

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - COMISSÃO DE GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

**A DIVERSIDADE NO CORPO DOCENTE:
professores/as homossexuais, heteronormatividade e construção da identidade sexual**

Eduardo Trusz de Mattos

Professora Dra. Heloisa Junqueira

Porto Alegre, RS
2019

EDUARDO TRUSZ DE MATTOS

A DIVERSIDADE NO CORPO DOCENTE:

professores/as homossexuais, heteronormatividade e construção da identidade sexual

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do grau de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Heloisa Junqueira

Porto Alegre, RS

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Trusz, Eduardo

A diversidade no corpo docente: professores/as homossexuais, heteronormatividade e construção da identidade sexual / Eduardo Trusz. -- 2019.

43 f.

Orientadora: Heloisa Junqueira.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Biociências, Licenciatura em Ciências Biológicas,
Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. heteronormatividade. 2. cotidiano escolar. 3.
negociação de homossexualidades. 4. construção de
identidades. 5. professores/as homossexuais. I.
Junqueira, Heloisa, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

agradeço à minha mãe, Lourdes, minha irmã, Paula, e meu irmão, Lucas, que me proporcionaram uma criação cheia de afetos e liberdades, sem a qual não seria possível ser quem sou hoje;

à minha amiga, professora e orientadora, Heloisa, grande parceira de processos cognitivos e afetivos, sempre disposta a instigar meu pensamento crítico e me permitir aprendizados e reflexões valiosas;

às minhas amigas de longa data, Andressa e Morgana, nem sempre presentes no físico, mas permanentemente em pensamento, grandes colaboradoras para a construção do Eduardo;

às minhas amizades gays e lésbicas, especialmente àquelas com as quais construí espaços de resistência e de poderosas reflexões;

às minhas colegas e professoras da licenciatura, principais contribuintes em meus aprendizados em educação;

por fim, a todas as mulheres presentes na minha vida, com as quais pude contar com o acolhimento sempre que necessário;

seguimos de mãos dadas, com amor.

RESUMO

O ensaio apresentado originou-se de uma problematização pouco frequente sobre a heteronormatividade e seus efeitos no âmbito da instituição Escola, e teve a intenção de pesquisar as adversidades enfrentadas por homossexuais, homens e mulheres, professores/as sob a norma heterossexual hegemônica em seu local de trabalho. Esta pesquisa partiu do entendimento de que a sexualidade e as identidades dos sujeitos são resultado de criação discursiva, não essências. E, portanto, dizem respeito às relações de poder, na acepção de Michel Foucault, que também estão presentes nos processos de construção de identidades e diferenças. Quando falamos da identidade homossexual, não podemos deixar de evidenciar que sua existência depende única e exclusivamente da existência da heterossexualidade. Desse modo, a heteronormatividade e os processos de construção das identidades, heterossexual e homossexual, estão em relação estreita. Ao pensarmos em um contexto escolar, e tendo em vista a presença marcada desses processos em seus contextos sociohistóricos, fica explícita a imposição de uma hierarquia sobre os sujeitos. Professores e professoras homossexuais, como sujeitos que já viveram sua escolarização, também tiveram que lidar com o descaso e a produção das homossexualidades como desviantes por parte da escola. Ao estabelecerem-se como educadores/as, necessitam de estratégias de negociação das identidades homossexuais para garantir sua permanência empregados/as na instituição. Além disso, uma maior possibilidade de demissão cerca e amedronta esses/as profissionais, tornando mais forte ainda a noção de vida dupla. Apesar disso, o combate à homofobia por parte das/os professoras/es é corriqueiro e as vivências homofóbicas relatadas pela maioria dos/as entrevistados/as, durante o período em que foram estudantes podem explicitar que, talvez, a educação para a aceitação da diversidade seja um processo em andamento.

Palavras-chave: heteronormatividade; cotidiano escolar; professores/as homossexuais; negociação de homossexualidades; construção de identidades.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

SUMÁRIO	6
1 INTRODUÇÃO	7
2 OBJETIVOS	12
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	12
3.1 Critérios de escolha dos sujeitos de pesquisa	13
3.2 A entrevista como técnica de amostragem	14
3.3 Amostragem	14
3.4 Análise de conteúdo	15
3.5 Tabela de participantes	16
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	17
4.1 O processo de sair do armário	17
4.1.1 A afetividade como pré-condição da assunção	17
4.1.2 Dentro ou fora do armário?	20
4.2 Negociando identidades homossexuais	22
4.2.1 Medo de ser diferente	22
4.2.2 Estratégias de negociação das homossexualidades	25
4.2.3 A situação das redes sociais	27
4.3 Existem sexualidades na Escola?	29
4.3.1 Reatividade frente à homofobia	30
4.3.2 A restrição da homossexualidade	31
4.3.3 Possibilidades de transgressão em sala de aula	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
Bibliografias consultadas	38
APÊNDICE A	40
APÊNDICE B	42

1 INTRODUÇÃO

Como é a relação de professoras e professores homossexuais com seu ambiente de trabalho? É possível que estes profissionais optem por esconder sua orientação sexual? De que forma isso seria feito e como influenciaria nos processos de constituição das subjetividades? Questões que dialogavam entre si no desenho desta pesquisa, nos aproximando do tema e corporificando o interesse sobre a investigação. O ímpeto de iniciar esse ensaio ocorreu em decorrência de uma problematização pouco frequente sobre a *heteronormatividade*¹ e sua influência no âmbito da instituição Escola.

Pesquisar as adversidades enfrentadas por homossexuais, homens e mulheres, professores/as sob a norma heterossexual hegemônica em seu local de trabalho se deu por alguns critérios. Primeiro, por uma razão evidente, porque me identifico como homem gay e em breve irei me tornar professor. Outro fator, talvez de maior potência, foi identificar algo que percebíamos nas conversas informais e que se materializava como um incômodo mútuo: a dificuldade de ser- e existir- como sujeito-professor/a homossexual em sala de aula, com suas múltiplas formas de agir, pensar e se expressar, traduzindo-se, em nós, como um regresso àquela posição de “não-assumido”. Além destes critérios, outro nos instigava o estudo que era a carência de investigações sobre o recorte específico das relações de professores/as e suas homossexualidades com seu ambiente de trabalho no Brasil.

Feitas estas elucidações, este trabalho parte do entendimento de que a sexualidade e as identidades dos sujeitos são resultado de criação discursiva, não essências. O conceito de “homossexualismo”, por exemplo, foi cunhado pelas ciências médicas durante o século XIX, num contexto de nomeação de inúmeras “anormalidades”, e serviu de reforço para constituir a oposição, que é “normal”, a heterossexualidade. Isto quer dizer que esses conceitos não são “elementos da natureza” à espera de serem descobertos e tolerados (TADEU, 2000), mas sim resultado de múltiplos processos culturais. Dizem respeito às relações de poder, conceito idealizado por Michel Foucault, que “estão presentes nos processos de subjetivação que são postos em circulação e negociação com outros conceitos, práticas e discursos, tais como gênero e outras sexualidades” (FERRARI & COUTO DE VIVEIROS BARBOSA, 2010, p. 213).

¹*Heteronormatividade*: um conjunto de disposições por meio dos quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão sexual (WARNER, 1993), com base na crença da existência natural de dois sexos que se traduziriam, de maneira automática e correspondente, em dois gêneros complementares e em modalidades de desejos igualmente ajustadas a esta lógica binária (JUNQUEIRA, 2010).

Quando falamos de poder, numa perspectiva foucaultiana, levamos em conta que ele não é personificado, não é uma posição que se ocupa ou um objeto que se possui. Podemos dizer, inclusive, por mais contraditório que isto possa parecer, que “o poder não existe” (FOUCAULT, 2001, p. 248), o que existe são *relações de poder*. De fato, elas são intrínsecas da sociedade e nelas estão ocorrendo, constantemente, interações de força. O conceito do filósofo francês não deve ser visto, no entanto, como unilateral e hierárquico em sua totalidade, pois diz respeito a uma interação entre sujeitos, uma troca. Além disso, elas têm como precondição de existência a liberdade; elas necessitam da elasticidade dos campos de ação. Igor De Barros (2019) fez uma breve síntese, com base na teoria da genealogia de Foucault, sobre o modo como se dão estas interações de força uma vez que estão em constante disputa e produção de tensionamentos:

[as relações de poder] são uma forma de manipular o campo de ação do outro indivíduo, o que só pode acontecer entre indivíduos livres. Sendo assim, relação de poder sempre é uma forma de tentar moldar a ação do outro indivíduo, que justamente por ser livre, pode responder de várias maneiras. Desse modo, a liberdade é uma das condições para o exercício do poder entre indivíduos (DE BARROS, 2019, p. 327-328).

Esta premissa fica evidente quando pensamos uma situação na qual um dos polos da relação não possui liberdade. Maria de Lourdes Paniago (2005), em seu trabalho “Vigiar e punir na escola: a microfísica do poder”, marca a escravidão como uma “relação de coação” visto que “não há o que governar uma vez que o sujeito não tem mais de uma possibilidade de conduta” (PANIAGO, p. 5).

A liberdade utilizada aqui está acionada no seu sentido mais amplo, numa perspectiva de ausência de submissão, mas também, serve para reforçar o fato de que somos livres para ser e agir de forma autônoma e independente. Quando nossa liberdade é comprimida por forças externas, fica clara a noção de Foucault (2014) de que “o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.” (FOUCAULT, 2014, p. 189). Com o advento do termo “homossexualismo”, cunhado por médicos e remetente à patologia, a categoria “heterossexualidade” surge em conjunto e complementaridade. Fica explícito que após a demarcação do diferente é que o “normal” é também denominado. Nesse sentido, Kathryn Woodward (2000) declara que “a identidade depende da diferença” (p. 40); depende por primazia, para se estabelecer como protagonista e se reafirmar como identidade.

Por conta disso, Woodward, em concordância com o sociólogo francês Émile Durkheim, diz que “os sistemas classificatórios dão ordem a vida social, sendo afirmados nas falas e nos rituais” (p. 40). Em resumo, é a ordenação e a organização desses sistemas, especificamente,

que dão significado às coisas. A linguagem, portanto, fica responsável por reforçar a atribuição dos significados e se torna o principal campo de produção da identidade e diferença (TADEU, WOODWARD, 2000).

Pensando nisto, não são raras situações em que observamos discursos violentos e intolerantes dirigidos aos grupos subjugados. Xenofobia, racismo, classismo. São inúmeras as violências empregadas para afirmar identidades tomando como partido aquilo que não somos. Entre estas, destacamos a homofobia, colada ao objeto de pesquisa, a qual Junqueira (2014) denomina como qualquer prática que expresse uma consciência de sua discriminação e repulsa, punindo qualquer sujeito, manifestação corporal ou, até mesmo, estilos de vida que revelem violação às normas de gênero, à matriz heterossexual e à heteronormatividade.

Anderson Ferrari (2003) argumenta que a construção das identidades masculinas leva em conta a negação do feminino e da homossexualidade, mantendo distância dessas características, o sujeito se distancia e estabelece uma relação hierárquica de poder entre essas figuras. Portanto, a homossexualidade e a feminilidade criam limites às masculinidades. Nesse sentido, podemos afirmar que práticas homofóbicas estão fundamentadas em preceitos sexistas. Além disso, no caso de masculinidades, gênero e orientação sexual são confundidos, partindo da noção equivocada de oposição binária homem-ativo/mulher-passiva. A partir disto, qualquer transgressão a regra, coloca o homem ou a mulher no papel oposto àquele previamente determinado. É aqui que surge a associação de que homem gay gosta de “dar”, ou de que, em relações homoafetivas, cada uma das partes deve performar ou o homem ou a mulher da relação.

São corriqueiras as manifestações explícitas de homofobia: “viado!”, “sapatão!”, que reforçam a identidade do outro como “homossexual” e, por consequência, fortalecem a identidade heterossexual. Atualmente, em decorrência das mobilizações sociais, os movimentos LGBTQIA+, de homens gays e mulheres lésbicas têm se apropriado de termos pejorativos para se referir entre pares. Segundo Monique Wittig (1992), “os discursos que acima de tudo nos oprimem, lésbicas, mulheres, e homens gays, são aqueles que tomam a heterossexualidade como a base da sociedade” (p. 02). Nesse sentido, podemos afirmar que o heterossexismo e a homofobia são manifestações sexistas, não raro associadas a diversos regimes e arsenais normativos, normalizadores e estruturantes de corpos, sujeitos, identidades, hierarquias e instituições (JUNQUEIRA, 2009). Se pensarmos no contexto de heterossexualidade como normal, devemos considerar que estes discursos “oprimem-nos no sentido em que nos impedem de falar a menos que falemos nos termos deles” (WITTIG, 1992, p. 2)

Mais dura que a intolerância, a cultura heterossexual (“het culture”) acredita que, no seu privilégio, é a própria definição de sociedade. De acordo com Michael Warner, “a cultura heterossexual pensa em si mesma como a forma natural das associações humanas, como o modelo das relações intergênero, como a base indivisível de toda comunidade, como meio de reprodução sem o qual a sociedade não existiria² (WARNER, 2011, p. xxi)”.

No livro “Fear of a queer planet: queer politics and social theory”, Warner (2011) o introduz discorrendo intensivamente sobre as políticas instauradas na sociedade, dando a entender a heteronormatividade compulsória como incapaz de permitir a existência da diversidade. Quando pensamos sobre a ideologia heterossexual, como é posta pelo autor, é necessário fazermos a reflexão de que por mais “natural” que pareça, a vigilância sobre a sexualidade alheia é devastadora.

A ideologia heterossexual, combinada com a potente ideologia de gênero e identidade em maturação, portanto despenca de modo duro e ocasionalmente mortal sobre aqueles com menos recursos para combatê-los: crianças e adolescentes *queer*. Em uma cultura dominada pelo discurso de ‘valores de família’, a perspectiva é sombria para qualquer esperança de que as instituições de educação infantil do lar e do estado venham a se tornar menos opressivas³ (WARNER, 2011, p. xvi).

A heterossexualidade é considerada o caminho natural, e qualquer divergência, portanto, os caminhos alternativos e rompantes. Rogério Diniz Junqueira (2014) salienta que os dispositivos desta norma “atuam capilarmente em processos heteronormalizadores de vigilância, controle, classificação, correção, ajustamento e marginalização com os quais todos/as somos permanentemente levados/as a nos confrontar (JUNQUEIRA, 2014, p. 192).

Michael Warner (2011) nos mostra como a heterossexualidade é estrutural em nossa sociedade ao criticar o modelo de civilização reproduzido por Carl Sagan e Linda Sagan, nos anos 1970, para um projeto de sondas em busca de “vida inteligente” no universo. O modelo (Figura 1) confeccionado pelos Sagan, na época, é um dos exemplos mais claros de como a humanidade é entendida por cientistas homens, brancos e heterossexuais (e, também, como estes gostariam que ela fosse entendida). Os corpos estão nus, mas somente o homem possui genitália; não possuem pelos; colocam, em uma leitura ocidental, o homem à esquerda, como “o” primeiro, e a mulher à direita, como segundo sexo, quase como uma representação de

² “Het culture thinks of itself as the elemental form of human’s association, as the very model of intergender relations, as the indivisible basis of all community, and as the means of reproduction without which society wouldn’t exist”. Tradução do autor.

³ “Heterosexual ideology, in combination with a potent ideology about gender and identity in maturation, therefore bears down in the heaviest and often deadliest way on those with the least resources to combat it: queer children and teens. In a culture dominated by talk of ‘family values’, the outlook is grim for any hope that child-rearing institutions of home and state can become less oppressive”. Tradução do autor.

Adão e Eva. Além disso, reproduzem a ideia de oposição-binária, já citada anteriormente, ao colocar o homem como o “ativo”, aquele que dá os cumprimentos aos extraterrestres. É importante criticar tais representações de humanidade que desrespeitam a diversidade de corpos, etnias, expressões de gênero, sexualidades e orientações sexuais, colocando a heterossexualidade como a única possibilidade natural e considerando nossa sexualidade como geneticamente programada (WITTIG, 1992).

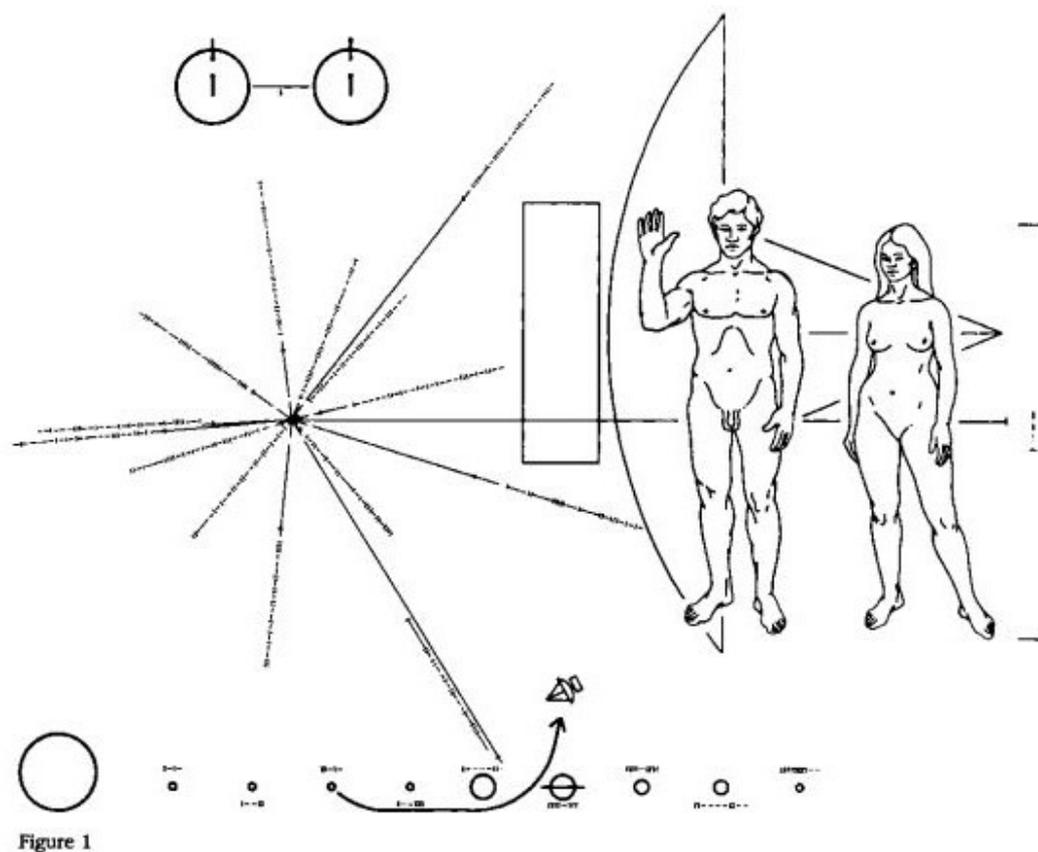


Figura 1 “Pioneer plaque”, Carl Sagan e Linda Sagan (1972). Retirada do livro “Fear of a queer planet: queer politics and social theory”, organizado por Michael Warner (2011, p. xxii).

Considerando os contextos socioescolares atuais, a simples assunção das homossexualidades parecem ser quase impraticáveis, já que a maioria das professoras e dos professores não se sente à vontade, nem confortáveis com a assunção de sua orientação sexual em seu ambiente de trabalho. A escola cobre a homossexualidade com um véu fino, de tal forma que a homofobia permanece presente, porém em uma espécie de ignorância intencional. Um dos efeitos desta suposta ignorância refere-se ao ocultamento dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula que, por sua vez, acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens

gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou risíveis (LOURO, 1997).

Essa complexidade que envolve os processos de assunção da homossexualidade nos jovens em processo de escolarização, também é vivida por adultos/as, incluindo aqueles e aquelas que poderão atuar profissionalmente em escolas da Educação Básica. Sendo as professoras e os professores sujeitos sociais que já viveram sua escolarização, é possível dizer que também sofreram com o descaso presente e ativo nos ambientes escolares frente a assuntos polêmicos, reais e inegáveis. Desta forma, problematizar os padrões hegemônicos e fornecer incentivos aos/as educadores/as se mostra como uma alternativa para combater a homofobia, possibilitando o questionamento desses preconceitos incoerentes com o papel da escola, que deveria, precisamente, formar cidadãos e cidadãs críticas, que saibam reconhecer as diversidades (SOUZA, SILVA & SANTOS, 2017). A contribuição da escola como espaço de reflexão, muitas vezes, não é satisfatório, pouco permitindo que estes paradigmas sejam quebrados e permanecendo a mesma de décadas atrás, estagnada em conteúdos curriculares de pouca relevância para o cotidiano de suas/seus estudantes.

2 OBJETIVOS

Os objetivos principais dessa pesquisa foram: identificar, relacionar e analisar o impacto da heteronormatização sociocultural em professores e professoras homossexuais, que atuam em ambientes escolares. Pretende-se, assim, contribuir aos processos de reflexão e compreensão da necessidade de se estabelecer, em espaços escolares, uma gestão de identidade como estratégia de sobrevivência.

Partindo desse objetivo geral e ampliado, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) identificar as estratégias de gestão de identidade de professores/as homossexuais em espaços escolares; b) relacionar a posição destes professores e professoras marcados por sua sexualidade, com os cenários vividos no mundo do trabalho; c) reconhecer efeitos da instituição sociohistórica Escola, na produção e reprodução da heteronormatividade e da homofobia; e, a partir deste reconhecimento, d) aproximar-se de situações reveladoras de possíveis processos de transgressão do papel profissional do/a professor/a homossexual, frente ao ensino-aprendizagem sobre “gênero e sexualidade”.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em coerência com os objetivos da pesquisa, a abordagem metodológica que utilizamos insere-se no campo epistemológico da pesquisa qualitativa. Minayo (2009) sugere que esta

abordagem seja prioritariamente utilizada quando a investigação se realiza a partir de perguntas complexas, geradoras de dados que exigem interpretações para além daquelas consideradas suficientes no mundo das quantidades e somatórios. Posto isto, a investigação qualitativa está relacionada a fenômenos humanos no âmbito das relações, dos valores e intencionalidades dificultando sua tradução em números. De forma complementar à autora, André (1983) argumenta que

a pesquisa qualitativa visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão dos indivíduos no seu contexto (p. 66).

Além disso, Bogdan & Biklen (1994) dão suporte à nossa escolha de abordagem ao afirmarem que a investigação qualitativa, na perspectiva dos estudos culturais⁴, considera que todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos expressam das suas próprias situações. Nesse sentido, defendem que toda a investigação se baseia numa perspetivação teórica do comportamento humano e social. Roman & Apple (1990), citados por Bogdan & Biklen (1994, p.61), sugerem que as "convicções teóricas e políticas prévias" do investigador se "baseiam e são transformadas pelas experiências vividas pelo grupo investigado" (p. 62).

3.1 Critérios de escolha dos sujeitos de pesquisa

Amparados na noção cultural que afirma a heterossexualidade como a norma cultural hegemônica que, portanto, as relações humanas são influenciadas e conduzidas por essa concepção, os critérios condutores da seleção dos sujeitos de pesquisa foram: professores ou professoras autodeclarados/as homossexuais⁵; situados profissionalmente em escolas da Educação Básica, no município de Porto Alegre; e trabalhadores/as ativos/as no ensino público ou privado.

A participação dos/as entrevistados/as foi voluntária e garantida somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), no intuito de garantir a lisura e o compromisso ético com os sujeitos de pesquisa.

⁴ Estudos Culturais: campo caracterizado por adotar estratégias que rejeitam a busca de um domínio objetal, de uma metodologia própria, de uma tradição fundadora e de um léxico próprio (Nelson et al., 1995, apud Veiga-Neto, 2001). "Os estudos culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder (Giroux apud Veiga-Neto, 2001, p. 34)".

⁵ Consideramos somente sujeitos que autodeclararam-se como *gay* ou *lésbica*, dessa forma, não levamos em conta outras identidades ou orientações sexuais homoafetivas e/ou não binárias.

3.2 A entrevista como técnica de amostragem

Conforme André e Ludke (1986), a técnica da entrevista se constitui como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, na perspectiva da pesquisa qualitativa. Através das entrevistas, é possível coletar informações desejadas e necessárias de forma imediata e constante, podendo ser utilizada com praticamente qualquer sujeito de pesquisa. Quando bem aplicada, permite ao/a pesquisador/a obter dados que de outra forma seriam mais difíceis de se obter, como aqueles do mundo das intimidades e pessoalidades. Convém pontuar que dependendo das circunstâncias as entrevistas podem ter um caráter invasivo ou expositivo e que nesses casos os sujeitos alvo não estarão dispostos a arriscar sua segurança pessoal para fornecer informações a um/a pesquisador/a (DUARTE, 2004). Por esse motivo, é preciso atentar para um bom planejamento da técnica de entrevista, principalmente no que diz respeito aos contatos iniciais com os possíveis sujeitos de pesquisa.

Em concordância com André e Ludke (1986), decidimos pela realização de entrevistas semiestruturadas e abertas, guiada por um conjunto de perguntas temáticas, que podiam induzir respostas com grande flexibilidade (Apêndice B). Isso porque nossa intenção era gerar aproximações com os/as entrevistados/as que viabilizassem a expressão de suas visões, noções, certos conceitos e situações vividas de modo o mais envolvente possível. Através dessas entrevistas pretendemos criar um ambiente favorecedor à obtenção dos dados necessários, com predomínio de relatos espontâneos e com palavras próprias, utilizando narrativas de histórias da vida pessoal (FLICK, 2009).

Realizamos encontros individuais nos quais discutíamos a identificação das homossexualidades, práticas de ensino, afetividade no local de trabalho, a noção de homofobia e o posicionamento frente a ela.

3.3 Amostragem

Considerando os sujeitos de pesquisa optamos pela metodologia de amostragem em “bola-de-neve” (*snowball sampling*), proposta por Biernacki & Waldorf (1981), a julgar que devido à sua posição na sociedade seriam indelicadas quaisquer abordagens diretas com as/os entrevistadas/os. Vinuto (2014), em concordância com Duarte (2004), propõe que essa técnica de amostragem, aliada a entrevista, deve ser utilizada quando o objeto de pesquisa está intimamente ligado à vida pessoal dos sujeitos, podendo gerar constrangimento ou negação de informações caso a abordagem não leve em conta esse detalhe. Bernard (2005) declara que

esta técnica de amostragem também se torna útil quando se pretende estudar populações difíceis de serem acessadas ou estudadas ou quando não se sabe o tamanho populacional.

Para dar início a amostragem “bola-de-neve” é preciso encontrar informantes-chaves, denominados *sementes*, encarregados de localizar sujeitos de pesquisa através de seu círculo social, sem que seja necessária uma abordagem direta pelo/a pesquisador/a. Sendo assim, as sementes ajudam o/a pesquisador/a a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado (Vinuto, 2014), permitindo que os sujeitos conheçam a pesquisa e sua intenção através de alguém com quem já possuem certa confiança. Como alega Becker (1993),

essa estratégia resolve o problema de acesso de forma conveniente: pelo menos se conhece alguém que pode ser observado ou entrevistado, e pode-se tentar fazer com que este indivíduo o apresente a outros e seja seu fiador, desse modo deflagrando uma espécie de amostragem em bola de neve (BECKER, 1993, p. 155).

Na investigação realizada, utilizamos duas sementes, cada uma dando origem às entrevistas de uma das Redes de Ensino (Pública ou Privada). Diferente da amostragem “bola-de-neve” usual, decidimos que as sementes também seriam sujeitos de pesquisa, não sendo apenas fornecedores/as de pessoas-alvo da pesquisa, logo, seriam igualmente entrevistadas.

Após a realização das entrevistas, solicitamos que cada professor/a entrasse em contato com pelo menos um/a outro/a professor/a homossexual da mesma Rede de Ensino, contribuindo, assim, para a continuidade das entrevistas. O término da coleta de dados ocorreu com o esgotamento da rede de contatos das/os professoras/es e, também, pela falta de interesse dos/as professores/as indicados. Por fim, julgamos importante ressaltar que “a amostragem em bola de neve não é um método autônomo”, segundo Vinuto (2014, p. 205), quer dizer, a rede de contatos de entrevistados/as não cresce por si só.

Isso não ocorre pelos mais variados motivos, sendo um deles o fato de os entrevistados não serem procurados ao acaso, mas a partir de características específicas que devem ser verificadas a cada momento. Além disso, as pessoas indicadas não necessariamente aceitarão fazer parte da pesquisa, o que também pode prejudicar o aumento da rede de contatos para a pesquisa (VINUTO, 2014, p. 205).

3.4 Análise de conteúdo

Em correspondência ao objeto de pesquisa, a etapa de análise do conteúdo será de acordo com a teoria proposta por Bardin (2011). Para a autora, a técnica *análise de conteúdo* pode ser definida como

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ extremamente

diversificados. [...] O fator comum dessas técnicas é uma hermenêutica⁶ controlada, baseada na dedução: a inferência⁷ (p.15).

Também de acordo com a autora, a técnica de análise de conteúdo deve ser adequada ao domínio e ao objetivo da pesquisa, sendo necessária uma habitual reinvenção. Dito isso, no presente trabalho usaremos a técnica de análise de conteúdo como base teórico-empírica, mas sem seguir seus procedimentos à risca. A análise das entrevistas realizada aqui está mais relacionada ao campo temático, dos significados, do que ao linguístico, dos significantes, logo, algumas etapas propostas pela autora foram adaptadas ao contexto.

Para a organização dos dados, Bardin (2011) propõe que as etapas sejam organizadas em torno de três polos cronológicos:

- 1) pré-análise;
- 2) exploração dos materiais; e
- 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira etapa é a de organização propriamente dita. O objetivo da pré-análise consiste, resumidamente, em tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, esquematizando as etapas seguintes. Nessa etapa também ocorre a revisitação dos objetivos de pesquisa e das hipóteses estabelecidas, tendo em vista que estes elementos serão condutores do processo de análise posterior. A segunda etapa, de exploração do material, é aquela na qual as decisões tomadas na etapa anterior são colocadas em prática. Trata-se de uma etapa de procedimentos mecânicos, portanto é longa e fastidiosa. A terceira e última etapa é a de tratamento dos dados brutos de maneira a torná-los significativos e válidos. Nessa etapa, as operações estatísticas e a elaboração de diagramas, modelos e figuras condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise, culminando nas interpretações e inferências; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

3.5 Tabela de participantes

Decidimos por organizar os sujeitos de pesquisa em uma tabela simples, contendo algumas das particularidades de cada um/a. O intuito de organizar os dados com esta representação gráfica foi o de facilitar a visualização dos sujeitos e de proporcionar acesso às informações individuais.

⁶*Hermenêutica*: 2 interpretação dos textos, do sentido das palavras 3 SEMIO teoria, ciência voltada à interpretação dos signos e de seu valor simbólico (HOUAISS, A., 2001, p. 1519)

⁷*Inferência* (1643): 1 ação ou efeito de inferir; conclusão, indução. 2 lóg operação intelectual por meio da qual se afirma a verdade de uma proposição em decorrência de sua ligação com outras já reconhecidas como verdadeiras (HOUAISS, A., 2001, p. 1612).

Tabela 1. Relação dos sujeitos de pesquisa amostrados

Nome*	Idade (em anos)	Configuração escolar	Localização da escola	Nível de ensino**	Matéria	Anos de experiência	Assunção na escola
Gravatá	41	Pública Estadual	Central	EF/EM	Geografia	18	Total
Tulipa	34	Privada Confessional	Periférica	EF/EM	Artes Visuais	13	Parcial
Alecrim	34	Pública Estadual	Central	EF/EM/EJA	Língua Inglesa	3,5	Total
Lírio	31	Privada Laica	Periférica	EF	Matemática	8	Parcial
Margarida	54	Privada Laica	Periférica	EF	Música	35	Total

*Os nomes foram alterados para manter a integridade das/os participantes. Para isso, decidimos nomeá-las/os a partir de plantas nativas no bioma Pampa.

**EF: Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio; EJA: Educação de Jovens e Adultos. (Fonte: dados obtidos através das entrevistas).

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Todos/as entrevistados/as admitiram ter sua homossexualidade assumida para, pelo menos, uma parcela da comunidade escolar. Quando questionados se são assumidos para alunos/as, colegas de trabalho, pais/mães e familiares, as respostas variaram de indivíduo para indivíduo, inclusive entre professores/as da mesma escola. Além disso, a constante vigilância sobre os corpos e as maneiras de ser/agir, produto da heteronormatividade, foi alvo do relato de todos os sujeitos de pesquisa, evidenciando a potência que a norma heterocêntrica tem sobre os sujeitos.

4.1 O processo de sair do armário

4.1.1 A afetividade como precondição da assunção

A afetividade teve sua importância revelada ao ser mencionada por todos/as como aquilo que os/as permite serem acolhidos/as e espontâneos/as no local de trabalho. Algumas perguntas da entrevista tiveram a intenção de compreender as relações interpessoais dos/as entrevistados/as, as facilidades ou dificuldades de expor sua vida pessoal, a presença ou ausência de carinhos por parte da escola, de colegas e alunos/as. Nos relatos fica evidente a noção de que ambientes afetivos, nos quais se constrói relações de carinho, afeto, cuidado, são propícios para o estabelecimento de vínculos verdadeiros e como consequência, a condição de homossexualidade assumida.

Tenho uma boa aceitação dos colegas de trabalho. Quando eu estava na parte da administração, eu não tinha tanta aceitação, era uma empresa fechada, tinha muito cliente, era

outro tipo de vínculo e eu não podia ficar me expondo, não era bem visto isso. Eu tinha outro tipo de postura. É melhor hoje no ambiente escolar, bem melhor (Alecrim, 34).

Na escola anterior eu não era [assumido], só fui falar com uma colega [lésbica] porque uma amiga em comum nossa me disse "minha amiga tá indo trabalhar aí", então eu acolhi ela, entendeu? "Conta comigo, tu vai ter todo meu apoio, toda minha ajuda" (Lírio, 31).

Não sei se é sorte, fui tão bem acolhido aqui. Também não sei se as pessoas daqui têm tudo as cabeças abertas, pode ser que eu caísse numa escola que seria diferente. Não existe uma receita, pode ser que, tudo isso que eu fiz aqui na escola desse errado em outra. Aqui deu certo, entendeu? (Gravatá, 41).

A possibilidade de se conversar sobre intimidades e, ocasionalmente, relacionamentos, orientação sexual etc, mostrou-se como uma realidade destas professoras e professores. Parece inviável que nossa vida privada seja totalmente omitida, e as respostas à entrevista podem ser um indicador deste fato.

(...) hoje em dia eu me sinto muito mais encorajada, muito mais empoderada nesse sentido. É muito mais fácil, pra mim, falar sobre isso do que foi tempos atrás, inclusive, pra minha família. Teve uma época que [eu falava] "vou morar com uma amiga", todo mundo sabia, mas [diziam] "ah! ela tá morando com uma amiga" (Margarida, 54).

Com a maioria. Na escola atual sim, na anterior eu nunca falei sobre minha sexualidade. As pessoas mais íntimas minhas ficaram sabendo da minha sexualidade quando eu saí agora, que eu fui pra praia com um grupo de professores e contei. Até então eles só deduziam e achavam (Lírio, 31).

Sim, tem o grupo próximo de amigos, que sabem da minha namorada. Esse grupo a gente sai pra tomar "drinks", coisas assim. Tem o grupo que inclui professoras mais velhas que não sabem. Churrascos na casa de uma colega, uma ou duas vezes por ano, não levo minha namorada, não falo sobre isso. E tem o baile da escola, que eu só fui uma vez, não levei minha companheira também (Tulipa, 34).

Muito, muito, muito! Porque eu tenho um grupo muito acessível, muito querido de colegas, que eu já fiz um vínculo, uma amizade, e eles me aceitam muito bem, então eu me sinto muito à vontade. Talvez se eu não tivesse essa aceitação eu não conseguiria me expor tanto, mas, sim, eu falo além do que eu deveria falar com eles, não tem problema nenhum (Alecrim, 34).

Gravatá, professor de Escola Pública Estadual, é completamente assumido na escola em que trabalha. Ele diz que conversa abertamente com colegas de trabalho e comunidade escolar, mas pontua que esta é a experiência pessoal dele na escola. *"Gente, seguinte: ontem fui na parada gay, me montei de mulher", exemplo, né, tudo eu falo aqui (...).*

Aqueles/as que não são assumidos/as possuem poucas relações afetivas no ambiente de trabalho. Além disso, deixam evidente a busca por pares na tentativa de estabelecer uma rede de apoio. Tulipa, professora de Artes de uma Escola Privada Confessional, relatou a diversidade que havia no corpo docente da escola em que trabalha, mas que, no entanto, era pouco articulada. *Quando eu comecei a trabalhar lá nessa escola, e durante o ano seguinte*

no mínimo, tinham três professores, colegas, homossexuais (...) e aí, eu sentia, nesse período, que a gente poderia se unir, fazer um “megazord”⁸ das gays pra qualquer coisa.

A partir dos relatos de Lírio, professor de Matemática, fica claro que a aceitação não é importante somente no ambiente de trabalho como também em casa, nas relações familiares, pois são nestas relações onde ocorrem grandes eventos de constituição de subjetividades. *Quando eu terminei meu relacionamento de dez anos, no ano passado, a minha mãe achou que eu tava curado, que eu ia casar com uma mulher, ter filhos. E ela dá graças a Deus que eu não tô firme com ninguém ainda, pra ela é uma alegria, eu acho.* O professor de Matemática também comenta que o preconceito generalizado, remetente de outros, não o preocupa tanto, já que sua própria mãe não o aceita como homem gay. Segundo Rosângela Soares (2000), “as relações de gênero e a sexualidade vividas fora da norma no contexto familiar são colocadas como causa e consequência da desorganização das gerações futuras, principalmente na constituição de suas identidades de gênero e de sexualidade” (SOARES, 2000, p. 156), deixando clara a confusão e não aceitação por parte da mãe do professor.

Margarida, professora de Música há 38 anos, explica que sua homossexualidade nunca foi uma questão, que nunca teve problemas de aceitação por ser lésbica. Porém, retifica sua fala ao lembrar-se de sua relação com a mãe. *É, não que não tenha tido problemas com a minha mãe (...) quando eu, depois, assumi viver com a minha companheira, pra ela foi complicado. Até hoje, pra ela, é uma coisa complicada de transitar, mas eu nunca deixei de viver essa experiência por isso.* Apesar disso, a professora diz que, por parte da escola, sempre teve uma boa aceitação. Ao rememorar momentos na escola em que ela e a companheira trabalhavam juntas, a professora de Música faz um relato caloroso. *(...) mais tarde, nesse outro colégio, minha companheira foi trabalhar lá. Quando meu pai faleceu, que daí tinha a licença pra luto, automaticamente a diretora já deu também a licença de luto pra ela, pra me acompanhar.*

Ainda considerando os afetos, não podemos deixar de lado aqueles que partem dos/as próprios/as alunos/as. Alecrim e Gravatá, ambos os professores de Escola Pública Estadual, enfatizam que quando o assunto são seus alunos, existe muito carinho e cuidado dentro da sala de aula. *(...) eles me adoram, me abraçam, tudo. E eles não têm preconceito com isso, entendeu?, eles vivem de boa com isso, (...) sempre me trataram com respeito* (Alecrim, 34).

⁸ Referência ao desenho animado *Power Rangers*, no qual os/as personagens principais unem suas forças para formar um enorme robô de poder incomparável e, com isso, derrotar o inimigo.

"Ah, Gravatá, gosto da tua aula". Eles passam ali, os guris, me abraçam, me beijam, tu vê que não tem nada daquilo de "não vou abraçar porque ele é gay", não (...) tu vê que ele tá ali porque ele gosta de ti (Gravatá, 41).

Os meus alunos são muito queridos, eles aceitam, eles brincam, "e aí, 'teacher', pegou aquele 'boy'?", até brincadeiras que outros poderiam se ofender eu levo de boa. Eles brincam mesmo, são jovens muito abertos, queridos. A rede pública tem esse poder (Alecrim, 34).

Por parte dos/as alunos/as, acolhimento e afetividade são frequentes e dizem muito sobre as relações contemporâneas dentro da escola. A orientação sexual, para além das sexualidades, se tornou assunto corriqueiro na escola do século XXI e a diversidade cada vez mais permeia a sociedade.

Alecrim também conta de um caso específico em que uma aluna, na época, pediu que tivesse seu nome alterado na lista de presença para o nome mais adequado, com o qual se identificaria a partir daquele momento. O professor, com prontidão, riscou o nome antigo e escreveu o nome que lhe foi solicitado. (...) *é importante, eu acho que a aceitação, o acolhimento. O grupo acolheu bem, as pessoas, os professores, tudo fez a diferença, porque foi um próprio testemunho da pessoa. "Sor, como eu tô feliz com minha aceitação". Já tá namorando, tá feliz!*

4.1.2 Dentro ou fora do armário?

Os educadores de escola pública, Gravatá e Alecrim, se mostraram ser o grupo com menor necessidade de criar estratégias de negociação de identidade.

Sim, todo mundo sabe. A gente não fala, mas do jeito que eu brinco, todo mundo sabe. Alunos, pais, funcionários, diretora, todo mundo. Não tem problema. Claro que no primeiro dia que a gente chega, em qualquer lugar, por mais que tu seja gay, tu não vai demonstrar tanto. Os dois primeiros meses eu ficava bem quietinho ali naquele sofá (ele aponta), hoje quem mais grita nesse colégio sou eu (Gravatá, 41).

Sou no ambiente escolar. Eu sou assumido para minha família também, hoje. Demorou bastante, tá? Após os 30 anos de idade eu consegui me assumir totalmente. Ainda tem alguns meios, alguns lugares, que não me exponho tanto, não falo muito sobre minha sexualidade. Em alguns locais, até por questão do preconceito, eu não me exponho tanto, procuro não falar sobre o assunto. Se perguntarem, claro que vou responder, não posso negar quem eu sou (Alecrim, 34).

Margarida, a veterana das entrevistadas e professora em escolas privadas, é a mais aberta nesta configuração escolar. Apesar de educadora dos anos iniciais do ensino fundamental, a professora diz que sua orientação sexual nunca é mencionada dentro da sala de aula.

Pra família, sim, pra colegas, sim, alunos, eu fico meio em dúvida. Na verdade eu nunca disse, né, porque até tu trabalha com criança menor isso é um pouco... Mais assim, no início, tinha esse cuidado todo, mas hoje em dia acho que as pessoas agem mais naturalmente. Se um aluno pergunta se eu sou casada eu digo que sou, se ele vai adiante na pergunta eu vou dizer, mas eles vão até ali, né, porque criança pequena, essa faixa etária que eu trabalho eles não fazem (Margarida, 54).

Tulipa, com 34 anos, conta que já suspeitou de uma possível descoberta, por parte das/os alunas/os, quando um colega de trabalho, também homossexual, ouviu seus/suas alunos/as conversando sobre terem visto a professora de Artes beijando sua namorada na rua.

Eu até achei que todo mundo já sabia (...) já teve um aluno que me viu beijando minha namorada na rua, e aí, o professor de Geografia ouviu eles comentando e deu um corte, tipo "não é assunto de vocês, não tem que falar sobre isso" (...) sinceramente, eu preferia que... Tem uma parte de mim que deseja que se espalhe mesmo, e que fique tudo bem. "Faz esse favor, vai na frente gritando, o arauto da lésbica", sabe? (Tulipa, 34).

A professora se assumiu lésbica após os 20 anos de idade e para ela é muito importante assumir este papel social. *Desde que eu me coloquei, pra mim, como lésbica, eu procurei me manter socialmente como lésbica também, então todo lugar que eu tinha que interagir, num lugar novo que as pessoas tinham que me conhecer de novo eu trazia esse fato sempre que era possível. Para ela, essa também é uma estratégia para afastar homens e não criar brechas para possíveis tentativas de aproximação. Apesar desse posicionamento, a professora teve um grande choque ao começar a trabalhar na escola, pois teve de repensar alguns aspectos da sua orientação sexual em relação a figura de professora.*

(...) na escola isso foi completamente... Eu tive que reestruturar tudo isso, e no início foi muito difícil, por que na escola, e aí, eu já respondo diretamente tua pergunta, eu não sou abertamente assumida. A solução que eu achei pra não ir tão contra o que eu acredito é não falar sobre a minha vida privada. Jamais. Então eu não minto, mas eu também não falo nada. Se me perguntam eu digo "eu não falo sobre a minha vida pessoal". Se eu namoro, se eu sou casada, não falo sobre isso. Tipo assim, "estou aqui como professora, nossa relação é profissional" (Tulipa, 34).

Nessas configurações, eventos promovidos pela escola podem ser extremamente constrangedores para aqueles/as que não seguem uma norma heterocêntrica. Lírio, quando ainda era professor em escola privada confessional, disse que nunca se sentiu à vontade para ir aos bailes de fim de ano da escola.

Nunca me senti à vontade naqueles bailes que a escola fazia, que as pessoas vão com seus namorados, tudo. Aí, eu sempre tive que ir sozinho. Uma Irmã uma vez me disse "ah!, se tu quiser levar um amigo pode levar", mas jura que eu ia levar um amigo num colégio de freira (...) Já na outra escola os professores sabem de mim, os professores conheceram meu ex-namorado, entendeu? Eu não preciso transparecer algo que eu não sou (Lírio, 31).

4.2 Negociando identidades homossexuais

4.2.1 Medo de ser diferente

Como reflexo da necessidade de afeto nas relações de trabalho, os/as entrevistados/as comentaram sobre os medos implicados em possuir uma orientação sexual divergente e ser professor/a. De forma geral, educadores de escolas privadas demonstraram maior preocupação quando questionados/as sobre uma possível demissão, especialmente aqueles/as de escolas confessionais.

"Lírio, tu vai deixar de dar aula pras sextas séries, a partir do retorno das aulas tu vai dar aula só pras quintas séries, depois ano que vem te devolvo, mas esse ano não tem como tu continuar". Aí eu fiquei bem chateado, mas vamos lá né (Lírio, 31).

Acho que não. Tanto que não fui, né. Talvez se eu tivesse me posicionado de um jeito diferente. Como eu te disse, talvez eu nunca tenha deixado margem, né (Margarida, 54).

(...) num primeiro plano, bem prático e material, eu tenho medo de uma demissão. Mas essa demissão, seria, imagina, numa cadeia de eventos, ela seria a ponta final (Tulipa, 34).

Alecrim, além de professor de escola pública, dá aulas particulares de Língua Inglesa e relatou dificuldade de ser e agir espontaneamente. *"Se tu expor quem tu é talvez ele deixe de ser teu aluno, só pelo fato de tu ser gay. É complicado, mas existe.*

Além do medo de uma demissão, como produto final de uma relação de homofobia velada, professores e professoras têm outras preocupações. Tulipa, por exemplo, comentou ter mais medo da exposição e da estigmatização subsequente.

(...) o meu maior receio são os pais, ainda mais nesse momento atual, assim, que tudo ganha uma proporção que pode ser muito pesada. Logo que eu comecei a dar aula eu ficava muito tensa com possíveis descobertas, que alguém poderia descobrir que eu era lésbica, que isso ia vazar, ia virar um boato pela escola, ia ser um grande bafão (Tulipa, 34).

A professora de Artes também levanta uma questão muito interessante. A demissão de fato viria pelas beiradas e não seria a justificativa escrita na carta de demissão. Isso porque a discriminação de uma pessoa pela sua orientação sexual é crime e uma violação dos direitos humanos.

(...) eu acho que eu não seria demitida por ser lésbica no documento. Tipo assim, surge o problema porque é lésbica, pressão dos pais, acham alguma coisa, porque não pode, né. Não pode demitir por isso. Então, eu tenho medo de ser demitida, mas eu sei que eu não seria demitida, assim, na ponta do lápis, por isso (Tulipa, 34).

Para Margarida, em contraste, a possibilidade de demissão nunca foi uma preocupação. No entanto, outra coisa tirava o sono dela e de sua companheira.

(...) se tu for pensar, 30 anos atrás, que era quando a menina tinha dois anos, o medo maior que ela tinha era de perder a guarda da filha, que era uma coisa, na época, muito complicada. Então esse foi sempre o nosso cuidado maior, talvez isso também tenha rendido essa forma que a gente conseguiu de levar, que eu não sei que mágica foi. Talvez tenha sido um processo nosso de, realmente, tranquilidade em relação a isso. Não foi fácil, mas a preocupação maior era sempre essa: preservar a filha dela (Margarida, 54).

Lírio tem 31 anos e seu primeiro emprego como professor foi um divisor de águas para sua carreira. Ele conta que a mãe de um aluno, após perder a gincana para ele e sua turma, fez de tudo para tirá-lo da escola.

Ela fez essa reunião com as mães dizendo que eu morava com outro homem num apartamento, e que eu não tinha moral pra dar aula pros filhos deles. Queria que todas se unissem pra me tirar de lá.(...) Ela me ameaçou na frente da escola, na frente de todo mundo, todo mundo viu. Eu tive que registrar um boletim de ocorrência, ela disse assim, eu entrando no carro "tu me aguarda, que o que é teu tá guardado e vai ser logo" (Lírio, 31).

E a ameaça foi só o começo. Sofrendo pressões de todos os lados, a diretora da escola não viu outra saída a não ser demitir o professor, já que ele estava causando problemas demais para a escola.

"Tem alguma coisa na tua vida pessoal que me obriga a te demitir hoje, porque as mães estão me pressionando, eu estou sendo pressionada. Ou eu te demito ou elas vão pro jornal" (...) Ai ela me demitiu (Lírio, 31).

"Eu quero que tu entenda que eu estou demitindo o melhor professor da minha escola, mas pra tu tentar entender o que eu quero te dizer... Tem coisas que a gente faz na nossa vida pessoal que estragam nossa vida profissional pra sempre" (Lírio, 31).

Alecrim e Gravatá, assim como Margarida, não consideram a demissão uma possibilidade. Ambos são professores concursados pelo Estado do Rio Grande do Sul e o concurso público, segundo legislação, garante estabilidade para esses profissionais. Apesar disso, não deixam de concordar que em outra realidade, de escola privada, poderiam ser demitidos por não agradarem às mães e pais de alunos/as. *Pública, não, óbvio, não existe isso. Mas eu acho que, não sei, numa particular, eu não seria assim, eu acho que não iam me aceitar (Gravatá, 41).*

Na rede privada tem ainda esse preconceito, precisa manter essa postura, que seria o normal que as pessoas falam, que não deixa de ser um preconceito, até porque eles não vão te falar "por tu ser gay eu estou te demitindo". Não, eles te demitem e dão outro motivo qualquer. Então, tu tem que ter o perfil de, simplesmente, não relatar muito da tua vida, e é assim que eu mantenho quando tenho trabalhos privados, com alunos particulares (Alecrim, 34).

Os professores também concordam que a escola privada exige uma postura heteronormativa, portanto, garantem que se fossem professores em escolas nessa configuração, hipoteticamente, não poderiam se comportar de forma tão espontânea.

Eu não sei se numa privada eu pudesse fazer isso aqui (abre o leque) e a freira tá passando na porta e visse isso. "ai, o que os pais vão pensar?". Então a resposta é: na pública não tem problema nenhum, agora, na particular eu não tenho a certeza. Claro que nunca iam falar, ia ser velado. "O ano que o senhor passou aqui foi muito bom, mas agora nós estamos renovando nosso grupo de professores" (Gravatá, 41).

A escola privada exige uma postura profissional hétero, mais pra hétero. Claro que tu não é bem vindo como um homossexual em geral, óbvio que não, numa privada, mas a pública, nem todas são assim, pode ocorrer, mas não ocorreu ainda comigo, já trabalhei em mais de uma escola, não ocorreu na pública, mas na privada com certeza, sim. Pelos pais que estão mais presentes, pagam mensalidade e tem aquele medo do filho se espelhar, se tornar um homossexual. (Alecrim, 34).

Colado ao medo da demissão nas escolas particulares está a preservação da falsa imagem heterossexual, esperada e considerada normal pela comunidade escolar. *Com meu ex-namorado eu não andava de mãos dadas, e se a gente vinha pra Porto Alegre eu ficava muito neurótico de encontrar um aluno (Lírio, 31).*

Lá dentro[da escola] eu tenho relativo controle de quem eu sou, mas quando eu saio de lá, quando eu to... Quando eu quero andar de mão na rua, sei lá, existir, entendeu? E sempre tem a possibilidade de encontrar alguém da escola na rua. Isso me deixa muito aflita (Tulipa, 34).

Há pouco tempo a gente foi na orla [do Guaíba], eu, minha companheira, os pais dela e a sobrinha, e a gente chegou lá e eu falei "bah!, aqui a chance de encontrar alunos é gigante", e pá!, encontrei duas. E aí, eu podia tá de mão dada, podia tá, tipo assim, sendo eu mesma, e aí eu fico me controlando (Tulipa, 34).

Quando questionados/as sobre os desafios de ser homossexual e professor/a, obtivemos respostas muito pessoais e de acordo com cada uma das realidades.

Eu acho que é lidar com o fato de que nesse ambiente eu tenho que, não só não poder, eu tenho que ficar, de certa forma, controlando o que eu falo ou como eu me porto, é quase como se eu tivesse que performar essa outra pessoa que é, tipo, essa pessoa que é puramente profissional, e é muito difícil a gente descolar de si, né?! (Tulipa, 34).

Os desafios de ser homossexual são os preconceitos que ainda existem, às vezes, muitas vezes, maquiados, às vezes é complicado tu realmente... Muita gente não fala, mas tem... Isso, sim, seria um desafio grande que a sociedade tem que vencer, muito melhor hoje em dia do que um tempinho atrás (Alecrim, 34).

O desafio de ser um professor gay é tu não escancarar para o mundo quem tu é (Lírio, 31).

Eu não sei se tem desafios... Eu acho que no teu ambiente de trabalho tu tem que ser uma pessoa correta, entendeu. Tem que ser parceiro de todo mundo. Os alunos têm que confiar em ti, no que tu tá falando lá. Tem que se mostrar um pouco mais, aquilo que eu te falei. Eu acho que o desafio é mostrar que tu é um bom profissional. No momento que tu se mostra um bom profissional os alunos não querem saber se tu é gay, lésbica, isso ou aquilo. Eles vão gostar de ti pelo que tu tá passando, o que tu tá falando, explicando bem. Acho que isso seria um desafio (Gravatá, 41).

Talvez, como eu te disse, se tivesse estado numa situação, assim, que me interpelasse em relação a isso fosse mais difícil. Eu sempre me preocupei em fazer aquilo que eu acreditasse, e

dar a aula que eu acredito, e ser a parceira que eu acredito como professora, em ter um trânsito legal com os alunos, ser uma facilitadora de aprendizagem. Então isso, pra mim, é da minha pessoa, não tem nada a ver diretamente com a minha opção, no caso, sexual, porque quando eu tenho que dizer, eu sou uma professora muito firme, muito afetiva (...) (Margarida, 54).

Os desafios, de forma geral, são condizentes com aqueles desafios enfrentados por qualquer pessoa homossexual e independe do fato de serem professoras e professores. A escola, apesar de possuir muros, não consegue impedir que tanto a homofobia, como a heteronormatividade atravessem suas paredes.

4.2.2 Estratégias de negociação das homossexualidades

Todos os/as entrevistados/as, em algum momento de suas vidas, já utilizaram a estratégia de omissão da homossexualidade, seja pelo esforço de não falar sobre suas vidas pessoais seja pela demarcação daquele espaço como estritamente profissional. Tulipa e Lírio, ex-colegas de trabalho, têm estratégias de negociação da homossexualidade similares.

Lá [na escola] eu não me apresento em relação a minha sexualidade. Eu não me apresento nem de um jeito, nem de outro. E, eu acho isso, muito escancarado, mas entendo que quem não é do meio não 'tá ligado' (Tulipa, 34).

Pra mim não muda o fato de ser homossexual e ser professor. Eu só não vou falar... Só nunca vou mostrar foto do meu namorado, nunca vou entrar nesse assunto (Lírio, 31).

Para Gravatá sua negociação de identidade é simples e extremamente eficaz. *Sempre falei, pra todas as turmas, e deu certo. Nunca esconderia.* Segundo ele, basta contar uma história, quebrar o tabu, não viver nas beiradas e evidenciar aquela característica que tanto chama atenção. Gravatá diz que não têm como esconder, a homossexualidade o deixa afetado e isso é percebido pelos/as alunos/as. *“(...) o gay pega o leque dele e vai dar aula pros alunos (...)”.*

Primeiro, eu tenho que mostrar pra eles, na minha conversa, que eu sou uma pessoa inteligente, depois, no final, quando a gente fala todas aquelas histórias de como vai ser minha aula, o cara já tá pensando assim "ele é inteligente", aí, no final, [digo] "eu tenho que contar uma coisa pra vocês, que vocês já devem ter notado. Vocês têm um professor aqui, gay, que não escolheu, que nasceu assim, que a gente não escolhe ser gay, branco, negro, loiro, 1m80cm, 1m60cm, olho azul, olho verde" (...) (Gravatá, 41).

(...) eu ponho no quadro "opção, igual, escolha", não é escolha, eu falei pra eles, com onze anos, imagina! Aí, eu digo pra eles que "tô falando isso porque o professor Gravatá vai querer dar aula de leque, e ele não vai poder se esconder, e que vocês têm um professor gay aqui, a gente não vai entrar muito em detalhes" e na hora eles adoram (Gravatá, 41).

Logo após contar como Gravatá lida com sua homossexualidade na escola, o professor relata que já teve uma colega professora travesti. Ele deixa muito claro que, para ele, quando fugimos da norma, somente exigir respeito é ineficaz, devemos explicar para os alunos quem somos, porque somos e como é ser.

Tivemos uma professora travesti aqui, à noite, de Inglês, e não foi respeitada. Mas é que nunca conversou com os alunos sobre isso, já chegou dando aula. Tu é diferente, tem um monte de adolescentes na tua turma, é uma travesti. Essa professora travesti, ficou só seis meses aqui (Gravatá, 41).

O professor de Geografia, há dezoito anos trabalhando na mesma escola, também pontua que, em geral, existe uma cobrança diferente sobre os sujeitos que fogem da norma, e argumenta que seu instrumento mais valioso nessas condições é o seu bom humor.

Ao mesmo tempo, tu é gay, mas tu tem que ser muito profissional. Porque quando tu é o gordo, gay, preto, diferente, magro, tu tem que te mostrar mais... Mais profissional que os outros (Gravatá, 41).

(...) as pessoas, de modo geral, te aceitam mais pelo humor, tudo que tu tem humor, brinca com a situação, com a coisa, acaba com tudo que é... Cai, assim, derruba preconceitos. Tu é o gay bem humorado (Gravatá, 41).

Lírio já propôs a uma colega de trabalho lésbica que os dois fingissem ser um casal heterossexual no baile da escola. “*A gente pode até fingir que é namorado nos bailes da escola né, porque aí a gente não fica mal, faz de conta que a gente é um casal*”. *Porque seria tudo mais tranquilo, né.* O professor de Matemática, há dois anos professor em uma escola privada e laica, conta que expor sua orientação sexual não faz parte da sua apresentação de primeiro dia de aula: *o mundo ainda é muito preconceituoso e pode ser que eu arrume um pai que vai implicar com isso e vai fazer de tudo pra me tirar daquela instituição.*

Além disso, o professor também decidiu que, após a demissão, não daria mais aulas na sua cidade de origem. *(...) não vou querer dar aula num lugar perto de onde eu moro, porque senão eles ficam sabendo da tua vida pessoal. Vou querer dar aula em Porto Alegre que daí ninguém fica sabendo da tua vida pessoal e deu.*

Tulipa, já decidiu não falar sobre sua vida pessoal. Apesar de levantar suspeitas, não vê outra forma de lidar com isso em uma escola confessional. Também revela que as conversas com outros/as professores/as homossexuais são sempre referentes a essas “estratégias para não sair do armário”.

E eu acho que as pessoas, de forma geral, já entenderam que eu não vou falar de relacionamento, eu não vou comentar da minha vida pessoal, eles não vão saber nada de mim fora o que eu falar, e eu escolho falar muito pouco. Eu sinto que eu já conquistei as pessoas por

outras coisas e daí, de certa forma, talvez eu sinta que eu poderia ser acolhida dentro de um possível contexto (Tulipa, 34).

No fim a gente falava sobre como era difícil estar, ser professor, ser gay, que era uma merda, que a gente nunca podia falar, e aí, cada um achava uma estratégia diferente pra estar nesse lugar, e não sair do armário. São estratégias para não sair do armário, para... Pelo menos que isso não venha à tona (Tulipa, 34).

A professora de Artes, de 34 anos, admite que não há muito o que fazer em relação a isso e se sente frustrada por não poder ser tão verdadeira e espontânea em seu local de trabalho. *Ou tu não fala sobre isso, ou tu mente... Mas, eu adoraria ser bem “assumidona”, assim, acho que é um papel político importante. Eu fico, de certa forma, frustrada comigo por não ocupar esse lugar.*

Para Margarida, professora de Música, sua sexualidade nunca surgiu como assunto, nunca era comentada. Apesar disso, vive um relacionamento estável com sua companheira e supõe que todos saibam de sua situação, mesmo que ninguém faça perguntas.

São 30 anos que a gente tá juntas, e as pessoas lá, que nos conheciam, já souberam, imaginavam. Claro, ninguém nunca perguntou, mas imaginavam que era aquilo, e era um colégio de irmãos (Margarida, 54).

Faz-se necessário pensar os espaços em que esses processos são negociados e, sobretudo, os que representam oportunidades de pensar as estratégias discursivas que possibilitem articular e construir novos sentidos para as experiências homossexuais (FERRARI, 2003).

4.2.3 A situação das redes sociais

De forma espontânea, a situação pessoal das redes sociais surgiu. Todas/os possuem redes sociais, elas já fazem parte do nosso cotidiano. Entretanto, no que diz respeito à rede social de professores e professoras, existe um conflito de identidades muito forte, que impede, muitas vezes, que as relações aluno/a-professor/a ocorram fora da escola. Para quem não tem sua orientação sexual assumida para os/as alunos/as, as redes sociais são um espaço de livre expressão, onde a espontaneidade impera.

(...) meu Facebook é controlado, os alunos ficam todos no grupo dos restritos, porque daí se eu quero publicar que eu estou com algum boy, algum ‘crush’, eu publico só pros amigos (...). E no Instagram eu não aceito aluno, porque lá eu tenho os contatinhos, tipo assim, no Facebook eu cuido a foto que eu vou por pública, não vão achar uma foto minha de sunga no Facebook, mas no Instagram tem várias fotos do Lírio de sunga (Lírio, 31).

(...) tem a questão das redes sociais, né, que é essa coisa que é tu te colocar pro público... Eu tinha meu Instagram aberto, dentro de toda uma proposta de ser aberto, de exposição, de etc., aí eu fechei. Antes de começar a dar aula, quando me deram o ‘okey’, eu fechei na hora. (...) Eu

tinha um Twitter, que aí eu aceitava eles, mas depois das eleições eu fiz outra conta e excluí a anterior, pra cortar mesmo eventuais vínculos fora da escola (Tulipa, 34).

Alecrim, professor de escola pública, já não vê tanto problemas em aceitar alunos/as nas redes sociais. Ele comenta que tem relação de muito afeto com seus alunos e alunas:

Eu tenho alunos que vão ao meu Facebook, no Instagram, me perguntam coisas, a qualquer horário, eu respondo. De trabalho mesmo, da escola, mas eles têm essa liberdade que talvez com outros professores eles não façam, porque eles se sentem mais próximos a mim. Então, eu gosto disso, eu acho importante (Alecrim, 34).

Eles são a maioria no meu Facebook, curtem, perguntam se eu viajei, se alguma coisa, eles falam sobre, e eu comento até na hora da aula com eles, ou eu vejo alguma coisa que eles fizeram na rede social e falo, "ah tu tava lá... arrumou o cabelo... foi numa festa...", se comunicam bem de boas, bem tranquilo (Alecrim, 34).

Lírio também fala sobre o uso de aplicativos de relacionamento e deixa explícito que sua vida privada não pode ser exposta. O medo de reconhecer algum aluno está muito presente e o impede de mostrar seu rosto quando os utiliza.

O Tinder⁹ eu tive por um dia, depois eu tive que excluir porque eu fiquei com muito medo de encontrar um aluno meu no aplicativo. Eu tenho Grindr¹⁰, mas não ponho minha cara lá estampada, deixo uma foto que não pareça muito eu e cuido muito pra quem vou mandar mensagem (Lírio, 31).

Também comuns no mundo escolar contemporâneo são os grupos de troca de mensagens do Whatsapp entre pais e mães de alunos/as. Tulipa e Lírio, professores da rede privada, comentam o poder que esses chats possuem sobre educadores/as, pois fazem uma cobrança de performances impecáveis e possuem uma capacidade de dispersão de notícias e de boatos incomparável. *O problema hoje é os grupos do "Whats" dos pais, eles se unem pra falar mal da gente (Lírio, 31).*

Agora, recentemente, um aluno gravou um áudio de uma professora falando sobre o meio ambiente, aí, já começou a circular no grupo de pais do Whatsapp, porque tem toda uma rede de comunicação invisível, mas forte, que a gente não tem acesso, né. Que é esses grupos de pais, grupos de pais e mestres, então é muito fácil. Enfim, é quase, assim, numa pequena escala, mais ou menos o que a gente acaba vendo nas redes sociais, essa informação pulverizada e que cresce assim, como fermento louco (Tulipa, 34).

⁹ *Tinder* é uma aplicação multiplataforma de localização de pessoas para encontros românticos online (Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tinder>>, acesso 07 de dezembro de 2019).

¹⁰ *Grindr* é um aplicativo de relacionamento dedicado às comunidades gay, bi, trans e *queer*. O aplicativo usa ferramenta de geolocalização dos aparelhos para conectar usuários e fornece a opção de filtros para ajudar o usuário a encontrar potenciais parceiros (Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/11/o-que-e-grindr-veja-como-funciona-o-app-para-a-comunidade-lgbtqi.ghtml>>, acesso 09 de dezembro de 2019).

4.3 Existem sexualidades na Escola?

A escola, como instituição sóciohistórica, teria como obrigação trabalhar assuntos relacionados aos direitos humanos que, por consequência, trariam a tona homofobia e discriminações. Entretanto, não parecem ser práticas usuais. Mesmo quando há oportunidade, a escola deixa sua escolha bem clara.

Agora vai ter Mostra Cultural lá na escola, as professoras queriam falar sobre o preconceito com os homossexuais, tudo mais, mas a coordenadora falou que ela tem medo de falar sobre isso nesse momento, porque não sabe como é que os pais vão reagir (Lírio, 31).

Apesar disso, Lírio trabalha em uma escola laica. *Os alunos podem ser o que quiserem ser tem alunos que se vestem mais diferentes, assim, tem meninos que se vestem mais afeminados, é bem tranquilo, tem meninas que se vestem mais gurizinho, assim, também, é normal.* Porém, isto não é motivo para a escola trabalhar a diversidade com facilidade. O professor de Matemática também pontua que *“os alunos não têm preconceito, se existe preconceito é com os pais, as famílias. Tipo, um aluno que a gente acha, assim, que seja mais preconceituoso, a família é super preconceituosa, vem do berço mesmo”*.

Na escola em que Tulipa trabalha, de configuração privada e confessional, algumas professoras não parecem aceitar que seus alunos sejam homossexuais.

(...) aí eu vejo, como professora, fazendo um paralelo, no discurso dos meus colegas docentes como que a norma heterossexual está presente no discurso deles. Inclusive, num conselho de classe teve uma situação: tem um aluno do oitavo ano que ele usa unhas longas (...) e aí ele tava usando, dia desses, as unhas pintadas, e aí, uma professora, que inclusive é relativamente próxima minha, levou para o conselho de classe essa situação, com indignação. Ela [contou que] perguntou pra ele, "e essas tuas unhas, fulano?", [ele respondeu] "ah, minha mãe que pintou...", "olha, a mãe dele pintou, vocês podem acreditar? eu acho um absurdo, eu acho que a escola tinha que falar com ele", e aí, ela fez pior, ela convocou a coordenadora pedagógica, que é mãe de aluno inclusive, e disse "fulana, tu pintaria as unhas do teu filho assim?" (Tulipa, 34).

Da mesma forma, as demandas aparecem, mas a escola as evita sem receios.

(...) essa menina mandou uma carta pra escola dando a ideia de fazer uma semana da diversidade, da sexualidade, pra tratar desses temas e tal, e aí falaram "é, pois é, porque tem que ver, porque se é uma demanda só dela não vale a pena, agora se é uma demanda da turma, de repente, sim", sendo que a gente recém tinha falado com uma turma que precisa de orientação em relação a sexualidade, diversidade etc, e que a escola colocou uma caixinha na sala deles para eles botarem perguntas, de forma anônima, e eles destruíram a caixa (...) “essa [caixa] é a fonte de comunicação, eu destruo a fonte de comunicação”, é óbvio que precisa (...) (Tulipa, 34).

4.3.1 Reatividade frente à homofobia

Professores/as também se vêem responsáveis por trabalhar a diversidade em sala de aula. A demanda existe, como relatada acima e, portanto, são necessárias algumas atitudes frente a tudo isso, que não corroborem com os dados de homofobia do Brasil.

(...) eu vejo várias piadas homofóbicas entre eles que são "bichinha", essas coisas do tipo, eles chamam os outros até quando são dois 'héteros', aí um brinca com o outro sobre isso... Eu vejo que é uma brincadeira, no caso dos meus alunos (Alecrim, 34).

Isso seguido acontece, né. Eu chamo as pessoas e converso sobre. O que mais tem é chamar de "viado"... E eu faço questão porque é uma coisa muito comum chamar de "viado". E normalmente são guris falando entre guris (Tulipa, 34).

Eu lido com muito rigor, com o mesmo rigor que eu lido com outras questões, que eu acho que sejam discriminatórias. Pra mim é muito claro que as pessoas são o que são e elas tem que ser respeitadas pelas suas questões, pelas suas dificuldades, pela sua sensibilidade, por tudo. Lido com muito rigor, eu sou muito posicionada (Margarida, 54).

Eu sempre chamo e tento não dar um sermão da montanha, mas eu tento ser incisiva, assim, dizendo inclusive "olha só, tu tá entendendo que tu tá falando isso com um fundo de... tem um fundo pejorativo aí?", aí sempre me respondem "mas era brincadeira", daí eu falo "eu sei que tu tava falando como uma brincadeira, mas eu quero te dizer que as brincadeiras, lalalalala, e que isso tem fundo pejorativo, sim, e eu sei que tu acha que não tem importância o que tu tá falando agora, porque é teu amigo, teu colega etc, mas as pessoas morrem de maneiras brutais por causa disso, e aí eu dou uma avacalhada, assim, e vai lá" (Tulipa, 34).

Ainda assim, professores/as não conseguem enxergar certas brincadeiras, muito comuns, como homofóbicas, pois consideram a homofobia uma violência aos sujeitos e não a condição. Alecrim, por exemplo, acredita que os meninos heterossexuais que se chamam entre si de "viado", "boiola", com conotação de ofensa, não estão contribuindo com a homofobia.

Se ele for lidar com outro [aluno] que seja gay, na realidade, não hétero, ele não tem esse problema de preconceito, então às vezes ele é amigo, ele anda muito com os gays, até de ser do mesmo grupo, mas na brincadeira eles brincam com outro hétero disso. Então não é uma homofobia, na verdade, é uma brincadeira que não deveria ser feita (Alecrim, 34).

Eu, vendo como professor, eu não vejo problema, porque eu não enxergo aquele aluno em especial como homofóbico. Eu acho que o homofóbico seria mais aquele que reprime, que é intencional, que quer fazer com que tu sofra com isso, e que não te aceita como tu é. Ele realmente te exclui do meio social dele, ele te exclui, ele não quer convívio contigo, porque ele tem preconceito contra ti. É mais grave (Alecrim, 34).

Gravatá, colega de Alecrim e que se diz totalmente assumido para a escola, relata nunca ter visto ou ouvido piadas homofóbicas na escola. *Comigo nunca vi, como te falei. Nunca aconteceu. Eu vou te ser bem sincero, aqui na escola eu nunca vi muito essa coisa de preconceito. Não me lembro de ter visto.*

4.3.2 A restrição da homossexualidade

A homofobia e a heteronormatividade estão intimamente conectadas. Problematizando estas ideias, os/as entrevistados/as comentaram sobre seus processos de constituição como sujeitos. Tulipa, por exemplo, não tinha consciência de sua orientação sexual durante a adolescência, mas sempre performou a heterossexualidade para acompanhar suas colegas e amigas.

(...) eu lembro que por um brevíssimo período de tempo eu assinei a [revista] Capricho e uma das revistas era, tipo, meninas que ficam com meninas, na capa assim, e eu sempre relia [as revistas] porque, enfim, eu tinha meia dúzia de Capricho, né, eu ficava relendo as que eu tinha... E essa eu não lia, assim, eu tinha meio que um desprezo, então, assim, tu não leva em consideração e, numa dupla camada, tu nega a coisa, né (Tulipa, 34).

Alecrim teve uma infância muito dura. Ao ser questionado sobre a homofobia que sofria, o professor comenta que *“foi bem complicado, eu tinha já um jeito, feminino assim, em alguns momentos, e os colegas notavam, tinham esse preconceito, eu me sentia muito mal, tinha problemas de aceitação, tive problemas pessoais, tentei me vincular a uma religião, a uma igreja pra tentar fugir disso, frequentei diversos psicólogos”*. Além disso, a própria escola em que ele estudava buscava alternativas para curá-lo da condição de homossexual. *“Sim! De professora chamar minha mãe, dizer que eu era muito delicado, que eu deveria falar que nem macho. De colegas que me rotulavam de bichinha, coisas do tipo”*.

O professor foi criado em família militar e por esse motivo, principalmente, sofria muito preconceito. *“Todos militares, e eu era o que não era militar e ainda era gay, e aí foi complicado até eu poder assumir porque exigiam, queriam que eu fosse militar, queriam que eu fosse hétero também”*.

Lírio, por outro lado, diz que sofria pouco com o bullying enquanto estudante da educação básica. Era considerado um aluno inteligente e exemplar, portanto, respeitado por esse motivo entre os/as colegas. Apesar disso, o bullying era direcionado a ele a partir do professor de educação física.

Tinha do professor de educação física, que hoje me convida insistentemente pra tomar um café com ele (...) o cara fazia bullying, mas ele quer que eu vá tomar um café com ele, ele não para de curtir as minhas fotos, entendeu? (Lírio, 31).

Ao falar sobre o *não dito*, Guacira Louro (1997) discorre sobre a omissão ou negação da homossexualidade pela escola como estratégia de controle de expressão sexual, com a qual se pretende evitar que estudantes “normais” conheçam àqueles/as homossexuais e possam

desejá-los/as, ou, simplesmente, pretende-se “eliminar” as sexualidades irregulares do ambiente escolar.

4.3.3 Possibilidades de transgressão em sala de aula

De forma geral, não são comuns os planejamentos envolvendo a temática da diversidade. As professoras entrevistadas, em especial, se mostraram mais rígidas quando em frente a situações de homofobia e, portanto, mais engajadas em trazer para as aulas questões que custam caro a elas como mulheres lésbicas.

Tem aluno lá do sexto, sétimo ano que tu já pode falar diretamente, dizer pra eles, "gente, 'ó', isso aí é cruel com uma mulher", por exemplo, "com a forma de ver a mulher", ou "com a forma de ver o que se espera do homem", eu digo pra eles, porque o homem pode, também, se fragilizar, não precisa ter esse discurso (Margarida, 54).

Eu tento, pensando... Vou falar de sexualidade e gênero, porque é um assunto caro pra mim e eu acho que as duas coisas caminham bem coladinhas uma da outra... Então, tento trazer assunto, por exemplo, dentro das Artes, sobre invisibilidade das mulheres, ou artistas mulheres, enfim. Isso é muito difícil, alias, é uma coisa que é muito fácil falar e tão difícil de fazer na pratica (Tulipa, 34).

Em concordância com Anderson Ferrari (2003), quando se propõe a discussão das identidades homossexuais se traz para o debate também os discursos e imagens de gênero, a construção social das masculinidades e feminilidades, que contribuem para a construção e organização dos discursos e imagens da homossexualidade e que, portanto, dão origem ao personagem homossexual. Sendo assim, torna-se fundamental a reflexão sobre essa multiplicidade de processos envolvidos, que indireta e obrigatoriamente fazem referência àqueles processos de construção de outras identidades.

Alecrim e Gravatá consideram sempre trabalhar com assuntos emergentes em sala de aula. As demandas surgem e não devemos ignorá-las.

Qualquer tipo de assunto, assim, polêmico, eles perguntam, eles vem com um questionamento e tu tens que responder, tu não pode ficar de, né, te abster de falar daquilo ali. É importante que tu fale, realmente, o que é perguntado. Eu faço, eu falo, converso com eles abertamente (Alecrim, 34).

Sempre, qualquer coisa a gente para. Para e fala. Até aconteceu numa aula, a gente tava trabalhando um assunto e aí tinha lá opção. Aí eu falei, que opção é uma palavra horrível, voltei cinco minutinhos pra explicar. Opção sexual é uma palavra horrível, que ninguém opta (Gravatá, 41).

A professora de Música, Margarida, comenta sobre a facilidade com que se espalham as más interpretações, de forma muito similar as *fake news*, e que esse é o principal motivo para que ela não trabalhe gênero e sexualidade de uma forma tão explícita.

Eu acho que ela vem por essas beiradas aí, né, de uma forma mais indireta, até porque eu te falei que eu não vou ficar dando aula disso pra gurizada, até porque, hoje em dia, as pessoas interpretam isso de "n" maneiras, né, podem dizer que tu tá doutrinando uma criança por dizer isso ou aquilo. Cada vez mais as pessoas tão distorcendo discursos, então tu tem que cuidar muito bem como é que tu conduz isso (Margarida, 54).

Lírio, apesar de ter sofrido com homofobia na infância, não considera relevante abordar a temática das diversidades em sala de aula, ou pelo menos ainda não teve a oportunidade. *Não, nunca tentei trabalhar esse assunto em sala de aula, porque Matemática né. Pesquisas, gráficos... É muito difícil entrar nesse assunto.* Da mesma forma, Alecrim, professor de Língua Inglesa, também não vê como poderia trabalhar com a diversidade em sala de aula, mas julga ser de suma importância o desenvolvimento de senso crítico por parte das/os alunas/os.

Eu não digo fazer uma aula LGBT, mas acho que todas as bandeiras positivas devem ser levantadas, tá, e eu acho que o aluno tem que ser tratado como aluno pensante, que tem cabeça... E deve ser tratada sexualidade, devem ser tratadas diferenças, devem ser tratadas várias coisas e aspectos na aula além do conteúdo pedagógico (Alecrim, 34).

Quando questionados/as sobre a consideração da própria orientação sexual como estruturante e contribuinte para o planejamento das aulas, Tulipa e Gravatá deram respostas parecidas.

Minha primeira resposta num plano geral é dizer que sim, porque isso me constitui enquanto ser, de forma geral. O meu pensamento parte de um pensamento que tenta desviar, que tá sempre a procura do desvio da norma... de uma norma heterossexual, né, patriarcal, tudo isso (Tulipa, 34).

Respondendo a pergunta, acho que não tem como tirar. Sempre vai ter um pouquinho do Gravatá afetado, um pouquinho do Gravatá sério, sempre junto (Gravatá, 41).

Não tem como separar. A aula tu tem que dar e ao mesmo tempo tu faz uma brincadeira, aí volta a ser sério. Pra não ficar só aquela mesma coisa (Gravatá, 41).

Alguns relatos demonstraram a necessidade de se ter representantes homossexuais na figura de professor/a para aqueles/as alunos/as que se percebem diferentes.

Eu tenho alunos que são bissexuais, pansexuais (hoje tem mais, né, do que só o homossexual) e eles se aceitam de boa, assim, eles falam pros colegas, têm alunas que trocam o nome no meio do trimestre para o nome masculino e ela nem conseguiu trocar documentação, já veio, aconteceu comigo, me pediu "sor, posso colocar meu nome masculino na chamada, eu não tenho documento ainda?", aí eu, "sim, claro", aí ela vira e fala pra colega "ai, logo pra ele, claro que ele vai te apoiar", e eu apoiei mesmo, risquei e coloquei a lápis o nome novo, que ela trocou, e com isso é um acolhimento, se sente bem... (Alecrim, 34).

Eu tenho alunos que são homossexuais ou que tão em processo de, enfim, sair do armário pra família e tal, e tem um caso especial de um menino, que desde o ano passado ele vem conversar comigo, imagina a gente conversa 3 minutos por semana... É muito pouco, né, mas, igual, ele vem, me conta que ele brigou com a família, que os pais não aceitam, e aí os pais não aceitam a melhor amiga porque é lésbica (...) e eu sinto vontade de falar pra ele "eu também sou... me escuta, olha só, vamos conversar sobre isso", mas ao mesmo tempo é muito difícil (Tulipa, 34).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos anteriormente, Warner (2011) discorre que a heteronormatividade é um fenômeno sóciohistórico muito potente, que está tão incrustada em nossa sociedade que é dificilmente notada por aqueles e aquelas que não sofrem com suas imposições. Também em concordância com Guacira Louro (2013), heterossexismo e homofobia, grandes produtos dessa norma, agem instaurando um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero e das identidades sexuais. Isto porque ambas criam identidades subjugadas e afirmam a heterossexualidade como única possibilidade.

Ainda é frequente, nos dias atuais, o discurso de que a sexualidade é determinada para todos nós, homens e mulheres, naturalmente, que é inerente ao ser humano. Sem considerar a importância social e política da construção das identidades, esse discurso se baseia em preceitos essencialistas e está fortemente sustentado pela relação de oposição binária corpo-sexualidade, que dita aos sujeitos, masculino e feminino, sua sexualidade, supondo que todos os corpos são vividos da mesma maneira (LOURO, 2016). Entretanto, podemos considerar que a sexualidade não é puramente “natural” porque compreende inúmeros processos visceralmente culturais: a linguagem, as representações, as relações de poder, as concepções de gênero, fantasias, símbolos etc. Nesse prisma, a própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza, é posta em xeque, uma vez que definimos seu significado através da cultura.

Fica muito evidente que, em um contexto escolar, o paradigma é o mesmo, tendo em vista a grande dificuldade apresentada pelos/as entrevistados/as em se apresentar como são genuinamente. Aqueles/as com maior liberdade em seu local de trabalho possuem vínculos muito positivos com a comunidade escolar, da administração ao alunado. O afeto é um campo de grande importância quando o assunto é aceitação, principalmente aqui, falando sobre identidades homossexuais. São comuns as buscas pela “normalidade” por sujeitos homossexuais, afinal, não queremos ser marcados como diferentes, mesmo em tempos de identidades alternativas. As afetividades rarefeitas ou inexistentes não dão margem para a

assunção das identidades divergentes, nesse caso homossexuais, pois este é um processo que exige muito cuidado por parte daquele/a que é “diferente”.

A demissão parece ser um dos muitos medos que professores/as de escolas privadas têm, tendo em vista, além do compromisso com a educação, o caráter lucrativo dessas instituições. Somente uma professora lésbica não via a demissão como uma preocupação, mas não descartou a possibilidade ao referir-se a outros/as profissionais da educação. Para ela, e para a companheira, a perda da guarda da filha era uma questão muito mais alarmante. Quando ambas se conheceram e deram início ao relacionamento, também iniciava a década de 1990 e a adoção de crianças por casais homoafetivos ainda era um grande tabu. Como parâmetro, podemos pensar que o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo só foi legalizado, no Brasil, no ano de 2013, portanto, como não seria uma preocupação destas mães a preservação da filha?

Inúmeras estratégias de negociação das identidades homossexuais surgiram, especialmente para entrevistadas/os de Escolas Privadas Concessionárias. Os dois professores de Escola Pública não apresentaram grande preocupação com demonstrações de identidades divergentes, porém vale ressaltar que, ainda assim, esta era uma preocupação. Em geral, a estratégia mais recorrente foi a de omitir informações da vida pessoal, não dar muito espaço para revelar intimidades. É importante mencionar que a necessidade de estratégias transborda os muros da escola: Tulipa e Lírio não sentiam firmeza ao andar em locais muito movimentados da cidade, com receio de encontrar alunos/as ao mesmo tempo em que estariam trocando afetos com sua/seu companheira/o. Além disso, Lírio mora em Canoas, cidade vizinha de Porto Alegre, como estratégia de preservação da sua imagem ao evitar a possibilidade de encontrar alunos/as. Também fica nítida a noção de que a vigilância desses sujeitos atinge até suas redes sociais. De forma bem dividida, existem aqueles/as que possuem as redes sociais abertas, isto é, aceitam seus e suas alunas, mas também, existem aqueles que logo após receberem a notícia de contratação optaram por fechar suas redes sociais.

“A escola é repleta de preconceitos, de violências, de confrontos, que, sem dúvida, estão presentes em outros espaços sociais. Estão presentes em todos os espaços, em maior ou menor grau, explícita ou implicitamente. Isso não justifica o silenciamento ou o imobilismo, principalmente da escola, por ser um local privilegiado e comprometido com o questionamento, a transformação e a elaboração de novos projetos sociais” (FERRARI, 2000, p. 96).

Além disso, quando falamos sobre o papel de educadores no enfrentamento dessas discriminações, fica evidente que não é responsabilidade de professores/as homossexuais. Djamilia Ribeiro (2017), em seu livro “O que é lugar de fala?”, comenta sobre o surgimento de

tal conceito, e traz um paralelo dos diferentes contextos em que é utilizado. Um dos conceitos comentados pela autora refere *lugar de fala* como a posição social dos sujeitos, isto é, as vivências que providenciam múltiplos atravessamentos por diversos marcadores sociais. Se pensarmos no sujeito homossexual, por exemplo, também deve ser levado em conta seu gênero, classe social, nacionalidade, etnia e diversos outros marcadores. Apesar disso, não quer dizer que não seja importante falar sobre homofobia, racismo, classismo, xenofobia, entretanto, nesses casos, o que a autora indica é que devemos argumentar levando em conta nossos próprios marcadores sociais. Um homem branco heterossexual tem o dever de falar sobre homofobia, desde que seja a partir do seu lugar de fala, como homem, branco, heterossexual, deixando de lado qualquer outro espaço no qual ele não tenha propriedade de fala. Lembro que isto não quer dizer não falar sobre a homofobia. Estes exemplos deixam evidentes que qualquer professora ou professor deve falar sobre as diversas formas de violência contra identidades subjugadas, ainda mais considerando a capacidade da instituição escolar em reproduzi-las.

A heterogeneidade do ambiente de trabalho não é um desafio apenas para os indivíduos, mas para as organizações também. Uma maior diversidade da mão de obra incentiva a criatividade dos empregados, contribui para a melhoria no processo decisório da empresa, uma vez que a torna mais flexível e ágil, pois facilita a troca de informações sobre experiências, valores, atitudes e a apreensão de novas abordagens (IRIGARAY, 2009).

Contudo, salientamos que este ensaio não tem a pretensão de esgotar a discussão ou cobrir todo e qualquer processo envolvido nestas problemáticas levantadas. O estudo que realizamos é um recorte específico e leva em conta as experiências de somente cinco professores e professoras homossexuais, portanto, pouco representativos quando pensamos na totalidade de vivências, mas não menos importantes. Nossa intenção é manter essa janela em aberto e proporcionar cada vez mais reflexões sobre o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, 1983. (45): 66-71 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BERNARD, H. R. **Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches**. Lanham, MD: AltaMira Press, 2005.

BIERNACKI, P. & WALDORF, D. **Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling**. *Sociological Methods & Research*, vol. nº 2, November. 141-163p, 1981.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

DE BARROS, Igor. A concepção relacional do poder em Foucault e a omissão da valoração ética. **Revista PHILIA | Filosofia, Literatura & Arte**, Porto Alegre, volume 1, número 2, p. 319-339, outubro de 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERRARI, A. “Esses alunos desumanos”: a construção das identidades homossexuais na escola. **In: Educação & Realidade**, v.1, n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2003.

FERRARI, A.; COUTO DE VIVEIROS BARBOSA, J. G. Homossexualidades masculinas e cidade pequena. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 8, n. 11, 11. 2010

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 175 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo:Paz e Terra, 2015. 431 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 302 p.

IRIGARAY, H. A. R.; FREITAS, M. E. **Sexualidade nas Organizações Brasileiras: Estudo Sobre Lésbicas no Ambiente de Trabalho**. In: EnAPG, São Paulo, 2009. Anais... São Paulo, 2009, EnAPG.

JUNQUEIRA, R. D. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 3, n. 04, 27 nov. 2012.

JUNQUEIRA, R. D. **Currículo, cotidiano escolar e heteronormatividade em relatos de professoras da rede pública**. In: *Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, 2010. 10 p.

JUNQUEIRA, R. D. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. **Annual Review of Critical Psychology**, 2014. 189-204 p.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 184 p.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. **In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 07-34 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 108p.

PANIAGO, Maria de Lourdes. **Vigiar e punir na escola: microfísica do poder**.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017. 114 p.

SANTANA, D. A. **E quando o estranho é o professor? Estratégia identitária dos docentes homossexuais no ambiente de trabalho**. In: 13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11: Transformações, Conexões, Deslocamentos, 2017. 9 p.

SOARES, Rosângela. Adolescência: monstrosidade cultural? **In: Educação & Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 25(2): 2000. 151-159 p.

SOUZA, E. J.; SILVA, J. P.; SANTOS, C. **Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia**. 2017. Estudos Feministas, Florianópolis, 25(2): 519-544 p.

TADEU, T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: 2000.

VINUTO, Juliana. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: em debate em aberto**. 2014. Temáticas, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez.

WARNER, M. **Fear of a queer planet: queer politics and social theory**. 1994

WITTIG, Monique. **The Straight Mind and other Essays**. Boston: Beacon, 1992.

WORTMANN, M. L. C.; VEIGA-NETO, A. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 136 p.

Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira = Queermuseum: Cartographies of Difference in Brazilian Art / organização, curadoria e texto Gaudêncio Fidelis; texto Márcio Tavares; tradução Francesco Souza Settineri. – São Paulo: Santander Cultural, 2017. 180 p.

Bibliografias consultadas

Britzman, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. **In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Haraway, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. **In: Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 (Mimo).

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. 285 p.

Parker, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. **In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Weeks, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. **In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

APÊNDICE A



UFRGS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Gostaríamos de solicitar sua autorização para participar da pesquisa relativa ao meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *A diversidade do corpo docente: professores homossexuais, heteronormatividade e construção da identidade sexual*, que está sendo realizada pelo estudante-pesquisador Eduardo Trusz de Mattos como parte do seu curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com orientação da Professora Dra. Heloisa Junqueira.

O objetivo dessa pesquisa é identificar, relacionar e analisar o impacto da heteronormatização sociocultural em professores e professoras homossexuais, que atuam em ambientes escolares. Pretende-se, assim, contribuir com os processos de reflexão e compreensão da necessidade de se estabelecer, em seu ambiente de trabalho, uma gestão de identidade como estratégia de sobrevivência. A pesquisa será realizada através de entrevistas com professores e professoras homossexuais, mediante sua concordância em participar. Tendo em vista a relevância dos dados para este trabalho, solicito sua autorização para uso das respostas à entrevista nesta pesquisa.

Destaca-se que a participação dos entrevistados nesta pesquisa é **voluntária** e que há o comprometimento da Universidade e do pesquisador em respeitar os valores éticos inerentes a este tipo de pesquisa, afirmando que os dados obtidos estarão resguardados em sigilo e que nenhum nome ou dado pessoal será citado no trabalho.

Assinatura do Pesquisador
(eduardotrusz@gmail.com)

Endereço:

Av. Bento Gonçalves, 9500 - Campus do Vale/UFRGS

Bloco IV - Prédio 43433 - Sala 208

Comissão de Graduação do Curso de Ciências Biológicas (COMGRAD-BIO)

Telefone: (51) 3308.7674

email: gradbio@ufrgs.br

Eu,
declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma. Autorizo também a utilização das respostas obtidas com a entrevista, realizada durante a pesquisa de campo.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Documento de Identificação (RG/CPF/CNH)

Porto Alegre, _____ de _____ de 2019.

APÊNDICE B

ROTEIRO ORIENTADOR DAS ENTREVISTAS

Conversa introdutória

- Apresentação pessoal e institucional;
- Motivação pessoal para a realização da pesquisa;
- Informações sobre a metodologia utilizada;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Conhecendo o sujeito de pesquisa

- Qual sua idade?
- Há quanto tempo você trabalha como professor/a?
- Que matéria você leciona?
- A qual nível de ensino?
- Você trabalha em que tipo de escola? Urbana ou Rural, Central ou Periférica, Privada ou Pública etc.
- Há quantos anos você leciona nessa escola?
- Você pode contar um pouco da sua trajetória/percurso profissional?
- Por que você decidiu ser professor/a ou trabalhar nesta profissão?
- Conta um pouco de suas vivências e experiências como aluno/a da Educação Básica. Algumas memórias, lembranças... Enfim!

A assunção da identidade homossexual

- Você é *assumido* para seus alunos/colegas/pais/familiares? Por quê?
- Quanto a sua sexualidade, como você se apresenta (ou se identifica) no seu local de trabalho?
- Você se sente à vontade para conversar sobre sua vida pessoal no ambiente de trabalho? (Se não) Por quê?
- Seus colegas de trabalho incluem você em eventos sociais fora do ambiente escolar?

A sexualidade do/a professor/a

- Quais os principais desafios de ser um/a professor/a homossexual?
- Como você lida com comentários e piadas homofóbicas na escola? (estudantes)

- Suas práticas educativas/de ensino são influenciadas por sua orientação sexual? [no seu trabalho de professor/a você considera, de maneira mais ou menos específica, essa temática?]
- Você acha que pode ser demitido/a por ser homossexual? Por quê?
- Fale um pouco sobre o que é ser um/a professor/a homossexual? (Pergunta difícil de ser respondida, pensei nela como uma pergunta-coringa // homossexual-professor; homossexual-professor-*heterossexual*; heterossexual-professor)