específica do que vem a se constituir como inerente ao mundo masculino e feminino. Tal objeto de reflexão pode ser visualizado no que fora trazido pelo Professor Lindolfo Kosmaski (2021) ao dizer que:

Mas a gente vê isso, por exemplo eu falo da minha experiência com educação fundamental I e educação infantil... Esse discurso do que é de menino do que é de menina ainda existe mesmo, os conteúdos são trabalhados nessa perspectiva também, então por exemplo eu trabalhava com o material de língua inglesa pra crianças do segundo ano e a unidade lá sobre brinquedos e aí na atividade lá nesse material pedia pra separar ali o brinquedo da menina, o brinquedo do menino e aí no meio tinha bicicleta, tinha bola, tinha carro, sabe? Eu não sei quem criou essa questão o que esperava né, dessa separação. Mas eu gostava que eu me surpreendia né, a menina circulava o carro e dizia: “Não, é de menina sim. A gente brinca de carro. Minha barbie tem um carro!”. Circulava a bola, “a gente brinca de bola na hora da educação física” e eu “pois é, é de menina também!” (PROFESSOR LINDOLFO, 2021, GE2)

A partir do excerto apresentado acima, podemos perceber que a construção do pensamento normativo é desenvolvido ainda em tenra infância, de maneira que crescamos já enfatizando e vivenciando regras de comportamentos que comumente estabeleçam identidades sexuais fixas. O currículo, como guia de ilustração, é um instrumento bastante hábil nessa dimensão, pois está cerceado de incumbências heteronormativas que nos delegam

formas de expressar nossas subjetividades. Desse modo, é preciso por em questão que este elemento encontra-se situado numa pedagogia da sexualidade (LOURO, 1999).

Por pedagogia da sexualidade, entende-se um conjunto de práticas explícitas e implícitas provedoras de uma disciplinarização subjetiva, que sob seu efeito, intenta designar formas de “produzir” homens e mulheres “civilizados/as” de acordo a uma norma em que estes sujeitos possam ser reconhecidos/as como coerentes e adequados ao corpo social vigente (LOURO, 1999). Sob esta interpretação, cabe refletir o caso mencionado anteriormente no qual consiste-se carregado de suposições, afirmações e conclusões a despeito de quais brinquedos, e talvez até brincadeiras, sejam mais adequados a meninas e meninos.

O docente em foco questiona a atividade e suas abordagens tendenciosas ao mencionar não ter sabido direito “quem criou essa questão e o que esperava dessa separação”. Sua dúvida nos faz ponderar que há uma orientação implícita pelo exercício em categorizar brinquedos de meninos e meninas. No entanto, é igualmente perceptível que a interpretação de sua aluna supera esse movimento ao subtender que bola e carro também são instrumentos de brincadeiras possíveis às meninas, ao enfatizar: “Não, é de menina sim. A gente brinca de carro. Minha barbie tem um carro!” e “a gente brinca de bola na hora da educação física”.

Na contra mão do que se esperava dessa criança, ela mantém seus horizontes em aberto ao não pormenorizar sua condição de ser menina nem de restringir atividades que lhes sejam designadas mediante tal condição. Pelo contrário, existe aqui uma abertura expressiva e ingênua de obliterar os estereótipos que ainda não tenham comprometido sua interpretação. Digo isso, pois a composição curricular tende de alguma maneira a descaracterizar esse entendimento à medida que uma série de exigências começam a ser destinadas aos/às seus/suas alunos/as através de referências e critérios que sinalizam o quão próximos/as ou distantes esses sujeitos se encontram em relação à norma heterossexual.

Mas sob certa perspectiva, é necessário trazer à tona também que o fato do Professor Lindolfo não inibir, contestar ou enfatizar o oposto à sua aluna é uma maneira de afirmar que o pensamento não-binarista dela segue uma linha de coerência. Uma coerência que por sinal potencializa que meninas possam conceber brincadeiras com carros e bolas como um evento possível em suas atividades cotidianas ou que meninos venham a considerar a manipulação de bonecas e outros brinquedos tidos como femininos sem a sombra de sua desqualificação.

Um outro caso similar que também alude à pedagogia da sexualidade e que, inquestionavelmente, não deixa de promover estas reflexões foi mencionado pelo Professor Edivaldo. Em seu discurso ele explana o seguinte:

Eu lembro que ano retrasado na escola a diretoria resolveu dividir os dias da semana, os cinco dias da semana no intervalo. Eles dividiram pra no intervalo dar a bola pros meninos brincarem, o pessoal brincar na quadra né! E aí nessa divisão ficou os meninos com três dias e as meninas com dois dias. E aí eu fui questionar o porquê né? Aí me disseram que, a justificativa foi que “que meninos brincam mais de bola que as meninas, sendo que...” aí eu fui pra campo né meu, fui perguntar. Fui fofocar com os alunos pra tentar saber e na verdade não tem esse rolê que menino gosta mais de jogar bola, não existe. (PROFESSOR EDIVALDO, 2021, GE2)

Ironicamente, ambos os casos enunciados pelos docentes carregam suposições inapeláveis, cuja intenção é demarcar lugares, atividades e comportamentos às meninas e aos meninos. Conquanto, a tática empreendida pela escola parece não ter sido tomada como uma verdade inquestionável ao professor Edivaldo, uma vez que sua inquietação o levou a ir “pra campo” e “fofocar com os alunos” numa tentativa de questionar aquilo o que se supõe como naturalizado.

Evidentemente, percebemos que seus deslocamentos reflexivos são condizentes com suas implicações de ser no mundo, o que de alguma maneira o faz ponderar as nuances que subjazem na organização do próprio ambiente em que trabalha, bem como dos sujeitos medidos e disciplinarizados nesse lugar. Fica compreensível então, que com olhares aguçados e pretensiosamente atentos às dinâmicas por vezes sutis, discretas e contínuas da pedagogia da sexualidade, os professores colocam-se a perscrutar o cotidiano escolar de modo que não só reflitam esse tipo de pedagogia nos conteúdos programáticos ali à disposição, como também mostram-se à espreita das “situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior [da escola], com colegas, com professoras e professores” (LOURO, 1999, p. 14).

Tais ações trazem o benefício da dúvida, no qual inclusive, pode-se operar uma dinâmica de questionamentos e desconstruções em relação ao conhecimento apreendido na escola e da maneira como somos direcionados a viver sob os ditames normativos frente aos nossos corpos e atitudes. Essa talvez seja uma tarefa extremamente difícil, uma vez que nos faz compreender a complexidade com que as relações cotidianas são constituídas e de como nosso papel enquanto professores requer um comprometimento mais delicado do que imaginamos.

Colocar luz sob estas observações, pode, notavelmente, colocar em xeque verdades até então tidas como inquestionáveis, assim como também supõe uma abordagem dialógica, que em conjunto, sugere pensarmos coletivamente as questões visualizadas nesses discursos. Observemos que ao interrogar seus alunos a despeito das regras escolares em relação à

divisão das quadras, Professor Edivaldo lança mão de uma investigação em que seus/suas alunos/as possam criar suas próprias compreensões diante do que é colocado sob suspeita.

Essas provocações sutis, em seus aspectos mais notáveis, podem abarcar problematizações em dimensões talvez inimagináveis ao serem conduzidas, com criticidade, àqueles/as que estão envolvidos nesse tipo de abordagem. E por isso, acho interessante considerar as afetações de dinâmicas tais quais como essa, tendo em vista que o próprio currículo escolar também é posto como objeto de análise. Sobre ele e suas variáveis intencionalidades é possível concebê-lo em suas dimensões políticas, no qual as negociações e tensionamentos são efeito do jogo discursivo em ação.

Ora, é inegável que os estudos curriculares têm promovido intensas e cada vez mais transversais, diversas reavaliações no que confere à organização dos modelos pedagógicos escolares ao se ter em vista suas acentuadas contribuições que continuam demarcando um modelo de ensino ainda subjulgado e descontextualizado. Tal percepção reitera a necessidade de interrogarmos a realidade apresentada nos currículos escolares como uma realidade que não é dada *a priori*. Pelo contrário, a realidade com a qual tanto nos pomos a discuti-la a partir desse elemento é em si, construída na linguagem.

Isto posto, há nesse ínterim uma forma de percebermos o currículo como efeito de uma miríade de discursos que condicionam atos de poder. Assim, podemos situá-lo numa descrição que seja, talvez, a mais enfática quanto à sua função de demarcar condições de existência nas interações escolares, por exemplo. Seria essa, a saber, a de que o currículo é,

[...] ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41)

Ao que se segue, os currículos podem funcionar como eixo primordial na construção de práticas educativas tendenciosas, em que a realidade por elas descrita, atua na consolidação e promoção das metanarrativas modernas sobre os sujeitos e suas interações. É preciso, no entanto, considerar esta dinâmica como efeito de um poder performativo que ora subsiste na reiteração dessas tendências e ora pode energizar as problematizações daquilo que se coloca como incontestável.

Não que aqui essa percepção aluda à atuação do poder imersa em uma transição bem delimitada como presumo que possa ficar subtendido, mas simplesmente porque esse poder

carrega em si, sempre, “uma multiplicidade de pontos de resistências que representam, nas relações de poder, o papel do adversário, de alvo, de apoio, de saliência, que permite a apreensão” (FOUCAULT, 2020, p. 104). Seria então mais concebível podermos notabilizar o currículo como ponto em que emergem os conflitos, e por isso e sobretudo, como espaço de negociação da diferença.

É nesta direção que, sob muitos aspectos, o currículo se apresenta também como um elemento de possibilidades, em que as professoralidades são repensadas, problematizadas e conseqüentemente produtoras e efeitos de implicações nesses espaços-tempos, cujas crises cotidianas percebidas no contexto escolar também sirvam de força motriz para interrogar os fluxos de significados operados pelo próprio currículo escolar. Este relevo que faço em meio aos discursos mencionados nos grupos de experiência me levam a tomar como base o currículo pensado pelo viés de ser um espaço-tempo de fronteira, visto que “sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo” (MACEDO, 2006, p. 288).

Ao imaginá-lo nessa perspectiva, o currículo é alvo de debate ao ser observado como lugar em que as contingências ganham certa notoriedade, e não apenas denominadas como produtoras de silenciamento. É nesse sentido que os conflitos são evidenciados, pois o contexto evidenciado nesse instrumento de poder não deve ser descrito pelos sentidos fixos, mas sim questionados a todo o momento, ainda que de alguma maneira percebamos certos movimentos que nos façam considerar o currículo imerso em uma homogeneidade específica.

Em que pese se pensar a respeito, as variadas tentativas, mesmo que sutis, dos professores desta pesquisa ao questionarem o cotidiano imposto em seus ambientes de trabalho, é, com efeito, parte desse jogo discursivo em que “práticas ambivalentes incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” (MACEDO, 2006, p. 289). Em outras palavras, sob esse movimento curricular, podemos entender que a diferença ao invés de ser somente marginalizada, também pode angariar visibilidade para sua negociação quando percebida por esse espectro.

Notavelmente, é preciso reconhecermos que esse parece ser um caminho complexo e cheio de travessias delicadas, já que o currículo e a escola são objetos de desejo de grupos engajados politicamente para exercer poder sobre eles. Intermediados por uma extrema disputa, temos visto ao longo dos últimos anos diversos entraves colocados por grupos religiosos, em especial os cristãos, na tentativa de boicotar as discussões sobre diversidade sexual na escola, o que é encarado por alguns dos professores da pesquisa como algo que

dificulta o diálogo com seus alunos sobre esses e outros assuntos. Quanto a isso, Professor Lindolfo (2021) comentou o seguinte:

Minha experiência com sala de aula geralmente é com escolas de pessoas muito mais conservadoras, famílias mais cristãs e a aí a gente tem todo o cuidado, a gente vai pisando em ovos né, você vai com muito cuidado. Pra se ter uma ideia a gente tem todo o cuidado até no trabalho sobre consciência negra, porque você não pode chegar e falar abertamente sobre religião africana porque muitos não vão aceitar, cê tá entendendo? E aí numa escala de dificuldade tratar do tema homoafetividade tá ali na parte mais *hard* mesmo, é o mais difícil. (PROFESSOR LINDOLFO, 2021, GE2)

Os receios anunciados pelo docente acima consolidam o pensamento de que há uma dificuldade bastante acentuada em tematizações sobre a diferença no ambiente escolar. Tais dificuldades transcorrem à medida que se opera uma vigilância através do que o próprio professor denomina por “escolas de pessoas muito mais conservadoras, famílias mais cristãs”. Essa máxima acaba limitando a frente de diálogo que professores tais como Lindolfo tentam desenvolver sobre questões raciais, e ainda mais complexo fica quando tais questões fomentam um debate sobre a “homoafetividade”.

Em sua ponderação, o docente ainda enfatiza que este último debate quando comparado a outros, encontra-se no que ele considera estar na “parte mais *hard*”. Isto é, que falar sobre sexualidades dissidentes como a homossexualidade acaba esbarrando num contramovimento rígido, por vezes inflexível, cheio de camadas das quais os professores teriam de possuir cautela à medida em que provocam essas questões.

Sob a tutela consagrada “da moral da família e dos bons costumes”, entendo que tal barreira é resultado de uma massificação engendrada nas articulações de grupos cristãos ao tomarem passagens bíblicas de maneira descontextualizada para simplificar modos de vida muito mais complexos do que eles próprios supõem. Isso, por sua vez, faz com que os discursos que norteiam suas visões de mundo possam ser disseminados com a tônica da verdade sobre indivíduos, tidos em suas percepções como incongruentes à sua própria natureza.

Na visão de Natividade e Oliveira (2009), por exemplo, existe no discurso religioso o enfoque no combate a qualquer menção ou insinuação correlacionadas à diversidade sexual. Para ele, essa incisiva pretensão de minar as possibilidades de discussão que privilegiam sexualidades descentradas do escopo heterossexual acaba por desmerecer indivíduos que se encontrem fora dessa margem. Nesse viés, “a construção de um estereótipo do homossexual como indivíduo perigoso” (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009, p. 154) fortifica a sentença

inapelável a qual nos foi destinada e conseqüentemente busca manter a perseguição sistemática que nos cerceia cotidianamente.

Tendo isso em vista, a percepção do Professor Lindolfo (2021) em descrever o atual cenário escolar frente tais debates como um suposto “campo minado” salienta as marcas normativas que rondam as perspectivas pedagógicas e os limites nelas impregnados, ao se ter como única via de orientação para pensar a diferença discursos como esses. É nesse sentido em que fica perceptível que “a conjugação destes atributos colabora na construção da diversidade sexual como um fenômeno temível, e seus praticantes, como sujeitos que não deveriam receber proteção jurídica para seus pecados” (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009, p. 154), o que com certeza não só induz, como legitima as práticas discriminatórias em espaços como a escola.

Em contrapartida, esse combate é sintomático com qualquer um/a que ouse provocar diálogos os quais acentuem práticas afetivas e sexuais dissidentes como possíveis na realidade vigente. Nas palavras do Professor Robson, ligeiramente percebemos sua concordância quanto ao que é abordado pelo professor Lindolfo, uma vez que abordagens intolerantes reverberaram em um de seus colegas de trabalho. Sobre isso, ele manifestou o seguinte:

[...] tem uma evolução nos professores, mas a gente percebe que o problema na grande maioria tá nos pais porquê... Um exemplo, um amigo meu tava dando aula sobre reprodução, reprodução humana. E isso no fundamental II. Ele citou exemplos lá de como funciona a reprodução etc, e teve pais que entraram em contato com a direção da escola pra dizer que eles tavam dando aula de gênero e sexualidade e num sei o quê... Às vezes a gente quer bater um papo legal com o aluno sobre essas questões de sexualidade, mas tem os pais que acham que a gente tá dando ideologia de gênero (PROFESSOR ROBSON, 2021, GE2)

Embora o professor Robson Paim não tenha vivenciado essa experiência, sua fala exprime com veemência situações de constrangimento e acusações sem fundamentos precedentes destinadas aos professores, cuja intenção apenas é discutir um conteúdo programático específico. Sob esta perspectiva, podemos perceber que as taxativas menções à “ideologia de gênero” camuflam ideais mais sórdidos do que transparecem, já que dialogar sobre reprodução humana tende a ser visto por essa ideologia como algo que pode influenciar a sexualidade de crianças e adolescentes.

Na verdade, a falsa prerrogativa da ideologia de gênero tem demarcado, respaldada por uma afirmação genérica, que dialogar a despeito da forma como cada um/a percebe a si no mundo e de como a sexualidade faz parte dessa percepção, é em si, uma forma de descaracterizar os papéis de gênero tradicionais, colocando em risco toda a concepção

familiar e da moral que lhe baseia. No entanto, a perspectiva de professores/as que se colocam à disposição dessas discussões com o fito de amenizar a ignorância no contexto escolar, tramita no caminho contrário ao que é sustentado por grupos evangélicos que, em peso, salientam esse tipo de ideologia.

Ao ser disseminada e defendida por inúmeros segmentos religiosos, em foco os evangélicos, essa falácia da ideologia de gênero acentua a vigilância institucional e subjetiva não só de professores/as, mas também de alunos/as. A ideia, como define Professor Robson (2021), é apenas “bater um papo legal com o aluno sobre essas questões de sexualidade”, mas que se torna difícil quando fiéis acríticos aceitam tais discursos como verdades inquestionáveis. Na busca de uma possível justificativa mais plausível sobre essa dinâmica, é preciso reconhecer que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Isto quer dizer que, as várias tentativas de grupos cristãos das alas mais radicais, algumas em maior êxito e outras nem tanto, encontram na educação uma forma de continuar disciplinarizando indivíduos e comportamentos, para que modos de existência permaneçam controlados pela heteronormatividade. É nesse segmento em que podemos atestar o currículo e a escola como espaços de disputas, em que “estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições” (MACEDO, 2006, p. 289), e cada um à sua maneira de obter destaque e adesão.

Com isso, apesar dos discursos dos professores demarcarem em sua maioria um controle vigente sobre o que e como falar em sala de aula no que diz respeito ao conhecimento que necessita ser ensinado, parece evidente que tal dinâmica não se movimenta de maneira linear nem tampouco é constituída de totais barreiras, uma vez que é possível encontrar linhas transitórias e oblíquas que nos oportunizam a pensar a diferença em suas possibilidades e marginalidades. Mas é indispensável na mesma escala ponderar sobre isto, à medida que temos de deixar compreensível que os movimentos curriculares devem tomar como base conflitos históricos, cuja finalidade são suas contestações. Para isso é memorável enobrecer que as tramas curriculares devem percorrer pelas contingências e instabilidades, visto que o processo é o de construção, seguida de desconstrução e seguida de outras construções. A final de contas, o que é então

[...] um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44-45)

A julgar por esses preceitos, percebo forte apelo nos discursos dos professores em questão quando situam esse jogo sinuoso de obstáculos e dificuldades. Todavia, é possível admitirmos que esses pontos significativos emergem como marcas na construção de uma professoralidade implicada. Marcas estas que consignam “[...] um estado, uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser” (PEREIRA, 2016, p. 53) e talvez por isso, a necessidade de entenderem que se omitir em diversas situações pode acarretar efeitos muito mais danosos do que assumir um posicionamento frente os enquadramentos subjetivos referenciados por práticas curriculares normativas. Partindo desse entendimento, Professor Lindolfo (2021) problematizou tais percepções ao dizer que:

[...] a gente também não pode silenciar, porque a gente sabe o que é, qual é o peso do silêncio numa situação como essa né? A gente sabe qual é o peso do silêncio... E às vezes você tem receio até de como as outras pessoas, os outros colegas ou os pais da criança vão avaliar sua intervenção, porque nem todos os pais estão abertos né? Eu já vi casos de pais chegarem pra professores gritando e falando: “Monstra, porque você tá ensinado meu filho a ser gay?” (PROFESSOR LINDOLFO, 2021, GE2)

Podemos notar, dessa forma, que há uma conscientização marcante no discurso do Professor Lindolfo (2021) ao sinalizar “qual o peso” que se exerce em contextos tão comuns como este. O silêncio sustenta o ideal normativo, bem como pode aludir a uma suposta convivência com aquilo que se busca enfrentar. E sobre isso, enfatizo a preocupação do docente em admitir que uma suposta omissão vem a se exercer como elemento crítico mediante à realidade que por vezes ousa ignorar sua presença, sua alteridade e sua existência. Assim, é preciso romper com a gama de autorizações que definem “sobre o que falar e sobre o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem deve ser silenciado” (LOURO, 1999, p. 33).

No que diz respeito a essa percepção, aponto como interessante pensar as inquietações desses docentes para provocar rupturas quanto aos silenciamentos que lhes são impostos sobre a discussão de temáticas como gênero e sexualidade na escola, à medida que tal ação pode ter como efeito a abertura para o saber da experiência. Isto é, refletir tais questões e suas abordagens é empreender uma discussão sobre si que interfere nas relações cotidianas e históricas, podendo desconsiderá-las como estagnadas no tempo e espaço. A problematização, então, recai sobre pensar a construção das identidades em seu aspecto discursivo, cujos

estigmas são interpelados para a diferenciação e conseqüentemente resultam nas lutas desiguais pelo poder que se quer administrar; um poder que infere visibilidades e ascendências.

Nesse entendimento, creio ser perspicaz ousarmos e não nos silenciarmos, pois “devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa” (FOUCAULT, 2014, p. 262). É por essa via de pensamento que podemos pensar estrategicamente e nos distanciar da ideia de sermos algozes de nossas próprias histórias, em que nos desprestigiar, acusar ou relativizar nossas agruras não possam ser mais vistas como únicas maneiras para falar sobre nós.

Ao rompermos este silêncio, podemos desestabilizar o que é dito por instâncias conservadoras em variados aspectos, ao posto em que questionamos as práticas que possibilitam a manutenção dessa ordem por elas evidenciadas. Entendo que nem sempre as circunstâncias estão a nosso favor – se é que de algum modo já estiveram – mas que existem possibilidades as quais podem ser produzidas no entorno dessa dimensão que nos apresenta como difícil. Professor Jeovan (2021) traz isso em questão ao ressaltar sua participação em um projeto escolar, que ampliou as perspectivas de contra-argumentar as normas impostas e expor o benefício da dúvida sobre a ênfase no debate em relação à diversidade sexual, especificamente.

[...] certa vez nós fizemos numa das escolas onde eu trabalho um projeto chamado de in entre parênteses tolerância. E nesse projeto nós colocamos assim para duas unidades letivas. Escola estadual... era no período ainda em que a escola tinha quatro unidades, a escola estadual tinha quatro unidades letivas e nesse projeto, assim, nós dividimos a cada unidade nós trabalhávamos dois temas né. Então entrou a questão de orientação sexual, a questão de etnia, entrou a questão gênero certo e por aí vai. E quando chegou o momento nós deixamos pra trabalhar as questões relacionadas a gênero, a homoafetividade, a homossexualidade, as trans e por aí vai, por último. Por quê? Porque a gente tinha o receio de... Porque o que que acontece a gente vai trabalhar na escola, mas o anjinho quando chega em casa tem todos os embates da casa, da família, do meio onde ele vive e ele passa mais tempo lá. Então a gente procurou assim, ao tempo em que a gente começou a trabalhar as questões relacionadas a religião, etnia então a gente já... como é que vou dizer... a gente ia colocando aos poucos, inserindo aos poucos as questões relacionadas à sexualidade. Eu fiquei pra trabalhar isso com uma turma de terceiro ano, e assim, como eu trabalho também com geografia eu consigo inserir tudo isso dentro do conteúdo e casou que o conteúdo na época era população brasileira, então assim foi muito legal. [...] Outra coisa também, que nós percebemos, no meu caso mesmo eu tive que ir além, eu levei além, fui até o final do ano né, sempre de vez em quando eu puxava... esse projeto que era pra duas unidades eu acabei estendendo para o ano todo. [...] no meu caso mesmo, era uma turma que era concluinte né, então fica difícil de fazer uma retomada no ano seguinte pra saber se houve continuidade daquele comportamento, se houve alteração, se houve melhorias, essa coisa toda. (PROFESSOR JEOVAN, 2021, GE2)

Em sua vertente aparentemente formidável, o docente em foco teve a oportunidade de dinamizar o debate no qual envolvia sexualidade e gênero como temáticas focais, ao correlacioná-lo com o conteúdo programático de seu componente curricular. É sabido que nem sempre proposições interdisciplinares como essa fazem parte do planejamento pedagógico da maioria das escolas, mas cabe enaltecer que a iniciativa merece seu reconhecimento, posto que colocou sob efeito de diálogo a heterogeneidade percebida no ser humano.

Embora o projeto seja um exitoso passo no que tem sido apontado nesta seção, Professor Jeovan (2021) enfatizou que o debate transcorreu através de abordagens delicadas dados os temíveis e possíveis “embates da casa, da família”. Isso talvez nos faça aguçar a visão de que discorrer sobre assuntos ligados a gênero e sexualidade não são bem quistos nem pela família, nem para a sociedade em geral, por conjugarem esse tipo de conhecimento ilegítimo de pertencer ao currículo.

No entanto, repensar o currículo como entre-lugar é complexificar a dinâmica de valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros e pô-la em crise quando se contesta as culturas hegemônicas que fixam esses conhecimentos como únicos possíveis de serem acessibilizados; perfazendo igualmente uma crítica das estratégias discursivas estereotipadas que eles exercem (MACEDO, 2006). Consequentemente, ao interrogarmos essa primazia estamos negociando, entre recuos e avanços, práticas curriculares distantes de um ideal normativo, bem como colocamos em questão professoralidades e currículos mais implicados com a diferença.

O fato do docente em questão dizer que em seu caso teve que “ir além” com o projeto em sala de aula demarca isso de maneira muito consistente. Penso que sua atitude é por via de compreensão, implicada e ciente da importância que as provocações ali expostas por esse tipo de conhecimento poderiam exercer sobre seus/suas estudantes. Tal é sua inquietação que para além do que lhe fora sugerido a fazer, o professor reconhece que o acompanhamento sucessivo dessas interatividades escolares seria uma oportunidade única, pois poderia analisar “se houve alteração, se houve melhorias” no modo como seus/as discentes tensionavam a discussão, mas que infelizmente sua retomada foi comprometida com a egressão da turma.

Assim sendo, posso dizer que são visíveis as conscientizações desses docentes que, de diferentes maneiras, podem movimentar o cenário escolar com abordagens mais sutis ou mais explícitas no que concernem à explanação de diálogos transversais sobre gênero e sexualidade. A multiplicidade de suas experiências, únicas e particulares, mas também como produto de um dado contexto histórico e social como sugere Joan Scott (1999), são colocadas

em evidência à proporção em que reiteram a urgência das discussões supracitadas ao balizarem dificuldades e tensionamentos percebidos na escola.

E entre tais percepções, é possível, portanto, encarar que a dimensão dos problemas que surge nessa seara forja nosso pensamento quando podemos apostar como horizonte significativo que “nenhuma diferença tem o poder de permanecer existindo a despeito da dominação, como nenhuma dominação acaba com a diferença” (MACEDO, 2006, p. 292-293). Embora esse pensamento exija-nos entendê-lo em meio à complexidade que constitui seu enunciado, não podemos perder de vista que ao ruminarmos o senso comum estamos colocando em crise verdades universais, cujo papel mais significativo é continuarem empoderando a quem a grande história empossou sem razão autoevidente.

Por isso, se ressignificamos nosso olhar para as conjunturas atuais e enfatizamos práticas curriculares mais comprometidas, estamos partindo do pressuposto em que nossas experiências são produzidas de maneira relacional, pois com o outro, mas simultaneamente de nós com conosco, em que somos atravessados pelas transformações e afetações dessas relações. Isto quer dizer que tais movimentos nos possibilitam imergir nessa experiência de dessubjetivação, colocando-nos a observar que nossas professoralidades são modos de ser que temos alimentado para navegarmos no campo individual, bem como para nos inserir na coletividade.

4.4 PROPOSIÇÃO INTERVENTIVA

Em princípio, é preciso frisar que propor uma intervenção significa sugerir uma iniciativa que busque, mesmo que minimamente, enfrentar um determinado problema. A despeito de uma proposição interventiva, sobretudo de um mestrado profissional em educação, o desenvolvimento dessa premissa não estaria destoante, pois requer enfatizar os compromissos ético, social e político levados em consideração nessa dimensão, para que sua(s) finalidade(s) sejam exitosas desde seu planejamento até os seus efeitos.

Corroboro com essas sinalizações ao supor que a intervenção tramita na perspectiva de contribuir com orientações, discussões e/ou produção de práticas concretas que nos façam tensionar debates por vezes justificados pelo “olhar” do conhecimento comum – ainda que este tipo de conhecimento também tenha sua relevância – ou que simplesmente são invisibilizados mediante diversos tipos de circunstâncias. Assim, o produto final designado aqui enquanto uma intervenção, propõe tomar essas observações elencadas como pilares essenciais, tendo em vista a participação ativa não só do programa do qual faço parte na

consolidação dos compromissos supracitados, bem como da minha atuação enquanto professor-pesquisador, implicado com a produção de conhecimento também em benefício dos problemas sociais vigentes.

Entendo que a participação acadêmica, nesse sentido, acaba ganhando um sobrepeso bastante considerável, uma vez que promove o acúmulo de discussões sobre saberes imprescindíveis aos debates sobre realidades sociais tão complexas, cujo enfoque recai sobre o recrudescimento de propostas interventivas para compreendê-las e intervi-las. Mas o que sugerir para fazer com que tais exigências sejam atendidas?

Lembro-me de que ao convidar os interlocutores da pesquisa, eles chegaram a evidenciar a ausência de diálogos voltados para gênero e sexualidade em seus cursos de licenciatura e de como às vezes se sentiam à deriva, posto que eram como se fossem invisíveis naquela realidade vivida, nas quais suas reflexões e experiências não fossem compreendidas como um saber necessário à formação docente. Desde então, supus que poderia ser por aí em que a proposta interventiva desse estudo pudesse ser tecida, pois subjugo como importante que a intervenção deve transparecer, acima de qualquer coisa, um caráter dialógico entre aqueles/as que contribuem com o estudo a partir de suas experiências e aquele/a que direciona tais contribuições para emergir deslocamentos teóricos e epistêmicos, que também venham somatizar com um quadro de mudanças significativas naquele fenômeno sob análise.

Oriunda dessas provocações, a proposta aqui em evidência sugere a produção de um *e-book* em que as histórias de vida dos professores da pesquisa possam ganhar não só a notoriedade e relevância que reivindicamos como necessárias, como também nos ajuda a concebê-las em objetos de análises para outros estudos, outros diálogos e outras intervenções, reiterando a dinâmica dialógica da qual não podemos abrir mão.

É importante salientar, que essa proposição se fundamenta por duas provocações em específico, a saber: a) a potencialização de que tais discursos podem provocar na maneira como nós professores/as tensionamos nossa trajetória professoral ao observar elementos subjetivos que mobilizam e afetam esse olhar e, principalmente, b) por entendermos que a enunciação da diferença na escrita de si surge como um movimento essencial no intuito de visibilizá-la, considerar seus vestígios naquilo que é vivido e por em questão como essa diferença também é capaz de nos possibilitar deslocamentos estratégicos para impulsionar práticas educativas mais implicadas no que tange às multiplicidades de ser e existir no mundo.

Sob os referidos aspectos, tal iniciativa emerge em meio ao que Foucault (2008) tem nos chamado atenção quanto às funções enunciativas do discurso, sendo uma delas estabelecida em sua circulação numa materialidade específica. Em alusão à essa referência,

pensar a escrita de um livro digital como *e-book*, cujas experiências sejam então expressas por aqueles que as viveram, é uma maneira de tomar o discurso em sua transitoriedade. Essa dinamicidade pode, com efeito, contestar os discursos que se colocam a cobrir a diferença nas discussões sobre o contexto escolar, bem como tendem a minimizá-la em problematizações concernentes à formação docente, por exemplo.

Frente a essas justificativas, o material em foco será produzido em etapas. Todas elas dentro de um período específico na intenção de que sua composição seja minuciosamente planejada dentro do coletivo de professores participantes da pesquisa. Antes que eu possa detalhar os procedimentos da produção desta intervenção, é preciso trazer em evidência que tendo em vista alguns “percalços mais burocráticos”, como a identificação dos nomes verdadeiros dos professores, foi pensada uma chamada gratuita promovida pela própria editora, em que os docentes desta pesquisa submeterão seus textos junto a outros que se interessarem pela chamada.

A medida foi sugerida, já que posteriormente estes materiais podem ser publicizados nos currículos *lattes* dos professores, assim como também em revistas e outros mecanismos de visibilidade para suas produções. Nesse sentido, ao terem seus textos misturados a de outros professores, seus nomes, falas e contextos no estudo continuarão sob sigilo inviolável de maneira a manter sua integridade física e/ou moral, além de respeitar sua privacidade e sua participação, como especificado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sendo assim, produção do *e-book* ocorrerá em sete passos.

Inicialmente, o primeiro passo será a reunião com os participantes da pesquisa para apresentação do cronograma de publicação do material. Esta reunião será agenda após defesa da dissertação, atentando para as correções exigidas pela banca frente o texto, o que permitirá mais tempo livre para esse encontro. Nele, é pretendido o detalhamento de um esboço do cronograma que será seguido para cumprimento das etapas de produção, de forma a explicar cada etapa e o que será feito nelas para os docentes. Refiro-me a um esboço do cronograma, pois este estará sob análise mediante a disponibilidade dos professores. Todavia, também será de conhecimento do coletivo o prazo estabelecido pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB) de até dois anos para realização da intervenção.

Caso não encontremos nenhum empecilho em relação ao cronograma, será proposto o agendamento de entrega dos capítulos de cada docente como segundo passo de produção. A ideia é que cada um componha seu próprio capítulo, rememorando e discutindo suas experiências vividas. Nesse aspecto, a orientação quanto à escrita dos capítulos será coletiva, tendo a mim mesmo como supervisor dessa ação. Em seguida, o terceiro passo é focalizar a

revisão ortográfica do material produzido e a escrita da apresentação/prefácio do livro. Esse procedimento destinará um tempo considerável aos professores na revisão de seus materiais, fazendo com que os detalhes descritos sejam pensados de maneira mais cautelosa. Logo após essa revisão, o quarto passo consiste no envio dos capítulos à editora, cuja diagramação será realizada.

O quinto e sexto passos serão, respectivamente, leitura de prova e envio das erratas para a editora. A incumbência desta vez será a de analisar os erros tipográficos identificados pela editora e de possíveis deslizes gramaticais que persistirem mesmo com a revisão gramatical do material na etapa anterior, para posteriormente os docentes enviarem suas erratas sinalizando as alterações que julgarem necessárias em seus respectivos capítulos. O sétimo e último passo será o lançamento do material. O *e-book* será disponibilizado nas plataformas *online* (sites, blogs, portais etc.) gerenciadas pelo *Campus XIV* da Universidade do Estado da Bahia, com o intento de promover uma publicização mais ampla. A organização das etapas bem como dos seus períodos pode ser acessibilizada no quadro a seguir:

Quadro 4 - Planejamento de produção do *e-book*

PROCEDIMENTO	PERÍODO
Reunião com os participantes da pesquisa para apresentação do cronograma de publicação do <i>e-book</i>	Junho/2022
Agendamento da data de envio dos capítulos + Revisão ortográfica do material produzido (capítulos, apresentação/prefácio)	Julho/2022
Envio dos capítulos para a editora (diagramação do <i>e-book</i>)	Julho/2022
Leitura de prova do <i>e-book</i>	Setembro/2022
Envio das erratas para a editora	Setembro/2022
Lançamento do <i>e-book</i> e disponibilização gratuita no site da editora	Novembro/2022

Fonte: Produzido pelo pesquisador

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES LONGE DE SEREM FINAIS

Nessa etapa da pesquisa, o ponto mais crucial se apresenta quando suponho encerrá-la querendo lhe colocar um ponto final. No entanto, considero ser de extrema dificuldade a ação acima, uma vez que me propus a percorrer a travessia de pesquisar com os meus, tendo em vista as reflexões direcionadas àquilo que nos atravessa e nos transforma: nossas experiências de vida. Trago isso em vista, pois tive a oportunidade de memorizar e problematizar não só minha história de vida, mas de fazer isso em meio aos atravessamentos de outras cinco histórias, que apesar de semelhantes, carregam singularidades existenciais nas quais redimensionam o diálogo sobre o objeto de estudo e o potencializam em aspectos inimagináveis.

Nesse processo fui me conhecendo, produzindo e me vendo nas experiências verbalizadas pelos docentes, reconhecendo as múltiplas faces do preconceito, mas também confabulando sobre possíveis resistências frente a ele. Ora, não há de se negar que ao problematizarmos nossas experiências (re)inventamos, de algum modo, outras formas de nos apresentar para o mundo sem que pairasse sob nós noções sombrias daquelas imagens deturpadas que inventaram sobre nós. E mesmo que estas imagens ainda estivessem fortes no nosso imaginário, é preciso reconhecer que o compartilhamento de nossas agruras abriu alas para um movimento de resistência resolutivo em nos trazer à tona como sujeitos que podem transformar seu sofrimento em força criativa para pensar suas variantes formas de ser professor.

Apesar dessas elucubrações, o que mais me chamou atenção é que em cada memorização refletida e assombrada pela culpa histórica de ser quem é, cada professor apresentava o que era para si a sua verdade; verdade essa que trazia consigo os modos pelos quais cada um deles tornou-se o que se é hoje. Se subjugamos a verdade como um elemento caro às nossas histórias, bem como um termo em disputa pelo grupo que a oferece em determinados contextos e por diversos meios, a pesquisa se tornou um importante símbolo do benefício da dúvida ao passo que nossas verdades buscam desconstruir outras verdades sinuosamente cristalizadas no tempo e espaço.

Penso, ainda, que essa prática reitera a necessidade de pensarmos o quanto as relações sociais e os próprios sujeitos são heterogêneos em si mesmos. Uma vez que, os processos de constituição dos sujeitos são, em seu aspecto mais notável, atravessados pelas experiências que lhes constituem. Com efeito, essa percepção não deixou de estar atrelada ao estudo, pois os professores colocaram isso em órbita à medida em que reconsideravam sua vida vivida

com o outro e consigo mesmo. Em ambas direções, o que ficou perceptível é que as construções de gênero e sexualidade, embutidas nesse referencial de reflexões, foram discutidas entremeando a experiencição com o que fora vivido no coletivo com o outro, como também dando vazão às experiências ponderadas de cada um com si próprio. A caracterização desse movimento nos impeliu a perceber os possíveis atravessamentos e transformações que tais relações projetam na maneira como concebemos nossas identificações sexuais, além de nos oportunizar outras experiências de dessubjetivação.

Assim, a contundência dessa dinâmica foi uma das possibilidades perspectivadas com o grupo de experiência, à medida que floresceu oportunidades dos sujeitos participantes/coautores da pesquisa de refletirem suas práticas cotidianas em sala de aula, mas também fora dela, tendo em foco como essas práticas são movidas pelas experiências de si e de como elas intervêm no modo como tornaram-se professores. Entendo que colocar em evidência essas práticas e a experiências que delas decorrem e/ou as proporcionam, é uma maneira de constituir um pensamento outro que vise explorar a professoralidade materializada nas experiências que constituem o sujeito; nada constituído à priori, mas em processo contínuo de criação. Tal designação nos reorienta a observar que a professoralidade é um estado de risco, desequilíbrio, imerso numa zona repleta de variados acontecimentos e forças que nos levam a diferir do que vínhamos sendo e que catalisam o processo criativo de ser um professor implicado com suas condições de ser e existir no mundo.

Antes que se possa imaginar que a pesquisa se consistiu funcional somente nessa direção, é preciso enfatizar outras vias de problematização que os discursos desses professores nos levaram/levam a interrogar simultaneamente. Os tensionamentos produzidos ao longo desse estudo, ainda que implícitos, foram incisivos no tocante aos cursos de formação docente, os quais negligenciam a formação profissional ao reiterarem unilateralmente o exercício docente contemplado pela instrumentalização que esses cursos oferecem. A máxima de que ser professor se restringe a ter aulas em um curso de formação específico para esse fim não dá conta das emergências que seguem mediante essas questões, sobretudo do contexto escolar como um propulsor de práticas discriminatórias com sujeitos descentrados da norma heterossexual. Nesse sentido, a pesquisa esboça uma discussão iniciante e extremamente necessária frente essas colocações.

Diante dessas situações emblemáticas, ao mostrar como gênero e sexualidade atravessam e dimensionam as professoralidades homossexuais – mesmo com as complexidades e implicações demonstradas no decorrer desse estudo – percebeu-se que os docentes tendem a compreender a rede de normatizações que lhes são impostas, mas

conjecturam tal contexto a ser enfrentado. Mobilizam, de algum modo, uma professoralidade interpelada com suas condições de ser e existir no mundo, sobretudo por serem gays, e compreendem a importância de considerarem suas questões subjetivas no âmago desse entendimento. Todavia, considero pertinente trazer em questão uma fala marcante do Professor Lindolfo ao ressaltar que a sexualidade é apenas um fragmento de quem nós somos, e por isso a relevância de empreendermos uma discussão tão importante quanto essa, fazendo com que outras identificações também sejam reconhecidas na produção de professoralidades implicadas.

Tornou-se evidente, portanto, que essa série de tensões nos levam a repensar e mobilizar outras frentes de entendimento quanto ao fato de cogitarmos a docência como um caminho possível de experienciar. E sob efeito dessas questões, pondero o quanto a pesquisa e as histórias de vida dos sujeitos pesquisados me atravessam de tal modo, ao passo que a história que eu gostaria de escrever exige mais transgressividade do que eu supunha. Tenho percebido minha consciência e conformação com minha heteronormatividade, o que me faz tomar isso como um desafio a ser pensado nessa prática docente implicada com minha condição de ser um professor gay.

6 REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda.; FERRAÇO, Carlos Eduardo. AS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: pistas para se pensar a potência das imagensnarrativas na invenção dos currículos e da formação. In: **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.8, n.3, p. 306-316, setembro a dezembro de 2015.
- BENTO, Berenice. (2011) Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, 19(2), 549–559. <http://www.jstor.org/stable/24327956>
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Tradução de Renato Aguiar 17ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CASTOLDI, Lucas Dalla Lana; YEPES, Igor; CAZELLA, Silvio Cesar. A mineração de textos como ferramenta de apoio a análise de artigos científicos. **Anais do EATI – Encontro Anual de Tecnologia da Informação.**, Frederico Westphalen, Ano 7 n. 1, p. 129-136, nov/2017. Disponível em: <http://eati.info/eati/2017/assets/anais/Longos/L129.pdf>. Acesso em julho de 2020.
- FISHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Caderno de Pesquisa**. [online]. n.114, pp.197-223, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009> . Acesso em: 08 set 2021.
- FOUCAULT, M. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. In: FOUCAULT, M. **Coleção Ditos e Escritos IX**. Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 251-263.
- FOUCAULT, Michel. “A Função Política do Intelectual”. In: _____. **Ditos e escritos VII: Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 217.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. De l’amitié comme mode de vie. *Gai Pied*, 25, p. 38-39, Abr. 1981. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/amizade.pdf>. Acesso em: 02 Abr. 2022.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de Saber**. 6ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

JESUS, Rosane M. V.; CARVALHO, Maria Inez. Professoralidade: perspectivas em fabulação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 1691-1711 out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50274/33969> Acesso em: 14 abr. de 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Conceitos de diversidade. Parte I. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 2, n. 3, p. 4-8, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/divedu/issue/view/545>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**, volume 1, número 1, jul/dez 2007, p. 145 a 166.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário - A normatividade em ação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013. DOI: 10.22420/rde.v7i13.320. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 11 mar. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, 2006. v. 11, n. 32, maio/ago. 2006, p. 285-294.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MORAIS, E. A. M.; AMBRÓSIO, A. P. L. **Mineração de Textos**, 2007. 30p. Relatório Técnico - Instituto de Informática, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2007. Disponível

NATIVIDADE, Marcelo T. Homofobia religiosa e direitos LGBT: Notas de pesquisa. **Latitude**, 7(1). Recuperado de <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/1063>, 2013.

NATIVIDADE, Marcelo T.; OLIVEIRA, Leandro. (2009). Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, 2, 121-161.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. Desfazendo o "natural": a heterossexualidade compulsória e continuum lesbiano. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 27 nov. 2012.

OLIVEIRA, Iris Verena; JESUS, Rosane Meire Vieira de. GRUPO DE EXPERIÊNCIA E ARTE: narrativas de educação escolar quilombola. In TOMÉ, C.; MACEDO, E.; **Currículo e Diferença: afetações em movimento - Volume 4**. Curitiba: CRV, 2018. cap. 8, p.171-178).

OLIVEIRA, Thiago. Sobre a Bicha do Bem: queerizar a ética da pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1229-1250, out./dez. 2016.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2016.

PRECIADO, B.; MARCONDES NOGUEIRA, F. F. Quem defende a criança queer?.

Jangada: crítica | literatura | artes, [S. l.], n. 1, p. 96–99, 2018. DOI:

10.35921/jangada.v0i1.17. Disponível em:

<https://revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/17>. Acesso em: 04 abr. 2022.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 27 nov. 2012.

SAMPAIO R. F; MANCINI M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013. criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php>? Acesso em julho de 2020.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Orgs.). **Falas de Gênero**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999. Disponível em: <https://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan_Scott-Experiencia.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021. p. 1-23.

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

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Quereres, v.28, p. 19-54, 2007. Disponível em:

[https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020//Pagu/2007\(28\)/Sedgwick.pdf](https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020//Pagu/2007(28)/Sedgwick.pdf) . Acesso em 10/12/2021.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**: seguido de Ágape e êxtase: orientações pós-seculares. Posfácio de Richard Miskolci. Tradução: Heci Regina Candiani. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 96 p. (Coleção Argos, 2).

TORRÃO FILHO, A. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 24, p. 127–152, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644688> . Acesso em: 02 fev. 2022.

VALVERDE, Luiz. **Histórias que o rio conta e outras histórias**. Salvador: Quarteto, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.