

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

NEIL FRANCO

A DIVERSIDADE ENTRA NA ESCOLA: HISTÓRIAS DE PROFESSORES E  
PROFESSORAS QUE TRANSITAM PELAS FRONTEIRAS DAS  
SEXUALIDADES E DO GÊNERO

UBERLÂNDIA

2009

**NEIL FRANCO**

**A DIVERSIDADE ENTRA NA ESCOLA: HISTÓRIAS DE PROFESSORES E  
PROFESSORAS QUE TRANSITAM PELAS FRONTEIRAS DAS  
SEXUALIDADES E DO GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Veranilda Soares Mota

Uberlândia

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

A447d Franco, Neil, 1971-

A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero / Neil Franco. - 2009.

239 f. : il.

Orientadora: Maria Veranilda Soares Mota.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Homossexualismo e educação - Teses. 2. Professores - Teses. 3. Orientação sexual - Teses. I. Mota, Maria Veranilda Soares. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 613.885

**NEIL FRANCO**

**A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Veranilda Soares Mota

Uberlândia, 09 de fevereiro de 2009

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Maria Veranilda Soares Mota - UFU

---

Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro - UFLA

---

Profa. Dra. Gercina Santana Novais – UFU

Ao meu companheiro Luciano Grande, por toda a atenção, todo o carinho e respeito que tem me dedicado ao longo desses quinze anos que estamos juntos.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Uberlândia, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela credibilidade na importância desta pesquisa para o campo educacional e a CAPES por ter me disponibilizado a bolsa de estudo para sua realização.

A todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, em especial a aqueles/as professores/as que contribuíram, cada um/a a sua maneira, na construção dessa pesquisa, não esquecendo o quanto foram atenciosos/as comigo neste período tão importante da minha vida. Agradeço carinhosamente à profa. Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima, à profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha, à profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini, à profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca, à profa. Dra. Maria Veranilda Soares Mota, ao prof. Dr. Arlindo José de Souza Júnior, ao prof. Dr. Jeferson Idelfonso da Silva e à profa. Dra. Gercina Santana Novais.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFU, em especial ao prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo e a profa. Dra. Carmem Agustini pelos conhecimentos compartilhados e o carinho que fui recebido em sua disciplina.

A todos/as alunos/as da Graduação e da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFU que juntos partilhamos dos conhecimentos, das discussões, dos afetos e das angústias inerentes a este processo de formação. Meu agradecimento e carinho especial à Ana Cecília Jorge de Souza pela atenção e auxílio que me dedicou no primeiro processo seletivo que participei.

À equipe da Biblioteca Central da UFU (Campus Santa Mônica) pela qualidade de atendimento e o profissionalismo prestado nas inúmeras vezes que busquei seus serviços.

À ONG SHAMA (Associação Homossexual de Ajuda Mútua) de Uberlândia pela atenção e disposição em colaborar com a pesquisa todas as vezes que a procurei.

A todos/as professores e professoras sujeitos da pesquisa, pela coragem e disposição em colaborar com seus relatos que foram essenciais para todas as reflexões e discussões aqui realizadas. Meu respeito e admiração pela sua atuação.

A James e Giani, secretário e secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo auxílio, atenção e também pela amizade.

À minha família, em especial a minha mãe e meu pai, Cleuza e Jeová, por terem me ensinado dentre tantas coisas a dignidade e o respeito como princípios básicos da vida. E à minha segunda família, principalmente a Alba e Fernando, pelo carinho, atenção, cuidado, confiança e respeito dedicado a mim desde quando nos conhecemos.

A todos meus/minhas alunos e alunas que ao longo de minha vida profissional tornaram-se grandes amigos/as acreditando, incentivando e apostando em minhas metas de vida. Da mesma forma, agradeço a todos/as meus/minhas amigos/as que se tornaram ou não meus/minhas alunos/as.

Ao meu grande amigo Ernesto Bertoldo e à minha grande amiga Flávia Teixeira pelos conhecimentos compartilhados, pelas várias orientações dadas, pelo carinho, respeito, atenção e confiança dedicado a mim. Dizer que tenho por vocês admiração e respeito não é suficiente para expressar o quanto são especiais em minha vida.

À minha orientadora Maria Veranilda, por ter enfrentado comigo essa pesquisa com carinho, sensibilidade, amizade, confiança e ter sabido avaliar, mediar e intervir com sabedoria em todos os processos de construção desse conhecimento. Como na graduação em Educação Física, mais uma vez eu fui beneficiado pela sua presença e pude ampliar o carinho e a admiração que já sentia por você, ainda que não seja suficiente para expressar o quanto você se torna especial para todos/as aqueles/as que cruzam seu caminho.

Certa vez, quando criança, brincávamos meu irmão e eu na rua depois de uma chuva de verão. O arco-íris havia se formado no céu. Meu irmão me disse que se passássemos por debaixo dele nos tornaríamos mulher. Em seguida, ele me segurou e disse que me passaria por debaixo do arco-íris e eu gritava desesperado pedindo que não fizesse isso. Naquela época, a heteronormatividade já fazia parte da minha vida (Relato de minha infância).

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero. Interessou-nos saber o que esses sujeitos que se auto-identificam como gays, travestis e lésbicas contavam de suas histórias de vida e o lugar ocupado pela profissão docente nesse processo, principalmente quando suas identidades sexuais e de gênero eram evidenciadas e interpretadas pelos diversos sujeitos que compõem a escola, sobretudo o corpo docente. Teoricamente, a pesquisa está embasada principalmente nas reflexões elaboradas pela teoria *queer*. Essa teoria estruturada sob uma proposta pós-identitária, propõe-nos pensar as identidades que se constituem a partir das diferentes manifestações das sexualidades e do gênero por suas ambigüidades, multiplicidade e fluidez, assim como construir novos enfoques sobre a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. Além desse referencial, utilizamos como metodologia entrevista, questionário e análise documental. Entrevistamos três professores gays, duas professoras travestis e uma professora lésbica, principal foco do estudo. Esses sujeitos desempenham a profissão docente nas séries entre a fase introdutória e o pré-vestibular em escolas das redes municipal, estadual e privada da cidade de Uberlândia-MG. Os questionários foram aplicados em três escolas da rede municipal nas quais três dos sujeitos trabalhavam no ano de 2007. A utilização desse instrumento possibilitou-nos identificar as concepções de setenta e três docentes sobre sexualidade, homossexualidade e o lugar ocupado pela escola na contextualização destes temas. Analisamos cinco documentos oficiais que propõem discutir a diversidade sexual e de gênero na escola: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – vol. 10 (1997), o *Manual do Multiplicador Homossexual* (1996), o folder *A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola* (2001), o *Programa Brasil Sem Homofobia* (2004) e o guia *Educando para a Diversidade: como discutir a homossexualidade na escola?* (2005). Um dos principais aspectos evidenciados na pesquisa foi que o/a professor/a gay, travesti e lésbica ao exercer a profissão docente não se desvincula das marcas da sexualidade e do gênero inscritas em seu corpo, mesmo que não as anuncie, deixando flagrar notadamente a diferença provocando impactos tanto em alunos/as, docentes e em outros sujeitos envolvidos no processo educativo, confirmado a estreita relação da escola com os princípios religiosos e morais que desde sua criação permanecem determinando as diretrizes da profissão docente. Apesar de esses sujeitos adotarem em suas práticas pedagógicas os princípios necessários à profissão docente, em alguns momentos de suas histórias de vida profissional o fato de serem docentes não amenizou a exposição à agressão, direta ou indireta, verbal ou não-verbal, manifestadas por alunos/as e/ou colegas de profissão em virtude de suas identidades sexuais e de gênero. Sua presença na escola provoca, em vários momentos, a discussão da diversidade como tema real e imediato desmoronando a histórica crença de que a assexualidade e o profissionalismo sejam fatores correlacionados e inerentes a docência.

Palavras-chave: Docência. Homossexualidade. Travestilidade. Documentos. Teoria *queer*.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue comprender y problematizar la formación de la identidad de profesores y profesoras que transitan por los límites de las sexualidades y del género. Nos interesó conocer o que esos sujetos que se autoidentifican como gay, travestis y lesbianas contaban de sus historias de vida y el lugar ocupado por la profesión docente en este proceso, principalmente cuando sus identidades sexuales y de género eran evidenciadas y interpretadas por los sujetos que compone la escuela, sobre todo el cuerpo docente. Teóricamente, la investigación se apoya principalmente en las reflexiones elaboradas por la teoría *queer*. Esa teoría estructurada bajo una propuesta posterior a la identidad, nos propone pensar en las identidades que se constituyen partiendo de las diferentes manifestaciones de las sexualidades y del género por sus ambigüedades, multiplicidad y fluidez, así como construir nuevos enfoques relacionados a la cultura, al conocimiento, al poder y a la educación. Además de este referencial, utilizamos como metodología entrevista, cuestionario y análisis documental. Entrevistamos tres profesores gays, dos profesoras travestis y una profesora lesbiana, principal núcleo de la investigación. Ellos/ellas desempeñan la profesión docente en los primeros años de estudio hasta el examen que antecede el ingreso en la universidad en escuelas públicas y privadas de Uberlândia-MG. Los cuestionarios fueran aplicados en tres escuelas de la red municipal en las que tres de los sujetos impartían clases en 2007. La utilización de este instrumento nos posibilitó identificar las concepciones de setenta e tres docentes sobre sexualidad, homosexualidad y el lugar ocupado por la escuela en la contextualización de estos temas. Analizamos cinco documentos oficiales que proponen discutir la diversidad sexual y de género en la escuela: los *Parámetros Curriculares Nacionales*-vol. 10 (1997), el *Manual del multiplicador homosexual* (1996), el fólder *La travestí y el educador: respeto también se aprende en la escuela* (2001), el *Programa Brasil Sin Homofobia* (2004) y la guía *Educando para la diversidad: ¿cómo discutir la homosexualidad en la escuela?* (2005). Evidenciamos con la investigación que el/la profesor/a gay, travesti y lesbica al impartir clases no se desvincula de las marcas de la sexualidad y del género inscritas en su cuerpo, mismo que no las anuncie, dejando flagrar la diferencia provocando choques en alumnos/as, docentes y en los otros sujetos del proceso educativo, confirmando la estrecha relación de la escuela con los principios religiosos e morales que desde su creación prosiguen determinando las directrices de la profesión docente. Mismo que esos sujetos adoptasen en sus prácticas pedagógicas los principios necesarios a la docencia, en algunos momentos de su profesión eso no amenizó la agresión, directa o indirecta, verbal o no-verbal, manifestadas por alumnos/as y/o colegas de profesión por causa de sus identidades sexuales y de género. Su presencia en la escuela provoca, en varios momentos, la discusión de la diversidad como tema real y mediato desmoronando la histórica creencia de que la asexualidad y el profesionalismo sean factores correlacionados e inherentes a la docencia.

Palabras-clave: Docencia. Homosexualidad. Travestilidad. Documentos. Teoría *queer*.

## LISTA DE SIGLAS

ABIA -	Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids.
AGLBT -	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros.
AIDS -	Síndrome de imunodeficiência adquirida.
ANTRA -	Associação Nacional das Travestis e Transexuais do Brasil.
APAE -	Associação de Pais e Amigos dos Expcionais.
CBC -	Currículo Básico Comum.
CEMEPE -	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz.
CEPAC -	Centro Paranaense de Cidadania.
CFP -	Conselho Federal de Psicologia.
CID -	Classificação Internacional de Doenças.
DCE -	Diretório Central dos Estudantes
DST -	Doenças Sexualmente Transmissíveis.
EBGL -	Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas.
EBHO -	Encontro Brasileiros de Homossexuais.
GAI -	Grupo Arco-Íris Conscientização Homossexual.
GDI -	<i>Gender Identity Disordey.</i>
GGB -	Grupo Gay da Bahia.
GLS -	Gays Lésbicas e Simpatizantes.
GLBT -	Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros (travestis e transexuais).
GLBT -	Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros.
HIV -	<i>Human Immunodeficiency vírus.</i>

HSH -	Homens que fazem Sexo com Homens.
LGGTT -	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.
MEC -	Ministério da Educação e Cultura.
MGL -	Movimento de Gays e Lésbicas.
MHB -	Movimento Homossexual Brasileiro.
MMH -	Manual do Multiplicador Homossexual.
OMS -	Organização Mundial de Saúde.
ONG -	Organização Não Governamental.
PBSH -	Programa Brasil Sem Homofobia.
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PCN-10 -	Parâmetros Curriculares Nacionais, volume 10.
PECSS -	Programa em Educação, Cidadania, Saúde e Sexualidade.
PMU -	Prefeitura Municipal de Uberlândia.
PROEX -	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis.
SHAMA -	Associação Homossexual de Ajuda Mútua.
SOMOS -	Grupo de Afirmação Homossexual.
SUS -	Serviço Único de Saúde.
UFLA-	Universidade Federal de Lavras
UFU -	Universidade Federal de Uberlândia.
UNESCO -	União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Identificação dos sujeitos da primeira fase da pesquisa	43
Quadro 02: Número de docentes das escolas participantes da pesquisa	45
Quadro 03: Descrição dos questionários distribuídos e recebidos por escola	46
Quadro 04: Idade dos sujeitos da segunda fase da pesquisa	47
Quadro 05: Identidade de gênero e sexual dos sujeitos da segunda fase da pesquisa	47
Quadro 06: Estado civil dos sujeitos da segunda fase da pesquisa	47
Quadro 07: Cor dos sujeitos da segunda fase da pesquisa	48
Quadro 08: Formação acadêmica dos sujeitos da segunda fase da pesquisa	48
Quadro 09: Tempo de trabalho nas escolas dos sujeitos da segunda fase da pesquisa	49
Quadro 10: Regime de trabalho nas escolas dos sujeitos da segunda fase da pesquisa	50
Quadro 11: Carga horária de trabalho nas escolas dos sujeitos da segunda fase da pesquisa	50
Quadro 12: Sujeitos da segunda fase da pesquisa que trabalhavam em outras escolas	50
Quadro 13: Séries em que atuavam os sujeitos da segunda fase da pesquisa	51
Quadro 14: Descrição resumida do Movimento Homossexual Brasileiro	67

Quadro 15: Você presenciou alguma situação de discriminação na escola que se refere a questões de sexualidade?	124
Quadro 16: Contexto das 62 situações de preconceito com relação à sexualidade presenciada pelos/as docentes	124
Quadro 17: Gênero dos sujeitos referente às 56 situações de contexto homossexual	125
Quadro 18: Relação discriminador/discriminado das 55 situações de discriminação relacionadas à homossexualidade	125
Quadro 19: O/a aluno/a homossexual desperta a discussão sobre a sexualidade na escola?	128
Quadro 20: O/a professor/a homossexual desperta a discussão sobre a sexualidade na escola?	131
Quadro 21: O/a aluno/a homossexual pode influenciar outros/as alunos/as na escolha ou descoberta da orientação sexual?	134
Quadro 22: O/a professor/a homossexual pode influenciar os/as alunos/as na escolha ou descoberta da orientação sexual?	141
Quadro 23: O/a professor/a homossexual que não apresente restrições em falar sobre sua vida pessoal deve permitir que os/as alunos/as saibam como ele/ela vive a sua sexualidade?	146

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

Sexualidades, gênero e educação: reflexões epistemológicas sobre o conhecimento escolar	16
1. A construção da profissão docente	29

### CAPÍTULO I

Os caminhos metodológicos da pesquisa	36
1. Primeira fase de construção do material empírico da pesquisa	39
1.1. Caracterização dos sujeitos da primeira fase da pesquisa	40
2. Segunda fase de construção do material empírico da pesquisa	44
2.1. Caracterização dos sujeitos da segunda fase da pesquisa	47
2.2. Formação acadêmica e a situação de trabalho dos sujeitos da segunda fase da pesquisa	48

### CAPÍTULO II

(Homo)sexualidades revelando a hierarquia cultural dos gêneros	54
1. (Homo)sexualidades: variações conceituais sobre o mesmo tema	54

2. Categorias, siglas, palavras, letras... a história de um movimento social	63
3. Colocando o L na frente: a visibilidade da identidade lésbica	68
4. Entre ou depois da fronteira: Transgêneros, Travestis e Transexuais	70
5. A ciência das diferenças	75
6. Uma patologia social: a homofobia	81
7. Teoria <i>queer</i> : ampliando a compreensão sobre sexualidade e gênero	85
8. Sexualidades e gêneros na escola	90

### CAPÍTULO III

Documentos oficiais que contemplam (homo)sexualidades, gênero e educação	103
1. Parâmetros Curriculares Nacionais - volume 10	104
2. Manual do Multiplicador Homossexual	109
3. A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola	111
4. Programa Brasil Sem Homofobia	114
5. Educando para a diversidade: como discutir homossexualidade na escola?	118

### CAPÍTULO IV

(Homo)sexualidades e gênero na concepção de docentes do ensino fundamental	123
1. Identificando o preconceito na escola	123
2. A homossexualidade despertando a discussão da sexualidade na escola	127
3. A homossexualidade na escola e a influência na descoberta ou escolha da orientação sexual	134
4. A visibilidade da sexualidade do/a docente homossexual na escola	145

## CAPÍTULO V

Corpos docentes não lidos: professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero	157
1. Diferentes sujeitos, diferentes histórias de vida	
1.1. Fernando, 29 anos, gay.	157
1.2. João, 35 anos, gay.	159
1.3. Renato, 34 anos, gay.	161
1.4. Brenda, 33 anos, travesti.	163
1.5. Rogéria, 33 anos, travesti.	165
1.6. Marina, 39 anos, lésbica.	167
2. A escola definindo a estabilidade das sexualidades e dos gêneros	171
3. (Homo)sexualidades, gênero e a projeção na carreira docente	183
4. As marcas da homofobia na relação discente/docente	186
5. Compartilhando silêncios: os sujeitos dizendo de suas percepções e relações com alunos/as homossexuais na escola	193
6. Além dos portões da escola: a percepção dos sujeitos sobre os familiares dos/as alunos/as	198
7. Sexualidade na escola ou escola na sexualidade?	204
CONCLUSÃO	213
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICE A - Roteiro da entrevista realizada	229
APÊNDICE B - Questionário	231

## INTRODUÇÃO

### **Sexualidades, gênero e educação: reflexões epistemológicas sobre o conhecimento escolar**

O objetivo desta dissertação é compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero. Interessou-nos saber o que esses sujeitos que se auto-identificam como gays, travestis ou lésbicas contam de suas histórias de vida e o lugar ocupado pela profissão docente nesse processo, principalmente quando as identidades sexuais e de gênero são evidenciadas e significadas<sup>1</sup> pelos diversos atores que compõem a escola, sobretudo o corpo docente.

Como referencial teórico, assumimos as teorias pós-críticas por oferecerem uma possibilidade de contextualização das relações sociais a partir de outros marcadores, ampliando a ênfase quase que exclusiva na classe social proporcionada pelas teorias críticas. Não desmerecemos as ferramentas de análise social de classe legadas pelos estudos marxistas que nos permitiram visualizar como algumas formas de poder são mais perigosas e ameaçadoras do que outras, contudo, ampliando essa percepção, as teorias pós-críticas nos ensinam a visualizar o poder como multiforme e presente em todas as instâncias sociais, sobretudo pelas reflexões elaboradas pelos dois principais movimentos teóricos que as compõem, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo (SILVA, T., 2007).

De campos epistemológicos diferentes, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo partilham de elementos que lhe são essenciais, como a crítica do sujeito centrado e autônomo do modernismo e do humanismo. Abrangendo um extenso campo de objetos e preocupações, o pós-modernismo refere-se a uma mudança de época, enquanto que, o pós-estruturalismo teoriza sobre a linguagem e o processo de significação. No entanto, enfatizamos que, na teoria

<sup>1</sup> O conceito de significação equivale à acepção, interpretação e compreensão elaborada sobre um sujeito, fato, circunstância, etc. “Aquilo que uma língua expressa acerca do mundo em que vivemos ou acerca de um mundo possível” (HOUAISS, 2002).

social mais geral, as teorias pós-críticas e críticas devem ser combinadas para contribuir na compreensão dos processos em que nos constituímos, através das relações de poder e controle (SILVA, T., 2007), fato este evidenciado nas reflexões que se seguem.

Sob o referencial pós-critico, sinalizamos nossa afinidade com a teoria *queer* que nos possibilita interrogar as premissas que sustentam o binarismo homossexualidade/heterossexualidade nas dimensões históricas, sociais, políticas e culturais, assim como os diversos aspectos que se correlacionam a ele. Neste sentido, ancorados nas reflexões de Guacira Louro (2004), consideramos a fronteira como um local de relação, encontro, cruzamento e confronto que possibilita, ao mesmo tempo, a separação e o contato de culturas e grupos. Como zona de policiamento, a fronteira também se constitui de um espaço possível para a subversão e a transgressão. Portanto, no que se refere às fronteiras das sexualidades e do gênero, alguns sujeitos atravessam ou adiam o momento de cruzá-las e há também aqueles/as que se demoram em seus limites, permanecendo entre dois ou mais lugares, numa esquina ou encruzilhada. Referimo-nos aqui aos sujeitos que ao assumirem uma representação social, de um modo ou de outro, “põem-se à deriva”, “extraviam-se”, “escapam da via planejada”, demarcam a estreita relação estabelecida entre identidade e diferença.

Tomaz T. Silva (2000), sob a abordagem pós-estruturalista<sup>2</sup>, aponta a forma como a representação se liga à identidade e à diferença, sendo esta outra das relações que evidenciaremos por todo esse estudo. Para este autor, a representação constitui-se de um sistema de significação lingüístico e cultural responsável por atribuições de sentido que se configuram de forma arbitrária, indeterminada e conectada a relações de poder, proporcionando, assim, a noção de existência e sentido da identidade e da diferença:

Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. [...] Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação (SILVA, 2000, p. 91).

---

<sup>2</sup> O movimento pós-estruturalista se estabelece como continuidade do movimento estruturalista, transformando-o relativamente. A base do estruturalismo encontra-se no movimento teórico estruturalista lingüístico de Ferdinand de Saussure dominante na cena intelectual nas décadas de 1950 e 1960. Suas investigações enfatizavam as regras de formação estrutural da linguagem (SILVA, T., 2007).

Durante a minha vida as diversas formas de manifestação das sexualidades e construção do gênero sempre me despertaram interesse e questionamentos. Nos anos em que fui aluno do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (1990-1994) tais questões foram por mim evidenciadas nos poucos momentos em que a corporeidade foi discutida como conteúdo curricular. No ano de 1996 ao participar do II Curso de Educação Afetivo Sexual da Escola de Educação Básica da UFU, pude vivenciar intensamente essas discussões que se efetivaram como foco de pesquisa somente em 2006 quando ingressei como aluno especial do curso de Mestrado em Educação da UFU.

No primeiro momento, minha proposta era investigar as representações sexuais de professoras do ensino fundamental sobre a sexualidade infantil. Ao estreitar meu contato com as pesquisas na área, constatei que uma das grandes questões que norteava essas representações consistia no estranhamento causado às docentes por crianças que transitavam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero. A partir daí, emergiu uma segunda questão que redirecionou meu caminho investigativo consolidando-se em 2007 ao ser aprovado como aluno regular do Mestrado em Educação: Como reage a escola quando o estranhamento parte da figura do/a professor/a cujas manifestações das sexualidades e do gênero inscritas em seu corpo denunciam um transitar pelas fronteiras?

Com isso, hipotetizamos que o/a professor/a gay, travesti e lésbica ao exercer a profissão docente não se desvincula das marcas da sexualidade e do gênero inscritas em seu corpo, mesmo que não as anuncie, deixando flagrar notadamente a diferença e provocando impactos tanto em alunos/as, docentes e nos outros sujeitos envolvidos no processo educativo. Em decorrência disso, a identidade desse sujeito é também definida na tensão aí produzida. Da mesma forma, sua presença na escola pode, em algum momento, provocar o questionamento de diversas questões, tais como: as restrições para se discutir a diversidade sexual e de gênero na escola, a rígida construção dos princípios definidores do ser docente, a assexualidade historicamente atribuída aos sujeitos que atuam na profissão docente e a estabilidade e a legitimidade que compõem as bases estruturais do conhecimento escolar.

Problematizar sobre as relações estabelecidas entre sexualidades, gênero e contexto escolar, assim como, propor a visualização do ser humano como sexuado, complexo, diverso e inconcluso é o campo em que se situa nossa discussão. Refletir sobre esses aspectos conduziu-nos a avaliar várias questões históricas e culturais aceitas como verdadeiras e únicas no campo sócio-cultural e, consequentemente, instituídas por um dos principais veículos de construção do conhecimento, a escola.

A base epistemológica da construção do conhecimento escolar é nosso ponto de partida já que a problemática se instala, sobretudo, na confusa correlação entre cotidiano e ciência na estruturação desse saber. O conhecimento cotidiano consiste no saber experencial construído e acumulado no dia-a-dia das relações humanas. Por outro lado, o conhecimento científico define-se como o entrar em contato com esse conhecimento cotidiano incorporando seus elementos geradores da existência humana com o intuito de refinar sua compreensão, refletir sobre seus princípios originais e, consequentemente, desencadear modificações e transformações benéficas para a vida humana.

Tais modificações e transformações referem-se diretamente à gestão do conhecimento escolar, sendo que a estreita relação existente entre os dois conhecimentos, cotidiano e científico, justifica que o conhecimento escolar não se resume a um ou ao outro, mas num entrelaçar constante e dinâmico desses dois saberes.

A construção e os problemas do conhecimento escolar necessitam buscar referências que fundamentem e sustentem a prática didática, pondo-se, antes de tudo, as questões das bases epistemológicas que justifiquem a existência de um saber que seja capaz de afirmar no interior do conflito entre a imediatidate do cotidiano e a complexidade do conhecimento científico e filosoficamente elaborado como resposta às necessidades do mundo atual (SILVA, 2001, p. 74).

José Arnay (1998), ao abordar como deveria ocorrer a relação dos conhecimentos cotidiano e científico na elaboração do conhecimento escolar, ressalta a vulgarização pela qual é concebido o saber cotidiano nessa relação, desencadeada principalmente pela hierarquização da ciência - considerada a primeira instância de valor e verdade. O autor é enfático em sua crítica e oferece um argumento relevante nesta discussão:

*Saborear a ciência não é uma atividade perceptiva, mas comprehensiva. Sob essa ótica, o sentido da pesquisa científica não deveria produzir uma alienação com relação ao cotidiano, abstraindo continuamente o(a) aluno(a) das fontes informativas e documentais que formam seu conhecimento popular e sobrepondo a isso o conhecimento científico (p. 45, grifo do autor).*

O conhecimento cotidiano é a base estrutural do conhecimento escolar e científico, construídos a partir das constantes inter-relações estabelecidas entre os seres humanos na constituição e na transformação do mundo, resultando em um fator significante e gerador das

diversas formas de conhecimento. Essas relações se constroem basicamente através das interferências sobre a realidade, transformando-a com o intuito de reestruturar seus elementos sociais e históricos de modo a construir culturalmente a condição humana. A educação é uma das principais dimensões sociais capaz de desencadear esse processo, mas, que em suas práticas históricas, cumpre um papel restrito e estagnado na construção dessa condição.

Pensar na educação como o processo de ensino e aprendizagem dos seres humanos na sua construção existencial leva-nos a compreender que o aprender e o ensinar consistem nos fatores primordiais da ação educativa e, contextualizar reflexiva e criticamente suas bases epistemológicas revela-nos a desestabilidade em que o processo educativo encontra-se mergulhado. Evidenciamos esse fato principalmente ao constatarmos que, ao longo da história humana, homens e mulheres foram concebidos, na maioria das vezes, como objetos e não como sujeitos interativos nas relações sociais e culturais.

Aprender e ensinar são processos inerentes à construção humana e ocorrem, necessariamente, devido às interações entre os sujeitos que se educam e são educados. Com isso, definimos o ensinar e o aprender como trabalhar com, sobre e para seres humanos, estando essa impregnação no centro do trabalho docente, justificando a necessidade e o merecimento de sua problematização (TARDIFF; LESSARD, 2005).

Homens e mulheres só se constroem como seres humanos quando suas dimensões históricas e sociais são compreendidas na dinâmica da vida sob uma estrutura de complexidade e totalidade, ou seja, entrelaçando-se individual e coletivamente aos significados culturais do grupo que constitui, desempenhando um papel representativo e transformador. Se a educação pode ser liberdade, homens e mulheres interferem nesse processo educativo como sujeitos reconstrutores da realidade e da história, não como receptores passivos dela, confirmando, sob a ideologia freiriana, sua presença como inserção e não adaptação ao mundo (FREIRE, 1996).

Dessa forma, o que é conhecimento? Que tipo de homem/mulher se quer construir? São perguntas necessárias ao tentar definir a função da escola. Os sujeitos do ensino e da aprendizagem, homens e mulheres, se constituem como humanos quando compreendem e são compreendidos como uma instância diversa, relacional e, ao mesmo tempo, singular. O conhecimento constitui-se de um constructo humano elaborado na existência, no dia-a-dia, que emerge de uma estrutura transformada e entrelaçada por elementos de várias vidas e circunstâncias que não se repetem. A distinção, a diferença, a incompletude, são as marcas

primordiais do ser humano. “Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua (in)conclusão é que gerou sua educabilidade.” (FREIRE, 1996, p. 58).

Somos, com isso, sujeitos permeados de motricidade, afetividade e sociabilidade, cujas representações ou os modos como produzimos os significados da cultura são construídos sobre um corpo que interfere e sofre constantes interferências no meio social, através das relações estabelecidas consigo e com os outros corpos que estão ao seu redor.

Um corpo não é apenas um corpo, é também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados sociais e culturais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2003, p. 29).

Nossa referência no mundo se dá pelo corpo, através dele são definidas as estratégias, as maneiras e os locais em que esse corpo se adere ou não à condição do humano, sobretudo quando sua instância primeira e permanente, a sexualidade, incide sobre essas definições. A sexualidade está inserida na condição humana de forma ontológica, ou seja, é uma manifestação inerente a todos e a cada ser humano em particular, sendo uma das dimensões privilegiadas de sua manifestação subjetiva, histórica e social (NUNES; SILVA, 2000). A sexualidade também pertencente ao campo político, ela “[...] é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.” (LOURO, 1999, p. 11).

Logo, a sexualidade dentro da construção cultural constitui-se de um fator representativo e determinante na alienação e imposição de uma condição humana pré-estabelecida. Por ser ontológica e intrínseca ao homem, tornou-se uma das matrizes fundamentais na instalação de estratégias em que poderes e saberes regulam como, quando e onde a condição humana deve existir. Foucault ressaltou essa reflexão quando definiu a sexualidade como sendo

[...] o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície

em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (1988, p. 100).

Historicamente, a noção de corpo sexuado tem se deparado com diversos obstáculos ao tentar avançar as fronteiras biológicas e sociais, construídas e estabelecidas nas interações culturais dos corpos. Tal fato está relacionado à condição científica pela qual essa noção vem sendo construída ao longo dos tempos, condicionando a vivência humana em seus aspectos afetivos, emocionais e sociais sob uma estrutura homogênea e mensurável.

A sexualidade é a condição estruturadora e geradora das vivências humanas desde os aspectos da concepção biológica até as diversas manifestações físicas e/ou subjetivas da afetividade humana, todas elaboradas nas práticas da vida cotidiana. Nesse processo, a sexualidade se insere ao ser humano como definidora e inerente a sua existência.

Existe osmose entre a sexualidade e a existência, quer dizer, se a existência se difunde na sexualidade, reciprocamente a sexualidade se difunde na existência, de forma que é impossível determinar, para uma decisão ou para uma dada ação, a parte da motivação sexual e a parte das outras motivações, é impossível caracterizar uma decisão ou um ato como “sexual” ou “não-sexual” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 234).

A sexualidade é a matriz e a possibilidade perpetuadora da existência humana estando imersa no conhecimento cotidiano que “[...] revela um mundo marcado pela ação e pelos dados humanos plenos da experiência e da aventura que buscam, na contradição e ambigüidade, a construção da existência histórica humana” (SILVA, 2001, p. 77).

Nessa discussão evidenciam-se duas preocupações levantadas por Weeks (1999), que juntas, modelam a noção de sexualidade: nossa subjetividade e a sociedade, tendo em comum o corpo e suas potencialidades como o elo de conexão.

Na medida em que a sociedade se tornou mais e mais preocupada com as vidas de seus membros – pelo bem da uniformidade moral, da prosperidade econômica; da segurança nacional ou da higiene e da saúde – ela se tornou cada vez mais preocupada com o disciplinamento dos corpos e com as vidas sexuais dos indivíduos. Isso deu lugar a métodos intrincados de administração e de gerenciamento; a um florescimento de ansiedades morais, médicas, higiênicas, legais; e a intervenções voltadas ao bem-estar ou ao escrutínio científico, todas planejadas para compreender o eu através da compreensão e da regulação do comportamento sexual (WEEKS, 1999, p. 52-53).

Nesta perspectiva, a escola ocupa um importante papel, como uma instituição histórica alicerçada sob uma visão sociopolítica, compondo ou um corpo da igreja ou um corpo do Estado. A escola, desprovida de uma identidade voltada para si, se construiu como mantenedora das imposições do processo hegemônico de dominação a partir da coesa relação estabelecida entre educação e “aura científica”, definidora dessa visão normativa de ensino que durante séculos pouco foi alterada (TARDIF, 2000).

A disciplinarização de homens/mulheres pela educação consiste num marco histórico na origem da escola; sua criação teve como primeiro objetivo promover a aquisição de resistência física para o trabalho e a extinção da ociosidade a fim de estruturar os corpos à “padronização do tempo” que consistia na essência do capitalismo industrial que tomava forma no século XVIII (TOMPSON, 1998). Aliada ao capitalismo, a ciência consagrava a ideologia normativa e a escola atuou e continua atuando como um dos seus principais fios condutores. O domínio da Razão Médica – “detentora da verdade” – é marcante nesse período, oferecendo uma proposta de transformação da educação escolar justificada no discurso que “[...] para formar as novas gerações seria necessário uma intervenção não apenas no espaço público da escola, mas também, no espaço privado da casa. Pais e mestres constituem-se, portanto, nos principais destinatários das prescrições médicas quando se trata da educação.” (GONDRA, 2000, p. 525).

Os saberes do corpo, saídos de suas vivências cotidianas, deslocaram-se para o patamar científico, tido como o único, verdadeiro e confiável. Os seres humanos aprenderam a acordar, andar, sentir, dormir, amar da mesma forma, tornaram-se iguais e, como demandava o sistema capitalista, constituíram-se cidadãos. No entanto, esses saberes pré-determinados como únicos e verdadeiros que definiram a condição humana confrontaram-se em diversos momentos com a principal marca do homem, a diferença, desmoronando sólidas construções históricas, sociais e culturais. Na verdade, “[...] não há nada mais universal que as diferenças humanas, se há algo que caracteriza os seres humanos, este algo é o fato de sermos diferentes, o que não justifica em hipótese alguma a desigualdade.” (SOUZA, 2002, p. 160).

O saber científico não foi capaz de manter-se intacto diante das contraposições e pressões que emergiram do cotidiano, notavelmente no fim dos anos 60 do século XX, definidas por Stuart Hall (2005) como um diferente tipo de mudança estrutural que transformou as sociedades modernas, fragilizando as sólidas localizações passadas de

“indivíduos sociais” ao fragmentar as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, até então vigentes.

Dentre essas paisagens culturais a sexualidade nos desperta grande interesse, uma vez que se correlaciona com as dimensões biológicas, psíquicas, sociais, afetivas, motoras, etc., que definiram e definem culturalmente homens e mulheres como seres humanos distintos, diferenciados principalmente pela demarcação de gênero.

A inserção do gênero em nossa história social é relativamente recente. Saído da gramática em que se restringia à designação do sexo dos substantivos, o termo gênero foi utilizado pela primeira vez em 1955 pelo biólogo estadunidense Jhon Money como a possibilidade de identificar os aspectos sociais do sexo. Com isso, definiu-se a oposição existente entre as categorias sexo e gênero, referindo o termo sexo exatamente aos aspectos biológicos da identidade sexual e o termo gênero aos aspectos sociais construídos neste processo de identificação (SILVA, T., 2007).

No início da década de 70, representado principalmente por um grupo de estudiosas anglo-saxãs, o movimento feminista começou a utilizar o termo gênero (referente ao termo inglês *gender*) em suas lutas políticas contra as desigualdades sociais existentes entre homens e mulheres. Segundo Dagmar Meyer (2003) apesar da introdução do termo gênero ter causado controvérsias e debates pelo receio de sua inclusão causar a invisibilidade do sujeito de luta feminista (as mulheres), diversas correntes feministas foram aderindo a sua utilização, mas utilizando múltiplas e convergentes definições para o conceito:

De forma genérica, no entanto, pode-se dizer que as diferentes definições convergiam em um ponto: com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (p. 15).

A relação sexo-gênero como definidora das representações e valores sociais atribuindo uma hiper-valorização do masculino sobre o feminino sustentado sob as inscrições biológicas dos corpos foi construída historicamente. Os médicos-anatomistas da antiguidade que buscavam descrever e entender a diferença dos sexos conceituava biologicamente a mulher como um “invertido sexual” no sentido real da expressão. Acreditava-se que a mulher possuía órgãos genitais idênticos ao do homem, mas posicionados em seu corpo de forma contrária

que, por deficiência de um calor interior, não explodiram para fora. Com isso, justificava-se a inferioridade do gênero feminino, considerado evolutivamente imperfeito (LAQUEUR, 2000).

“Mulheres passam a ser homens” quando “o calor, que se tornou mais vigoroso, empurra os ovários para fora.” Porém a razão de o calor funcionar dessa forma e não da forma inversa – homem não pode se transformar fisiologicamente em mulher – é tão metafísica como fisiológica em qualquer sentido moderno. O movimento está sempre em cima na grande cadeia do ser: “portanto, nós nunca vemos em nenhuma história verdadeira o homem tornar-se mulher, pois a Natureza tende sempre para o que é mais perfeito e não, ao contrário, para tornar o perfeito em imperfeito”<sup>3</sup>. (GASPARD BAUHIN, 1601 apud LAQUEUR, 2000, p. 164).

A força operante dessas construções históricas e culturais levou o movimento feminista no final dos anos 80 e toda década de 90 a um processo de ressignificação do conceito de gênero desdobrando-o tanto no campo teórico como no campo político. Este processo foi desencadeado especialmente pelas feministas pós-estruturalistas sob os pilares teóricos de Michael Foucault e Jaques Derrida privilegiando a discussão de gênero nas abordagens que enfocam a centralidade da linguagem como produtora das relações entre corpo, sujeito, conhecimento e poder estabelecidas pela cultura (MEYER, 2003).

Este campo de reflexão consiste no aparato teórico que adotamos nesta dissertação e, ancorados nas contextualizações de Judith Butler (2003), concebemos o gênero como uma construção cultural negando que ele seja aparentemente fixo como o sexo ou um resultado casual definido por sua estrutura biológica, assim como nega a possibilidade de compreender o sexo apenas como um dado da natureza. Para a autora, sexo foi desde sempre, gênero; porque matizado pelo discurso. Nessa perspectiva, abre-se espaço para pensar o gênero como a interpretação múltipla do sexo, ou ainda, os significados culturais assumidos pelos corpos sexuados, não decorrendo de um sexo propriamente dito, mas considerando que “[...] a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos.” (p. 24). Com isso,

---

<sup>3</sup> Essa teoria denominada “modelo de sexo único” somente foi reestruturada a partir do século XVIII quando os testículos e os ovários deixaram de ser o mesmo órgão e a vagina, que não tinha um nome específico, passou a ser nomeada como tal. Muda-se de “modelo de sexo único” para “modelo de dois sexos”, no qual a diferenciação dos gêneros estendeu-se também para uma compreensão distinta de outros sistemas corporais como o esqueleto e o sistema nervoso (LAQUEUR, 2000).

[...] os corpos sexuados podem dar ensejo a uma variedade de gêneros diferentes, e que, além disso, o gênero em si não está necessariamente restrito aos dois usuais. Se o sexo não limita o gênero, então talvez haja gêneros, maneiras de interpretar culturalmente o corpo sexuado, que não são de forma alguma limitados pela aparente dualidade do sexo (BUTLER, 2003, p. 163).

A condição sexuada dos corpos sociais é anterior a qualquer elemento da condição humana, ela é definidora de sua história, a marca primeira de sua existência, assim como apontou Merleau-Ponty:

É a sexualidade que faz com que um homem tenha uma história. Se a história sexual de um homem oferece a chave de sua vida, é porque na sexualidade do homem projeta-se sua maneira de ser a respeito do mundo, quer dizer, a respeito do tempo e a respeito dos outros homens. [...] Na história sexual, concebida como a elaboração de uma forma geral de vida, podem introduzir-se todos os motivos psicológicos, porque não há mais interferência de suas causalidade e porque a vida genital está engrenada na vida total do sujeito (2006, p. 219).

As diversas instituições sociais apresentam ao longo da história dificuldades em lidar com essa marca primeira do ser humano, a sexualidade. A escola representa uma dessas instituições. Pesquisas apontam que docentes sentem-se despreparados/as e desamparados/as ao se confrontarem com as mais diversas manifestações da sexualidade dos/as alunos/as. A escola assume um discurso de respeito à diversidade e à diferença, mas, o fracasso prevalece como resultado de suas precárias iniciativas para fazer desse discurso uma vivência real.

Exalta-se a crença de que a científicidade esclarece e resolve todos os problemas que adentram a escola, mas, quando o problema é sexualidade, esse saber não é suficiente. As vivências humanas se expressam por várias linguagens, vários discursos: por corpos sexuados em processo constante de elaboração de sua realidade. Como a escola resiste prontamente em contestar sua solidificada estrutura, ou por falta de disposição, ou por realmente não conseguir se desvincular dos valores que a constituiu, as questões advindas da sexualidade tornam-se para ela um tenso e conflituoso dilema, sendo a saída mais confortável restringir essa discussão à esfera privada.

Dessa forma, a escola se isenta de qualquer providência a esse respeito, uma vez que, como instituição interpretada como a “morada do conhecimento”, cabe-lhe exclusivamente preocupar-se com o saber científico. Como já comentamos, o saber cotidiano é o ponto de partida da construção do conhecimento escolar. Deveria ser transformado evolutivamente pelo

saber científico que realizaria as inter-relações necessárias para a construção de uma identidade epistemológica da escola. A sexualidade é uma das temáticas que, ao tentar adentrar na escola, exalta a fragilidade dessa construção.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) evidenciam essa questão. Lançados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997 apresentam a Orientação Sexual como um de seus temas transversais, ou seja, os conteúdos relacionados à temática da sexualidade devem atravessar e serem contemplados por todas as séries e por todas as áreas do conhecimento. São dez anos de uma proposta que pouco se conseguiu instituir como forma de desenvolver esse conhecimento.

Parece-nos claro que ao pensar na relação escola-sexualidade nenhuma forma de conhecimento consagra-se como legítima, nem mesmo o conhecimento científico. As neurociências, como exemplo, há muitos anos estudam com afinco as questões referentes à escolha ou descoberta da orientação sexual<sup>4</sup>. Segundo esses estudos a atração homossexual e a sensação de se localizar no gênero errado não podem mais ser consideradas como patologia psicológica ou consequência de uma educação familiar ou escolar equivocada (HERCULANO-HOUZEL, 2006).

Levantamos essa discussão para explicitar que se a ciência apresenta novas respostas científicas com relação à descoberta da orientação sexual, o fato de a escola permanecer como um dos espaços sociais de manifestação da discriminação e do preconceito contra homossexuais representa a incoerência na afirmativa de que a escola estrutura seus saberes a partir do conhecimento científico.

Ressaltamos que esses resultados apresentados pelas neurociências com relação à orientação sexual datam do início dos anos 90, anterior à elaboração dos PCNs e, recuando um pouco mais, no ano de 1985 a homossexualidade foi retirada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) da Classificação Internacional de Doenças (CID). O Conselho Federal de Psicologia (CFP) no Brasil desde 1973 já não identificava a homossexualidade como doença, distúrbio ou perversão (FACCO, 2006). Olhando por esse prisma, essas questões elucidam a

<sup>4</sup> Na contemporaneidade novas configurações emergem no campo social exigindo, além de um olhar sensível sobre as questões referentes à sexualidade, também, ater-nos ao reconhecimento de outras formas de configuração social do gênero. Devido a isso, seguindo a perspectiva dos Estudos Culturais, discutiremos no decorrer do texto sobre identidade sexual, correspondente ao termo orientação sexual – utilizado para designar o desejo afetivo-sexual de uma pessoa por outra, podendo ser heterossexual, homossexual ou bissexual. Essa questão será esclarecida no Capítulo II.

fragilidade em que está inserida a construção do conhecimento escolar, remetendo-nos à relevante intervenção de Arnay:

Se existem diferenças tão irreconciliáveis entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico [...] e se, por outro lado, o conhecimento escolar consegue modificar muito pouco o primeiro e não consegue atingir o segundo, então, na verdade, o que estamos pretendendo levar a cabo com o ensino de ciência na escola? (1998, p. 43).

A escola deveria se perguntar com quais saberes ela trabalha, para que servem, de onde vêm, como e para quem serão oferecidos esses conhecimentos. A percepção que temos ao analisarmos como a escola trabalha os saberes referentes às diversas manifestações das sexualidades e da construção do gênero mostra-nos uma profunda incapacidade do ensino em desencadear no ser humano a capacidade de transformação cultural da sociedade, contradizendo os próprios estatutos (contidos nos PCNs) elaborados para orientar as atuações de suas instituições:

A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (BRASIL, 2000, p. 122).

Por negar a condição primordial do humano, sua existência como uma multiplicidade sexuada, quando a sexualidade penetra os portões da escola é precariamente abordada sob uma concepção biológico-reprodutiva e influenciada por ideologias religiosas e moralistas. Tais ideologias também foram responsáveis pela estruturação dos diversos sujeitos que ali se encontram, efetivando e consolidando a identidade sócio-cultural da escola. Como nossa pesquisa se propõe investigar a constituição identitária de docentes gays, travestis e lésbicas, abordaremos a seguir os aspectos históricos, sociais e culturais da construção da profissão docente.

## 1. A construção da profissão docente

A primeira forma de instituição educacional no Brasil foi criada pelos jesuítas. Construída sob uma rigorosa estrutura tinha como objetivo o “tratamento” das crianças brasileiras que, em sua maioria, eram os filhos dos índios que habitavam o Brasil na época em que ele foi invadido (NUNES; SILVA, 2000).

Esses índios eram submetidos a um sistema de isolamento em que passavam a viver junto aos jesuítas até atingirem a puberdade, quando eram enviados para viver com seus familiares e seguirem suas vidas de acordo com os novos valores aprendidos. Eram as “casas de meninos”, local em que os índios aprendiam a língua portuguesa, as obrigações da religião e a disciplina na prática do lazer. Eram ensinados e catequizados para tornarem-se bons cidadãos e o método utilizado nessa educação fundamentava-se em castigos físicos e privações morais:

Em pouco tempo estavam confessando-se toda a semana, cantando e rezando em latim, mesmo sem entender o que estavam dizendo. Os mais fervorosos, com freqüência, se autoflagelavam para livrarem da “preguiça”, da luxúria, do ódio ou de outras tantas supostas paixões más e pecaminosas (NUNES; SILVA, 2000, p. 57).

Segundo Antônio Nóvoa (1991) desde suas raízes o modelo do professor aproxima-se do modelo do padre, influenciado por crenças e atitudes morais e religiosas que, ao longo do século XVII e XVIII, configuraram um conjunto de saberes, técnicas, normas e valores específicos da profissão docente inspiradas na atuação dos jesuítas.

A origem da profissão docente é definida por dois momentos, primeiro, o sólido vínculo com a ética moral e religiosa e, segundo, a definição desses saberes pelas diretrizes estatais. Mesmo com a substituição da missão ou vocação para educar por um ofício ou profissão seus vínculos com a moral religiosa não foram desfeitos. Igreja e Estado foram as instituições sociais mediadoras das relações internas e externas definidoras da profissão docente determinando para essa categoria os fundamentos e sistemas morais estruturadores de

sua atuação profissional. A profissão docente foi historicamente construída a partir de imposições externas a ela (NÓVOA, 1991)<sup>5</sup>.

Selecionar e nomear os professores tornou-se umas das preocupações essenciais dos reformadores europeus do século XVIII que como providência inicial, retirou os professores de suas comunidades locais onde atuavam organizando-os e submetendo-os a uma disciplina do Estado. Essa era a condição primeira para que os professores adquirissem a licença para a docência, título que lhes concebia a afirmação profissional e o reconhecimento social, assim como lhes assegurava uma possível autonomia e independência dos vínculos com a igreja.

Para Nóvoa (1991) esse desvincular dos professores de suas comunidades de origem representou a constituição de um corpo profissional isolado ou uma forma de “isolamento social” da classe submetida, sob seu consentimento, à disciplina estatal. Na verdade, esse procedimento evidencia uma relação estreita com os métodos jesuítas, de “casas de meninos” passou-se a “casas de professores”.

No século XIX a expansão escolar acentuou-se pela procura social cada vez maior da escola devido à crença de que a instrução representava a possibilidade de superioridade social. Com isso, os professores, que além de agentes culturais tornavam-se agentes políticos, puderam reivindicar seus atributos como especialistas e sob a afirmação da relevância social de sua atuação. Consolidou-se, a partir daí, o estatuto e a imagem do ser professor e, da mesma forma, um rigoroso controle estatal dessa profissão. Partilhando dos mesmos interesses, Estado e professores materializaram o antigo projeto da instituição de formação, a escola normal (NÓVOA, 1991).

Ocupando a centralidade do processo de formação docente, as escolas normais projetavam-se além da construção individual do ser professor, construindo a profissão docente sob o aspecto coletivo, mesmo com seus princípios sustentados em meio a estatutos mal definidos e ambigüidades nas delimitações identitárias, que provocaram uma forma de “isolamento social” desses profissionais despertando uma solidariedade interna levando-os a se organizarem em associações para lutarem por seus direitos (NÓVOA, 1991).

A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a *ambigüidade* do estatuto dos professores. Fixa-se neste período

---

<sup>5</sup> Nas últimas décadas do século XIX, época de glória dos Congressos de Professores, verdadeiros “laboratórios de valores comuns” eram constituídos, nos quais era notável a perpetuação das origens religiosas no ideário coletivo da profissão docente (NÓVOA, 1991).

uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não são intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Essas perplexidades acentuam-se com a *feminização do professorado*, fenômeno que se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão (NÓVOA, 1991, p. 15, grifos do autor).

Louro (1997) aborda as diferenças das relações de gênero presentes na construção histórica da profissão docente. Segundo a autora, à medida que a instituição escolar tornou-se um espaço de formação privilegiada, as sociedades modernas ocidentais passaram a investir na escolarização e nos sujeitos que a definiam. Com isso, não só crianças e jovens foram o foco de atenção, observação e disciplina, mas também os docentes. “Mestre exemplar” e “modelo a ser seguido” são as imagens que definiram a figura inicial do docente, responsável pela conduta de seus alunos e encarregado de que as virtudes e comportamentos aprendidos fossem levados para além dos limites da escola.

Por isso o corpo e a alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados. O mestre – e o jesuíta é seu exemplo mais perfeito – é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um “especialista da infância”, ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para a sua vigilância, ele sabe graduar seus ensinamentos, estimular a vontade, treinar o caráter, corrigir com brandura – ele é o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos (LOURO, 1997, p. 92).

A figura do mestre, do religioso, do masculino, é evidenciada pela autora que representa o gênero da docência no início dos tempos modernos. Instruídos por manuais produzidos pelas ordens religiosas, as congregações e as associações do magistério, os professores eram moldados sob regras e condutas que regulavam seus gestos, seu modo de andar, seu modo de falar, seu jeito de olhar, era uma formação integral. Mesmo com tantas transformações sociais, essa imagem do sacerdócio ou do missionário permanece como referência na construção da profissão docente.

A segunda metade do século XIX marca a entrada da mulher na escola e o início do processo de feminização do trabalho docente. Seguindo os princípios de ordem, progresso, higienização familiar e a formação da cidadania, a educação das mulheres tornou-se um

representativo aliado neste processo, uma vez que, pautada nas convicções da nascente Psicologia, seria essencial para o desenvolvimento físico e emocional da criança a associação entre educação, família e amor materno (LOURO, 1997).

Outro aspecto importante apontado por Louro (1997) na compreensão desse processo é que apesar de não interferir, a docência consolidaria os valores do casamento e da maternidade definidos histórica e socialmente como tarefas fundamentalmente femininas. O magistério era uma função expressivamente adequada às mulheres:

A representação do magistério é, então, transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha. De algum modo, as marcas religiosas da profissão permanecem, mas são reinterpretadas e, sob novos discursos e sob novos símbolos, mantém-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente (p. 97).

Mas, a feminização do magistério apresentava aspectos que merecem atenção especial. São as mulheres órfãs, viúvas e principalmente solteiras que a princípio exerceram a profissão docente. Como o casamento e a maternidade consistiam no destino “natural” para todas as mulheres, restava às solteironas assumir uma missão análoga ao destino não consumado<sup>6</sup>. No entanto, Louro (1997) aponta que a inclusão da mulher no exercício do magistério intensificou a vigilância e atenção a esse ofício:

De um modo muito especial, a professora mulher é alvo de preocupações. Para afastar de sua figura as “marcas” distintivas da sexualidade feminina, seus trajes e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal além de irretocável, deve ser discreta e reservada. A relativa ausência de professoras casadas evitava a “materialização” de um companheiro amoroso e de filhos e, assim, ajudava a representar essas mulheres sós como desprovidas de sexualidade. O casamento e, especialmente, a gravidez sofriam uma espécie de censura (p. 106-107).

A autora aponta também a possibilidade da professora solteirona de despertar sobre si uma imagem reversa, a da mulher que vive secretamente uma intensa e proibida vida sexual, remetendo-nos à afirmativa de Foucault (1988), segundo a qual as sociedades modernas não

---

<sup>6</sup> A representação da professora solteirona apresentava ambigüidades. Carregava consigo certo fracasso com relação ao seu gênero por não ter exercido a maternidade e o matrimônio, mas, ao mesmo tempo, era beneficiada de uma liberdade, ainda que restrita, da qual as outras mulheres não tinham acesso, como por exemplo, uma independência financeira, um nível mais elevado de instrução, uma liberdade de circulação pública, etc. (LOURO, 1997).

condenaram os discursos sobre o sexo à obscuridade, falou-se dele por todas as dimensões sociais valorizando-o como o “segredo”.

Possivelmente esse “segredo” permitiu a instalação de uma ingênuas crença de que professores e professoras, como profissionais, sejam desprovidos/as de sexualidade, isentos de desencadear qualquer tipo de influência sobre as relações que os/as alunos/as estabelecem na escolha/descoberta de sua sexualidade ou na construção de seu gênero. Essas representações permanecem de certa forma vigente e codificam os papéis a serem assumidos socialmente por homens e mulheres na docência: a imagem do professor relacionada ao conhecimento, autoridade, à figura do jesuíta e, da professora, relacionada à maternidade, ao cuidado, à submissão, ao ensino e a aprendizagem, sobretudo de crianças<sup>7</sup>.

Esses significados culturais construídos ao longo da história são claramente demarcados na profissão docente e quando professores e professoras contrariam esses significados, transitando pelas fronteiras das sexualidades e do gênero, estranhamentos, conflitos, tensões e também redescobertas, reestruturações e desafios podem emergir no contexto escolar desencadeando avanços ou retrocessos no processo de construção da diversidade humana. Esses fatos foram evidenciados no decorrer das investigações realizadas para essa pesquisa.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, “**Caminhos metodológicos**”, justificamos nossa opção pela abordagem de pesquisa qualitativa e descrevemos os instrumentos utilizados para a construção do material empírico: a entrevista reflexiva e o questionário. Apresentamos a descrição dos principais sujeitos da pesquisa, os três professores gays, as duas professoras travestis e a professora lésbica. As informações pessoais e profissionais dos/as setenta e três docentes que responderam o questionário aplicado para a investigação são também descritos neste capítulo.

Os aspectos históricos, políticos, sociais e culturais que permeiam a construção das (homo)sexualidades e dos gêneros são abordados no segundo capítulo,

---

<sup>7</sup> Essa descrição remete-nos a duas das linhas de atuação da “política do sexo” correspondentes à matriz das disciplinas do corpo e da regulação das populações no século XVIII e principalmente no século XIX, identificadas por Foucault (1988). A primeira, desenvolvida sobre a forma de uma campanha pela saúde da raça, referia-se ao combate à sexualização infantil, considerada uma epidemia que ameaçava comprometer a futura saúde dos adultos e, com isso, o futuro da sociedade e da espécie humana. A segunda, representada pela histerização das mulheres, levando seus corpos e seu sexo a uma medicalização minuciosa, com o intuito de intensificar sua responsabilidade pela saúde dos filhos, a consolidação da família e a salvação da sociedade.

**“(Homo)sexualidades<sup>8</sup> revelando a hierarquia cultural dos gêneros”.** Além disso, apresentamos a teoria *queer*, que estruturada sob uma proposta pós-identitária propõe-nos pensar as identidades que se constituem a partir das diferentes manifestações da sexualidade e do gênero por suas ambigüidades, multiplicidade e fluidez. Construir novos enfoques sobre a cultura, o conhecimento, o poder e a educação foram os aspectos dessa teoria que despertaram nossa afinidade e sua escolha como aparato teórico, principalmente sua relação com a educação. Fechamos esse capítulo com um levantamento de pesquisas que abordam a relação entre sexualidades, gênero e escola.

No terceiro capítulo, “**Documentos oficiais que contemplam (homo)sexualidades, gênero e educação**”, analisamos cinco documentos: os *Parâmetros Curriculares Nacionais - volume 10* (1997), o *Manual do Multiplicador Homossexual* (1996), o folder *A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola* (2001), o *Programa Brasil Sem Homofobia* (2004) e o guia *Educando para a diversidade: como discutir homossexualidade na escola?* (2005). Saber como as questões referentes à diversidade sexual e de gênero no contexto escolar são contempladas legalmente foi um ponto importante para nosso estudo, mesmo que o desconhecimento desses documentos, com exceção do PCN-10, tenha sido o aspecto evidenciado nas falas dos sujeitos.

**“(Homo)sexualidades e educação na concepção de docentes do ensino fundamental”** é o título do quarto capítulo. Os atributos e valores historicamente definidores da profissão docente emergem dos relatos dos/as setenta e três docentes, das três escolas da rede municipal que responderam o questionário da pesquisa. Suas percepções e opiniões sobre sexualidade, homossexualidade e docência revelaram contradições, como por exemplo, quando relataram ser a escola um espaço necessário para se discutir a sexualidade, desde que essa discussão não se refira às vivências das sexualidades dos/as docentes, independente da identidade sexual, uma vez que, na escola, o/a docente é somente um profissional.

No quinto capítulo, “**Corpos docentes não lidos<sup>9</sup>: professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero**”, analisamos os relatos dos

<sup>8</sup> Optamos pela forma de escrita (homo)sexualidades, no plural, porque nenhuma vivência das sexualidades pode ser generalizada ou considerada definitiva, na verdade, ela se constrói de diversas formas podendo variar de acordo com os contextos históricos, sociais e culturais. Os parênteses permitem-nos visualizar a dinâmica relação existente entre a homossexualidade e a sexualidade no contexto geral, assim como o estreito elo que os separam.

<sup>9</sup> Foi Britzman (1996) quem inspirou-nos a expressão “corpos docentes não lidos”. A autora fala da confusão notada entre gênero e sexualidade que faz com que, de alguma forma, alguns corpos não sejam facilmente “lidos” ou fixados como a confirmação dos discursos universais e naturais.

principais sujeitos da pesquisa, os três professores gays, as duas professoras travestis e a professora lésbica. Seus depoimentos nos possibilitaram conhecer suas trajetórias de vida desde a relação na família, passando pela escola, a universidade, até a definição e atuação profissional como docentes. Em alguns momentos de suas histórias de vida profissional o fato de serem docentes não amenizou a exposição à agressão, direta ou indireta, verbal ou não-verbal, manifestadas por alunos/as e/ou colegas de profissão em decorrência de suas identidades sexuais e de gênero.

As diversificadas manifestações das sexualidades e construção do gênero que situam alguns sujeitos à margem, do lado de fora, são dentre tantas, uma das questões que a escola deve enfrentar, afinal, nas salas de aula, nos corredores, no recreio, alunos/as e docentes transitam pelas fronteiras de uma suposta heteronormatividade hegemônica e sofrem as consequências por denunciarem que a diferença e a diversidade estão presentes no contexto escolar. Compreender e problematizar essas demarcações consiste no objetivo de nossa investigação, assim como, configura sua relevância científica tanto para o movimento social organizado de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTT) como para o campo educacional.

## CAPÍTULO I

### Os caminhos metodológicos da pesquisa

O objetivo deste capítulo é descrever os caminhos metodológicos que percorremos para alcançar os objetivos propostos nesta dissertação. A problematização dos diálogos estabelecidos entre pesquisador e sujeitos envolvidos na pesquisa definiram esses caminhos que tomaram significado ao longo do processo de construção dos dados, levando-nos a descobertas, negociações e reestruturações teóricas dadas as exigências da temática em questão.

A escola é, assim como outras extensões sociais, um local marcado por identidades e subjetividades em processo constante de (re)construção definindo, assim, nossa opção pelo método de pesquisa sob uma abordagem qualitativa. Tal escolha justifica-se principalmente porque as respostas que buscávamos não estavam prontas, deveriam ser construídas mediante as percepções, os conflitos, as dúvidas, as certezas, as crenças e os valores que constituíam as vivências sociais dos sujeitos envolvidos durante o período em que registrávamos seus relatos.

González Rey (2002) define a pesquisa qualitativa como “[...] um processo permanente de produção de conhecimento, em que os resultados são momentos parciais que se integram constantemente com novas perguntas e abrem novos caminhos à produção de conhecimento.” (p. 72). Portanto, a compreensão dos valores, crenças, motivações e sentimentos dos sujeitos é um dos principais objetivos dos/as pesquisadores/as qualitativos, sobretudo porque, neste tipo de abordagem, o processo de investigação ocorre essencialmente quando a ação está imersa num contexto de significado (GOLDEMBERG, 1998).

Neste sentido, os procedimentos metodológicos foram realizados de forma que os sujeitos fossem interpretados não de forma isolada, dicotômica, mas sim, na sua relação e interação com os contextos em que estavam inseridos. O mesmo se pretendeu adotar para com

a construção teórica do estudo, a flexibilidade e a possibilidade de novas reestruturações foram posturas necessárias e essenciais para a produção do conhecimento.

O estudo, ainda em sua fase inicial, passou por reestruturações. Pensávamos investigar somente a homossexualidade masculina, pois acreditávamos que as problemáticas que a envolviam fossem suficientes para justificar e permitir-nos interpretar quais conflitos e deslocamentos docentes que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero poderiam desencadear no contexto escolar.

Logo no início das investigações deparamo-nos com duas docentes que se auto-identificam como travestis<sup>10</sup>. Esses sujeitos demarcavam o rompimento das expectativas históricas e culturais nas quais a figura do ser professor/a deveria estar estruturada. O contato com esses dois sujeitos biologicamente masculinos, mas que se localizam identitariamente no gênero feminino levou-nos a uma redefinição dos sujeitos da pesquisa e, decidimos ampliar as investigações também para o campo da homossexualidade feminina. Afinal, mergulhávamos numa complexidade de identidades inter-relacionadas que tinham como marca principal as diferentes possibilidades de vivência da sexualidade e da construção do gênero, e, excluir alguma dessas identidades, poderia comprometer os rumos tomados.

Três professores gays, duas professoras travestis e uma professora lésbica são os sujeitos principais de nossa investigação. Interessou-nos conhecer suas histórias de vida e saber o lugar que a profissão docente ocupava neste processo, principalmente nos momentos em que suas identidades sexuais e de gênero foram evidenciadas e significadas pelos diversos sujeitos envolvidos nas relações escolares, sobretudo o corpo docente.

Quatro fontes de análise se entrecruzaram para que os objetivos propostos na pesquisa fossem alcançados: bibliográfica, documental, questionário e entrevista. A análise bibliográfica perpassa todo o estudo, no entanto, dedicamos o segundo capítulo da dissertação para a discussão específica dos aspectos mais relevantes dos referenciais teóricos. A análise de cinco documentos oficiais realizada no terceiro capítulo possibilitou-nos compreender de que forma as questões sobre sexualidades e gênero estão inseridas nas discussões do campo político-educacional. A construção do material empírico foi definida em duas fases: primeira, na análise das entrevistas realizadas com os seis sujeitos da pesquisa, segunda, na análise dos

---

<sup>10</sup> Uma delas, desde o primeiro contato em Julho de 2007 identificava-se como transexual comunicando-nos em Junho de 2008 que preferia ser identificada como travesti.

setenta e três questionários aplicados nas três escolas da rede municipal em que três dos sujeitos atuavam no ano de 2007.

Para a construção do questionário<sup>11</sup> foi essencial que o processo de entrevista<sup>12</sup> já estivesse adiantado, pois os depoimentos dos sujeitos nortearam a formulação das questões. A partir dos relatos dos sujeitos sobre a discriminação e o preconceito vivenciado por alunos/as e professores/as homossexuais, perguntamos aos docentes no questionário se já haviam presenciado situações de discriminação ou preconceito relacionado à sexualidade. Pedimos que identificassem os sujeitos envolvidos e relatassem as situações.

Os relatos dos sujeitos evidenciaram que independente de quem seja o/a homossexual, docente ou aluno/a, sua presença no contexto escolar desencadeava estranhamentos e conflitos, logo, perguntamos no questionário se o/a aluno/a ou professor/a homossexual despertavam a discussão da sexualidade na escola e se poderiam influenciar outros/as alunos/as na descoberta ou escolha de sua orientação sexual<sup>13</sup>.

Entrevista e questionário partilharam de questões em comum, é claro que com ajustamentos para os sujeitos os quais se destinavam. Aos principais sujeitos da pesquisa, pela utilização da entrevista reflexiva, tivemos acesso detalhado de suas histórias de vida, assim como da situação profissional em que estavam inseridos. No questionário essas informações foram menos detalhadas, principalmente porque optamos predominantemente por questões fechadas para a obtenção desse material empírico.

Com relação à discussão da sexualidade, entrevista e questionário apresentaram questões semelhantes: Se sexualidade deveria ser discutida na escola, por quais profissionais, em qual faixa etária ou série. Se os/as docentes tiveram acesso a conteúdos referentes à sexualidade em sua formação profissional, onde foi realizada essa formação, quando e como avaliavam essas abordagens. Se os/as alunos/as são curiosos/as com relação à sexualidade, de que forma manifestam essa curiosidade. Se já foram abordados diretamente com questões sobre sexualidade por alunos/as, o que eles/as perguntaram, se o/a docente sentiu-se preparado para responder. Em que série ou idade específica essa curiosidade se faz mais evidente.

<sup>11</sup> Ver questionário no apêndice B, página 231.

<sup>12</sup> Ver roteiro da entrevista no apêndice A, página 229.

<sup>13</sup> Utilizamos no questionário o termo “orientação sexual” por ser a expressão mais conhecida e utilizada nas produções teóricas educacionais.

Os documentos oficiais que abordam sexualidade e gênero na escola foram questionados diretivamente somente com os/as entrevistados/as, perguntamos se conheciam o PCN-10 e se nas escolas em que atuavam seus conteúdos eram discutidos e utilizados nas intervenções pedagógicas. Os demais documentos que analisamos eram desconhecidos pelos sujeitos. Não foi perguntado no questionário sobre esses documentos, no entanto, as questões que se referiam à discussão sobre a sexualidade na escola possibilitavam que o assunto viesse à tona. Três docentes mencionaram em suas justificativas o conhecimento dos temas transversais dos PCNs.

### **1. Primeira fase de construção do material empírico da pesquisa**

Para essa fase de construção do material empírico da pesquisa, optamos utilizar como instrumento metodológico a entrevista reflexiva. Tal escolha justifica-se porque essa técnica possibilita “[...] um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder.” (SZYMANSKI, 2002, p. 14-15).

Este tipo de entrevista pareceu-nos interessante porque permite aos sujeitos envolvidos na pesquisa a avaliação e, se necessário, a reconstrução do material produzido após a transcrição, análise e interpretações realizadas pelo/a pesquisador/a, o que é definido como o momento da devolução (SZYMANSKI, 2002).

A devolução das entrevistas possibilitou-nos certificar a fidedignidade e o compromisso ético que lhes foram necessários, e ainda, através destes encontros, ampliamos nossa relação com os sujeitos, realizando uma construção do material empírico e não uma mera coleta de dados. Interpretaríamos fatos presentes e inseridos num contexto real, pois acreditamos como Bauer; Gaskell; Allun (2002) que interessa-nos a maneira como as pessoas se expressam espontaneamente e falam sobre o que lhes é importante e, ainda, a forma como suas ações e as dos outros são pensadas.

As entrevistas também passaram por reestruturações. Durante as transcrições e a realização de novas entrevistas, fatos, dúvidas e outros questionamentos surgiram, com isso, realizamos entrevistas complementares e o processo de devolução e busca do material

revelava novidades e renegociações. Com as entrevistas buscamos identificar como os sujeitos construíram suas trajetórias de vida desde a relação na família, passando pela escola, pela universidade, até a definição e atuação profissional como docente. Nesses contextos, enfatizamos, principalmente, como sua identidade sexual e de gênero se inseriam nessas construções.

### **1.1. Caracterização dos sujeitos da primeira fase da pesquisa**

A primeira professora que entrevistamos foi Brenda<sup>14</sup>, 33 anos de idade, natural de Buritizal-SP, travesti, graduou-se em Letras no período de 1993 a 1997 pela UFU. Iniciou sua carreira docente em 1997 atuando no ensino médio da rede pública estadual, passando, em seguida, para a rede privada como professora de Literatura e Português, do ensino médio ao pré-vestibular. Nossa acesso a Brenda deu-se por meio de uma coordenadora da escola em que trabalhou até dezembro de 2007. Desde nosso primeiro contato por telefone em maio de 2007, ela se disponibilizou prontamente a participar da pesquisa. Realizamos duas entrevistas com Brenda, nos dias 25/05/2007 e 04/12/2007, ambas em sua residência.

O professor Fernando foi nosso segundo entrevistado, 29 anos, gay, cursou magistério no ensino médio e se graduou em Artes Plásticas no período de 1999 e 2004 pela UFU. Sua primeira experiência docente foi em 1997 atuando como professor de educação especial na APAE<sup>15</sup> de sua cidade de origem, Abadia dos Dourados-MG. Atua como professor de Educação Artística desde 1999 e no período em que o entrevistamos trabalhava na rede municipal e estadual sob regime contratual, da fase introdutória ao ensino médio. Foi o primeiro sujeito que se prontificou a participar da pesquisa.

Nossos contatos com Fernando antecedem a construção do projeto de pesquisa. Encontrávamo-nos com freqüência, pois partilhávamos de um grupo de amigos em comum e, em um desses encontros, realizado em sua residência, contou-nos detalhes de sua atuação profissional como professor de Educação Artística e dos estranhamentos que desencadeava em certos momentos aos alunos/as por causa de sua identidade sexual. Outras conversas

<sup>14</sup> Todos os nomes utilizados para identificação dos sujeitos da pesquisa são fictícios, respeitando a determinação da Resolução CNS/196 que normatiza a pesquisa com seres humanos.

<sup>15</sup> APAE - Associação de Pais e Amigos dos Expcionais.

foram realizadas sobre esta questão e ao comentarmos com Fernando sobre a intenção de realizar a pesquisa ele se prontificou imediatamente em colaborar.

Duas entrevistas foram realizadas com Fernando, nos dias 13/06/2006 e 22/09/2007, ambas em sua residência. Por seu intermédio, foram estabelecidos os contatos com a professora Rogéria, colega de trabalho na rede estadual e com a professora Marina, que também atuava na rede municipal.

No dia 11/07/2007, entrevistamos a professora Rogéria, 33 anos, natural de Uberlândia-MG, travesti, graduou-se em Geografia no período de 1996 a 1999 pela UFU. Atuava como professora de Geografia de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental e no ensino médio em duas escolas na rede estadual sob regime efetivo. Iniciou a carreira docente em 2001 e, no período em que a entrevistamos, fazia tratamento de hormonoterapia e atuava como *drag queen*<sup>16</sup>.

Devido a problemas no aparelho eletrônico de gravação, a primeira entrevista com Rogéria não foi gravada. Retornamos em sua residência no dia 27/07/2007. Antes da entrevista, Rogéria apresentou-nos em sua página no Orkut que, até aquele momento, às 14:00 horas, trinta e três alunos/as haviam conectado. O segundo contato aconteceu de forma mais descontraída confirmando, assim, que o processo de consentimento, confiança e de estabelecimento de vínculo também é alterado positivamente pelo tempo.

Um dos critérios iniciais da pesquisa seria dialogar com docentes que atuassem na área das ciências exatas, pois parecia-nos representativo conhecer como seria a atuação de professores homossexuais numa das áreas de conhecimento mais demarcadas pela masculinidade heterossexual. Por intermédio de uma colega do mestrado chegamos ao professor João, 35 anos, natural de Goiatuba-GO, gay, graduou-se em Química pela UFU no período de 1990 a 1995 e no ano de 2007 cursava o mestrado em Química nesta mesma instituição. Iniciou sua carreira docente no ano de 1996 e, no período em que o entrevistamos, além de professor, ocupava o cargo de coordenador do ensino médio e pré-vestibular da escola em que trabalhava. Somente atuou na rede privada de ensino. Por decorrência da sobrecarga de atividades em que estava envolvido, João optou em abandonar o curso de Mestrado.

---

<sup>16</sup> A *drag queen* é um homem que, independente de sua identidade sexual, veste-se publicamente de mulher e, de maneira extravagante, brinca artisticamente com a identidade feminina (CEPAC, 2005).

Duas entrevistas foram realizadas com o professor João. A primeira em sua residência no dia 23/07/2007 que, por problemas no aparelho eletrônico de gravação, não foi gravada. A segunda, em 25/08/2007, foi realizada na escola em que trabalhava. Conhecer seu ambiente de trabalho foi muito interessante, pois possibilitou-nos presenciar como João estabelecia suas relações interpessoais com docentes e alunos/as.

A professora Marina, 39 anos, natural de Tupaciguara-MG, lésbica, é nosso quinto sujeito. Graduou-se em dois cursos, Ciências Sociais com habilitação em Geografia no período de 1987 a 1990 pela UNIT (Universidade do Triângulo) e em Educação Física de 1991 a 1995 pela UFU. Iniciou sua carreira docente na rede estadual em 1991 atuando como professora de Geografia sob regime contratual. Nos anos de 1995 e 1996 efetivou-se na rede municipal, atuando, desde então, com turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> serie do ensino fundamental, em dois turnos. Ministrhou aulas de Educação Física durante quatro anos.

Duas entrevistas foram realizadas com Marina, uma no dia 02/08/2007 e a outra 09/12/2008, ambas em salas da Faculdade de Educação da UFU. Chegamos até a professora Marina por intermédio de Fernando, no entanto, pesquisador e sujeito se surpreenderam, pois se conheciam do período de Graduação em Educação Física. Tal fato colaborou para que a entrevista ocorresse com maior tranqüilidade.

O último sujeito entrevistado foi o professor Renato, 34 anos, natural de Carmo do Paranaíba-MG, gay, graduou-se em Educação Física de 1994 a 1997 pela UFU. Atuou como professor pela primeira vez no ano de 2000. Em 2002 concluiu pela Universidade Católica de Uberlândia o curso de Pós-Graduação em Ciência da Religião que o habilitou para atuar nas redes de ensino como professor da disciplina Ensino Religioso.

Entrevistamos o professor Renato no dia 21/08/2007 em sua residência. Naquele período atuava em duas escolas da rede municipal sob regime contratual. Em uma, era professor de Educação Física da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série e na outra, professor de Ensino Religioso de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Nossa contato, apesar de restrito, antecedia a construção do projeto de pesquisa, pois sujeito e pesquisador se conheciam da Faculdade de Educação Física e de outros eventos e atividades culturais relacionados à dança. Esse foi um fator facilitador do contato. Conversamos com Renato sobre a intenção da pesquisa num rápido encontro dentro de um ônibus no segundo semestre de 2006 no qual ele se colocou favorável a conversar sobre o assunto assim que a proposta estivesse definida.

Ao término das entrevistas, estávamos seguros de que tínhamos um número satisfatório de sujeitos para a investigação. Dialogávamos com três possibilidades de masculinidades e feminilidades e, inevitavelmente, com múltiplas possibilidades de vivências das sexualidades. Isso porque, nenhuma pessoa é mulher ou é homem da mesma forma e, por mais que historicamente dois gêneros (masculino e feminino) e uma forma de sexualidade (heterossexual) tenham sido definidos como a única possibilidade existencial, a realidade social dos seres humanos ressalta um constante entrecruzar dessas fronteiras.

Como mostramos, uma parte dos sujeitos da pesquisa foi encontrada por meio de indicações (Rogéria, Marina e João) e outra por nossas buscas isoladas (Fernando, Brenda e Renato), mas, com poucas exceções, todos/as se conheciam, mesmo que indiretamente. Com isso, podemos afirmar que chegar até esses sujeitos não foi um processo difícil. Nossos caminhos se entrecruzaram e, dadas as suas disponibilidades e os diversos conhecimentos que nos instigaram buscar, alteramos os caminhos que havíamos traçado a priori, que foram estes: focalizar somente a homossexualidade masculina, buscar professores que trabalhavam sob regime efetivo na rede pública e priorizar docentes que atuavam de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental. O Quadro 01 apresenta o resumo da identificação pessoal e profissional dos sujeitos da primeira fase da pesquisa:

<b>Quadro 01: Identificação dos sujeitos da primeira fase da pesquisa</b>						
<b>Sujeito</b>	<b>Brenda</b>	<b>Fernando</b>	<b>Rogéria</b>	<b>João</b>	<b>Marina</b>	<b>Renato</b>
<b>Idade</b>	33	29	33	35	39	34
<b>Naturalidade</b>	Buritizal SP	Abadia dos Dourados MG	Uberlândia MG	Goiatuba GO	Tupaciguara MG	Carmo do Paranaíba MG
<b>Identidade sexual/gênero</b>	Travesti	Gay	Travesti	Gay	Lésbica	Gay
<b>Graduação/Instituição</b>	Letras/UFU	Artes Plásticas/UFU	Geografia/UFU	Química/UFU	Ciências Sociais/UNIT Educação Física/UFU	Educação Física/UFU
<b>Disciplina(s) que lecionam</b>	Português e Literatura	Educação Artística	Geografia	Química	Geografia	Educação Física e Ensino Religioso
<b>Rede de ensino em que atuam</b>	Privada	Estadual	Estadual e Municipal	Privada	Municipal	Municipal
<b>Séries em que trabalham</b>	Ensino médio e pré-vestibular	Série introdutória ao ensino médio	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série do ensino fundamental e ensino médio	Ensino médio e pré-vestibular	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série do ensino fundamental	Ensino fundamental

## **2. Segunda fase de construção do material empírico da pesquisa**

Com a intenção de compreendermos os contextos escolares em que parte dos sujeitos da pesquisa estavam inseridos, na segunda fase de construção do material empírico optamos por aplicar um questionário nas escolas em que atuavam. Definimos que o processo seria realizado na rede municipal, primeiro, porque três dos sujeitos atuavam nesta rede, os professores Fernando e Renato e a professora Marina. O professor Fernando atuava em duas escolas sendo, em uma delas, junto com a professora Marina. O segundo fato que levou-nos a essa escolha foi porque a rede municipal de ensino oferecia cursos de formação docente especificamente na área de sexualidade<sup>17</sup>.

Dois motivos justificam nossa opção pela utilização do questionário predominantemente aberto. O primeiro por ser o mais adequado às pesquisas de abordagem qualitativa, o que, assim como a entrevista, permite que o sujeito se expresse e traga informações que servirão ao pesquisador como material interpretativo. O segundo porque o questionário, dentre suas mais importantes características, fornece informações que se integram às demais fontes e instrumentos utilizados na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005). Em nosso caso, o questionário foi o meio para compreendermos como os sujeitos de nossa pesquisa eram percebidos e que significados lhes eram atribuídos por seus/suas colegas de docência.

Para nós, o conhecimento antecipado do conteúdo do questionário por parte dos sujeitos entrevistados significava uma questão ética, por isso, a aplicação somente foi realizada após sua avaliação e o consentimento. Como a rede municipal oferece o ensino da fase introdutória e ensino fundamental (1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) e os professores Fernando e Renato e a professora Marina atuavam nessas diferentes séries, todos/as os/as docentes das três escolas foram envolvidos nessa fase de construção do material empírico. O único requisito cobrado aos/às docentes na aplicação do questionário foi a voluntariedade em colaborar com a pesquisa.

As escolas se localizam em bairros periféricos e em diferentes pontos da cidade de Uberlândia. Não encontramos obstáculos para negociar a aplicação dos questionários.

---

<sup>17</sup> Tal formação era disponibilizada no CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, voltado exclusivamente para a formação e ampliação profissional dos/as docentes da rede.

Mantivemos contato direto somente com uma diretora das três escolas, nas outras, as relações foram estabelecidas com as vice-diretoras.

Apresentamos às vice-diretoras e à diretora uma cópia do questionário para que se inteirassem da proposta de pesquisa e nos autorizassem prosseguir, informando-nos a quantidade de docentes que trabalhavam nas escolas para que providenciassem o número de questionários necessários. Em uma das escolas essa negociação foi realizada pelos próprios sujeitos da pesquisa. Todo esse processo foi efetuado na segunda quinzena do mês de novembro de 2007 e na primeira semana do mês de dezembro os questionários foram entregues nas três escolas às vice-diretoras que assumiram o compromisso de distribuí-los entre todo o corpo docente. O número de docentes das escolas participantes da pesquisa encontra-se descrito no quadro 02 a seguir:

<b>Quadro 02: Número de docentes das escolas participantes da pesquisa</b>					
Escola	Professores/as	Coordenadores/as	Vice-diretores/as	Diretores/as	Total
Escola 1	90	08	03	01	102
Escola 2	106	07	02	01	116
Escola 3	87	06	03	01	97
Total	283	21	08	03	315

O corpo docente das escolas no período em que fomos a campo estava composto por trezentos e quinze docentes, sendo duzentos e oitenta e três professores/as, vinte e um coordenadores/as<sup>18</sup>, oito vice-diretores/as e três diretores/as. Enviamos para as escolas o total de 315 questionários que foram distribuídos de acordo com o número de docentes descrito no quadro 02. Como a entrega dos questionários foi realizada no dia 03/12/07 (segunda-feira) definíramos na carta de apresentação que os buscaríamos nos dias 06 e 07/12/07 (quinta e sexta-feira). Trinta e oito questionários foram devolvidos neste prazo das Escolas 1 e 3. No dia 12/12/07 fomos até a Escola 2 que havia pedido que prorrogássemos o prazo e retornamos com vinte e seis questionários preenchidos.

No dia 14/12/07, retornamos à Escola 01 e outros seis questionários nos foram entregues. Uma professora que se manifestou interessada na pesquisa sugeriu a três colegas que respondessem o questionário. Dois concordaram e o fizeram naquele momento, uma, se

---

<sup>18</sup> Os/as profissionais identificados como coordenadores/as referem-se a pedagogos/as que atuam na escola como supervisores/as e orientadores/as. Utilizamos essa mesma designação para identificar esses sujeitos no questionário.

recusou e saiu do recinto. Saímos da escola com mais oito questionários. Desde a primeira visita a esta escola encontramos coincidentemente docentes que conhecíamos de outras atividades pedagógicas e, até mesmo, colegas da graduação. Pedimos a esses sujeitos que interferissem junto aos colegas para que respondessem aos questionários. Acreditamos que essa estratégia tenha colaborado, afinal, foi a escola em que foram distribuídos o maior número de questionários e cujo número devolvido desses documentos foi maior.

Atendendo ao pedido de duas escolas, prorrogamos novamente a entrega dos questionários. Comunicamos que no último dia letivo, 20 de dezembro, retornaríamos para buscar algum que fosse devolvido. Nesta data, informaram-nos que nenhuma devolução havia sido realizada, com isso, fechamos a fase de aplicação dos questionários da pesquisa que ficou definida da seguinte maneira:

<b>Quadro 03: Descrição dos questionários distribuídos e recebidos por escola</b>			
Escolas	Questionários distribuídos	Questionários recebidos	%
Escola 1	54	31	57,4%
Escola 2	46	26	56,5%
Escola 3	40	16	40%
<b>Total</b>	<b>140</b>	<b>73</b>	<b>52,1%</b>

Como indica o quadro 03, cento e quarenta questionários foram distribuídos nas escolas e setenta e três foram devolvidos preenchidos (52,1%). Na carta de apresentação do questionário pedímos que os/as docentes lacrassem o envelope que o acompanhou para segurança e sigilo das informações na devolução, contudo, vários envelopes, em todas as três escolas, foram entregues abertos com os questionários preenchidos. Nos envelopes lacrados não havia nenhum em branco.

O questionário constituiu-se de vinte e cinco questões, predominantemente abertas, divididas em seis tópicos: identificação do sujeito, situação de trabalho, sexualidade e escola, a sexualidade no cotidiano da sala de aula, identificando o preconceito e a homossexualidade na escola. De acordo com os objetivos propostos, apresentaremos nesta dissertação, no capítulo IV, a análise detalhada do conteúdo das duas últimas partes, identificando o preconceito e a homossexualidade na escola. Não descartaremos as opiniões dos sujeitos com relação à sexualidade na escola e no cotidiano da sala de aula, em vários momentos elas se entrecruzam nas discussões, apenas não foram aqui priorizadas. A identificação dos sujeitos que responderam o questionário e sua situação de trabalho serão descritas a seguir.

## 2.1. Caracterização dos sujeitos da segunda fase da pesquisa

<b>Quadro 04: Idade dos sujeitos da segunda fase da pesquisa</b>		
Idade	Nº docentes	%
20 a 25 anos	01	1,4%
25 a 35 anos	24	32,9%
35 a 45 anos	30	41,0%
Acima de 45 anos	18	24,7%
Total	73	100%

Nesta fase da pesquisa, a construção do material empírico foi realizada a partir de setenta e três sujeitos cuja faixa etária predominante era de 35 a 45, referindo-se a trinta dos/as docentes (41%); vinte e quatro (32,9%) com idade entre 25 e 35 anos; dezoito (24,6%) com idade superior a 45 anos e uma professora (1,4%) com idade entre 20 e 25 anos (Quadro 04).

<b>Quadro 05: Identidade de gênero e sexual dos sujeitos da segunda fase da pesquisa</b>					
Identidade gênero	Identidade sexual	Feminino	Masculino	Total	%
Heterossexual		64	05	69	94,5%
Homossexual		02	01	03	4,1%
Não identificou		01	00	01	1,4%
Total		67	06	73	100%
%		91,8%	8,2%	100%	

O gênero feminino predominou sobre toda a amostra, sessenta e sete (91,8%) e duas dessas docentes se identificaram sexualmente como homossexuais. Do gênero masculino, seis docentes (8,2%) e a homossexualidade é a identidade sexual de um deles. Com isso, no total, sessenta e nove dos sujeitos (94,5%) se identificaram sexualmente como heterossexuais e três (4,1%) como homossexuais. Um dos sujeitos (1,4%) não se identificou sexualmente (Quadro 05).

<b>Quadro 06: Estado civil dos sujeitos da segunda fase da pesquisa</b>							
Estado civil	Casado/a	Solteiro/a	Separado/a	Divorciado/a	Viúvo/a	Amasiada	Total
Nº docentes	38	20	09	03	02	01	73
%	52,1%	27,4%	12,3%	4,1%	2,7%	1,4%	100%

Dos sujeitos, trinta e oito (52,1%) eram casados/as; vinte (27,4%) solteiros/as; nove (12,3%) separados/as; três (4,1%) divorciados/as; dois-duas (2,7%) viúvos/as; e uma (1,4%) amasiada (Quadro 06).

<b>Quadro 07: Cor dos sujeitos da segunda fase da pesquisa</b>						
Cor	Branca	Parda	Preta	Amarela	Não identificou	Total
Nº docentes	46	19	06	01	01	73
%	63%	26%	8,2%	1,4%	1,4%	100%

Quarenta e seis dos sujeitos (63%) identificaram-se como de cor branca; dezenove (26%) parda; seis (8,2%) preta; uma (1,4%) amarela; e um (1,4%) não se localizou em nenhuma das opções (Quadro 07).

## **2.2. Formação acadêmica e a situação de trabalho dos sujeitos da segunda fase da pesquisa**

<b>Quadro 08: Formação acadêmica dos sujeitos da segunda fase da pesquisa</b>				
Graduação	Nº docentes	%	2ª Graduação	Pós-Graduação <i>latu sensu</i>
Pedagogia	26	35,6%	01	07
Letras	13	17,8%	02	01
Biologia	07	9,6%	01	03
Normal Superior	06	8,2%	01	03
Matemática	05	7,0%	00	02
Geografia	04	5,5%	01	01
Artes Plásticas	03	4,1%	00	01
Educação Física	03	4,1%	00	00
História	02	2,7%	01	00
Licenciatura curta	02	2,7%	00	00
Não respondeu	02	2,7%	00	00
Total	73	100%	07	18

Como indica o quadro 08, o maior número dos/as docentes, vinte e seis (35,6%), eram graduados/as ou estavam cursando (quatro delas) Pedagogia<sup>19</sup>. Uma dessas professoras também se graduou em Normal Superior e sete se pós-graduaram em cursos específicos da área sendo a Psicopedagogia a especialidade predominante. O segundo maior índice foram

<sup>19</sup> A ênfase em docentes graduados/as em Pedagogia se deu principalmente por serem os/as profissionais que atuam especificamente na fase introdutória e de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Fator significativo em qualquer das redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada), por concentrar o maior número de alunos/as e, consequentemente, exigir um número superior desses/as profissionais.

docentes com graduação em Letras, treze (17,8%), sendo uma professora também graduada em Administração e outra em Direito. Uma terceira era pós-graduada em Lingüística.

Sete dos sujeitos (9,6%) graduaram-se em Biologia. Uma delas era também graduada em Psicologia e três se pós-graduaram na área de Biologia. Educação Ambiental foi a especialidade mencionada. Seis docentes (8,2%) graduaram-se ou estavam cursando (uma) Normal Superior. Uma era também graduada em Serviço Social e três se pós-graduaram, sendo duas em Psicopedagogia e uma em Filosofia da Educação.

Das cinco docentes (7,0%) graduadas em Matemática, uma, em um de seus cargos, era regente de sala cumprindo funções atribuídas a Pedagogia. Duas se pós-graduaram, sendo uma na área de Matemática e outra, em Educação Sexual.

Da área da Geografia, quatro docentes (5,5%). Uma delas com graduação também em Educação Física e outra com Pós-Graduação em Ciências da Religião. Três docentes (4,1%) eram graduadas em Educação Física e três (4,1%) em Artes Plásticas, sendo uma delas com Pós-Graduação em Arte Terapia. Dois docentes eram graduados/as em História sendo um deles/as também graduado em Pedagogia.

Fechando essa descrição, duas docentes (2,7%) indicaram a graduação em Licenciatura curta, uma em Ciências e Matemática e a outra em História e Geografia, esta última atuava como regente de sala de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série em um turno e ministrava a disciplina História de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série em outro. Duas docentes (2,7%) não responderam a questão.

<b>Quadro 09: Tempo de trabalho nas escolas dos sujeitos da segunda fase da pesquisa</b>		
Tempo de trabalho	Nº docentes	%
Menos de 06 meses	04	5,5%
06 meses a 01 ano	16	21,9%
01 a 02 anos	07	9,6%
02 a 03 anos	06	8,2%
03 a 04 anos	05	6,9%
04 a 05 anos	08	11,0%
05 a 10 anos	11	15,0%
Mais de 10 anos	16	21,9%
Total	73	100%

Dois extremos marcam a identificação do tempo de trabalho dos/as docentes, sua maioria trabalhava de seis meses a um ano ou há mais de dez anos nas escolas. Cada uma dessas opções recebeu dezenas indicações (21,9%). Onze docentes (15,0%) trabalhavam de cinco a dez anos; oito (11,0%) de quatro a cinco anos; sete (9,6%) de um a dois anos; seis

(8,2%) de dois a três anos; cinco (6,9%) de três a quatro anos; e quatro docentes (5,5%) trabalhavam a menos de 6 meses (Quadro 09).

<b>Quadro 10: Regime de trabalho nas escolas dos sujeitos da segunda fase da pesquisa</b>				
Regime de trabalho	Efetivo	Contratual	Ambos	Total
Nº docentes	45	23	05	73
%	61,6%	31,5%	6,9%	100%

Quarenta e cinco dos/as docentes (61,6%) trabalhavam nas escolas sob regime efetivo; vinte e três (31,5%) sob regime contratual; e cinco (6,9%) atuavam sob os dois regimes (Quadro 10).

<b>Quadro 11: Carga horária de trabalho nas escolas dos sujeitos da segunda fase da pesquisa</b>		
Carga horária	Nº de docentes	%
40 horas	07	9,5%
24 horas	11	15,1%
20 horas	27	37,0%
18 horas	08	11,0%
Variadas	17	23,3%
Não respondeu	03	4,1%
Total	73	100%

Vinte e sete dos/as docentes (37,0%) cumpriam nas escolas carga horária de trabalho de vinte horas semanais; onze (15,1%) vinte e quatro horas; oito (11%) dezoito horas; sete (9,5%) quarenta horas; dezessete (23,3%) indicaram cargas horárias que variaram de quatro a cinqüenta e quatro horas de trabalho. Três docentes (4,1%) não responderam a questão (Quadro 11).

<b>Quadro 12: Sujeitos da segunda fase da pesquisa que trabalhavam em outras escolas</b>				
Nº docentes	Rede municipal	Rede estadual	Rede privada	Não identificou
40	20	17	02	01

Quarenta dos/as docentes (54,8%) trabalhavam em outras escolas, sendo vinte em escolas também da rede municipal, dezessete na rede estadual, duas na rede privada e, uma não identificada. Trinta e três (45,2%) não trabalhavam em outras escolas (Quadro 12).

<b>Quadro 13: Séries em que atuavam os sujeitos da segunda fase da pesquisa</b>	
Séries	Nº docentes
1º. a 4ª série do ensino fundamental	40
5ª a 8ª série do ensino fundamental	34
Educação para Jovens e Adultos	12
Fase introdutória	11
Ensino Médio	04
Todas as séries	01
Educação Infantil	01
Ensino Especial	01
Curso Pré-Vestibular	01

Quarenta dos/as docentes atuavam no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série; trinta e quatro no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série; doze em Educação para Jovens e Adultos; onze na fase introdutória e quatro no Ensino Médio. Uma das docentes indicou trabalhar em todas as séries. Ensino Especial, Curso Pré-Vestibular e Educação Infantil foram também indicados pelos/as docentes (Quadro 13).

As três escolas da rede municipal de ensino permitiram-nos quantificar uma população de docentes equivalente a setenta e três sujeitos predominantemente do gênero feminino e de identidade sexual heterossexual, os quais, em sua maioria encontravam-se com idade entre 25 e 45 anos. Eram casados/as e de cor branca.

Profissionalmente, cinqüenta desses/as docentes eram efetivos em seus cargos. Sua maioria atuava nas séries iniciais do ensino fundamental e trabalhavam também em outras escolas. Com relação ao tempo de trabalho nas escolas, os períodos de seis meses a um ano e mais de dez anos foram os mais identificados, assim como as cargas horárias de vinte e vinte e quatro horas de trabalho. Finalizando a descrição, o curso de graduação predominante na amostra foi Pedagogia, seguido dos cursos de Letras, Biologia e Normal Superior.

De acordo com as duas fases de construção do material empírico, setenta e nove sujeitos foram envolvidos na pesquisa. No entanto, enfatizamos os sujeitos da primeira fase de construção dos dados (os três professores gays, as duas professoras travestis e a professora lésbica) como nosso principal foco de problematização, afinal, as relações estabelecidas entre suas identidades sexuais e de gênero e a atuação docente no que se refere a como se percebem e que significações lhe são atribuídas no contexto escolar, principalmente pelo corpo docente, desencadearam nossas discussões e reflexões.

A partir da quantificação dos sujeitos realizada na segunda fase de construção dos dados, confirmamos que a escola, assim como a sociedade, constitui-se de um espaço

predominantemente heterossexual, portanto, a forma como ela lida com as identidades sexuais e de gênero minoritárias pode definir-se sob dois aspectos: como mantenedora dos princípios históricos e culturais previamente estabelecidos socialmente (fato evidenciado pelo material empírico dessa pesquisa) ou como um espaço favorável à contextualização e construção de novos saberes relevantes para a condição humana. Na verdade, o segundo aspecto seria sua função, tendo em vista que o conhecimento escolar lida necessariamente tanto com o conhecimento cotidiano como com o conhecimento científico.

[...] a homossexualidade é uma infinita variação sobre o mesmo tema: o das relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo. Assim, ela é uma coisa na Grécia Antiga, outra coisa na Europa no fim do século XIX, outra coisa ainda entre os índios Guaiqui do Paraguai. Com esse mesmo raciocínio, a homossexualidade pode ser uma coisa para um camponês do Mato Grosso, outra coisa para um candidato a governador do Estado de São Paulo em 1982 e, de fato, tantas coisas quanto os diversos segmentos sociais da sociedade brasileira contemporânea (FRY; MACRAE, 1985, p. 7).

## CAPITULO II

### **(Homo)sexualidades revelando a hierarquia cultural do gênero**

De acordo com o nosso objetivo de compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero, sob a convicção de que o/a professor/a gay, travesti e lésbica ao exercer a profissão docente não se desvincula das marcas das sexualidades e do gênero inscritas em seu corpo, discutiremos neste capítulo os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais referentes às (homo)sexualidades e, consequentemente, sua estreita relação com as formas hierárquicas da construção do gênero.

Nossas investigações resultaram na identificação com a teoria *queer* que possibilita uma discussão atual dessas questões no sentido de interrogar as premissas que sustentam o binarismo homossexualidade/heterossexualidade assim como os diversos aspectos que se correlacionam a ele. A proposta de se pensar uma pedagogia *queer* conduz essa discussão para o centro da escola, uma das importantes instituições sociais responsável pela construção da identidade humana e um dos locais no qual as construções das sexualidades e do gênero são contestadas e/ou resistidas por diversos sujeitos que ali se encontram. Exaltamos, com isso, a necessidade de se pensar a educação através de vertentes que contemplam mais efetivamente essas tensões que ocorrem no seu interior.

#### **1. (Homo)sexualidades: variações conceituais sobre o mesmo tema**

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), homossexuais e bissexuais representam 10% da população mundial, um contingente de aproximadamente 600 milhões de pessoas, ou seja, quatro vezes a população brasileira. No Brasil, a estimativa é de que esse número chegue a 16 milhões, quase a população da cidade de São Paulo. Porém, alguns estudiosos estimam que com uma avaliação específica possivelmente se descubra que pessoas

com tendências homossexuais constituam entre 18% a 27% da população mundial – quase um terço do planeta (FACCO, 2006).

Para Roberto Epstein (2006) a sexualidade surge de maneira tão misteriosa como o processo de determinação do lado dominante nas pessoas (destras ou canhotas). Afirma que o fato de existirem 90% de destros é explicado por fatores culturais, influências sutis e não sutis, fazendo desde a infância que a criança prefira o lado direito. No entanto, ao analisar estudos preliminares desenvolvidos por J. Michael Bailey da Universidade Northwestern e Michael King do University College de Londres, Epstein identificou que os aspectos hereditários são mais representativos na definição do lado dominante do que na determinação da sexualidade, colocando em dúvida estudos produzidos nos anos 90 sustentados por esta relação.

Defensor das conclusões apresentadas pelo biólogo Alfred Kinsey na década de 40 de que “o mundo real é um continuum”, Epstein acredita que a atração e a forma de viver a sexualidade são marcadas por nuances ou graduações individuais, passíveis de alterações ao longo da vida, fazendo dos rótulos homo e heterossexual categorias insuficientes na definição da complexidade humana.

O autor estima que cerca de 5% das pessoas sintam-se atraídas exclusivamente pelo mesmo sexo, ficando indefinida outra fração considerada bissexual, que o autor não se arrisca a determinar, possivelmente, integraria os 10% citados anteriormente por Lúcia Facco (2006) sobre os dados da OMS. Contudo, Epstein (2006) acredita que isentos de uma pressão social, possivelmente um número maior de pessoas viveria tais experiências, o que nos aproximaria, talvez, da segunda estimativa apresentada por Facco (2006) de 18% a 27%.

Três vertentes definiram e entrecruzaram a construção cultural da homossexualidade nas sociedades ocidentais, de que ela consiste em pecado, crime ou/e patologia. A história nos oferece a possibilidade de refletir sobre os mitos existentes sobre o tema. O principal mito que podemos apontar é o de que a homossexualidade era respeitada na antiguidade, como aponta o Manual do Multiplicador Homossexual<sup>20</sup>: “Homossexualidade não é sinal de decadência, nem leva os povos à ruína. Prova disto é a Grécia Clássica, que teve seu momento de maior glória e grandeza exatamente quando a homossexualidade era muito praticada e respeitada.” (BRASIL, 1996, p. 20).

---

<sup>20</sup> Livro lançado pelo Ministério da Saúde no ano de 1996 visando informação, educação e sensibilização da população homossexual com relação à epidemia da AIDS.

O historiador Paul Veyne (1987) constatou que a prática homossexual na antiguidade era permeada de conflitos, mas, diferente da sociedade moderna, não era vista como um problema<sup>21</sup>. Esse fato está diretamente relacionado à forma como os pensadores daquela época comprehendiam e consideravam uma prática como natural ou não.

Porque, quando um homem da Antiguidade diz que uma coisa não é natural, não quer dizer que é monstruosa, mas que não está de acordo com as regras sociais, ou ainda que está alterada, é artificial: [...] Daí decorrem duas posições diante da homofilia: a maioria indulgente achava-a normal e os moralistas políticos achavam-na às vezes artificial, da mesma maneira, aliás, que todo prazer amoroso (VEYNE, 1987, p. 40).

De acordo com Veyne (1987), Platão, um dos grandes pensadores políticos da Grécia era contra a inclinação aos prazeres do sexo independente da forma que fosse praticada, heterossexual ou homossexual, a natureza para ele era um elemento suplementar e, com isso, nem mesmo o amor de um homem por uma mulher parecia-lhe representativo. Defendia em suas idéias a supressão de todas as paixões e a prática sexual se restringia apenas ao objetivo da reprodução.

Segundo os estudos deste autor, a prática sexual passiva<sup>22</sup> de homens livres, assim como a homossexualidade feminina (sobretudo a mulher que assumia o papel de ativa na relação), a prostituição masculina ou feminina de jovens de boas famílias, não eram condutas bem vistas na antiguidade, o fator principal consistia na busca do prazer pelo ato sexual. Esses sujeitos eram considerados ilegítimos, imorais e, mais do que isso, infames, passando seus atos de uma condenação moral a uma rejeição comparada à noção de racismo da sociedade moderna.

Para Platão, não era o homossexual que era contra a natureza, mas tão-somente o gesto que ele realizava. A diferença é grande: um pederasta não era um monstro, um representante de alguma raça com pulsões incompreensíveis – era muito simplesmente um libertino, movido pelo instinto universal do

<sup>21</sup> É também irreal encarar a antiguidade como um período de uma sociedade sem princípios morais e em que não existia formas de repressão. Segundo Veyne (1987), havia, como em nossa sociedade, ligações ilegítimas como o adultério e a união livre, moralmente admitidas e convenientemente não anunciadas.

<sup>22</sup> Práticas sexuais ativas e passivas referem-se especificamente ao ato sexual genital heterossexual. O ato de penetração do pênis na vulva define seu autor, o homem, como ativo. Por ser penetrada no ato sexual, a mulher é designada como passiva, “à espera”. Essa concepção do ato físico sexual definiu culturalmente os diferentes valores sociais atribuídos a mulheres e homens de acordo com as práticas (ativa ou passiva) assumidas na vivência de suas sexualidades.

prazer, e que ia até o ponto de fazer um gesto, a sodomia<sup>23</sup>, que os animais não fazem (VEYNE, 1987, p. 41).

Platão via a pederastia como um gesto abusivo também no estilo das “posições” que eram adotadas na sua prática. Na relação homossexual, quebrava-se a rígida hierarquia existente entre o masculino e o feminino. Assumir uma posição feminina (passiva) na prática sexual era aceitável a um escravo, a uma mulher ou a um adolescente livre<sup>24</sup>, mas, repugnante e inaceitável para um homem adulto livre (VEYNE, 1987).

Em Roma, a insignificância social do escravo fazia com que as práticas homossexuais entre senhores e escravos “favoritos” se tornassem um ato desprovido de representação aos olhos da sociedade. A homossexualidade na Grécia compreendida como uma prática tolerada e sem conflitos justifica-se, principalmente, pela crença de que a relação entre o adulto e o jovem efebo fosse desprovida de prazer. Veyne sustenta essa afirmativa a partir dos escritos de poetas da antiguidade:

As pessoas queriam crer que esse era o caso geral, porque essa relação ativa e sem lascívia na qual as tempestades e a servidão da paixão eram, diziam eles, desconhecidos, tranquilizava. “Desejo que meus inimigos amem mulheres e meus amigos, rapazes”, escrevia o poeta Propério em um dia de amargura, pois a pederastia “é um rio tranquilo e sem naufrágio: que mal temer num espaço tão exíguo?” (1987, p. 47-48).

A sodomia era grande preocupação na dimensão masculina, referindo-se principalmente com relação aos papéis assumidos em sua prática (passivo ou ativo) e por quais sujeitos que o exerciam, afinal, era um mundo em que “[...] não se classificavam as condutas de acordo com o sexo, amor pelas mulheres ou pelos homens, e sim em atividade e passividade: ser ativo é ser másculo, seja qual for o sexo do parceiro chamado passivo.” (VEYNE, 1987, p. 43).

Ao homem adulto livre que assumisse o papel passivo na relação homossexual recaía-lhe um imenso desprezo, denominavam-no como “impudico” e a repressão legal da

<sup>23</sup> Na antiguidade, a sodomia era o nome atribuído à prática do sexo anal e oral entre homens.

<sup>24</sup> Efebo era o termo atribuído aos jovens do sexo masculino iniciados sexual e socialmente por um homem mais velho. Tal costume prevalecia entre os gregos como a relação amorosa mais representativa, condicionando ao casamento heterossexual apenas efeitos práticos (FELIPE, 2003). Em Roma, após certo período, os efebos eram protegidos assim como as mulheres casadas e as virgens do assédio de homens adultos, para esses, a solução foi a transferência de suas práticas sexuais pedófilas aos escravos jovens, chamados de “favoritos” (VEYNE, 1987).

homossexualidade significava, na verdade, impedir que um cidadão livre fosse penetrado na relação sexual como a um escravo.

Na relação homossexual feminina, violava-se o status do homem ativo ao serem assumidas suas posições do ato sexual por uma mulher<sup>25</sup>, considerada um ser inferior<sup>26</sup>. Da mesma forma era severamente questionado que numa relação heterossexual a mulher “cavalgasse” ou ficasse por cima de seu parceiro. A prática sexual feminina era pouco expressiva na antiguidade, a mulher deveria posicionar-se à espera e a serviço do prazer masculino e o prazer feminino era considerado, na maioria das vezes, moralmente suspeito. A condição social da mulher era bem próxima a do escravo, diferindo apenas por seu papel de reproduutora, sendo considerada a morada de “complacências infames” (VEYNE, 1987).

Não existe grande disparidade na forma como na Antiguidade e na Idade Média a homossexualidade foi concebida, o marcante é que na Idade Média a repulsa a essa prática sexual levou seus praticantes aos limites da condenação física. Na antiguidade e durante a Idade Média o conceito de sodomia se estendia a qualquer pessoa, heterossexual ou homossexual, dentro ou fora do casamento, que praticasse o sexo oral ou anal. Essa denominação estava presente no vocabulário teológico-moral cristão e tinha como objetivo assegurar o princípio único e exclusivo da sexualidade cristã que era a reprodução, consumando assim o casamento com a ordem e a moral. Com o intuito de combater os reformistas protestantes, no século XVI o Concílio do Trento através da Contra-Reforma católica consolidou esse princípio tornando o matrimônio uma instituição sagrada (TREVISAN, 2004).

A Santa Inquisição não poupou celas para prender nem fogueiras para queimar os praticantes do “pecado nefando” ou da “sujidade”, termos que significavam sodomia. Tais punições de extrema severidade perduraram até meados do século XVIII.

Entre os vários pecados da luxúria visados pela Contra-Reforma, distinguiam-se aqueles “contra a natureza” – sempre que a semente masculina fosse

<sup>25</sup> Na Idade média, as mulheres que atuavam nas práticas homossexuais como ativas, que se deitavam por cima de outra mulher como homem, eram designadas como “íncuba” (FACCO, 2006).

<sup>26</sup> Essa inferioridade do gênero feminino e a insignificante representação social da prática homossexual entre mulheres eram também evidenciadas na Idade Média. O que os teólogos da época denominavam como *sodomia foeminarum* era vulgarmente conhecida como “amizade nefanda”, “amizade desonesta” ou “amizade tola e de pouco saber” (TREVISAN, 2004).

despejada *extra vas*, quer dizer, fora do “vaso natural da mulher”. Por implicar o máximo de desordem possível na procriação, a sodomia era considerada como um pecado gravíssimo que não prescrevia jamais, continuando digno de punição por muito tempo. Como se tratava de um desvio ditado diretamente pelo demônio, a Igreja e a Inquisição associavam a prática da sodomia como a bruxaria e as heresias dos cátaros e templários (TREVISAN, 2004, p. 110, grifos do autor).

Como Portugal na segunda metade do século XVI estava sob o reinado interino do cardeal infante D. Henrique, inquisidor-geral, a implantação da Contra-Reforma católica foi facilitada por todo o território português, inclusive suas colônias. Dessa forma, o Brasil já fazia parte dessa história. Em 1534, o rei de Portugal Dom João III doou a capitania de Pernambuco a Duarte Coelho e, em 1535 a capitania de São Vicente a Martin Afonso de Souza, orientando-os como administrar a justiça nesses territórios (TREVISAN, 2004).

Enquanto comandantes militares e governadores de suas respectivas províncias, ambos tinham “jurisdição e alçada de morte natural inclusive em escravos e gentios, assim mesmo em peões cristãos homens livres, e em todos os casos assim para absolver, como para condenar sem haver apelação nem agravo”. A carta do rei especificava e realçava quatro casos de punição: se fosse comprovado os crimes de *heresia, traição, sodomia e falsificação de moeda*, o governador/comandante gozava de autoridade sobre “toda pessoa de qualquer qualidade”, para condenar os culpados à morte, tendo competência para condenar a “dez anos de degredo e até cem cruzados de pena” (TREVISAN, 2004, p. 111, grifos do autor).

Segundo este autor, as severas orientações para o cumprimento dessas leis justificavam-se porque umas das punições judiciais comum em Portugal era o degredo dos infratores para suas colônias. Assim, o Brasil se tornou um lugar atraente para aventureiros e traficantes interessados na riqueza fácil, nas índias nuas e nas outras delícias propiciadas pelo calor dos trópicos, configurando um foco de “liberalidade e promiscuidade”<sup>27</sup>.

Antes da era moderna a homossexualidade era considerada um crime assim como as práticas heterossexuais que não tinham a finalidade da reprodução dentro do casamento. As configurações mudam, mas, o matrimônio sacralizado na Idade Média adquire maior força. Após o século XVIII, a vida familiar sofreu transformações em que os papéis sexuais e sociais foram rigidamente definidos. Surgiram novas categorizações em que se ampliou a

<sup>27</sup> Em Portugal o tribunal da santa inquisição começou a funcionar em 1536 permanecendo em atividade até 1765. Os dados históricos apontam que no Brasil o auge das perseguições inquisitoriais se deu no século XVIII e se findou em 1821 quando a inquisição portuguesa foi oficialmente extinta (TREVISAN, 2004).

estigmatização e reduziu-se a tolerância aos homens que não se enquadravam aos papéis a eles definido e consumado como normal (WEEKS, 1999).

Classificada de um novo modo, a homossexualidade foi categorizada no campo da ciência e da sociologia “[...] e isso teve, inevitavelmente, desde então, seus efeitos na prática médica e legal, construindo a idéia de uma natureza distintiva e, talvez, de uma natureza exclusivamente homossexual” (WEEKS, 1999, p. 67-68). Para este autor são duas as tarefas da sexologia no final do século XIX: definir masculinidade e feminilidade como as características normais da sexualidade, vistas do campo biológico como características distintas entre homens e mulheres e a distinção do normal e do anormal após catalogar as diversas práticas sexuais existentes.

Neste contexto, a heterossexualidade consolidou-se através da ciência e de todo o aparato histórico como a identidade sexual reconhecidamente adequada aos parâmetros sociais vigentes naquele período. “Uma norma talvez não necessite de uma definição explícita; ela se torna o quadro de referência que é tomado como dado para o modo como pensamos; ela é parte do ar que respiramos.” (WEEKS, 1999, p. 62). Ao contrário, a homossexualidade desencadeou um constante discurso preocupado com suas possíveis ramificações, como por exemplo, o surgimento da figura do/a bisexual, que não se qualificava nem como hetero ou homossexual.

O termo homossexualidade foi cunhado pelo médico húngaro Karoly Maria Benkert usado pela primeira vez em 1869 (FRY; MACRAE, 1985). As investigações de Jeffrey Weeks (1999) apontam que a afirmação do termo heterossexualidade foi possível devido à necessidade de definição da homossexualidade, forma distintiva de sexualidade considerada como uma “variante benigna” pelos sexólogos precursores desta discussão<sup>28</sup>.

Após sua qualificação, a homossexualidade rapidamente passou a assumir uma descrição médico-moral ainda no final do século XIX, empreendida pelo sexólogo alemão Krafft-Ebing, resultante do esforço de definição específica das identidades sexuais justamente no que se referia a seus tipos e formas. A homossexualidade passou a referir-se a um tipo de pessoa distinta, a uma espécie, tornando-se um termo oposto e crucial em relação à heterossexualidade após a consolidação das sociedades industrializadas ocidentais, o que não

---

<sup>28</sup> No Brasil, o termo homossexualismo foi utilizado pela primeira vez em 1894 no livro *Atentados ao pudor: estudos sobre as aberrações do instinto sexual* de Francisco José Viveiros de Castro, professor de criminologia da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro e desembargador da corte de Apelação do Distrito Federal. Além do uso do termo homossexual, ele utilizava em sua obra as expressões pejorativas “fresco” e “invertido sexual” (GREEN, 2000).

acontecia antes do século XIX. Existiam as práticas homossexuais, mas não a preocupação em atribuir uma identidade específica aos sujeitos que a praticavam (WEEKS, 1999).

Paralelamente ao termo homossexualidade, criou-se o termo “uranista”, cunhado pelo médico alemão Karl Heinrich Urichs que fez inúmeras produções sobre o tema nos anos de 1860 a 1890. O termo remetia à musa Urânia que de acordo com um mito contado por Platão, inspirava o amor entre pessoas do mesmo sexo. Este médico acreditava que no início da vida o embrião humano não tinha um sexo determinado, ocorrendo sua diferenciação após alguns meses da concepção<sup>29</sup>. No caso dos uranistas, Urichs acreditava que o cérebro e os órgãos genitais seguiam direções opostas. Este autor elaborou uma diferenciação dos tipos de homossexualidade definindo-os em três grupos: manning, weibling e zwischen-urning, termos equivalentes a ativos, passivos e intermediários – aqueles que transitariam entre práticas passivas e ativas (FRY; MACRAE, 1985).

Segundo estes autores, naquele período, a terminologia utilizada no Brasil popular diferenciava-se consideravelmente da terminologia médica, a posição do homossexual ativo não lhe acarretava nenhuma depreciação social, enquanto que, o homossexual passivo era rebaixado ao estado de “viado” ou “bicha”<sup>30</sup>. Esses dados confirmam a manutenção do modelo grego de sexualidade que Weeks (1999) afirma ter permanecido em várias sociedades até o século XX<sup>31</sup> e, sinalizam os caminhos da construção social, científica e cultural do que denominamos de homofobia<sup>32</sup>.

<sup>29</sup> Como veremos adiante, essa teoria é evidenciada ao longo da história científica da diferenciação dos gêneros.

<sup>30</sup> Na década de 20 o termo “viado” já era utilizado para designar pejorativamente homens efeminados que praticavam sexo com homem, assim como os termos “puto” e “fresco”. Derivado da palavra veado, o termo adquiriu nova pronúncia provavelmente para não se remeter ao animal. Seu desenvolvimento é um mistério, mas uma teoria menciona uma batida policial num parque do Rio de Janeiro em 1920 com o objetivo de prender homossexuais jovens que ali circulavam. O fracasso da tarefa foi justificado pelo fato de os jovens terem, com a chegada dos policiais, corrido como veados. Com relação ao termo “bicha”, criado nos anos 30, uma de suas possíveis origens seria uma adaptação espirituosa do termo francês *biche* equivalente à corsa, o feminino de veado. O termo *biche* era também uma forma afetuosa de se referir a uma mulher jovem na França (GREEN, 2000).

<sup>31</sup> Na década de 60, um grupo de homossexuais da classe média da cidade de São Paulo organizava-se sexualmente dentro das categorias “bofes” e “bonecas”, que correspondia ao que denominamos de homossexuais ativos e passivos. Esses bofes eram tidos pelo grupo das “bonecas” como “homens de verdade” e considerados como heterossexuais. O fato de que duas “bonecas” ou dois “bofes” optassem por manter relações sexuais entre si era tão repugnante para o grupo das bonecas como era o comportamento homossexual para a maioria da população (GREEN, 2000).

<sup>32</sup> Os primeiros anos do século XXI também apontam a manutenção do modelo grego de sexualidade. Leonardo Mendes (secretário de Comunicação da ABGLT) apontou essa questão em palestra para a população GLBT de Uberlândia. Ressaltou que uma das principais medidas de combate à homofobia deve iniciar dentro do próprio movimento cujos integrantes também manifestam a hierarquia de valores humanos subsidiado nas práticas sexuais (passiva ou ativa) adotadas pelas pessoas ou partindo das inscrições biológicas de seus respectivos

Na segunda metade do século XX, os processos de industrialização, urbanização e desenvolvimento socioeconômico foram representativos na estruturação de identidades gays e lésbicas em diversas sociedades ocidentais, inclusive na brasileira. Homens e mulheres foram arrancados da economia familiar e lançados numa economia industrial focada na força de trabalho individual. Vários fatores ocorreram como resultado dessa mudança: a família passou a representar exclusivamente o espaço de segurança emocional e afetiva, a procriação desvinculou-se do prazer sexual redimensionando a vivência da sexualidade de muitas pessoas, ocorreu uma queda significativa das taxas de natalidade e enfatizou-se a forma de vida pessoal e autônoma como um novo caminho para a felicidade (PARKER, 2002).

Segundo Richard Parker (2002), os fatores relacionados ao deslocamento populacional no Brasil nos últimos cinqüenta anos vão além do interesse econômico e das questões relacionadas à modernidade. A busca de melhoria da vida econômica não seria o único motivador da migração de homens e mulheres para diversas capitais do país, mas, também, a busca de excitação e liberdade para viver a sexualidade.

As produções teóricas sobre a homossexualidade são unâimes em localizá-la como uma categoria que emergiu a partir do século XVIII sendo reconhecida como uma identidade política no século XX. Neste período, esteve estreitamente associada ao crescimento dos espaços urbanos, à diversidade de interações sociais ocasionadas pela migração do setor rural para o industrial, ao anonimato, à marginalidade e também à patologia que norteou e permaneceu norteando os significados que lhe foram atribuídos nos campos sociais e culturais.

Bem ou mal, foi dentro desse contexto – de desenvolvimento dependente, autoritarismo e redemocratização, capitalismo industrial e neoliberalismo no mundo moderno cada vez mais globalizado – que as vidas de homens e mulheres gays evoluíram no Brasil durante as últimas décadas. É nesse contexto que as esperanças, imaginações e esforços devem ser compreendidos (PARKER, 2002, p. 174).

Esse contexto também demarcou um zelo “categorizador e definidor” que proporcionou mudanças significativas ao conceito da homossexualidade nos espaços públicos e privados, impulsionando o surgimento de uma política gay e lésbica aberta e desafiadora (WEEKS, 1999). O fato marcante neste sentido aconteceu em 27 de Junho de 1969, a

---

gêneros. (Informações obtidas na VII Semana Cultural do Orgulho GLBTT, em Uberlândia, MG, Auditório Cícero Diniz, PMU, Julho de 2008).

“rebelião de Stonewall” em Nova York, quando houve uma confusão geral devida uma batida policial no bar gay Stonewall Inn em Greenwich Village. Organizaram-se em seguida, cinco dias de protesto contra a discriminação e firmando a exigência de igualdade de direitos para homossexuais. Este evento cristalizou nos Estados Unidos o contemporâneo movimento de luta pelos direitos de homossexuais, impulsionando o mundo para uma maior visibilidade cultural da homossexualidade (EPSTEIN, 2006). Por esse acontecimento histórico, o dia 28 de Junho é considerado o Dia Mundial do Orgulho GLBTT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais).

No Brasil, a articulação política do movimento GLBTT tem como marco a década de 80. Desde então, são cerca de 140 grupos ativistas espalhados por todo o país expressando em diferentes momentos e eventos a luta pelo reconhecimento de suas identidades, sendo a Parada do Orgulho GLBTT a manifestação de maior representação de sua visibilidade:

A receita de fazer política dançando e celebrando o orgulho de ser quem somos, e como somos, possibilitou a construção de um espaço em que o valor principal é o respeito à diferença, espaço onde caibam gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, heterossexuais e quem mais quiser se unir na construção de uma sociedade que valorize a diversidade como sua maior riqueza (NETTO; FRANÇA; FACHINI, 2006, p. 6-7).

A primeira Parada do Orgulho GLBTT aconteceu na cidade de São Paulo em 1997 com a participação de duas mil pessoas, em 2007, ano de sua décima edição, foi considerada a maior manifestação social do país levando a público as demandas dessa população e, sobretudo, a reivindicação de seus direitos de cidadania (NETTO; FRANÇA; FACHINI, 2006).

## **2. Categorias, siglas, palavras, letras... a história de um movimento social**

Nos anos 60, encontramos no Brasil as primeiras iniciativas de organização da categoria homossexual que, isentos de uma proposta política, reuniam-se com o intuito de promover uma socialização entre os homossexuais masculinos. No final dos anos 70, surge o Movimento Homossexual Brasileiro (MHB) definindo um processo de politização da homossexualidade no Brasil (FACHINI, 2005).

Em Fevereiro de 1979 integrantes do grupo SOMOS (Grupo de Afirmação Homossexual), precursor do MHB, se anunciaram publicamente num debate sobre minorias que era realizado eventualmente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. A participação dos integrantes do SOMOS nesses debates possibilitou-lhes agregar novos adeptos à luta e discussão de seus direitos, inclusive mulheres lésbicas que, em consequência da incompatibilidade das políticas de gênero, não permaneceram vinculadas ao MHB em sua fase inicial.

De 1980 a 1992, o MHB foi predominantemente representado pelo gênero masculino, marco claramente definido na designação “Encontro Brasileiros de Homossexuais” (EBHO), que no ano de 1992 na cidade do Rio de Janeiro realizava sua sexta edição<sup>33</sup>. Aos poucos houve um aumento da participação de grupos exclusivamente lésbicos no movimento, provocando, assim, a mudança do nome do evento que, em 1993, em Campinas-SP, realizou-se como o VII Encontro Brasileiro de Lésbicas e Homossexuais (FACHINI, 2005).

Desde a década de 60, dois termos foram utilizados para designar os/as homossexuais, o termo “entendido/a” que segundo Peter Fry e Edward MacRae (1985) consistia numa adequação “tupiniquim” do termo “gay” que predominava nos movimentos dos Estados Unidos. O termo gay significa “alegre” e pode também ser encontrado determinando a homossexualidade feminina. Ambos os termos surgiram com o intuito de romper com os estereótipos do homem-efeminado e da mulher-macho, a fim de determinar pessoas que se relacionavam afetiva e sexualmente com outras do mesmo gênero sem que necessariamente estivessem aprisionados aos trejeitos da “bicha”, do “viado” e da “sapatão”.

Os termos “entendido/a” e “gay” foram rejeitados pelos primeiros grupos homossexuais brasileiros, com exceção do Grupo Gay da Bahia (GGB) que foi um dos primeiros a adotar o termo americano (FRY; MCRAE, 1985). Em 1995, o termo “gay” foi aderido pelo movimento brasileiro, sendo realizado o VIII Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas (EBGL) acontecendo, simultaneamente, o I Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas que Trabalham com AIDS. A nomenclatura que se utiliza a partir daí é MGL, Movimento de Gays e Lésbicas (FACHINI, 2005).

---

<sup>33</sup> As cinco edições anteriores do EBHO foram realizadas nos seguintes locais e anos: São Paulo (1980), Salvador (1984), Rio de Janeiro (1989), Aracaju (1990) e Recife (1991) (FACHINI, 2005).

Vários fatos marcaram o VIII EBGL: foi o primeiro encontro financiado pelo Ministério da Saúde em decorrência das discussões ligadas ao HIV/AIDS; discutiram-se temas como religiosidade, transexualidade e a possibilidade de articulação com o movimento internacional; e participaram também do evento organizações de travestis que levaram à aprovação da inclusão da categoria no nome dos eventos seguintes (FACHINI, 2005).

O IX Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Travestis e o II Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas que Trabalham com AIDS aconteceu em Fevereiro de 1997 na cidade de São Paulo. É importante ressaltar que apesar de somente neste encontro a categoria “travestis” ter sido acoplada à sigla do movimento, em 1993 havia sido realizado o primeiro Encontro Nacional de Travestis (FACHINI, 2005).

Entrelaçado a todo esse processo de construção e reconstrução de identidades sexuais e de gênero, surge na primeira metade dos anos 90 a sigla GLS – Gays, Lésbicas e Simpatizantes. André Fischer que desde 1997 foi colunista gay da Revista da Folha é o personagem associado à origem do Movimento GLS, estreitamente relacionado a outro movimento idealizado por ele: o Mercado Mundo Mix que consistia na comercialização de produtos direcionados ao público GLS, assim como, a divulgação do Festival Mix Brasil da Diversidade Sexual (festival de cinema GLS criado em 1993) (TREVISAN, 2004).

Diferente do Movimento de Gays e Lésbicas que objetivava a luta política pelo reconhecimento de minorias sexuais, o Movimento GLS adequava essas categorias sob um novo e atraente formato, como um produto de consumo do meio empresarial. Na tentativa de introduzir no contexto brasileiro a idéia norte-americana do “*gay friendly*”, associaram-se as categorias Gay e Lésbica à popular sigla que qualificava os modelos de carro de luxo GL (Gran Luxo) e GLS (Gran Luxo Super), que foi bem aceita e difundida com facilidade entre a população brasileira de classe média (TREVISAN, 2004).

A sigla GLS traduzia um discurso de convívio harmonioso e pluralista de diversas formas de identidade num mesmo espaço físico ou ideológico. A crítica mais efetiva com relação à adoção das identidades GLS enfatizava que boa parte de seus adeptos optava prontamente pela denominação de simpatizante, ficando restrito aqueles/as que se identificavam como gay ou lésbica. Neste sentido, o termo simpatizante atribuía a essas pessoas mais uma concepção de suspeito/a ou enrustido/a, descharacterizando a luta política pela visibilidade social defendida pelo MGL iniciada há mais de duas décadas e que lhe era tão cara (TREVISAN, 2004).

Da mesma forma que a sigla GLS aliviava a condição segregacionista do MGL às pessoas que não queriam ser identificadas como gays e lésbicas, outra sigla é encontrada na literatura sob essa mesma condição, a HSH, Homens que fazem Sexo com Homens. Este termo foi inicialmente utilizado pelas agências estatais especificamente nas atuações políticas no campo da saúde e foi aceito por estudiosos da área como Parker (2002) e Green (2000, 2006). Diferente do identificar-se como gay ou lésbica, reconhecendo uma identidade política, a sigla HSH pode restringir as vivências da homossexualidade simplesmente à prática de um ato sexual, descartando as possibilidades afetivas presentes e condutoras de parte representativa dessas manifestações.

Segundo Regina Fachini (2005), após o ano de 1998 com o intercâmbio de militantes do movimento GLT brasileiro com o movimento internacional, adotou-se, para enquadrar ao movimento internacional a sigla GLBT que se refere a Gays, Lésbicas, Bissexuais e Trangêneros, este último acopla duas categorias: travestis e transexuais<sup>34</sup>:

Assim, GLS, HSH, a proposta de “visibilidade massiva”, bem como, embora de outro modo, o uso de termos como “homoerótico” ou “transgênero”, por parte de grupos homossexuais, e a especificação de categorias como lésbica, travestis e transexuais podem ser compreendidos como escolhas, feitas a partir de um leque de possibilidades – que, com o incentivo da globalização e da grande circulação de informações, passam a trazer referências criadas em outros contextos culturais ou no âmbito de iniciativas de outra natureza, como a academia. Essa apropriação de categorias classificatórias e estilos de vida, como já referido, não se dá por mera difusão/transposição. Há um processo de re-significação e um contexto político-cultural local que permitem a demanda por novas categorias ou estilos e que influenciam a apropriação de determinada categoria ou estilo e não de outra (FACHINI, 2005, p. 181).

Documentos e estudiosos/as utilizam a sigla GLBT de formas diferenciadas como: GLTB, LGTB, GLBTT (referindo-se especificamente a travestis e transexuais), GLBTTT (referindo-se a travestis, transexuais e transgêneros). Em Maio de 2007, no Seminário Nacional Corpo, Gênero e Sexualidade na cidade de Porto Alegre tivemos contato com a sigla

<sup>34</sup> Keila Simpson, diretora da ANTRA (Associação Nacional das Travestis e Transexuais do Brasil) informou-nos que o termo transgênero chegou ao Brasil por intermédio da médica dermatologista francesa Camile Cabral, transexual e integrante do Partido Verde na França, que ao participar de discussões promovidas pelo seguimento apresentou o termo que foi absorvido como uma esperança de reconhecimento e redução do estigma social associado às travestis e aos/as transexuais. Afirmou-nos não ter sido um procedimento relevante a adoção do termo transgênero, uma vez que o termo desencadeia dúvidas e questionamentos na sua utilização, cuja interpretação não se adequou à realidade brasileira como ocorre na Europa (Informações obtidas no I Simpósio de Saúde e Sexualidade: a saúde travestida – o SUS diante da diversidade sexual; 25 e 26 de Maio de 2007, UFU).

GLBTTT... As “reticências” expressam a possibilidade de integração de outras identidades sociais a partir do momento em que pessoas se manifestem e exijam seu reconhecimento.

Uma das questões aprovadas na I Conferência Nacional de Políticas Públicas para GLBT realizada em Junho de 2008<sup>35</sup> foi a mudança da sigla GLBT para LGBT como foi adotado pelo movimento internacional. O intuito de mudar a ordem das letras foi de privilegiar as identidades lésbicas como uma forma de reparação ou de reconhecimento do processo histórico de invisibilidade pelo qual foram submetidas. O quadro 14 oferece um resumo da trajetória do Movimento Homossexual Brasileiro até tornar-se o atual Movimento LGBT:

<b>Quadro 14: Descrição resumida do Movimento Homossexual Brasileiro</b>	
Anos 60	- Organização entre homossexuais masculinos para socialização.
Anos 70	- Primeiras formas de organização política entre homossexuais masculinos. - Criação do Movimento Homossexual Brasileiro (MHB).
1979	- Grupo Somos anuncia sua existência em debate na USP.
1980	- Criação do Grupo de Ação Lésbico-Feminista.
1980-1992	- Realização de seis edições do Encontro Brasileiro de Homossexuais (EBHO).
1993	- Realização do VII Encontro Brasileiro de Lésbicas e Homossexuais. - Realização do I Encontro Nacional de Travestis. - Criação do Festival de Cinema GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes).
1995	- Realização do VIII Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas. - Realização do I Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas que trabalham com AIDS. - O movimento torna-se Movimento de Gays e Lésbicas (MGL).
1997	- Realização do IX Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Travestis. - Realização do II Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas que trabalham com AIDS.
1998	- Adequando-se ao movimento internacional, adota-se a sigla GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transexuais – Travestis e Transexuais).
2008	- Realização da I Conferência Nacional de Políticas Públicas para GLBT. - Mudança da sigla para LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais).

A luta pelo reconhecimento político e a visibilidade social desses sujeitos que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero gerou uma “sopa de letrinhas” expressada por uma excessiva preocupação em categorizá-los. Nossa preocupação é saber se essas categorizações permitem localizar todos esses sujeitos indistintamente como integrantes da condição humana e se a mudança da ordem das letras da sigla realmente possibilitará a

---

<sup>35</sup> A I Conferência Nacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais: Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania LGBT foi realizada em Brasília/DF nos dias 5 a 8 de junho de 2008, sendo considerada um dos marcos na história do seguimento LGBTT. Teve como objetivo a elaboração do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais cujos debates foram estruturados sob os seguintes eixos: Direitos Humanos, Saúde, Educação, Justiça e Segurança Pública, Cultura, Trabalho e Emprego, Previdência Social, Turismo, Cidades e Comunicação.

efetivação desse processo. Possivelmente o movimento das travestis venha fazer a mesma reivindicação sustentada nos aspectos da exclusão social que ainda permanecem vinculados à sua identidade.

### **3. Colocando o L na frente: a visibilidade da identidade lésbica**

Com a definição de um modelo de homossexualidade no século XIX, mulheres e homens homossexuais eram classificados sob o mesmo termo, surgindo a necessidade de uma discussão específica para a categoria lésbica, afinal, estavam ambos classificados no mesmo modelo psicológico, mas suas histórias eram diferenciadas (WEEKS, 1999)<sup>36</sup>. João S. Trevisan (2004) é da mesma opinião. O autor acredita que para se falar satisfatoriamente sobre o lesbianismo são necessários estudos específicos, pois, distante de uma versão feminina da homossexualidade masculina, refere-se a mulheres possuidoras de vivência muito particular.

James Green (2000) afirma que as fontes materiais sobre a homossexualidade masculina no Brasil são escassas e que sobre a homossexualidade feminina são ainda mais raras. Justifica que, pesquisar sobre o lesbianismo requer diferentes estratégias de pesquisa em decorrência da invisibilidade histórica que lhe é peculiar comparada à homossexualidade masculina<sup>37</sup>.

Em diversas sociedades do século XIX, encontravam-se relações afetivo-sexuais entre mulheres compatíveis com o casamento tradicional, aceitas até por famílias mais conservadoras da época. Além da aura de mistério que as envolvia, Facco (2006) define a aceitação masculina dessas relações como uma despreocupação com a geração de filhos bastardos que comprometeria suas linhagens. Acreditamos, ainda, que talvez essas mulheres não fossem reprimidas por situarem-se dentro de uma condição que remetia à relação heteroparental, ou seja, a definição de uma mulher que se assumia como um sujeito ativo,

<sup>36</sup> Na Idade Média, o lesbianismo era também denominado pelos inquisidores como “pecado nefando” e “sodomia”, mesmo que na relação sexual entre mulheres não ocorresse a penetração anal ou vaginal com instrumentos artificiais (TREVISAN, 2004).

<sup>37</sup> Segundo Luiz Mott (1987), um dos fatos que mais chamou a atenção dos colonizadores portugueses quando desembarcaram nas terras brasileiras foi terem encontrado entre os índios mulheres que assumiam nas tribos papéis socialmente masculinos. Essas mulheres chamadas de “cacoaimbeguira” se assemelhavam ao fenótipo masculino, manejavam habilidosamente o arco e a flecha e mantinham relações conjugais com outras índias. Chamá-las de mulher representava-lhes uma ofensa. Essas “aberrações”, como denominavam os colonizadores, foram encontradas em maior número nas aldeias dos Tupinambás.

masculino, dominador, relacionando-se conjugalmente com outra mulher passiva, feminina e submissa.

Fundamentamos essa afirmativa nas linhas de reflexão elaboradas pelo lesbianismo no século XX que definem a heterossexualidade compulsória<sup>38</sup> como o fundamento do sistema patriarcal e a responsável pelo processo de subjetivação feminina, restringindo a existência humana a uma condição binária e hierárquica, sustentando a identidade feminina sob as vertentes da procriação e a da sedução (SWAIN, 2007).

Tânia Swain (2007) remete à célebre frase de Monique Wiittig, segundo a qual “a lesbiana não é uma mulher” por não submeter-se às imposições heteronormativas, recusando aderir-se a uma sexualidade emprestada, afastando de sua construção subjetiva os estereotipados comportamentos da “amante e esposa”, definidores da verdadeira mulher. Nesta circunstância, a maternidade não se concretiza como uma imposição social, mas, como uma escolha. Segundo a autora, o lesbianismo é socialmente negado como uma prática humana, sendo as lésbicas consideradas uma caricatura masculina ou a representação da mulher frustrada, desprovida de beleza e feminilidade que, supostamente, por não atrair os homens, opta pela companhia de outra mulher.

O fato de uma pessoa ser identificada sexualmente como lésbica traz consigo uma interdição a uma condição anterior, que seria o pertencimento ao gênero feminino. Segundo Fry e MacRae (1985), essa condição foi a responsável, na década de 70, pela maior afinidade das lésbicas pelo movimento militante feminista que, nos primeiros momentos, recusou bruscamente a adesão dessa categoria. A justificativa de tal recusa era o receio de que a presença de mulheres homossexuais assumidas no movimento pudesse comprometer a imagem heterossexual das feministas, sendo que uma das primeiras formas de ataque dos opositores em relação à emancipação feminina era acusar de lésbicas as mulheres empenhadas em sua imposição social. A forma como muitas lésbicas levavam suas vidas sob um ideal de autonomia pessoal representava para as feministas aspirações possíveis somente para um futuro distante.

No Brasil, foi em 1979 através do SOMOS que ocorreu a primeira organização política de mulheres lésbicas. Como eram minoria nas reuniões do SOMOS, essas mulheres sentiram a necessidade de discutir questões que lhe pareciam específicas, iniciando uma afinidade pelas abordagens do movimento feminista, cujo contato aguçou-lhes uma sensível

---

<sup>38</sup> O termo heterossexualidade compulsória foi cunhado pela feminista Adrienne Rich em 1981(SWAIN, 2007).

percepção das sutilezas do machismo e de como ele estava presente dentro do movimento homossexual.

Começava a ficar evidente para elas que, mesmo entre os militantes homossexuais apesar da ideologia de igualdade, eram os homens que dominavam as discussões e as tomadas de decisão. Além disso, elas reclamavam da misoginia pouco disfarçada nas brincadeiras e nas formas de tratamento usadas pelos homens. Especialmente irritante para elas era o uso freqüente do termo “racha” para designar qualquer mulher e a mania dos homens de se tratarem uns aos outros como se fossem eles próprios mulheres. As tensões aumentaram e, pouco tempo depois disso, aproveitando o ensejo de uma briga entre os homens que já começavam a ameaçar a coesão do grupo Somos, as lésbicas deste grupo resolveram optar por uma total autonomia. Fundaram o Grupo de Ação Lésbico-Feminista em maio de 1980 (FRY; MACRAE, 1985, p. 28).

Atualmente, as mulheres lésbicas estão inseridas em dois movimentos. Organizadas no movimento feminista, compartilham das discussões e reivindicações referentes às desigualdades culturalmente instituídas com base nas diferenças biológicas entre os gêneros, assim como em pautas sobre o acesso à saúde em questões que envolvem a saúde reprodutiva e o direito à assistência baseada na identidade sexual<sup>39</sup>. Com o movimento GLBTT<sup>40</sup>, partilham das discussões sobre as diversas demandas relacionadas à luta contra a discriminação e o preconceito: direitos humanos, saúde, educação, justiça, segurança pública, trabalho, união civil, previdência social e outras.

#### **4. Entre ou depois da fronteira: Transgêneros, Travestis e Transexuais**

A pessoa transexual sente-se como pertencente ao gênero oposto pelo qual foi concebida biologicamente estando, de certa forma, aprisionada a um corpo e a um sexo que não consegue localizá-la confortavelmente no mundo social. A alteração desse corpo e, em alguns casos, a readequação sexual através de um ato cirúrgico pode caracterizar uma

<sup>39</sup> Informações obtidas no Seminário Nacional de Saúde para a População GLBTT realizado em 15/08/2007 em Brasília organizado pelo Comitê Técnico de Saúde para a população GLBTT.

<sup>40</sup> Atualmente, além do Dia do Orgulho GLBTT, as mulheres homossexuais contam com o Dia da Visibilidade Lésbica, 29 de Agosto, (FACCO, 2006).

identidade transexual. No glossário do texto-base da Conferência Nacional GLBTT (2008)<sup>41</sup> encontramos uma definição mais complexa do termo:

**Transexual:** pessoa com identidade de gênero que se caracteriza por uma afirmativa de identificação, solidamente constituída e confortável nos parâmetros de gênero estabelecidos (masculino ou feminino), independente e soberano aos atributos biológicos sexualmente diferenciados. Esta afirmativa consolidada pode, eventualmente, se transformar em desconforto ou estranheza diante destes atributos, a partir de condições sócio-culturais adversas ao pleno exercício da vivência dessa identidade de gênero constituída. Isto pode se refletir na experiência cotidiana de auto-identificação ao gênero feminino – no caso das mulheres que vivenciam a transexualidade, que apresentam órgãos genitais classificados como masculinos no momento em que nascem, e ao gênero masculino - no caso de homens que vivenciam a transexualidade, que apresentam órgãos genitais classificados como femininos no momento em que nascem. A transexualidade também pode, eventualmente, contribuir para o indivíduo que a vivencia objetivar alterar cirurgicamente seus atributos físicos (inclusive genitais) de nascença para que os mesmos possam ter correspondência estética e funcional vivência psico-emocional da sua identidade de gênero constituída (p. 71, grifo no original).<sup>42</sup>

Com a pessoa travesti a situação parece-nos diferente, a alteração cirúrgica de seu sexo não consiste em um dos fatores definidores e necessários para o reconhecimento de sua identidade social. Na maioria das vezes, a travesti altera plasticamente seu corpo para localizar-se no gênero desejado, porém, lida tranquilamente com a ambigüidade estabelecida entre sua identidade de gênero e o seu sexo biológico. Este último aspecto de nossa percepção com relação à identidade travesti não é mencionada no texto-base da Conferência Nacional GLBTT (2008), no entanto, parece-nos claro que a questão da readequação sexual permanece neste documento com um dos possíveis fatores de distinção das categorias travesti e transexual:

**Travesti:** pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormonioterapias [sic], aplicações de silicone e ou

---

<sup>41</sup> Em razão da organização da I Conferência Nacional de Políticas Públicas para GLBT os movimentos sociais foram convidados pela comissão organizadora para apresentassem a definição das categorias por eles/as representadas. Isso demonstrou o diálogo conquistado pelos movimentos sociais no que se refere a auto-identidade e autonomia dos movimentos dentro da esfera pública.

<sup>42</sup> <[www.abglt.org.br](http://www.abglt.org.br)> acessado em 24.11.2008.

cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é regra para todas (2008, p. 72, grifo no original)<sup>43</sup>.

Como foi descrito linhas atrás, em 1998 no Brasil, transexuais e travestis foram representadas e organizadas politicamente como pertencentes à categoria transgênero, fato este que gerou conflitos e desconforto às duas categorias que possuem formas de se representar bastante diferenciadas e reivindicam a distinção entre elas. A categoria transgêneros não aparece no texto-base e no relatório final produzido na I Conferência Nacional de Políticas Públicas para GLBT (2008), o que para nós indicaria a exclusão desta classificação pelo movimento no contexto histórico atual, mas, travestis e transexuais permanecem juntas na expressão de homofobia adotada especificamente para referir-se a suas identidades no documento:

**Transfobia:** é outra expressão específica da homofobia, referente ao rechaço às pessoas travestis e transexuais. A transfobia se expressa por meio do não reconhecimento das vivências de identidade de gênero distintas dos ditames postos pelas normas de gênero e pela ideologia do binarismo sexual. Ao superarem as barreiras postas pelas normas de gênero e uma visão essencialista acerca dos corpos, dos sexos e dos gêneros, as pessoas travestis e transexuais são expostas a um duro quadro de vulnerabilidades, que fazem delas alvo das mais acirradas manifestações de desaprovação e repulsa social. A transfobia as exclui de praticamente todos os espaços de convivência cidadã e, ao mesmo tempo, as coloca entre os principais alvos da violência letal contra GLBT (p. 71-72)<sup>44</sup>.

Segundo Edgar Gregersen (1983), o termo travestismo foi criado por Magnus Hirschfeld no mundo ocidental contemporâneo e compreende uma diversidade de comportamentos temporários ou permanentes no que se refere a um ultrapassar da plasticidade dos gêneros. O autor afirma que apesar do travestismo ser popularmente associado à homossexualidade, a origem desse conceito refere-se a uma prática de homens heterossexuais que se vestem de mulher somente na privacidade.

A inexistência de mulheres travestis é justificada por Gregersen (1983) sob a afirmação do psiquiatra Robert Stoller que associou a travestilidade estritamente ao erotismo

<sup>43</sup> <[www.abglt.org.br](http://www.abglt.org.br)> acessado em 24.11.2008.

<sup>44</sup> <[www.abglt.org.br](http://www.abglt.org.br)> acessado em 24.11.2008.

de quem o pratica, não se restringindo ao caso de mulheres que se vestem de homens, que o psiquiatra acredita associar-se mais à transexualidade.

O desprezo social destinado às travestis (homens que se travestem de mulher) está diretamente relacionado às configurações da homossexualidade moldadas ao longo da história da humanidade que, pautado no modelo grego de sexualidade, chega ao século XVIII com outras marcas, associando qualquer prática homossexual, ativa ou passiva, a uma condição efeminada e que transgredia os comportamentos pré-determinados para os gêneros. No entanto, já no século XVII, a emergência

[...] de subculturas de travestis masculinos, em Londres e em outras importantes cidades ocidentais, assinala uma mudança. Aqui os *mollies*, como eram chamados na Inglaterra, poderiam encontrar outros iguais a eles e começar a definir alguma espécie de sentido de diferença e de identidade. Pela metade do século XIX, essa espécie de subcultura estava bem desenvolvida em cidades como Londres, Paris e Berlin (WEEKS, 1999, p. 67, grifo do autor).

De acordo com os estudos de Green (2000), no Brasil, até o ano de 1940, o travestismo público era considerado uma violação do Código Penal e resultava aos seus infratores - homens que saíssem às ruas vestidos de mulher, usando acessórios femininos ou maquiados – na detenção por períodos prolongados. Por esse motivo, muitos homens homossexuais usavam trajes masculinos, subvertendo-os para que remetessem a um estilo feminino.

Modos de vestir não-convencionais podiam, até, levar a internação numa instituição para doentes mentais. O pai de um advogado de 29 anos do Rio de Janeiro, internou seu filho no Sanatório Pinel, um hospital psiquiátrico particular em São Paulo, porque o jovem estava demonstrando “excessiva preocupação com sua beleza”; passava “horas, quatro ou cinco, no banheiro ‘preparando-se’. Saía ao anoitecer”. Segundo seu histórico médico no arquivo do sanatório, o jovem advogado usava batom, uma “cabeleira postiça” e raspava os pêlos do peito e do abdômen. O médico que lhe atendia receitou um tratamento de eletrochoques durante seis semanas para corrigir esse comportamento (GREEN, 2000, p. 173).

No entanto, na esteira das discussões sobre a disjunção entre sexo e gênero, as travestis deslocam a própria noção de homossexualidade, porque segundo Marcos Benedetti (2005) somente para aqueles que estão ancorados na biologia a relação entre travestis e

homens poderia ser compreendida como uma prática homossexual. Quando analisadas na perspectiva de gênero, descoladas da prática sexual, temos uma nova forma de pensar a própria heterossexualidade.

Com relação à transexualidade, várias culturas relatam a existência de pessoas transexuais, que até o século XX tiveram ou que assumir o papel de travesti ou mesmo, serem castradas. O termo transexual foi criado por D. O. Cauldwell em 1949 e, a mais antiga referência à transexualidade situa-se na mitologia clássica pela Deusa Vênus Castina, que dedicava preocupação e simpatia pelos ardentes desejos das almas femininas aprisionadas em corpos masculinos<sup>45</sup>. No mundo ocidental, o primeiro relato de readequação sexual foi em 1882 no qual Sophia Hedwig tornou-se Herman Karl, mas, o caso de maior repercussão foi o do ex-soldado americano George Jorgensen que em 1952, após realizar tratamento cirúrgico na Dinamarca, tornou-se Christiane Jorgensen. A partir daí, iniciou-se um representativo estudo prático e teórico no campo da readequação sexual (GREGERSEN, 1983; ARÁN, 2006).

A questão da legitimidade das intervenções cirúrgicas no caso da transexualidade é reconhecida legalmente no Brasil a partir de 1997 com a aprovação da cirurgia de readequação sexual conforme a resolução 1482 do Conselho Federal de Medicina (ARÁN, 2006), procedimento possível somente com a constatação médica de um “Transtorno de Identidade de Gênero”, determinando um estado patológico, único caminho possível, até então, para que essas pessoas transexuais consigam a reafirmação de sua identidade desejada.

Outro fator relevante que implica essa classificação de Transtorno de Identidade de Gênero, ou do original *Gender Identity Disordey (GDI)*, é que para o discurso médico a homossexualidade é considerada a precursora para um quadro clínico de transexualidade, redimensionando, com isso, a homossexualidade para o campo das patologias (BUTLER, 2006), local que desde 1985 havia sido retirada pela OMS<sup>46</sup>.

A possibilidade de ser legalmente reconhecido/a como transexual, por meio de uma classificação patológica, permite ao sujeito ultrapassar a fronteira do gênero adequando-se a um dos dois gêneros socialmente pré-determinados como legítimos. Ser travesti corresponde

<sup>45</sup> Os registros históricos relatam que o imperador Nero arrependido por ter chutado até a morte sua mulher grávida, Poppaea, ordenou que um de seus ex-escravos, Sporus, que mais se assemelhava a ela, se submetesse a uma operação para mudar de sexo e tomasse seu lugar (GREGERSEN, 1983).

<sup>46</sup> Na Classificação Internacional de Doenças (CID) da OMS o homossexualismo era descrito na categoria de distúrbio mental até 1985, termo que caiu em desuso por sua carga pejorativa associada à patologia a qual o sufixo *ismo* lhe condicionava (FACCO, 2006).

em transitar entre as fronteiras dos gêneros, seria estar além da homossexualidade, personificar uma transgressão, já que, parte representativa das travestis se localiza socialmente no gênero feminino, possuem um órgão genital masculino e suas práticas sexuais se mesclam entre a atividade e a passividade<sup>47</sup>. Todos esses fatores fazem emergir a fragilidade de diversos saberes científicos que ao longo da história tentaram justificar e elaborar uma ciência das diferenças humanas pautada em concepções estritamente biológicas.

## **5. A ciência das diferenças**

Como discutimos linhas atrás, além das vertentes pecado e crime que definiram as configurações sociais da homossexualidade, no final do século XIX, uma nova área assumiu essa discussão e determinou novas diretrizes para pensar a questão, a medicina. “O crime merece punição, a doença exige a ‘cura’ e a ‘correção’.” (FRY; MACRAE, 1985, p. 61). O médico austríaco Krafft-Ebing foi um dos precursores nos estudos científicos sobre a homossexualidade e o responsável por conceber a essa categoria uma discussão no campo médico-legal. Suas conclusões foram tiradas a partir de inúmeras confissões coletadas de seus pacientes homossexuais e publicadas no livro *Psicopatia sexualis*:

Chegou à conclusão de que os uranistas sofrem de uma mancha psicopática, que mostram sinais de degenerescência anatômicos, que sofrem de histeria, neurastenia e epilepsia. Acrescenta ainda que “na maioria dos casos, anomalias psíquicas (disposição brilhante para a arte, especialmente a música, poesia, etc., ao lado de poderes intelectuais maléficos ou excentricidade original) são presentes e podem se estender a condições salientes de degeneração mental (imbecilidade, loucura moral) (FRY; MACRAE, 1985, p. 64).

As causas da homossexualidade geravam grandes controvérsias no meio médico. Havia os que acreditavam numa justificativa biológica e outros que a relacionavam ao ambiente social:

---

<sup>47</sup> Referir-se às travestis no feminino é uma denominação recente. Principalmente antes dos anos 90 encontramos teóricos e documentos oficiais que se referem a essa categoria no masculino, “os travestis”. Identificarem-se como pertencentes ao gênero feminino representa a difícil conquista de um território e o deslocamento discursivo de suas questões para o campo das identidades de gênero, uma vez que, alguns setores as qualificam como um tipo de homossexualidade – descrição presente no Manual do Multiplicador Homossexual (1996) e também no Programa Brasil Sem Homofobia (2004).

Em geral, esses primeiros teóricos distinguiram entre os uranistas de verdade, ou “invertidos”, cuja homossexualidade era biológica e, portanto, os eximiam de qualquer culpa ou responsabilidade, e os “pervertidos”, em geral “homossexuais ativos”, que praticavam a homossexualidade por pura “sem-vergonhice” (FRY; MACRAE, 1985, p. 65, grifos no original).

Segundo Green (2000), no contexto brasileiro, os estudos da homossexualidade foram expressivamente influenciados pelas pesquisas científicas do campo médico-legal europeu. Leonídio Ribeiro, diretor do Departamento de Identificação da Polícia Civil do Distrito Federal, realizou em 1932 uma pesquisa com 195 homossexuais detidos pela polícia na cidade do Rio de Janeiro. Tentou identificar nesses sujeitos “desvios patológicos” e curá-los de suas manifestações anti-sociais através de modernos métodos criminológicos. Seus estudos somente conseguiram classificar a química hormonal como responsável pelos desejos homossexuais, que poderiam ser fortalecidos ou atenuados por fatores externos, levando-os a um estado de degeneração por seu “organismo desarranjado”. Sob a ótica positivista estruturada nas verdades científicas, esses estudos não apresentavam consistência teórica, mas eram abraçados e nada questionados por parte significativa dos intelectuais da época:

Muitos intelectuais brasileiros acolhiam de peito aberto noções eugênicas da inferioridade de determinadas raças e da natureza degenerada de determinados tipos sociais, especialmente quando os proponentes dessas teorias eram europeus. Além do mais, o sistema de apadrinhamento e o caráter hermético dessa área de estudo desencorajavam a crítica aos mestres, patrocinadores e colegas. Em vez de reconhecer e confrontar a inconsistência dos métodos de pesquisa e das teorias de europeus e brasileiros envolvendo crime, raça ou homossexualidade, um pequeno círculo de intelectuais tecia laços aos trabalhos uns dos outros, escrevia introduções laudatórias às monografias de seus pares e citava as “descobertas” recíprocas de cada um. A cultura gerada dentro dessa intricada rede de profissionais brasileiros desencorajava as reflexões críticas sobre os resultados da pesquisa, fossem eles relacionados com a identificação de degenerescência, fossem uma proposta de antídoto para a doença da homossexualidade (GREEN, 2000, p. 213).

Essas pesquisas também evidenciavam como a exaltação das ditas “perversões sexuais” traziam consigo associadas outras formas de sub-valorização de determinados sujeitos sociais. Fry (2000) ressalta que não seria surpresa o fato de negros e pobres em geral (sujeitos mais vulneráveis socialmente) terem sido os objetos de estudo das pesquisas realizadas sobre a homossexualidade na primeira metade do século XX no Brasil, afinal, era a camada social predominante nos gabinetes de polícia. Com isso, os estudos científicos permitiram a segura associação entre patologia, homossexualidade (ou perversão sexual) e os

descendentes de africanos. Green (2000) relata que essas teorias, fundamentadas sob concepções higienistas, marcadas também por um viés racial, somente foram abandonadas pelos intelectuais brasileiros, principalmente os mais reputados, na década de 40, em parte, pela associação dessas condutas científicas às praticadas pela Alemanha nazista.

O nazismo seria outro grande marco na história científica da homossexualidade e de outros grupos socialmente desclassificados na condição humana: deficientes físicos e mentais, negros e judeus. Todos foram perseguidos pelo nazismo, que na verdade, nada mais fez que materializar e colocar em prática as construções alimentadas historicamente na constituição das sociedades ocidentais, impregnadas pela discriminação, desprezo e desvalorização de alguns seres humanos por outros. Usaram esses sujeitos como cobaias para as mais horríveis e desumanas experiências científicas, sob a justificativa do avanço necessário à construção das sociedades modernas.

Desde o século XIX, constava no código penal da Alemanha o artigo 175 que decretava punição às práticas homossexuais entre homens. Várias manifestações ocorridas entre os anos 1910 e 1920 propunham o fim deste artigo e uma revolução sexual naquele país, mas como para a Alemanha nazista a homossexualidade ou qualquer forma de sexualidade que desviasse da função procriativa era intolerável, o artigo 175 foi seguido na íntegra durante os anos de 1933 a 1945. Fry e MacRae apontam que 835 pessoas em 1935 haviam sido condenadas por esse artigo, sendo considerados crimes beijos, abraços e até fantasias homossexuais. Progressivamente, esses números aumentaram a cada ano:

Assim, em 1936, 5.432 pessoas foram condenadas e em 1939 o número subiu dramaticamente para [sic] 24.450. Estes, depois de condenados, passavam pelas mãos da Gestapo e eram enviados para campos de concentração onde eram freqüentemente castrados e mantidos sob regime de trabalho forçado e de subnutrição especialmente concebidos para acelerar sua morte. Marcados com um triângulo cor de rosa costurados nos seus uniformes, eles sofriam não só a perseguição e as violências de seus captores como também dos outros prisioneiros, e, até hoje, quando se fala nas vítimas dos campos de concentração eles são sistematicamente excluídos (1985, p. 91).

Segundo os autores, não se sabe exatamente quantas pessoas foram exterminadas pelo artigo 175, a estimativa oficial aponta de 50 a 80.000 pessoas e, o fato deste artigo ter sido mantido na Alemanha pós-guerra, resultou que poucos sobreviventes se pronunciassem e exigissem indenização.

O livro *O comportamento sexual do homem*, de Alfred Kinsey (Relatório Kinsey), publicado em 1948 é outro marco na história científica da homossexualidade. Foram entrevistados 12.214 homens brancos dos Estados Unidos cujas informações estatísticas levaram Kinsey a concluir que a sexualidade masculina seria mais bem pensada como um *continuum*, estendendo-se do comportamento exclusivamente heterossexual até o comportamento exclusivamente homossexual. O estudo constatou que 37% dos homens norte-americanos haviam tido uma relação homossexual que resultou em orgasmo; 18% tiveram num período de três anos números equivalentes de relações heterossexuais e homossexuais; e 4% eram exclusivamente homossexuais (FRY; MACRAE, 1985).

Chandler Burr (1998) realizou um levantamento das pesquisas biológicas realizadas no século XX sobre a homossexualidade entrevistando pesquisadores/as que participaram desses estudos. Três campos científicos nortearam as investigações: a neurofisiologia, a neuroanatomia e a genética.

Várias pesquisas são apontadas por Burr (1998), dentre elas, o estudo de Charles Barraclough realizado em 1959, que descobriu que ao se injetar em uma ratazana, pouco antes ou logo depois de seu nascimento, testosterona (hormônio masculino) por algum motivo esse hormônio a tornava estéril e incapaz de ovular. Sob esse mesmo raciocínio, Geoffrey Harris verificou a possibilidade de promover a ovulação em ratazanas machos no sentido bioquímico. Constatou que para se tornarem machos, as ratazanas precisavam de testosterona, que alterava fisicamente seus cérebros, uma vez que havia correspondência direta entre o cérebro e os genitais.

Em 1982 a bióloga Christine de Lacoste e o antropólogo físico Ralph Holloway afirmaram que, tal como nos ratos, partes do cérebro de homens e mulheres são dimórficos, levando vários neuroanatomistas a admitirem que os hormônios moldassem os cérebros humanos. Mas, em 1991 a pesquisa do neuroanatomista Simon Le Vay tornou-se referência internacional nos debates em torno da origem biológica da homossexualidade. Como neuroanatomista, Le Vay sabia da autoridade reguladora do hipotálamo, responsável pelo monitoramento do sistema nervoso, avaliando e controlando constantemente (entre outras coisas) a sede, a temperatura do corpo e o impulso sexual. Consagra-se com ele a teoria do dimorfismo cerebral determinante da orientação sexual (BURR, 1998).

Das pesquisas apontadas por Burr (1998), também destacamos a realizada pelos geneticistas Dean Hamer e Angela Pattatucci em 1992 que com o intuito de detectar um gene

gay (Xq28), partiram de um cauteloso estudo para detectar o caráter fenotípico da orientação sexual. Começaram o meticoloso trabalho de desenhar a curva de distribuição da orientação sexual com a qual contestaram o trabalho de Kinsey realizado em 1948. Localiza-se aqui nosso interesse neste estudo, principalmente porque suas constatações se aproximam muito dos resultados apresentados pelas pesquisas do início do século XXI.

Segundo Hamer e Pattatucci, a noção apontada por Kinsey de que as pessoas nasciam bissexuais era bastante vaga, da mesma forma que era incorreto o gráfico da orientação sexual humana apresentado por ele, que resultava em uma curva em forma de sino, semelhante a da estatura humana. Constataram que seria um J bimodal. Essa curva em J foi o rascunho de uma primeira avaliação. Quando completaram a análise do material empírico, descobriram que o caráter efetivamente não tinha uma curva, mas duas diferentes ao extremo. Porém, tais curvas não eram representadas por gays de um lado e “normais” do outro. Na verdade, as duas curvas de distribuição da orientação sexual foram divididas entre homens e mulheres, diferenciando-se sob três aspectos significativos (BURR, 1998).

Primeiro, que a distribuição da orientação sexual entre os homens formava uma curva padrão em forma de J bimodal, lembrando a um L, diferenciando claramente gay ou heterossexual. Para as mulheres, os dados apontaram um J bem definido, constatando um maior índice de mulheres bissexuais do que homens. O segundo aspecto de diferenciação das curvas era a porcentagem de gays em relação a heterossexuais. Hamer e Pattatucci descobriram que em média de todos os homens, 98% eram heterossexuais e 2% eram homossexuais. Com relação às mulheres, 1% era de lésbicas. O terceiro aspecto de diferenciação refere-se à constatação de que as mulheres, diferente dos homens, podem transitar entre a heterossexualidade, a bisexualidade e a homossexualidade ao longo da vida (BURR, 1998).

Burr (1998) apresenta no decorrer do estudo várias críticas à pesquisa de Hamer e Pattatucci, mais especificamente com relação à possível descoberta do gene gay. Dentro dessas críticas, o endocrinologista Licht estabeleceu uma discussão sobre as pesquisas biológicas, referindo-se às questões éticas que envolvem as pesquisas com seres humanos. O pesquisador enfatizou como nos anos 50, uma década após a derrota nazista, médicos norte-americanos, apoiados pelos princípios da psiquiatria, realizaram pesquisas com homossexuais na tentativa de transformá-los/as em heterossexuais, considerando-os/as doentes e suas vidas de pouco valor. Homens homossexuais foram castrados e lobotomizados. Mulheres homossexuais tiveram seus úteros e seios removidos à força, outras, foram obrigadas a passar

por terapias hormonais recebendo injeções de estrogênio<sup>48</sup>. Mulheres e homens foram forçados a passar por terapia de aversão e eletrochoque, em que eram ligados a máquinas que lhes aplicavam descargas elétricas cada vez que lhes mostravam uma fotografia excitante de alguém do mesmo gênero. Ao passarem pelos experimentos, nenhuma dessas pessoas deixou de ser homossexual.

Licht questiona e desconfia de maneira relevante da neutralidade científica das pesquisas sobre a homossexualidade, permitindo-nos, com relação ao estudo de Burr, fechar essa discussão:

Se algum interesse científico e médico sobre orientação sexual estivesse realmente em pauta nesses estudos, de acordo com as regras mais elementares do método científico, os pesquisadores também deveriam ter praticado lobotomia e aplicado injeções e eletrochoques em heterossexuais de um grupo de controle. A omissão de tais controles indica que a verdadeira motivação dos pesquisadores não era a eliminação da homossexualidade nem a pesquisa da orientação sexual. Ironicamente, devido a tal omissão, embora os experimentos forneçam esmagadora evidência de que a homossexualidade é uma característica imutável, não dizem nada sobre a possibilidade de a heterossexualidade também ser imutável. Embora haja muitos dados correlativos inseguros, ainda não tivemos prova experimental concreta de que a heterossexualidade não possa ser alterada (LICHT apud BURR, 1998, p. 169).

Existe certa coincidência teórica nas pesquisas científicas sobre a homossexualidade do século XIX e o XX, mas, no início do século XXI algumas dessas teorias conquistaram maior confiabilidade em decorrência do avanço tecnológico. Pesquisas na área da neurociência confirmaram as prerrogativas anteriormente apontadas de que a preferência sexual seria um processo resultante de diferenças presentes no hipotálamo.

A atração que se sente pelo outro, seja este de que sexo for, é resultado da influência de genes e hormônios durante a formação, ainda no útero, de determinadas regiões cerebrais. Estas, por sua vez, determinarão mais tarde a preferência sexual, depois de amadurecidas na adolescência, pelo sexo oposto na maioria das pessoas ou pelo mesmo sexo em algumas. Revelada quando o cérebro adolescente expressa o caminho que tomou ainda na gestação, a preferência sexual não se escolhe: descobre-se (HERCULANO-HOUZEL, 2006, p. 50).

---

<sup>48</sup> O estrogênio é o hormônio responsável pelo desenvolvimento na mulher dos caracteres sexuais secundários, dentre eles, o aparecimento das condições adequadas, na genitália feminina, à fertilização, implantação e nutrição do embrião durante o ciclo menstrual (HOUAISS, 2002).

De acordo com Suzana Herculano-Houzel (2006), graças a esses estudos a atração homossexual e a sensação de se localizar no gênero errado não podem mais ser consideradas como patologia psicológica<sup>49</sup> ou consequência da educação familiar ou escolar. Pautada na origem biológica da preferência sexual humana, as neurociências constataram a impossibilidade de se “consertar” a sexualidade das pessoas, negando as evidências de fatores sociais influenciarem neste processo. Explicita, ainda, que características destoantes do socialmente considerado como “normal” e que não prejudicam a saúde são consideradas como uma “variação”, desmistificando a histórica associação da homossexualidade à doença<sup>50</sup>. O fato de a heterossexualidade ser encontrada na maioria da população seria a única razão que justifica ter sido ela considerada a preferência normal da espécie humana.

Diante dessas considerações, fundamentadas nas ciências biológicas, Herculano-Houzel (2006) enfatiza que a Natureza não reina só, tanto que é possível optar pelo comportamento heterossexual contra ou a favor da preferência determinada biologicamente, papel exercido de forma importante pela família e a sociedade.

De qualquer forma, existe na ciência uma visão fundamentada em princípios religiosos e morais que resiste incessantemente a qualquer teoria que conteste a hierárquica divisão cultural dos gêneros (masculino e feminino). Imersa nessa concepção, ao mesmo tempo em que se determinou como “desviados” os sujeitos que transitam pelas fronteiras na vivência das sexualidades e na construção do gênero, a sociedade construiu para si uma patologia social.

## **6. Uma patologia social: a homofobia<sup>51</sup>**

Preconceitos e discriminações têm acompanhado a história da homossexualidade e a aversão social destinada a essa manifestação afetivo-sexual foi denominada cientificamente como homofobia. O termo foi criado pelo psicólogo George Weinberg em 1971, resultado da

<sup>49</sup> O Conselho Federal de Psicologia (CFP) no Brasil estabeleceu em 1999 normas de punição para profissionais da área de psicologia que identificassem a homossexualidade como doença, distúrbio ou perversão, lembrando que desde 1973, essas atribuições haviam sido banidas dos estatutos dessa categoria (BARBERO, 2006).

<sup>50</sup> Para o campo da psicologia, Epstein (2007) afirma que distúrbio psíquico seria o sofrimento causado pela não aceitação da própria sexualidade.

<sup>51</sup> Nas deliberações contidas no relatório final da I Conferência Nacional LGBTT referente ao eixo Direitos Humanos, encontramos, além da homofobia, dois novos termos aderidos pelo movimento que se referem especificamente a repulsa social contra lésbicas, travestis e transexuais, lesbofobia e transfobia.

união de duas palavras gregas *phobos* (fobia) e o prefixo *homo* (remetendo à palavra homossexual)<sup>52</sup>. Para Bruce Hilton (1992), a homofobia é uma doença contagiosa universal que nos acomete desde criança e tem como principal transmissor a pessoa adulta. Culturalmente considerada natural, faz com que sua presença em nós seja imperceptível. Seus efeitos vão do desagrado à fúria, do julgamento à obsessão e, em estágios mais virulentos, faz com que nos Estados Unidos uma média de cem homossexuais sejam assassinados anualmente, e ainda, que outras mil pessoas ataquem gravemente homossexuais resultando em sua hospitalização. Foi também constatado por um estudo feito pelo governo federal dos Estados Unidos que o suicídio entre adolescentes homossexuais é de duas a três vezes mais freqüente comparado a adolescentes não homossexuais.

Algumas referências teóricas são unâimes na afirmativa de que a homofobia seja uma doença anti-social comparada ao machismo e o racismo. O Manual do Multiplicador Homossexual (1996) ressalta que a cura da homofobia se dá com a informação e a punição dos/as que desrespeitam os direitos humanos dos homossexuais.

De acordo com o Relatório anual 2005 realizado pelo Grupo Gay da Bahia<sup>53</sup> sobre os assassinatos de homossexuais no Brasil, entre os anos de 1963 e 2005 foram registrados 2.582 assassinatos de gays, lésbicas e travestis, alcançando os valores mais expressivos em 2004 com o registro de 158 assassinatos e o menor índice em 2005 com um total de 81. Dos assassinatos no ano de 2005, 56 eram gays, 24 travestis e uma era lésbica e a maior incidência desses crimes se deu nas duas grandes capitais do país, 12 no Rio de Janeiro e 9 em São Paulo.

Não nascemos com aversão à homossexualidade, tal aversão é um aprendizado que varia de acordo com a cultura de cada sociedade. Encontra-se em registros históricos que a primeira lei anti-homossexual foi aprovada na Inglaterra no ano de 1553 e que o bispo John Atherton foi a primeira pessoa naquele país a ser enforcada por ser homossexual (HILTON, 1992). Segundo Trevisan (2004), a prática homossexual era condenada à morte na Europa até 1810 e no Brasil essa lei persistiu até 1830. A partir desse período, foi-lhe atribuída pena de prisão quando praticada em público, delito que se referia a “ofensa à moral e aos bons costumes”, “crime contra a segurança da honra e a honestidade das famílias” ou “ultraje

<sup>52</sup> <[pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Homofobia&oldid=2900000](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Homofobia&oldid=2900000)> acessado em 09.08.2008.

<sup>53</sup> <[www.ggb.org.br/assassinatos2005c.html](http://www.ggb.org.br/assassinatos2005c.html)> acessado em 01.06.2008.

público ao pudor”, permanecendo com mínimas alterações nos Códigos Penais brasileiro dos anos de 1890, 1964 e 1967.

Ao mesmo tempo, encontramos registros de tribos norte-americanas em que seus homossexuais, denominados “berdaches”, eram considerados pessoas extremamente sábias e importantes conselheiras nas tomadas de decisões. Há referência dos berdaches no estudo de Gregersen (1983) e Fry e MacRae (1985). Esses últimos fazem uma descrição detalhada dos berdaches inclusive contam como eles foram obrigados pelos colonizadores europeus a se ajustarem ao gênero correspondente de seu sexo biológico.

Diversas razões constroem-nos culturalmente homofóbicos. Hilton (1992) nos aponta nove aspectos que justificam essa afirmativa. Os discursos que nos rodeiam desde criança é o primeiro deles. O silêncio dos pais e a relutância em falar sobre determinados assuntos é percebida pela criança e os julgamentos, as piadas e palavras ásperas referidas a certos tipos de pessoa ensinam a quem se deve ou não respeitar. “Na escola, muito tempo antes de termos qualquer idéia do que seja lésbica, gay ou homossexual, aprendemos que é permitido ridicularizar os homossexuais.” (p. 29).

A resistência humana em aceitar o diferente, principalmente no processo de construção de nossa localização no mundo é o segundo aspecto. O terceiro refere-se à forma como as informações que transitam socialmente a respeito da homossexualidade são seletivas e negativas. Os meios de informação noticiam “assassino gay”, “tarado gay”, etc.; em notícias do mesmo cunho que se refere a heterossexuais, a orientação sexual não é evidenciada (HILTON, 1992).

O quarto aspecto seria o machismo que, apesar das tentativas de converter essa situação, a desvalorização feminina persiste como uma das principais tendências do pensamento ocidental. Hilton (1992) enfatiza que o aspecto mais questionável da homossexualidade, sobretudo para os homens, seria a possibilidade do papel sexual culturalmente destinado à mulher ser assumido por um homem.

Generalizar o pensamento com relação à homossexualidade é o quinto aspecto. O fato é que se analisa toda a complexidade de uma relação amorosa entre duas pessoas restringindo-a a união de dois órgãos genitais, ou seja, discute-se sobre partes e não sobre pessoas. Esse enfoque distorce e banaliza as relações e ignora realidades como compromisso, lealdade e ternura. Conceituar a homossexualidade como “estilo de vida” ou “preferência sexual” consiste numa forma pejorativa de usar as palavras para denominar as práticas sexuais de

lésbicas e gays, já que, sob um prisma científico, o desejo afetivo-sexual não pode ser mais definido como escolha. Falamos aqui do sexto aspecto apontado por Hilton (1992).

O sétimo aspecto apresentado pelo autor se refere à necessidade que as pessoas têm de respostas simples sobre o que está mudando constantemente no mundo, independente de qual seja ou o que possa desencadear essa resposta. O oitavo aspecto refere-se à forma como o anonimato faz, em muitos casos, da homossexualidade uma questão abstrata, levando gays e lésbicas a ocultar suas identidades sexuais sendo deslocados da condição de pessoa e alimentando a homofobia social.

A última razão da construção da homofobia representa nossa dificuldade de lidar com a sexualidade no aspecto geral, alimentada principalmente pela religião que recusa o sexo como um de seus princípios sociais. De maneira geral, os escritos da Igreja primitiva não manifestaram interesse com a ética sexual, esse fato aconteceu entre os três primeiros séculos da era cristã quando a Igreja distendia suas relações com o Império Romano, absorvendo suas normas sexuais rígidas e o ódio ao corpo.

Os romanos haviam se apegado de uma antiga idéia dos gregos e zoroastristas. Corpo e mente são antagônicos. A mente é boa, o corpo é ruim. O pensamento é bom, a paixão é ruim. O homem (racional) é bom, a mulher (emocional) é ruim. A abstinência é boa, ceder às sensações性uais é ruim (HILTON, 1992, p. 40)

Essas razões justificam essa longa caminhada para poder acreditar no corpo como parte essencial de nosso próprio ser, mas, como adverte Hilton (1992), as idéias antigas ainda permanecem no imaginário social e, diante de dezesseis séculos de ambivalências, não admira que seja tão problemático em nossa sociedade lidar com a mais complexa ambigüidade da sexualidade, a homossexualidade. Com isso, acreditamos na relevância de se contextualizar as tensões produzidas na sociedade pela homossexualidade, afinal, ela desestabiliza os princípios históricos, sociais e culturais pelos quais a condição humana foi rigidamente constituída, evidenciando que homens e mulheres, em meio a suas vivências das sexualidades e a construção de seu gênero, constroem-se socialmente e através de um constante jogo de forças ou, em outras palavras, por contraposições das diversas identidades sócias. A teoria *queer* fundamenta seus princípios nesta discussão.

## 7. Teoria *queer*: ampliando a compreensão sobre sexualidade e gênero

A teoria *queer* nasceu nos Estados Unidos e na Inglaterra nos anos 90 como resposta à crise desencadeada pela epidemia da AIDS iniciada nos anos 80. Surgiu também com o intuito de suprir a necessidade de se rediscutir as concepções de identidade referente às homossexualidades, que havia sido deslocada para o segundo plano devido à urgência de medidas práticas no campo da prevenção exigida pela epidemia. O termo teoria *queer* foi criado por Teresa de Lacurretis em 1990. Como disciplina acadêmica, o caminho foi trilhado inicialmente por Judith Butler (Problemas de gênero, 1990), Michael Warner (Faer of a Queer Planet: Queer Politics and social theory, 1993) e Eve Sedgwick (Epistemologia do armário, 1990) (MORRIS, 2005).

Esse novo campo teórico reinventou e modificou a realidade desse sujeito o qual se refere o termo *queer* que, anteriormente, constituía-se de uma forma pejorativa de referir-se a homens e mulheres homossexuais. A palavra *queer* significa “através” e tem sua origem na raiz indoeuropeia “twerkw”. Em alemão é equivalente a “quer” significando “transversal”, em latim a “torquere”, torcer, e em inglês “athwart”. Com isso, o termo *queer* deve ser descrito gramaticamente como um adjetivo ou verbo, pois atravessa conceitualmente as identidades, as subjetividades e as comunidades (TALBURT, 2005). O sujeito *queer* pode ser definido como estranho, raro, esquisito, excêntrico, não integrado, não tolerado: os/as homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drag queens*, considerados sujeitos da sexualidade desviante e anormal (LOURO, 2004).

A teoria *queer* encontra-se no campo das teorias pós-críticas que ampliaram a compreensão dos processos de dominação social existentes nas relações de raça, gênero, etnia e sexualidade. Discute no primeiro plano as problemáticas voltadas para as identidades sexuais e de gêneros. Propõe desconstruir as formas sociais instituídas pelos binarismos heterossexualidade/homossexualidade, masculino/feminino, empenha-se em compreender e combater a homofobia, assim como, desfazer os estatutos da heteronorma que, sem dúvida, estão presentes nas problemáticas referentes às demais questões de classe, raça e etnia permeando os campos sociais, políticos e educacionais (SILVA, T., 2007).

Enfatizando a linguagem, o pós-estruturalismo define as bases teóricas da teoria *queer* principalmente nas construções teóricas de Michael Foucault e Jacques Derrida, que

revelaram que a construção do sujeito ocorre dentro de um marco histórico, cultural e discursivo, estando inscrito numa cultura, mesmo antes de nascer (SILVA, T., 2007).

Os estudos de Foucault têm sido de grande ajuda para decifrar a complexidade dos conhecimentos, principalmente pela compreensão de que a subjetividade se constrói através de práticas discursivas e não discursivas e por meio de organismos como a escola, a cultura, a linguagem, a igreja, e outras, que, cada qual com sua parte, contribuem na formação dos seres humanos. O interesse de Derrida é de mostrar como os sujeitos são constituídos pela linguagem e a cultura e, a compreensão do ser humano como um produto cultural é o ponto de partida para a mudança e a reinvenção da realidade (TALBURT, 2005).

No entanto, localizar a teoria *queer* dentro de um movimento teórico específico é insuficiente para designar sua ampla abrangência. Por sua problematização central no campo da cultura, seu movimento político e teórico deveria se situar no pós-modernismo, contudo, sob sua teorização inspirada nas análises e argumentações de Foucault, Derrida e Lacan<sup>54</sup>, seu foco muda para o pós-estruturalismo. Diante desses aspectos, uma definição mais compatível seria considerá-la como “[...] uma teoria e uma política pós-identitária: o foco sai das identidades para a cultura, para as estruturas lingüísticas discursivas e para seus contextos institucionais.” (LOURO, 2004, p. 60)<sup>55</sup>.

O movimento feminista é também essencial na construção da teoria *queer*, pois foi precursor no questionamento das práticas de normalização com relação às discussões de gênero e sexualidade. Hall (2005) posiciona o feminismo dentro das cinco mais importantes mudanças conceituais que ocasionaram o descentramento do sujeito de identidade fixa e estável do Iluminismo, resultando na concepção aberta, contraditória, inacabada e fragmentada de identidade do sujeito pós-moderno<sup>56</sup>. Para o autor, o impacto do feminismo se estabelece não somente como movimento social, mas também, como crítica teórica que, juntamente com os novos grupos de movimentos sociais, estabeleceram o grande marco da modernidade tardia na década de 60, especificamente a partir de 1968:

<sup>54</sup> A teoria *queer* é também influenciada pelos modelos psicanalíticos da identidade instável e descentrada elaborada por Lacan (SPARGO, 2007).

<sup>55</sup> Realizamos uma breve discussão na introdução sobre as teorias pós-críticas, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. Ver p. 16-17.

<sup>56</sup> As cinco mudanças conceituais que ocasionaram o descentramento do sujeito de identidade fixa e estável do Iluminismo apresentadas por Hall (2005) foram: a tradição do pensamento marxista, o descobrimento do inconsciente por Freud, o trabalho do lingüista estrutural Ferdinand de Saussure, o trabalho do filósofo e historiador francês Michael Foucault e o impacto do movimento feminista.

Assim, o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante. Isso constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a *política de identidade* – uma identidade para cada movimento. [...] Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da *posição social* das mulheres expandiu-se para incluir a *formação* das identidades sexuais e de gênero. (p. 44, grifos do autor).

No que se refere a políticas de identidade, podemos viver a sexualidade de diversas formas, com parceiros do sexo oposto, do mesmo sexo, dos dois性 ou sem nenhum deles. Louro (1997), sob a perspectiva dos estudos culturais, classifica essas formas como identidades sexuais, denominadas como heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade. As possibilidades de constituição e identificação como masculino ou feminino definindo os sujeitos social e culturalmente como homem, mulher, travesti e transexual seria classificado pela autora como identidades de gênero.

As identidades sexuais e de gênero não coincidem necessariamente com o socialmente esperado, elas transitam por entre os corpos sociais de diferentes formas e em diferentes momentos da vida, contrariam as regras da normalidade que impõem a relação na qual um sexo biológico se refere a um gênero e a uma prática sexual pré-determinada, deslocam as relações estabelecidas culturalmente entre natureza e destino. Essas identidades não são dadas, acabadas ou fixas num determinado momento, são categorias “construídas”, instáveis e passíveis de transformação, são identidades sociais, definidas histórica e culturalmente, assim como as identidades de raça, etnia, nacionalidade, classe, e outras (LOURO, 1999). Compartilhando desta reflexão, Hall (2005) afirma que a identidade é definida historicamente e não biologicamente e considerá-la plenamente unificada, completa, segura e coerente seria uma fantasia.

Outro aspecto essencial para o entendimento do processo de constituição das identidades seria a compreensão de sua estreita relação com a diferença. Segundo Silva (2000) a diferença é relativamente definida e referenciada pela identidade, sendo as duas consideradas categorias inseparáveis, implicando na compreensão de que as relações que as envolvem ordenam-se em torno de oposições binárias pré-estabelecidas como masculino/feminino, heterossexual/homossexual, negro/branco, pobre/rico, etc. Dessa forma, determina-se e declara-se quem pertence e quem não pertence, quem é incluído ou excluído, o que fica dentro e o que fica fora. Expressando-se através de um dos processos mais sutis de

manifestação do poder, uma das formas privilegiadas de hierarquização, que é a normalização.

Silva (2000) conceitua o ato de normalizar como a eleição arbitrária de uma identidade específica determinando-a como o parâmetro de avaliação e hierarquização das demais identidades. Nesse contexto, a heterossexualidade é vista com *a sexualidade* (normal e referencial) de tamanha força que não lhe cabe ser visualizada como *uma identidade*. Por outro lado, a homossexualidade é vista como *uma sexualidade* (diferente e destoante da norma) que, por sua vez, necessita ser evidenciada ou sexualizada. “A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.” (p. 83).

Questionar o binarismo heterossexualidade/homossexualidade é um dos princípios básicos da teoria *queer*, mas não significa enfatizar somente as identidades homossexuais; é essencial visualizar, analisar e contextualizar o campo geral em que todas as identidades (sexuais, gêneros, raciais, classes) são construídas, percebendo-as necessárias e inter-relacionadas, constituindo uma realidade complexa e em constante movimento. Seria como pensa T. Silva (2007), ultrapassar as hipóteses da construção social da identidade, radicalizando a possibilidade de se transitar por entre as fronteiras identitárias, assim como desencadear o cruzamento das mesmas. Neste aspecto, a escola representa um dos locais principais para essa (re)construção.

Para uma pedagogia e um currículo queer, não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados, tornando evidente a heteronormatividade, demonstrando o quanto é necessário a constante reiteração das normas sociais regulatórias, a fim de garantir a identidade sexual legitimada (LOURO, 2004, p. 49).

Sob esses princípios, Deborah Britzman (1999) ao refletir sobre a sexualidade como algo que opõe as fronteiras identitárias socialmente, faz três importantes observações com relação à educação. Primeiro, de que os “locais das pedagogias do sexo seguro” deveriam ser deslocados para o cotidiano, situando onde os encontros e os envolvimentos pessoais ocorrem diretamente. Para a autora, não podemos descartar a possibilidade de várias formas de amor e a existência do prazer, ambos, amor e prazer, podem e devem ser discutidos nos seus aspectos

históricos, sociais e culturais, contribuindo para uma verdadeira prática educativa de sexo seguro<sup>57</sup>.

A segunda observação da autora é de que a sexualidade como um processo em movimento, se manifesta num campo exterior à cultura. “A sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade.” (BRITZMAN, 1999, p. 89).

Na rubrica filosófica, alteridade significa a “situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença” (HOUAISS, 2002). A sexualidade é realmente diferenciadora dos seres humanos e determinante dos lugares sociais em que culturalmente situam-se nas relações humanas o “nós” e os “outros”. Vera Candau (2005) acredita que a alteridade perpassa todas as possíveis entradas nas questões relacionadas à diversidade cultural. Considera a relação estabelecida entre o “nós” e os “outros” repleta de dramaticidade e ambigüidades e sua abordagem de fundamental importância para o campo educacional, uma vez que, enfatiza o modo como essas relações são estabelecidas sob uma perspectiva etnocêntrica.

Incluímos no “nós” todos os grupos sociais e pessoas que têm referências semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições etc. (CANDAU, 2005, p. 19).

A terceira observação de Britzman remete-nos ao imaginário, local em que construímos nossa noção de liberdade, em que podemos encontrar e criar o diferente: “Com essa idéia, podemos começar a ver que a sexualidade permite desenvolver nossa capacidade para a curiosidade. Sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender.” (1999, p. 89).

Com isso, uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças ressaltando a real instabilidade e a precariedade das identidades no

<sup>57</sup> Essa problemática fica mais clara quando, em outro texto, Britzman (2005) afirma que apenas apresentar dados da pandemia da AIDS como modo de repressão da sexualidade não promove uma prevenção, necessita-se aproximar essa realidade, que não é distante dos/as alunos/as, para que possam não temer a AIDS, mas aprender com ela. Segundo a autora, a expressão prevenção, nos contextos aplicados que conhecemos está muito mais próxima de horror do que de educação.

sentido mais amplo, compreendendo a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, necessárias e integrantes de um mesmo quadro de referência (LOURO, 2004). Neste sentido, T. Silva (2007) afirma que não basta apenas introduzir questões de sexualidade ou reivindicar o combate a atitudes homofóbicas no currículo, necessita-se de compreender, contextualizar e desconstruir<sup>58</sup> essas manifestações. Este é o aspecto mais relevante apontado pela teoria *queer* para o campo educacional, pois instiga-nos não somente novas formas de pensar e conceber as sexualidades e o gênero, mas a compreender o processo educativo no sentido geral, afinal, educamos e somos educados por meio de nossos corpos sexuados, sendo, então, a educação um processo também sexualizado. Ao analisarmos pesquisas que abordam sexualidade e gênero na escola a importância de se discutir essa questão se evidenciou, pois são os aspectos que maior estranhamento e tensão desencadeiam nas relações escolares.

## **8. Sexualidades e gêneros na escola**

O aprofundamento nos estudos sobre sexualidade e gênero no contexto escolar levou-nos à constatação de dois aspectos. O primeiro, a preocupação do campo educacional com a gravidez precoce e o contágio de doenças sexualmente transmissíveis por adolescentes, o segundo, o estranhamento dos/as docentes, desde as séries iniciais, com relação a alunos/as que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero. Dada a proximidade com relação às questões que norteiam nossa investigação, enfocaremos aqui o segundo aspecto, sobretudo porque o contato com essas pesquisas instigou-nos ao aprofundamento da questão possibilitando que localizássemos outros estudos que contemplavam especificamente as relações entre sexualidades, gêneros e educação tendo como foco as concepções de alunos/as e docentes homossexuais.

Em 2000, na Faculdade de Educação da UFU, Flávia do Bom-Sucesso Teixeira realizou um estudo de mestrado no qual buscou identificar em uma escola pública da cidade de Uberlândia a constituição de papéis masculinos e femininos e também a conotação de valores construídos em torno deles. A escolha dessa escola se deu por sua proposta

---

<sup>58</sup> Desconstruir numa perspectiva *queer* se aproxima do significado original da palavra análise, correspondendo etnologicamente a “desfazer” como sugere Bárbara Jonson (1981). Metodologicamente, indica uma maneira de questionar ou de analisar os binarismos lingüísticos e conceituais (LOURO, 2004).

pedagógica de combate ao sexismo<sup>59</sup>. A dissertação foi intitulada *Meninas e meninos na escola: uma aquarela de possibilidades*.

A observação das brincadeiras livres realizadas na escola por crianças da educação infantil (3 a 5 anos), entrevistas às docentes das três turmas selecionadas e questionários aplicados aos pais/mães dessas crianças, foi o material empírico analisado para a composição da pesquisa.

A pesquisa evidenciou momentos significativos quando meninas e meninos aceitaram um menino se transvestir de mulher e brincar de casinha sem transformar esta escolha em piadas e deboches. Ou quando grupos de meninos e meninas transgrediam ao habitual e rearranjavam as brincadeiras para que a menina *Batman* brincasse de polícia e ladrão. Estas crianças resignificavam os modelos tradicionais de família, tais como casamento, desvelo com os filhos, tarefas domésticas, desestruturando a *ordem das coisas* (TEIXEIRA, 2000, resumo, grifos da autora).

Uma percepção importante é que essa aceitação foi identificada em crianças que tinham certo tempo de permanência na escola. Discriminações, intolerâncias ou condutas homofóbicas foram atitudes mais observadas em crianças ingressantes, percebendo assim, as diferentes formas como a escola e a família podem alimentar ou combater o sexismo entre as crianças.

O estudo também evidenciou que em meio aos atravessamentos das fronteiras pré-estabelecidas de gênero, em outros momentos, essas crianças recuavam para os padrões tradicionalmente estabelecidos, reproduzindo nas brincadeiras de casinha mulheres submissas e mães zelosas e pais como homens agressivos e ausentes.

No município de Rio Grande/RS, a realização de um curso com o tema: “Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS” com professoras das séries iniciais do ensino fundamental identificou o funcionamento e a correlação entre distintos discursos como o da biologia, o da criança inocente e assexuada, da família, das relações de gêneros e outros. Esses dados encontram-se no artigo *Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental* de Paula Regina C. Ribeiro, Nádia G. S. Souza e Diogo O. Souza (2004). O estudo constatou que quando as professoras confrontaram suas experiências nas atividades desenvolvidas no curso, puderam construir outras verdades e

---

<sup>59</sup> O sexismo se refere a atitudes discriminatórias em relação ao sexo oposto.

estratégias relacionadas às circunstâncias históricas e culturais, interrogando e questionando suas compreensões pedagógicas vinculadas a sexualidade. Essas professoras conseguiram visualizar que desde cedo as crianças são imersas em práticas sociais que lhes atribuem um sexo, um gênero e uma identidade sexual e que em suas atuações pedagógicas, podiam manter ou confrontar as práticas e os discursos produtores das inscrições das sexualidades e de gênero nos corpos infantis.

Na pesquisa de mestrado defendida em 2004 na Faculdade de Educação da UFU, *No jogo das diferenças: nuances de gênero e prática docente na educação infantil e ensino fundamental*, Marta Regina Pereira analisou as diferentes identidades atribuídas a crianças que rompem os padrões de normalidade de gênero por suas professoras. Sua proposta foi verificar o que sabiam essas docentes sobre as manifestações de gênero na infância e, que atitudes tomavam em suas práticas educacionais com relação a essas crianças. Sua investigação parte da análise de 54 questionários aplicados em escolas das redes públicas e privadas da cidade de Uberlândia e de entrevistas realizadas com oito das professoras que responderam o questionário da pesquisa. Os relatos obtidos por meio desses dois instrumentos foram comparados às orientações contidas no RCN infantil (volume II) e os PCN (volume 10).

Desinformação e preconceito com relação às questões de gênero e sexualidade na infância foram os aspectos identificados nas falas dos sujeitos da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, ao narrarem suas ações referentes às crianças “rompentes” (termo designado pela autora no estudo), algumas dessas professoras desconfiaram de suas atuações reconhecendo em suas práticas ações preconceituosas com relação a essas crianças.

Confirmamos, a partir desses estudos, que os estranhamentos que vivenciamos com relações às questões de sexualidade e gênero partem inicialmente das instabilidades desencadeadas histórica, social e culturalmente pelo binarismo heterossexualidade/homossexualidade e, em nosso caso, das suas relações com a educação. Louro (1997) é pertinente em afirmar que a homossexualidade no espaço escolar necessita ser silenciada, ausentada da fala. Como não é possível eliminá-la, tenta-se que seus sujeitos não sejam conhecidos e desejados pelos outros ditos normais. Este silenciamento se conclui em um mecanismo de “garantia da norma”.

A UNESCO (2004), União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, publicou o estudo *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que*

*almejam...*, resultado de uma pesquisa realizada entre os meses de abril e maio de 2002, na qual foram aplicados questionários a cinco mil docentes das vinte e sete unidades da federação brasileira, sendo 82,2% da rede pública de ensino e 17,8% da rede privada, representando um total de 1.672.907 profissionais. O objetivo do estudo foi disponibilizar às instâncias públicas preocupadas com a prática docente informações e reflexões sobre as características socioeconômicas, as condições profissionais e as percepções dos/as docentes atuantes nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio.

Os aspectos mais relevantes para nossa investigação se encontram no terceiro capítulo que se ocupa das *percepções dos professores*. Quanto à percepção dos/as docentes com relação a comportamentos da esfera privada, ter experiências homossexuais foi considerado uma atitude inadmissível para 59,7% dos sujeitos, indiferente para 30,9% e, admissível para 9,4% da amostra. No entanto, esses valores caem expressivamente quando os sujeitos manifestam sua opinião a respeito de ter determinados grupos sociais como vizinhos: 72,0% se posicionaram como indiferentes em ter vizinhos/as homossexuais, 21,2% não gostariam e 6,8% gostariam de ter esses sujeitos em sua vizinhança.

Ao disponibilizar essas informações às instâncias públicas preocupadas com a profissão docente, o estudo, de certa forma, disponibiliza também a confirmação dos aspectos historicamente associados à homossexualidade relacionados à forma de comportamento e tipo de grupo social. No primeiro caso, a pesquisa avalia a opinião dos/as docentes sobre comportamentos na esfera privada que deveriam ser classificados como admissível, indiferente ou inadmissível. Os comportamentos apresentados foram: embriagar-se, fumar maconha ocasionalmente, usar drogas pesadas (heroína, etc.), suicidar-se, ter relações sexuais sem estar casado, viver com alguém sem estar casado, divorciar-se, ter relacionamento sexual com uma pessoa casada e ter experiências homossexuais; todos os comportamentos sociais relacionados ao pecado e à criminalidade. No segundo caso, os/as docentes deveriam opinar se gostariam, não gostariam ou eram indiferentes em ter determinados grupos sociais em sua vizinhança. Os grupos sociais elencados foram: extremistas de direita ou esquerda, favelados, homossexuais, idosos, pessoas com AIDS, pessoas que já foram presas e viciadas em drogas; parte desses grupos sociais se associa à patologia e à criminalidade.

Em *Juventudes e Sexualidade*, estudo também produzido pela UNESCO no ano de 2004, realizou-se uma pesquisa em 14 capitais brasileiras. Seu objetivo foi mostrar a percepção de docentes do ensino fundamental e médio sobre questões referentes à sexualidade, prevenção a DST/AIDS, gravidez na adolescência e aborto.

O estudo foi estruturado sob a abordagem qualitativa e quantitativa, contou com a participação de alunos/as, pais, mães e profissionais da área da educação. Foram aplicados 16.422 questionários a alunos/as, 4.532 aos pais e mães e, 3.099 aos profissionais de educação. Foram realizadas 185 entrevistas semi-estruturadas com diretores/as. 1730 pessoas participaram de grupos focais, sendo esses realizados: 107 com alunos/as, 29 com pais/mães, 37 com professores/as. Dentre os vários campos abordados, a questão da homofobia na escola é o que destacamos.

Quando se pergunta aos alunos sobre quais pessoas ele não gostaria de ter como seu colega de classe, aproximadamente  $\frac{1}{4}$  dos alunos indicam que não gostariam de ter um colega homossexual, sendo que os percentuais extremos dessas respostas ficam entre 30,6% (Fortaleza) e 22,6% (Belém) [...]. Ressalta-se que os jovens do sexo masculino, em qualquer capital analisada, rechaçam com maior intensidade a homossexualidade. Por exemplo, em Porto Alegre, enquanto 42% dos rapazes indicam tal preconceito, no caso das moças, baixa para 13%.

São mais altas que no caso de alunos, as proporções de pais que mencionam que não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola do seu filho. Tal indicador de rejeição está entre 47,5%, em Fortaleza, e 22,2%, em Porto Alegre. Corroborando a tendência antes analisada, os homens são mais preconceituosos, chegando, em Recife, a 60% e, em Fortaleza, a 59,2%.

Já comparativamente a alunos e pais, são mais baixas as proporções de membros do corpo técnico-pedagógico que selecionam a opção que indica que *não gostariam de ter homossexuais como seus alunos*: 5,9% no Distrito Federal a 1,9% em Porto Alegre (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 280).

Esses dados dos questionários que apontam os/as docentes como menos preconceituosos com relação à homossexualidade de alunos/as apresenta outra versão na análise das entrevistas e dos grupos focais.

Alguns professores comentam que, apesar de abordarem a questão da homossexualidade pelo lado do respeito humano, é bastante difícil lidar com o assunto, pois os alunos sempre levam para a brincadeira. Já outros assumem uma postura de distanciamento e assim de cumplicidade passiva com a violência contra jovens tidos como homossexuais – *cada um é, pode ser como quisera* ou como um tema que não é de sua alçada (ABRAMOVAY, CASTRO; SILVA, 2004, p. 288, grifos no original).

O estudo também revelou que as discriminações contra os/as jovens homossexuais assumem uma forma “velada/disfarçada” desenvolvidas por meio de referências

preconceituosas vindas não somente de alunos/as, mas, também por docentes ao subestimarem tais condutas de discriminação manifestadas no cotidiano escolar.

Muitos professores desempenham uma conivência não assumida com discriminações e preconceitos em relação a homossexuais, ao considerarem que expressões de conotação negativa em relação a esses seriam *brincadeiras, coisas sem importância* (ABRAMOVAY, CASTRO; SILVA, 2004, p. 289, grifos no original).

Tal conduta é justificada por Pablo Sharagrodski (2007) ao afirmar que um dos traços principais da masculinidade moderna consiste na heterossexualidade, relação identificada pela maior parte das sociedades patriarcas que elege o masculino como o representante natural humano e como o critério de referência para designar valores sociais de mulheres e homossexuais. Essa intervenção nos parece pertinente uma vez que o estudo apontou intolerância à homossexualidade em maior escala pelo sexo masculino. Sendo assim, se converte em norma tudo que se liga imaginária e simbolicamente ao universo masculino, permitindo, a partir dele, o julgamento de qualquer ação praticada por outros/as.

Os relatos de docentes afirmaram que a discriminação na escola contra homossexuais se estabelecia somente nas relações entre os/as alunos/as, mas, contrapondo a essa afirmativa, casos explícitos de discriminação de alunos/as homossexuais por docentes foram relatados por alunos/as nos grupos focais. Nas relações entre alunos/as, o estudo constatou que, de modo geral, os alunos (do gênero masculino) são os que mais manifestam discriminações contra homossexuais:

Quando solicitados a indicar cinco das formas mais graves de violência, rapazes e moças selecionam os mesmos itens, mas com uma singular exceção: a questão da agressão a homossexuais. *Bater em homossexuais* é classificado pelas jovens como a terceira violência mais grave, enquanto que para os rapazes ela ocupa a sexta posição (ABRAMOVAY, CASTRO; SILVA, 2004, p. 303, grifos no original).

De 30% a 52,9% foi o percentual de docentes que afirmaram possuir conhecimento suficiente sobre a homossexualidade e, mais interessante, os professores (do gênero masculino) afirmaram-se como os maiores possuidores desse conhecimento. Mas o estudo também constatou que os professores se destacaram como os que menos gostariam de ter em suas salas de aula alunos/as homossexuais. Esses dados permitiram concluir que o

conhecimento sobre a homossexualidade não resulta, necessariamente, na diminuição dos preconceitos que se estabelecem com relação a essa identidade sexual.

Como última questão em relação a este estudo, vários sujeitos da pesquisa relataram sobre a presença de alunos/as homossexuais assumidos/as nas escolas, principalmente do gênero masculino, no entanto, apenas um relato de uma aluna homossexual é mencionado. Essa constatação levou-nos a redirecionar nossas investigações, buscamos estudos que enfatizassem o que gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais tinham a dizer sobre o contexto escolar.

Durante a Parada do Orgulho GLBT na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2004, Sérgio Carrara e Sílvia Ramos realizaram uma pesquisa na qual 51 universitários entrevistaram um total de 629 pessoas que participavam do evento. Dos/as entrevistados/as, 26,8% afirmaram terem sido vítimas de algum tipo de discriminação e preconceito por docentes ou colegas na escola ou na faculdade pelo fato de serem homossexuais ou transgêneros. Dessas pessoas, 40,4% se encontravam na faixa etária de 15 a 18 anos, 31,3% de 19 a 21 anos, 16,8% de 27 a 29, 24,1% de 30 a 39, e 18,6% pessoas acima de 40 anos. A pesquisa ressaltou a diminuição dos percentuais, ainda que altos, ao compará-los ao aumento da faixa etária dos sujeitos. Essas respostas não se referiam exclusivamente a vivências atuais, foram avaliadas também situações passadas.

A escola e a universidade caracterizam-se por serem supostamente espaços sociais de respeito e cooperação. A liderança de professores e autoridades pedagógicas deveria ser suficiente para conter manifestações de racismo, misoginia e homofobia e estimular um ambiente de valorização das diferenças. Não é o que está acontecendo. Se muito se avançou, nos últimos anos, em relação à valorização das diferenças raciais, é certo que quanto à homofobia os esforços nem mesmo começaram. Os resultados obtidos nesta pesquisa são suficientemente eloquentes para que se perceba a urgência da tarefa.

Cor não é uma variável importante para discriminações na escola, sendo que negros, pardos e brancos apresentaram incidências muito próximas (26.6% para brancos; 26.9% para pretos e 28.9% para pardos). Entre as distintas orientações sexuais, observou-se que homens homossexuais são mais fortemente discriminados (33.1%) do que mulheres homossexuais(17.7%). O(a)s bissexuais situaram-se num patamar inferior (21.9%). A incidência relativamente baixa de travestis e transexuais discriminados na escola (25.8%) deve-se ao fato de que estes pouco freqüentaram escola ou faculdade (21.2%). Quando tomamos apenas transgêneros que estão cursando o ambiente escolar, verificamos que 3 dos 7 sofrem discriminação (CARRARA; RAMOS, 2005, p. 82).

Na pesquisa que citamos anteriormente, UNESCO (2004), *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...*, com relação às categorias sociais estigmatizadas, 21,2% dos/as docentes responderam que não gostariam de ter vizinhos homossexuais, 6,8% disseram que gostariam e 72% se posicionaram como indiferentes a questão. Sobre as categorias étnicas/com características de origem, 1,3% dos/as docentes responderam que não gostariam de ter pessoas negras como vizinhos/as, 34,5% disseram que gostariam e 64,3% posicionaram-se como indiferentes. Tais dados comprovam a questão citada por Carrara e Ramos (2005) de que a homofobia se faz, nesse momento, uma variável extremamente relevante para repensar a discriminação na escola.

No estudo *Ritos e ditos de jovens gays*, Vagner Almeida, Richard Parker e Luis F. Rios (2004) também evidenciaram essa questão. O livreto foi construído a partir de depoimentos de jovens gays de faixa etária entre 18 e 24 anos e que viviam na periferia do Rio de Janeiro. Esses jovens participaram de oficinas desenvolvidas na Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA) nos anos de 2001 e 2002, pelo projeto *Juventude e Diversidade Sexual*.

Segundo os autores, no que se refere à escola, a indiferença, a falta de preparo dos dirigentes e docentes faz com que os/as jovens homossexuais tenham suas identidades pontuadas como questões irrelevantes. A culpa, a baixa da auto-estima, o medo da violência verbal e física são desafios enfrentados por esses jovens no cotidiano escolar que, sem ponto de apoio e referência, abandonam os estudos e a possibilidade de benefícios para sua vida futura. Fato expresso na fala de um desses jovens:

Minha mãe não entendia o porquê da minha fuga da escola. Ela sabia que eu era muito inteligente e que aprendia muito mais rápido do que todos os meus irmãos e do que os alunos de sala de aula. Ela não sabia o que eu passava com os meninos nos pátios e nas filas. No banheiro eu nem ia, pois todos me passavam a mão e ficavam a exibir a genitália para mim. Os professores faziam algumas piadas e eu servia de referência para as gargalhadas. Me chamavam de nomes que eu não gostava e nem permitia, mas gritavam em coro e eu morria de vergonha e ódio. A minha maior raiva era que a minha mãe e irmãos, pois eu não tenho pai, me chamavam também dentro de casa dos mesmos nomes que eu era chamado na escola. O meu irmão mais velho me mostrava a genitália e pedia para eu tocá-la com a mão e com a boca. Eu era forçado e fazia. Morria de medo, mas, com o meu irmão, eu estava dentro de casa, mas, na escola, eu ficava apavorado e dizia para as pessoas que eu não era veado, mariquinha, boiola... Eu não queria ir na escola, mas a minha mãe me obrigava, me batia, me infernizava a vida e eu tinha que ir. Passei a mentir que ia e não ia mais. Ficava perambulando pela rua com os livros e cadernos dentro da minha pasta. Tinha saudades da escola, mas ninguém me

defendia lá. Os mais machistas me batiam e a escola não fazia nada. Saí da escola, minha mãe desistiu de me mandar para lá, e, até hoje, não consegui terminar o meu primeiro grau. Parei na quinta série. Escola para mim era sinônimo de inferno! (Depoimento de Luis, 19 anos, camelô, participante das oficinas desenvolvidas no ABIA) (ALMEIDA, PARKER e RIOS, 2004, p. 24).

No ano de 2005, na Parada do Orgulho GLBT da cidade de São Paulo pesquisa semelhante a do ano de 2004 no Rio de Janeiro foi realizada, 973 pessoas foram entrevistadas por 79 universitários. Alta porcentagem dessa população, 32,7%, afirmou ter sido marginalizada e excluída por docentes ou colegas, em instituições escolares ou de ensino superior, por causa de sua identidade sexual e de gênero:

Esse percentual é ainda mais alto entre homens bissexuais (44,7%). Vêm em seguida homens homossexuais (37,6%), trans (30,4%), mulheres bissexuais (26,1%) e mulheres homossexuais (22,7%). O resultado indica que as experiências de discriminação na escola refletem dinâmicas sutis, relativas não apenas aos clássicos estereótipos de gênero vinculados à homossexualidade (homens efeminados e mulheres masculinizadas), mas também ao simples compartilhamento de preferências sexuais entre colegas e, talvez, à sua ambigüidade (CARRARA et al., 2006, p. 42-43).<sup>60</sup>

*Em Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no ensino médio em São Paulo*, dissertação de mestrado defendida na Universidade de São Paulo no ano de 2006, seu autor Luiz Ramires Neto investigou a produção de masculinidades de jovens estudantes homossexuais durante o Ensino Médio. Entrevistou oito alunos secundaristas de escolas das redes privadas e públicas da cidade de São Paulo e, a partir de seus relatos, constatou que a escola se encontra situada sob duas vertentes. A primeira, como um local no qual a heterossexualidade se constituiu como a referência padrão dos comportamentos aceitáveis e,

<sup>60</sup> Em 05 de Agosto de 2007, na VI Parada do Orgulho GLBT da cidade de Uberlândia, foi realizada uma pesquisa pelos Institutos de Psicologia e Economia da UFU em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX) e a ONG SHAMA, Associação Homossexual de Ajuda Mútua. Seu objetivo foi, através das 480 entrevistas realizadas com os participantes do evento, traçar um perfil da comunidade GLBT da cidade de Uberlândia sob aspectos sociais, econômicos, identitários e culturais, com o intuito de identificar problemas e pontos de atenção relacionados a essa comunidade para a implementação de ações políticas junto aos órgãos responsáveis. Esta pesquisa está em fase de elaboração para publicação.

Desses entrevistados, 66,9% referiam-se à população GLBTT, predominando gays (21,0%), seguido de lésbicas (14,5%), bissexuais (10,0%), entendidos/as (4,7%), travestis (2,4%), transexuais (0,2%). Essa mostra comporta uma população de heterossexuais de 33,1% sendo do gênero feminino 51,9% e do gênero masculino 48,1%. Segundo os dados obtidos, as pessoas entrevistadas relataram ter sofrido maior exclusão ou marginalização por grupos de amigos/as ou vizinhos/as (33,9%), seguido de docentes ou colegas na escola/faculdade (33%) e, por último, no ambiente familiar (29,8). O ambiente religioso localiza-se num segundo patamar, mas com valor também considerável (24,2%).

que em suas práticas cotidianas, a escola encontra-se permeada pela homofobia manifestada em forma de violência verbal, chegando, em alguns casos, à agressão física.

Por outro lado, o autor também constatou a escola como um local de revide de agressões por parte dos jovens homossexuais e identificou circunstâncias de acolhimento e aceitação dos/as colegas e docentes. Em outros momentos, a transgressão das normas pré-estabelecidas concedeu a alguns desses alunos homossexuais um local de destaque no âmbito escolar por causa da sua identidade sexual. A relação entre homossexualidade, raça e condição sócio-econômica foi destacada pelo autor como importante referencial nas vivências cotidianas da escola, pois quatro dos sujeitos entrevistados pertenciam à raça negra e um era mestiço e todos estudavam em escolas da rede pública. As experiências vividas de agressões verbais e físicas mais severas foram relatadas por esses sujeitos. Tal informação remete-nos a histórica relação entre homossexualidade, raça negra e pobreza que sustentou, principalmente nas primeiras décadas do século XX, as teorias que afirmavam a inferioridade social e a condição patológica dos sujeitos que carregavam consigo essas marcas identitárias<sup>61</sup>. Levamos, da mesma forma, à urgente necessidade de avaliar até que ponto essas concepções permanecem latentes em nosso imaginário social.

No ano de 2005, Márcio Caetano defendeu sua dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro, sob o título *Os gestos do silêncio para esconder as diferenças*. O objetivo principal da pesquisa foi “[...] estabelecer o diálogo entre as expectativas construídas para a escola e os gestos do silêncio para esconder as diferenças presentes no cotidiano escolar para invisibilizar os/as homossexuais.” (CAETANO, 2006, p. 96). O material empírico foi construído a partir dos relatos de ativistas, mães lésbicas, docentes e alunos/as que, no período de 2002 a 2004, freqüentavam as atividades desenvolvidas pelo Grupo Arco-Íris Conscientização Homossexual (GAI)<sup>62</sup>. A proposta inicial da pesquisa era de buscar esses dados na rede pública de ensino, mas a solicitação formal foi indeferida pela 10ª Coordenadoria Municipal do Rio de Janeiro. Uma das constatações do autor foi de que

[...] se no entorno social externo a educação escolar observamos alterações no quadro cotidiano de homens e mulheres homossexuais. Na escola, percebemos uma resistência a visibilidade discursiva e/ou a vivência das sexualidades, em

---

<sup>61</sup> Ver páginas 76-77.

<sup>62</sup> Organização não governamental fundada no Rio de Janeiro em 1993 em defesa da população GLBTT.

particular as homossexuais. A ação, segundo nossos dados, norteia-se pelo próprio sentido que a educação se projeta. A escola está afiliada a uma tradição iluminista que se fundamenta na idéia de que o conhecimento científico tem potencial libertador. No que tange a sexualidade, a escola ignora a subjetividade humana e a conduz pela científicidade biológica com ênfase na reprodução humana (CAETANO, 2006, p. 101).

Quando o autor investigou sobre a resistência de não se assumir uma identidade homossexual na escola, fazendo deste espaço um local de verbalização do desejo e de demarcação política através da diferença, encontrou o medo como principal ação motivadora da invisibilidade, sobretudo por parte de docentes:

A acusação de que a responsabilidade atribuída pelo docente não vem sendo cumprida de modo satisfatório remete ao professor homossexual o temor de que venha a ser responsabilizado ou acusado quando esse aluno ou aluna ainda na adolescência, venha a assumir-se homossexual. Já é sabido que a acusação não tem base real, no entanto, o constrangimento e a vulnerabilidade que a ocasião pode proporcionar, acabam por limitar a verbalidade da sexualidade. O fato ganha ainda mais força se levarmos em consideração que os/as professores/as acreditam que os pais e/ou responsáveis dos/as alunos/as são homofóbicos e que, portanto, não desejariam um filho/a homossexual (CAETANO, 2006, p. 102)<sup>63</sup>.

A tese de Doutorado em Educação de Mirian Pacheco Silva, *Memórias de professores(as) sobre sexualidade e o currículo como narrativa*, defendida no ano de 2007 na Universidade Estadual de Campinas, foi publicada parcialmente no artigo *Quando o estranho é o professor: narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores*. O estudo discutiu e analisou como a sexualidade marca as relações pessoais e de que forma ela interfere no currículo de formação docente. Foram entrevistados/as três docentes da disciplina Ciências por pertencerem à área de conhecimento mais procurada e cobrada pelos sujeitos que compõem o contexto escolar quando precisam de informações e esclarecimentos sobre a sexualidade.

Em geral, percebemos que falamos muito sobre professores e alunos, sobre escola e sociedade, mas ainda continuamos falando pouco ou falando com reservas sobre a experiência do professor-pessoa. A sexualidade que é um aspecto inerente à vida parece não fazer parte da vida do professor, parece que este sujeito não está autorizado a expressar sua sexualidade tal qual ela é

---

<sup>63</sup> Essas informações foram extraídas de uma síntese da dissertação em forma de artigo publicada no livro *Corpo, Gênero e Sexualidade* (2006).

constituída, mas sim conforme determinados padrões de normalidade. O professor parece ser um sujeito assexuado, aquele que ao sair na rua sozinho é o professor, mas quando acompanhado é alvo de curiosidade e olhares (SILVA, M., 2007, p. 11-12).

A partir de relatos que expressaram a omissão da sexualidade de uma professora lésbica, a dificuldade de um professor no curso de formação em conversar sobre homossexualidade com os/as docentes e a recusa de uma professora em vivenciar um relacionamento afetivo com um aluno pelo qual estava apaixonada, a autora identificou que com o passar do tempo os/as docentes aderem a práticas que os/as convertem em sujeitos assexuados/as. Dentre esses episódios apresentados no artigo, a angústia da professora Rebeca enfoca os dilemas que envolvem a construção do ser docente (discutidos na introdução dessa dissertação) e os aspectos apresentados linhas atrás por Caetano (2006) sobre a invisibilidade das identidades homossexuais na escola:

Eu tento esconder minha sexualidade. Eu minto. Quando perguntam se eu tenho namorado eu falo que tenho. Se eu estou relacionando com alguém eu falo que é um namorado. Eu tento esconder e isso é muito ruim. Uma vez uma aluna me pediu a foto do meu namorado e, mesmo se eu tivesse, acho que eu não mostraria. Outro dia, na sala dos professores, uma professora me perguntou: "Você é casada? Você tem namorado?" Às vezes eu falo que tenho namorado. Eu terminei um relacionamento e emagreci muito. Eu tinha 72 kilos e caí para 60. Um dia, eu estava na sala dos professores e não agüentei... chorei e chorei... Quando me perguntaram o porquê, eu falei: "Crise de enxaqueca". É ruim ter que ficar inventando assim, às vezes parece que minha vida toda é inventada, tudo é inventado. Eu falo para minha amiga que fica parecendo que eu tenho duas caras. É ruim, nem a minha família não sabe que eu sou homossexual. (REBECA) (SILVA, M., 2007, p. 06).

Partindo deste relato, M. Silva (2007) posiciona-se com relação à forma com que as questões sobre sexualidade e gênero são abordadas de maneira singular e sem representatividade nos currículos de formação docente. A autora também afirma que essa conduta colabora para que esses profissionais, em suas práticas pedagógicas, reafirmem a escola como um espaço normalizador das ações dos sujeitos sob as premissas de um único padrão de sexualidade aceitável, a heterossexualidade.

Todos esses estudos apresentados vêm confirmar que o transitar pelas fronteiras das sexualidades e do gênero, seja por alunos/as ou docentes, causa estranhamentos e tensões no contexto escolar. Com isso, confirmando que, na maioria das vezes, a escola efetiva-se como um espaço legitimador da identidade heterossexual considerada histórica e culturalmente

como a única e a possível. Romper com essa construção exigirá um alto investimento de compreensão, aprendizagem e sensibilidade por parte de todos os sujeitos envolvidos no campo educacional, assim como exigirá também a reestruturação teórica e prática do frágil discurso de respeito à diversidade anunciado como uma das atuais premissas do trabalho escolar.

## CAPÍTULO III

### **Documentos oficiais que contemplam (homo)sexualidades, gênero e educação**

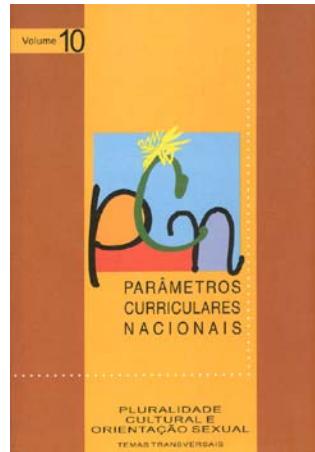
Em decorrência do nosso objetivo de compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras gays, travestis e lésbicas investimos na afirmativa de que sua presença na escola provoca, em algum momento, questionamentos com relação às restrições para se discutir a diversidade sexual e de gênero na escola. Com isso, pareceu-nos importante analisar os documentos oficiais que contemplam (homo)sexualidades e gênero como conteúdos a serem trabalhados no contexto escolar, para identificarmos que tipo e o nível de respaldo legal que envolve essa discussão.

Dos cinco documentos analisados, o volume 10 dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) referente a Orientação Sexual, elaborado em 1997 pelo Ministério da Educação, assume um destaque especial. Consiste na primeira inscrição legal referente às discussões sobre sexualidade e gênero na escola sendo a única elaborada especificamente pelo Ministério da Educação, no entanto, o fato de seus conteúdos curriculares contemplarem exclusivamente temas vinculados ao cotidiano das vivências heterossexuais, omitindo a homossexualidade, motivou várias discussões e críticas. Em 1996, o Ministério da Saúde lançou o *Manual do Multiplicador Homossexual* (MMH) com o intuito de promover a educação preventiva com relação às DST/AIDS nos locais específicos de concentração da comunidade homossexual. Ao contrário dos PCNs, neste documento a homossexualidade é conceituada e contextualizada sob os diversos aspectos que a ela se insere. Dada a proximidade da publicação desses documentos, ambos evidenciam a demarcação dos lugares sociais possíveis a serem ocupados pela heterossexualidade e pela homossexualidade.

Com a intensificação das reivindicações do movimento social LGBTT no campo das políticas públicas internacionais e nacionais, surge na primeira década do século XXI novas propostas de intervenção no campo educacional com enfoques específicos deste seguimento. No ano de 2001, o Ministério da Saúde através da campanha *Travesti e Respeito*, lançou o

folder *A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola*. Em 2004, também pelo Ministério da Saúde, foi lançado o *Programa Brasil Sem Homofobia* (PBSH) no qual um de seus programas de ação consiste no “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual”. No cumprimento das metas estabelecidas pelo PBSH e financiado pelo MEC, o projeto *Educando para a Diversidade*, desenvolvido pelo Centro Paranaense de Cidadania (CEPAC) e o Grupo Dignidade, lançou em 2005 o guia *Educando para a Diversidade: como discutir a homossexualidade na escola?*

Comparado aos relatos dos sujeitos de nossa pesquisa, constatamos que a existência desses documentos pouco contribuiu para a efetivação da diversidade sexual e de gênero na escola, sendo o desconhecimento da maioria dessas inscrições legais o que evidenciamos. Nossas análises permitem-nos afirmar que a escola, através de suas práticas pedagógicas, parece ainda alimentar, explícita ou implicitamente, os discursos de aversão à homossexualidade.



## **1. Parâmetros Curriculares Nacionais - volume 10**

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* foram publicados em 1997 logo após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) e apresentam dentre seus “temas transversais” a Orientação Sexual dividida em três eixos a serem norteados pelas intervenções pedagógicas: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS, localizadas em seu volume de número 10.

A Orientação Sexual é apresentada no PCN-10 como tema transversal, ou seja, suas concepções e seus objetivos devem atravessar ou serem contemplados no programa curricular de todas as áreas do conhecimento e em todas as séries do ensino fundamental. A partir da quinta série, além de transversalizados, os conteúdos da Orientação Sexual devem ser trabalhados com os/as alunos/as de forma sistematizada e em espaço específico, na forma de uma hora-aula semanal, organizada de acordo com as condições da escola.

Sua importância em nosso estudo justifica-se por ser a primeira inscrição legal referente às discussões sobre sexualidade e gênero no contexto escolar, determinando ser a escola responsável por desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa com relação ao tema, já que são questões trazidas pelos/os alunos/as para seu interior.

O documento denuncia a atitude comum da escola em ocultar e reprimir as questões que se referem à sexualidade e em atribuir tais discussões exclusivamente ao espaço familiar, ou seja, que o assunto se refere ao campo privado. Ainda assim, como afirma os próprios PCN-10, há momentos em que a negação se torna impossível, então, a insuficiência no tratamento do conteúdo aponta as fragilidades dessa instituição social que promete construir o ser humano integral.

Ao referir-se à *Concepção do Tema*, o documento faz uma abordagem rápida e clara sobre a diferença entre sexo e sexualidade, apontando o primeiro como expressão biológica e, o segundo, como expressão cultural, sendo necessário compreendê-los em suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural. Em *Sexualidade na infância e na adolescência*, essa discussão amplia-se para a definição das questões de gênero e a construção sociocultural do que é ser homem e mulher e, no subitem *Postura do educador*, aponta como os/as docentes se inserem nessa construção.

O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre os valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual (BRASIL, 2000, p. 123).

Patrícia Granúzzio (2006) critica o PCN-10 afirmando que seus conteúdos curriculares contemplam temas vinculados ao cotidiano das vivências heterossexuais, sendo a homossexualidade humana omitida nas discussões. Na verdade, a homossexualidade é citada

de forma explícita nos PCN-10 uma única vez e aparece ao lado das categorias que juntas dividiram ao longo da história os campos da imoralidade e da ilegalidade: “Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas em sexualidade, já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, **homossexualidade**, pornografia, prostituição e outras.” (BRASIL, 2000, p. 129, grifo nosso).

No entanto, o documento permite-nos remeter a discussão da homossexualidade em um de seus objetivos gerais que propõe: “reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas.” (BRASIL, 2000, p. 133). A homossexualidade é uma manifestação identitária contrária aos valores culturalmente determinados como masculino e feminino, sendo, então, como afirma o documento, papel do/a docente posicionar-se contra as discriminações com relação a esses sujeitos.

Da mesma forma, propor discussões sobre a homossexualidade, a nosso ver, significa ampliar horizontes e conceber a sexualidade dentro de uma visão não-reducionista sendo esse um dos critérios de seleção dos conteúdos de Orientação Sexual: “Consideração às dimensões biológica, psíquica e sociocultural da sexualidade, buscando contemplar uma visão ampla e não-reducionista das questões que envolvem a sexualidade e o seu desenvolvimento no âmbito pessoal.” (BRASIL, 2000, p. 137-138). E ainda, os conteúdos sugeridos para serem trabalhados no tópico Relações de Gênero indicam que a homossexualidade pode ser discutida na escola, já que se deve abordar “a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino” e “o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino” (BRASIL, 2000, p. 146).

Como demonstramos, não é difícil localizar referências à homossexualidade no tema Orientação Sexual do PCN-10, mas, aliada ao restrito reconhecimento atribuído a esse documento, essa presença implícita dificultou o avanço do trato dessa temática no campo educacional já que a homossexualidade não se apresenta como conteúdo curricular. Possivelmente, essa omissão colaborou para que sujeitos que se identificam e são identificados como lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais se mantivessem na obscuridade em que historicamente foram condicionados a permanecer. As pesquisas sobre sexualidade e gênero na escola elencadas no capítulo II e os relatos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa sinalizam para essa constatação.

Outro aspecto de nossa atenção seria a referência às DST/AIDS contidas no PCN-10. Granúzzio (2006) é pertinente ao afirmar que tais orientações contidas no documento referem-se a crianças e jovens de ambos os gêneros, mas, sob uma perspectiva heterossexual. Como falar da epidemia da AIDS na década de 90 sem que a homossexualidade fosse ressaltada? Mas o documento consegue. A epidemia da AIDS obrigou a todas as instâncias sociais (igrejas, escolas, poder público, etc.) a reconhecerem a prática afetiva e sexual entre pessoas do mesmo gênero, ainda que, histórica e socialmente essa discussão tenha evidenciado a homofobia com relação a essas pessoas, principalmente do gênero masculino.

O documento em nenhum momento ao tratar da temática AIDS refere-se a um grupo específico, fala de portadores do HIV ou doentes de AIDS, sugerindo que a escola estabeleça atitudes para combater o preconceito social direcionado a essas pessoas. No ano de 1997, mais de dez anos após a descoberta da doença no Brasil e no mundo, vários estudos já comprovavam que a AIDS não era uma epidemia que afetava somente gays e travestis. No final da década de 90 o índice de contaminação pelo vírus HIV alcançava níveis altamente representativos na população classificada como heterossexual. Talvez esse fato seja a justificativa para o documento abster-se de falar explicitamente sobre a homossexualidade:

Deve-se discutir a discriminação social e o preconceito que são vítimas os portadores de HIV e os doentes de Aids, por intermédio dos direitos de cidadania e da proposição da adoção de valores com a solidariedade, o respeito ao outro e a participação de todos no combate aos preconceitos, apresentando como contraponto os direitos individuais e sociais existentes e explicitando a importância desses valores para a manutenção da vida nas pessoas contaminadas (BRASIL, 2000, p. 147-148).

Outro aspecto merece nossa atenção, segundo o documento toda criança a partir dos sete anos já teve alguma contato informativo sobre a AIDS, sobretudo pelas campanhas de prevenção que enfocam, geralmente, o público adolescente e adulto: “Dada a idade das crianças dos primeiros ciclos, deve-se abordar a repercussão dessas informações, esclarecer e informar sobre a doença e tratar da prevenção por contato sanguíneo, essa sim, passível de ocorrer com crianças dessa faixa etária.” (BRASIL, 2000, p. 148).

Os dados apresentados por Luis Rios (2003) contrapõem-se a essa afirmativa. Segundo ele, há um avanço da epidemia em meninos e meninas de 13 a 19 anos e, considerando o período assintomático entre a infecção e a manifestação da doença que pode variar de 5 a 10 anos, acredita-se que os/as jovens devem estar se infectando entre os 7 e 14 anos. Esse

período coincide com a idade em que as pessoas que participaram de sua pesquisa afirmaram terem tido as primeiras experiências sexuais.

O autor questiona até que ponto o moralismo sexual e a crença de que crianças não se relacionam sexualmente levou o Boletim Epidemiológico-AIDS 2002 a classificar como “categoria de exposição ignorada” os 7,3% de infecções registradas no período de 1980 a 2002 em indivíduos menores de 13 anos, e não classificá-las como sendo transmitidas por via sexual. Assim, o autor nos alerta para o significativo índice de contaminação pelo HIV/AIDS em indivíduos com idade inferior a 24 anos.

Essa afirmativa do PCN-10 leva-nos também a constatar uma contradição em sua estruturação teórica. Ao passo que nega a possibilidade da contaminação de crianças pelo HIV por contato sexual, afirma em sua justificativa que a sexualidade se manifesta em todas as faixas etárias, criticando a forma como habitualmente os/as docentes ignoram, ocultam e reprimem essas manifestações. A nosso ver, o documento contradiz sua própria crítica.

De acordo com os sujeitos entrevistados nesta pesquisa as escolas que trabalham e trabalharam mantêm um contato restrito com o PCN-10, fato evidenciado nos relatos dos/as setenta e três docentes que responderam o questionário da pesquisa dos quais apenas três mencionaram conhecer o documento ao opinarem sobre as relações entre sexualidade e contexto escolar. Os temas transversais foram enfocados por dois docentes quando apontaram quais profissionais seriam os responsáveis pela discussão da sexualidade na escola:

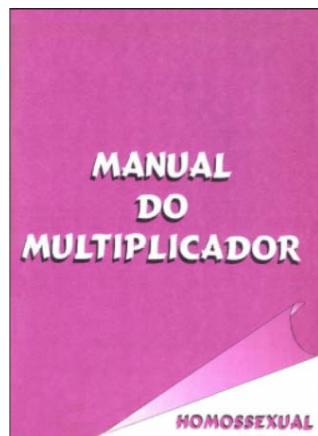
Acredito que todos os professores da turma devem incluir o tema sexualidade em sua disciplina. Inclusive, este é um tema transversal, como consta nos PCNs (D-20)<sup>64</sup>.

Todos os envolvidos no processo educativo, em suas diferentes disciplinas e conteúdos. O que sobra somente para um fazer, não é feito ou não é bem feito. Todo educador deve buscar conhecer as temáticas transversais e, à medida que trabalha os conteúdos, pode inserir os conhecimentos sobre a sexualidade (D-72).

---

<sup>64</sup> Na carta de apresentação do questionário, esclarecemos que ao participarem da pesquisa respondendo ao questionário os/as docentes e suas escolas não seriam identificados/as. Assim, os questionários recebidos pelas três escolas envolvidas na pesquisa foram numerados de 1 a 73 sendo cada docente identificado no corpo da dissertação pela letra “D” seguida de seu número correspondente.

De qualquer forma, qual seja sua política pedagógica, o PCN-10 oferece subsídios iniciais e relevantes para a elaboração de propostas educacionais voltadas para a discussão da sexualidade e do gênero na escola. Acreditamos que se desde a sua criação ele fosse adotado e seguido como princípio pedagógico, o desconhecimento ou a falta de informação não poderiam ser mais apontados pelos/as docentes como justificativa pelo preconceito e a discriminação presente na escola com relação a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Uma efetiva utilização do PCN-10 já haveria também desencadeado reestruturações de seus conteúdos, inclusive focando nas deficiências apontadas por nós nesta análise<sup>65</sup>.



## **2. Manual do Multiplicador Homossexual**

Em 1996, um ano antes da publicação dos PCNs, o Ministério da Saúde lançou através do Programa Nacional de DST/AIDS o *Manual do Multiplicador Homossexual* (MMH)<sup>66</sup>, material complementar ao anterior *Manual do Multiplicador – prevenção às DST/AIDS* (1996). A proposta de sua elaboração partiu da constatação de que a educação através dos

---

<sup>65</sup> Uma das deliberações contidas no relatório final da I Conferência Nacional LGBTT do eixo Educação refere-se à criação de uma comissão composta pela sociedade civil organizada, academia e o MEC para a reformulação do tópico Orientação Sexual do PCN-10. Pretende-se destacar no documento questões referentes às diversidades de orientações sexuais, identidades de gênero e enfrentamento da homofobia, lesbofobia e transfobia, assim como estimular a sua efetiva aplicação nos espaços escolares.

<sup>66</sup> Sua elaboração contou com a colaboração do antropólogo Luiz Mott do GGB e David Lan Harrad do Grupo Dignidade.

pares consistia em uma das ações mais efetivas para a redução da contaminação de pessoas ou grupos, cujas práticas sexuais os tornavam mais vulneráveis às DST/AIDS.

O objetivo desse manual foi oferecer subsídios teóricos e práticos para a capacitação de multiplicadores que atuariam nos locais específicos da comunidade homossexual, formando e orientando monitores/as para que interferissem efetivamente junto a seus pares. Quatro capítulos compõem o MMH: 1) O multiplicador na comunidade homossexual, 2) Teoria da homossexualidade, 3) Metodologia de intervenção comportamental e 4) Direitos humanos dos homossexuais.

Imediatamente o documento instigou-nos uma questão: Pessoas que freqüentavam os chamados “guetos gays” não poderiam ser as mesmas pessoas que freqüentavam também a escola? A nosso ver, parte das conceituações e propostas de intervenções sugeridas no MMH poderia estar presente no PCN-10, pois esclareceriam dúvidas que emergem quando a temática da homossexualidade surge na escola, evidenciando a falta de conhecimento sobre a questão pelos diversos sujeitos presentes ali, inclusive os/as docentes. Constatamos este fato quando na última questão do questionário aplicado para a pesquisa oferecemos um espaço para que os/as docentes comentassem ou perguntassem sobre assuntos de seu interesse relacionados à temática do questionário e que não foram contemplados nas questões anteriores:

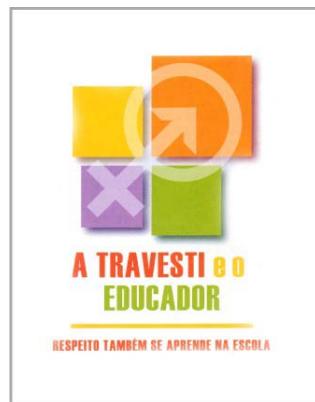
Se um pai notar essa tendência sexual em um filho tem como desviá-la? Isto é ligado em algum fator genético? Por que esta situação não é comentada ou mostrada na era clássica, ou antes, sei lá? Por que não há textos sobre o assunto para ser trabalhado com os alunos? (D-21).

Por que ser homossexual? É genético? É influência do meio? É insatisfação consigo próprio? É decepção? (D-54).

No entanto, o MMH faz uma atribuição equivocada com relação às travestis, nega os históricos mecanismos de exclusão da escola com relação a esses sujeitos ao afirmar que elas integram um grupo com alto nível de escolaridade: “O material informativo sobre DST/AIDS para travestis deve ser bem explícito e direto, pois além de se tratar de um grupo com **maior** escolaridade que a população em geral, são ultra assumidos e têm tempo, durante o dia, de ler este material (BRASIL, 1996, p. 26, grifo nosso).

Não é novidade a histórica relação entre medicina e educação que teve seu início na Europa do século XVIII e consagrado no Brasil no século XIX, atribuindo à educação escolar um lugar especial considerado um problema de ordem social aos cuidados da medicina higienista (GONDRA, 2000). O PCN-10 e o MMH marcam no campo documental uma ruptura dessa relação, medicina preventiva de um lado e educação do outro, todavia, com relação às discussões sobre sexualidade na escola as ciências biomédicas permanecem no imaginário social como a área mais apropriada para cuidar desse assunto, tanto que no PCN-10 a preocupação dessa desmistificação é evidenciada.

Dessa forma, com MMH e, especificamente no campo educacional, o PCN-10, torna-se visível que a existência desses documentos não assegurou o tratamento laico e isento do discurso biológico sobre as questões de sexualidade e gênero na escola. As práticas pedagógicas permanecem, para muitos, sobre o legado do sexo biológico como definidor do gênero e, conseqüentemente, das práticas sexuais reconhecidas como lícitas, normais, justificando e alimentando, ainda nos dias atuais, discursos de aversão à homossexualidade pelos diversos sujeitos que compõem o contexto escolar.



### **3. A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola**

Em Agosto de 2001, o Congresso Nacional em parceria com o Programa Nacional de DST/AIDS e o movimento organizado de travestis e transexuais lançou a campanha *Travesti e respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No*

*trabalho. Na vida.*, tendo como foco de atuação as escolas, os serviços de saúde, a comunidade e os clientes das travestis profissionais do sexo<sup>67</sup>.

Como nosso campo de estudo é o educacional e a campanha teve o cuidado de voltar-se também para esse espaço representativo na construção social dos sujeitos que é a escola, interessa-nos aqui o conciso, mas incisivo folder *A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola*. Em sua introdução é mencionado o estranhamento causado pelas travestis no meio social resultando, na maioria das vezes, em discriminação e atitudes preconceituosas:

Por onde passam, as travestis chamam a atenção e quase sempre são alvo de olhares curiosos, piadinhas e atitudes preconceituosas. Quando isso acontece na escola, a pressão normalmente é tanta que a travesti acaba abandonando os estudos. O resultado disso é uma travesti marginalizada, sem acesso ao mercado de trabalho e sem possibilidade de ascensão social (BRASIL, 2001).

O folder explicita os principais tipos de constrangimentos vividos pelas travestis na escola sugerindo formas simples para a superação desses obstáculos. Na hora da chamada o respeito à aluna travesti inicia-se quando ela é tratada pelo nome que preferir, sendo esta uma postura de fundamental importância, sobretudo quando adotada pelos/as docentes e demais agentes pedagógicos<sup>68</sup>:

Assim como pode ser ofensivo chamar um aluno de “negro” ou “judeu”, também no caso da travesti é importante não criar alcunhas e nem incentivar os demais alunos a inventar apelidos maldosos – eles farão isso, naturalmente, mas é importante para a travesti saber que é respeitada pelo seu professor ou diretor da escola (BRASIL, 2001).

O folder discute as dificuldades da travesti, na escola, de adequar-se ao grupo masculino ou feminino na prática da disciplina Educação Física. Ela pode não se sentir confortável para fazer aulas junto aos homens ou ser rejeitada pelas mulheres: “O papel do educador nesse momento é crucial, incentivando o diálogo e ajudando a deixar o preconceito

<sup>67</sup> A existência desse material foi para nós uma surpresa. Nossa acesso a ele se deu através das integrantes da Articulação Nacional das Travestis e Transexuais no I Simpósio de Saúde e Sexualidade/A saúde travestida: o SUS diante da diversidade sexual, promovido pela Universidade Federal de Uberlândia em maio de 2007.

<sup>68</sup> Algumas repartições públicas como hospitais e delegacias de polícia já adotam essa postura. Existe em suas fichas cadastrais um local específico para incluir o “nome social”, que consiste numa conquista legal do movimento de travestis e transexuais.

de lado.” (BRASIL, 2001). A professora Brenda<sup>69</sup>, sujeito de nossa pesquisa, relata, por ser travesti, o constrangimento que era freqüentar as aulas de Educação Física quando cursou a faculdade de Letras na universidade:

Eu sofri dois semestres na Educação Física. [...] eu ia para a aula de moletom, nunca coloquei sequer roupa de ginástica que eu uso na academia. Eu colocava uma calça de moletom, um tênis e uma camiseta bem larga. Por quê? Para não definir o corpo. A intenção era bem essa, não definir corpo, e ia fazer a bendita aula, que era correr, aeróbica (Brenda, maio de 2007).

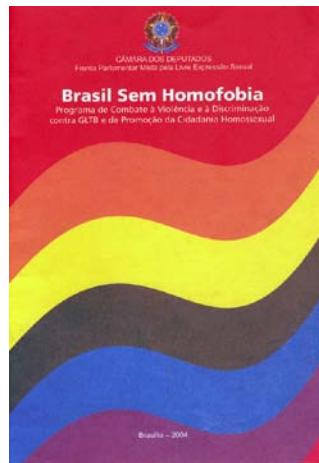
A necessidade da travesti em qualquer instituição pública é de utilizar o banheiro das mulheres, já que se localiza identitariamente no gênero feminino: “Em algumas escolas isso já acontece e, na prática, é muito menos complicado do que parece. Pense nisso na hora de discutir o assunto em sua escola.” (BRASIL, 2001). A associação de pais e mestres manifestando possível rejeição com relação à presença de uma travesti na escola é a última questão apontada, o folder é enfático: “O acesso à educação é um direito de todo cidadão” e a presença de uma travesti seria mais uma questão para ser enfrentada pela escola assim como as questões de raça, religião, drogas, violência, sexualidade, etc.:

A presença da travesti é mais uma das questões, que deve ser discutida sempre sem preconceito e com o entendimento claro de que a pessoa não deve ser privada da oportunidade de estudo apenas por ser travesti. A pessoa é livre para viver a sua orientação sexual, assim como é livre para escolher a própria religião. Respeitar a orientação sexual é o mesmo que respeita diferenças culturais e raciais (BRASIL, 2001).

Como apontamos no início deste tópico, a escola é um espaço representativo na construção social dos sujeitos e, historicamente, a aversão à travestilidade constitui-se de um saber ensinado também em suas dependências. Portanto, não podemos ser utópicos a ponto de afirmar que a veiculação deste folder na escola colocaria um fim nos estranhamentos causados pela presença da travesti, mas, dependendo da postura assumida pela escola na utilização desse material, possivelmente se desencadeariam reflexões sobre como essa identidade de gênero se constituiu e, concomitantemente, exigiria uma ampla compreensão dos diversos aspectos relacionados às vivencias das sexualidades e à construção do gênero.

---

<sup>69</sup> Todos os nomes utilizados para identificação dos sujeitos da pesquisa são fictícios, respeitando a determinação da Resolução CNS/196 que normatiza a pesquisa com seres humanos.



#### **4. Programa Brasil Sem Homofobia<sup>70</sup>**

Articulado entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada, o *Programa Brasil Sem Homofobia* (PBSH) foi lançado pelo Ministério da Saúde no ano de 2004. Suas discussões iniciaram em Outubro de 2003 pela criação da Frente Parlamentar Mista pela Livre Expressão Sexual “[...] com o objetivo de reunir todos os parlamentares comprometidos com os direitos humanos de gays, lésbicas, travestis e transexuais e com o combate à discriminação e ao preconceito de todos os tipos, sempre reafirmando o caráter laico e republicano do Estado brasileiro.” (BRASIL, 2004, p. 5).

O PBSH é considerado um marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença e uma das bases fundamentais para ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania em nosso país, tendo como um de seus objetivos centrais educar e mudar o comportamento dos gestores públicos. “Buscamos a atitude positiva de sermos firmes e sinceros e não aceitarmos nenhum ato de discriminação e adotamos um ‘não à violência’ como bandeira de luta.” (BRASIL, 2004, p. 7). Sua proposta é de desenvolver políticas de atuação que alcancem as várias dimensões sociais em que a homofobia é manifestada, reconhecendo a necessidade de ações diretivas sobre os campos da saúde, do trabalho, da segurança e da educação. Com isso,

---

<sup>70</sup> No relatório final da I Conferência Nacional LGBTT (2008) este documento é descrito como Programa Brasil Sem Homofobia, lesbofobia e transfobia, dada a adoção destas duas últimas terminologias pelo movimento social.

[...] o presente “Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania de Homossexuais, Brasil sem Homofobia”, sinaliza, de modo claro, à sociedade brasileira que, enquanto existirem cidadãos cujos direitos fundamentais não sejam respeitados por razões relativas à discriminação por: orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política, não se poderá afirmar que a sociedade brasileira seja justa, igualitária, democrática e tolerante (BRASIL, 2004, p. 13).

Como é um documento voltado para os direitos da população GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros – Travesti e Transexuais), surpreendeu-nos a forma como algumas dessas categorias são apresentadas no item “Classificação de homossexualidade, segundo padrão de conduta e/ou identidade sexual” (BRASIL, 2004, p. 31). Os sujeitos identificados como Transgêneros são, de certa forma, desrespeitados ao serem classificados como homossexuais, uma vez que, parte representativa desse seguimento, busca seu reconhecimento no campo da diversidade de gênero.

Segundo o documento, o termo Transgêneros seria a “terminologia utilizada que engloba tanto **as** travestis quanto **as** transexuais. É um **homem** no sentido fisiológico, mas se relaciona com o mundo como mulher.” (BRASIL, 2004, p. 31, grifos nossos). Como já foi abordado no capítulo II, não encontramos na literatura e mesmo no movimento social pessoas que se identificassem ou fossem identificadas como travesti masculino (mulher que se traveste de homem)<sup>71</sup>, com isso, conceitualmente, o termo Transgêneros se faz condizente com a categoria travesti, pois refere-se a “[...] um homem no sentido fisiológico, mas se relaciona com o mundo como mulher.” (BRASIL, 2004, p. 31).

No entanto, partindo do conceito descrito que se refere a um “homem no sentido fisiológico”, torna-se inviável que transexuais sejam classificados/as como transgêneros, uma vez que, diferente da categoria travesti, homens e mulheres transexuais são encontrados tanto na literatura como no movimento social. O próprio conceito de transexual apresentado no PBSH evidencia este equívoco ao definir esses sujeitos: “são **pessoas** que não aceitam o sexo que ostentam anatomicamente. Sendo o fator psicológico predominante na transexualidade, o **indivíduo** identifica-se com o sexo oposto, embora dotado de genitália externa e interna de um único sexo.” (BRASIL, 2004, p. 31, grifos nosso).<sup>72</sup> A utilização dos substantivos

<sup>71</sup> Ver páginas 72-73.

<sup>72</sup> Enfatizamos o pertencimento dessas classificações identitária no campo dos estudos culturais porque acreditamos que o sujeito é quem deve identificar como deseja ser localizado no mundo social. A literatura

“pessoa” e “indivíduo” para referir-se aos sujeitos transexuais isenta uma demarcação específica de gênero no conceito, estendendo-se tanto ao masculino quanto ao feminino.

A ausência do conceito de travesti no PBSH é outro fato que merece nossa atenção, afinal, é uma categoria que luta pelo seu reconhecimento político e social desde o ano de 1993 sendo incluída no Movimento Homossexual Brasileiro em 1995, anterior à categoria transexual que se aderiu ao movimento no ano de 1998 (FACHINI, 2005). No capítulo II, abordamos as divergências que permeiam a relação entre travestis e transexuais, principalmente pela possibilidade de reconhecimento legal da categoria transexual através do procedimento cirúrgico de readequação genital conferindo-lhe uma localização social mais confortável. Não é possível afirmar que seja este o aspecto definidor da ausência do conceito de travesti e presença do conceito de transexual no PBSH, mas, acreditamos que tal diferenciação sustentada sob o legado de um procedimento cirúrgico não é suficiente para determinar o local no qual termina uma identidade travesti e inicia uma identidade transexual. O relato da professora Brenda, sujeito de nossa pesquisa aponta esta questão:

Eu acho uma coisa interessante, porque no Brasil existe “n” interpretações para o termo transexual e travesti. Travesti é um homem que se veste de mulher. Transexual é um homem que fez uma mudança de sexo e se veste de mulher 24 horas. Aí, abre um leque, porque a travesti também é aquele que vive como mulher 24 horas. [...] Então, na verdade, as duas coisas são a mesma coisa. Só muda o rótulo. [...] Tem horas em que eu me sinto um carro. Um tem um acessório a mais, o outro tem um acessório a menos. Muda o modelo, é a mesma coisa. O fusca deixa de ser fusca porque tem trava elétrica? (Brenda, maio de 2007).

Com relação a nossa problemática de estudo, é no quinto programa de ação do PBSH que reside nosso maior interesse: “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual”, atuando no apoio a cursos de formação para docentes na área da sexualidade, avaliação de livros didáticos a fim de eliminar aspectos de discriminação por orientação sexual, estimular a criação de materiais educativos que promovam a superação da homofobia, assim como incentivar pesquisas que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLBT e “Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas.” (BRASIL, 2004, p. 23).

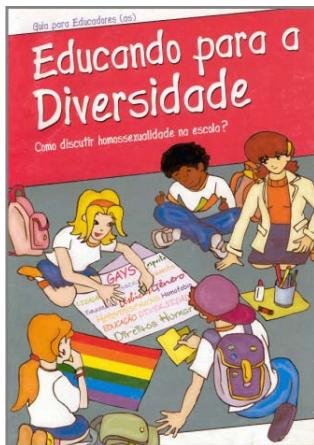
---

médica define esses princípios pelo viés biológico, ou seja, um homem no sentido fisiológico que se localiza no mundo como mulher é considerado um transexual masculino.

Na fase inicial da pesquisa, nossa proposta era de analisar somente o PCN-10 e o PBSH, no decorrer das investigações tivemos acesso aos outros três documentos que, em decorrência do enfoque à temática de estudo, foram acrescentados nas análises. Assim, perguntamos a todos os sujeitos entrevistados se conheciam o PBSH. Somente Fernando e Brenda sabiam de sua existência, mas desconheciam seu enfoque no campo educacional. Quando discutíamos esse assunto, Fernando fez um interessante comentário com relação à discussão da sexualidade na escola:

[...] às vezes, há esses assuntos na escola, mas não é a escola que procura, tem algum curso na área de saúde, que eu já vi acontecer, curso na área de enfermagem que está desenvolvendo um trabalho, então, eles querem uma escola para dar uma palestra. [...] É um assunto que interessa aos alunos. Se você apresentar uma peça é aquele alvoroço, mas quando você discute sexualidade, que é um tema que tem a ver com eles, você vê que eles prestam atenção. Mas também é muito superficial. Dão mais abrangência à gravidez na adolescência, como colocar camisinha... A questão da homossexualidade só passa um pano de chão mesmo. Mas eu noto que há interesse dos alunos, porém, isso vem de fora da escola, não é um assunto que é desenvolvido no âmbito educacional. Não se vê ninguém, tanto na Prefeitura quanto no Estado, não tem ninguém preparado para isso, mas eu acho que se tivesse, seria muito bom, iria ajudar muito (Fernando, junho de 2007).

O relato de Fernando permitiu-nos concluir que o fato de a educação constar como um dos onze programas de ações do PBSH torna evidente a dificuldade e/ou resistência da escola em criar iniciativas que partam de si para combater a violência e a discriminação relacionada às diversidades sexuais e de gênero. Uma interferência mais específica com relação à homossexualidade na escola que o Ministério da Educação, através dos PCNs, não conseguiu promover, acontece pela iniciativa de outro setor governamental, o Ministério da Saúde que, apesar de consistir numa inscrição legal, a materialização de suas propostas oferece ainda, pelo menos no campo educacional, uma intervenção tímida e restrita.



## 5. Educando para a diversidade: como discutir homossexualidade na escola?

Dentre os 16 projetos aprovados pelo MEC em 2005 cumprindo as metas estabelecidas pelo PBSH, cabe destacar o projeto “Educando para a Diversidade” desenvolvido pelo Centro Paranaense de Cidadania (CEPAC)<sup>73</sup> e o Grupo Dignidade<sup>74</sup>. A partir do trabalho dessas duas entidades foi elaborado o guia para docentes *Educando para a Diversidade: como discutir homossexualidade na escola?*

O guia é voltado para a formação de docentes e consegue alcançar a sua proposta no que se refere à abordagem e a contextualização da homossexualidade sob uma forma dialógica. Os conteúdos são apresentados de maneira simplificada e sem perder a fundamentação científica, assim como, incorporam às discussões os aspectos legais que as sustentam e apresentam sugestões de como interferir em situações de violência e discriminação relacionadas às diferentes formas de manifestação das sexualidades e do gênero no contexto escolar.

No entanto, dentre os doze tópicos<sup>75</sup> que compõem o guia, fazemos algumas restrições com relação ao conteúdo apresentado no *glossário*, no qual é apresentado os conceitos de

<sup>73</sup> Organização da cidade de Curitiba que desde 1995 atua na sensibilização e capacitação nas áreas de saúde, sexualidade, relacionamento humano e voluntariado através de projetos sociais.

<sup>74</sup> Instituição da cidade de Curitiba que atua na defesa e promoção da livre orientação sexual e dos direitos humanos de gays, lésbicas, travestis e transexuais.

<sup>75</sup> Os tópicos que compõem o guia são: Educando para a diversidade, Novos conceitos, Violência, Desvendando mitos, Definindo papéis, O(a) adolescente, Questões de gênero, O papel da mídia, Glossário, Informações importantes, Referências e Anexos.

bissexuais, *bullying*, diversidade, *drag queen*, discriminação, estigma, gays, heterocentrismo, heterossexismo, homofobia, homossexuais, HSH, identidade sexual, lésbicas, orientação sexual, papel sexual, preconceito, sexualidade, transgêneros, transexuais e travestis; conteúdo valioso que o/a docente deve compreender para esclarecer suas dúvidas e dos/as alunos/as, mas verificamos que alguns desses conceitos podem confundir e não esclarecer dada a forma como foram elaborados.

O conceito de identidade sexual despertou-nos maior atenção: “É o gênero ou o sexo com o qual a pessoa se identifica, ou pela qual é identificada pela sociedade. Não necessariamente está relacionada com os genes, a aparência, a orientação ou o papel sexual.” (CEPAC, 2005, p. 46). Sexo e gênero não são especificamente condicionados como referência um do outro, aliás, é uma das relações mais questionadas atualmente na perspectiva dos estudos sobre sexualidade e gênero.

A travesti representa o melhor exemplo dessa contestação, se identifica num gênero em que seu sexo é reverso, assim como, sua atuação sexual não é exatamente o que o imaginário social acredita que seja. Butler sugere que a “[...] travesti subverte inteiramente a distinção entre os espaços psíquicos interno e externo, e zomba efetivamente do modelo expressivo do gênero e da idéia de uma verdadeira identidade do gênero.” (2003, p. 195).

A partir da década de 90, os movimentos de travestis e transexuais organizaram-se politicamente reivindicando seus direitos de cidadania, reivindicaram também sua localização identitária como pertencentes à categoria de gênero, se recusando, parte significativa desses sujeitos, serem reconhecidos/as como um “tipo de homossexualidade” (como são classificados/as no MMH e no PBSH). Com isso, remeter as manifestações identitárias de travestis e transexuais ao conceito de orientação sexual (como o folder A travesti e o educador faz) torna-se também inviável. A professora Brenda, sujeito de nossa pesquisa, explicitou essa questão quando relatou sobre sua entrada na universidade, período em que não conseguia mais se identificar como homossexual: “E aí, eu mesma coloquei na minha cabeça que estava na hora de tomar uma postura, ou ficava gay, ou virava o que eu queria ser. Gay eu não queria.” (Brenda, maio de 2007).

O que compreendemos como identidade sexual aproxima-se do que no guia é definido como orientação sexual: “Representa a direção ou a inclinação do desejo afetivo e erótico, que tanto pode ser homossexual, como bisexual ou heterossexual.” (CEPAC, 2005, p. 46). Contestando ainda o conceito apresentado pelo guia de identidade sexual, seguramente

podemos afirmar que gays, lésbicas e bissexuais podem durante toda sua vida não serem identificados/as pela sociedade como homossexuais, principalmente se sua imagem corporal e conduta social estiverem em consonância ao que a sociedade determinou como masculino e feminino.

A orientação sexual quando designa uma conduta particular, possibilita submeter o desejo sexual e também a afetividade como um aspecto direcional, que podem ser modificados por intervenções externas ao sujeito (como a família, a igreja, a escola, etc.), desconsiderando a sexualidade como uma manifestação singular da pessoa. Mesmo nos PCNs, que o termo Orientação Sexual é utilizado para representar as atitudes educativas com relação à sexualidade no aspecto geral, seu uso induz a uma conotação disciplinar e impositiva sobre a questão<sup>76</sup>.

A sexualidade é descoberta e não orientada, por isso, o termo identidade sexual posiciona-se melhor ao referirmos a essa inclinação afetivo-sexual das pessoas, da mesma forma que permite entrecruzar uma amplitude de elementos históricos, sociais e culturais, que fazem com que as pessoas possam se constituir identitariamente no mundo. A professora Rogéria, sujeito de nossa pesquisa, faz um interessante relato com relação à terminologia orientação sexual:

A partir do momento que você se assume dentro da sala de aula, os alunos deixam de prestar atenção na sua... orientação... Eu não gosto de falar orientação sexual porque ninguém me orientou, opção, eu não optei, então, eu nasci assim, eu não sei...

[Entrevistador: Eu prefiro utilizar identidade sexual.]

É, minha identidade sexual, ela é esquecida pelo aluno, “Eu sou gay”, então morreu o assunto, ele não vai ficar curioso em relação a minha pessoa (Rogéria, julho de 2007).

O termo identidade de gênero não é utilizado no *glossário*, mas, de acordo com a perspectiva que adotamos, é equivalente ao conceito de papel sexual: “É como a pessoa se

---

<sup>76</sup> A professora Dra Cláudia Ribeiro, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Lavras, partilha da mesma opinião. Para ela, o termo orientação sexual é insuficiente para abranger a complexidade que envolve a discussão da sexualidade e utiliza em suas práticas pedagógicas e publicações a expressão “educação para a sexualidade”, ainda que, acredita que essa expressão não consiga contemplar a pluralidade da questão. (Informação obtida no III Encontro Nacional de Educação, Saúde e Cultura Populares, em Uberlândia, MG, UFU, maio de 2008).

comporta socialmente, independente do sexo biológico, da orientação e da identidade sexual” (CEPAC, 2005, p. 46).

Outro aspecto merece atenção, quando no tópico *Informações importantes* o guia informa “onde denunciar casos de violência contra homossexuais” (CEPAC, 2005, p. 48), remete novamente as travestis e os/as transexuais para o campo das identidades sexuais, desencadeando uma contradição teórica com relação à sua interessante proposta de intervenção. A utilização da sigla do movimento LGBTT seria mais apropriada neste tópico, pois contempla as possibilidades de identidades性uais (heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade) e as possibilidades de identidades de gênero (homem, mulher, travesti e transexual). As terminologias identidade sexual e identidade de gênero permite-nos dialogar melhor sobre essas possibilidades identitárias exercitando uma prática mais coerente no campo da diversidade.

Nos documentos analisados, as controvérsias e desencontros se instalaram principalmente quanto às conceituações das categorias identitárias que compõem o campo das discussões. No entanto, cabe evidenciar que não são todas as identidades, os equívocos referem-se especificamente aos transgêneros - travestis e transexuais. Este segmento parece ainda mais vulnerável à exclusão social e é identificado por vários estudos da área como pessoas de baixo nível escolar sendo um dos principais motivos desse fato os obstáculos que enfrentam para permanecer na escola em decorrência da forma como constroem seu gênero<sup>77</sup>. Este fator influencia expressivamente na organização e na construção de uma identidade coletiva e na compreensão dos mecanismos históricos e culturais que situam pessoas como pertencentes a locais sociais determinados.

A questão realmente importante é saber que, mesmo com a criação dessas iniciativas legais para se contextualizar (homo)sexualidades e gênero na escola, elas se inserem timidamente no contexto social desencadeando poucos avanços nesse campo. A homofobia permanece marcando de diferentes maneiras o cotidiano escolar nas relações estabelecidas entre todos/as que ali estão: alunos/as e docentes. Parece-nos claro que dos estatutos construídos e mantidos pela educação escolar a heterossexualidade, ensinada de maneira explícita ou implícita, permanece ao longo da história como a única possibilidade viável de

<sup>77</sup> Preferimos acreditar que o registro apresentado no MMH como sendo as travestis “um grupo com maior escolaridade que a população em geral” tenha sido na realidade um erro de digitação, mas, este erro prevalece a mais de uma década sem reparação e se encontra disponível como fonte de pesquisa virtual.

vivência humana, dotada de tamanha força hegemônica que invalida as iniciativas que propõe seu questionamento. Com isso, retomamos as considerações de Caetano (2006) destacadas no capítulo II de que a discussão e a visibilidade da homossexualidade na escola, assim como da sexualidade no sentido geral, são questões resistentes e rodeadas de tensão, principalmente, por contestar a tradição iluminista em que a escola está alicerçada, fundamentada na crença de que o conhecimento científico, dotado de caráter libertador, seja suficiente para determinar as diretrizes da condição humana.

## CAPÍTULO IV

### (Homo)sexualidades e gênero na concepção de docentes do ensino fundamental

Ancorados na hipótese de que o/a professor/a gay, travesti e lésbica ao exercer a profissão docente não se desvincula das marcas da sexualidade e do gênero inscritas em seu corpo, provocando impactos nos diversos sujeitos que compõem a escola, interessou-nos compreender como suas identidades sexuais e de gênero eram significadas por outros/as docentes. Com isso, este capítulo destina-se à análise dos setenta e três questionários aplicados ao corpo docente de três escolas da rede municipal da cidade de Uberlândia-MG, das quais três dos sujeitos da pesquisa atuavam no segundo semestre de 2007. Os/as docentes envolvidos se encontravam com idade entre 25 e 45 anos (74%), eram, em sua maioria, do gênero feminino (91,8%), de identidade sexual heterossexual (94,5%), casados/as (52%) e de cor branca (63%). A partir de seus relatos buscamos identificar como esses/as docentes concebiam a relação entre sexualidade e contexto escolar focalizando principalmente na questão das (homo)sexualidades. A compreensão desses/as docentes acerca da presença de sujeitos homossexuais na escola, sobretudo de professores/as, foi nosso principal objetivo, por este motivo, nos deteremos com maior propriedade na análise das duas últimas partes do questionário: identificando o preconceito e a homossexualidade na escola.

#### **1. Identificando o preconceito na escola**

As pesquisas acerca da sexualidade têm revelado diversas formas de discriminação e preconceito na escola envolvendo os vários sujeitos que a compõem. Os dados obtidos em nossa investigação vêm corroborar essas pesquisas já realizadas.

<b>Quadro 15: Você presenciou alguma situação de discriminação na escola que se refere a questões de sexualidade?</b>				
Resposta	Sim	Não	Não respondeu	Total
Nº docentes	55	15	03	73
%	75,3%	20,6%	4,1%	100%

Como indica o quadro 15, cinqüenta e cinco (75,3%) dos/as docentes que responderam o questionário, presenciaram situações discriminatórias, quinze (20,6%) relataram não terem presenciado tais situações, e três (4,1%) não responderam a questão.

<b>Quadro 16: Contexto das 62 situações de preconceito com relação à sexualidade presenciada pelos/as docentes</b>				
Contexto das situações	Homossexual	Heterossexual	Racial	Total
Nº de situações	56	04	02	62
%	90,3%	6,5%	3,2%	100%

No entanto, o que destacamos desse resultado é que do total de sessenta e duas situações de discriminação referentes à sexualidade relatadas pelos/as docentes, cinqüenta e seis delas (90,3%) eram diretamente relacionadas à homossexualidade, quatro (6,5%) relatavam situações de contexto heterossexual e duas (3,2%) manifestações de discriminação racial.

Duas das situações de discriminação apontadas como de contexto heterossexual referiam-se a meninas cujo comportamento social conferia-lhes o atributo de “meninas fáceis” e outra, dizia da ridicularização de alunos por outros alunos:

Um aluno perguntou-me o que era masturbação e outro aluno riu e chamou-o de otário (D-35)<sup>78</sup>.

A menina, durante uma semana, manteve tantas relações sexuais com meninos da mesma idade e com outros de mais idade, que foi parar no hospital. O assunto virou piada de mau gosto entre os colegas. Toda a escola ficou sabendo do acontecido e nada foi feito (D-60).

---

<sup>78</sup> Relembramos que na carta de apresentação do questionário, esclarecemos que ao participarem da pesquisa respondendo ao questionário os/as docentes e suas escolas não seriam identificados/as. Assim, os questionários recebidos pelas três escolas envolvidas na pesquisa foram numerados de 1 a 73 sendo cada docente identificado no corpo da dissertação pela letra “D” seguida de seu número correspondente.

Dentre essas situações, pais e mães também são apontados como agentes de discriminação na escola: “Uma aluna foi discriminada por uma mãe que proibiu sua filha de conversar com ela por ela não ser mais virgem.” (D-02). (Quadro 16).

<b>Quadro 17: Gênero dos sujeitos referente às 56 situações de contexto homossexual</b>					
Gênero dos sujeitos	Masculino	Feminino	Ambos	Não identificado	Total
Nº sujeitos	42	03	06	05	56
%	75,0%	5,4%	10,7%	8,9%	100%

Dentre as cinqüenta e seis situações referentes à homossexualidade, quarenta e duas delas (75,0%) se referiam exclusivamente à homossexualidade masculina; seis (10,7%) se referiam tanto a homossexualidade masculina quanto à feminina; cinco (8,9%) não foi possível identificar a qual tipo de homossexualidade se referiam e três (5,4%) especificamente à homossexualidade feminina (Quadro 17).

<b>Quadro 18: Relação discriminador/discriminado das 55 situações de discriminação relacionadas à homossexualidade</b>							
Discriminador/ Discriminado	Discente/ Discente	Discente/ docente	Docente/ Docente	Familiares/ Docente	Docente/ Discente	Discentes/ Familiares	Total
Nº sujeitos	42	08	02	02	01	01	56
%	75,0%	14,2%	3,6%	3,6%	1,8%	1,8%	100%

Focalizando nos sujeitos envolvidos nas cinqüenta e seis situações referentes à homossexualidade, as relações entre os/as discentes são as que mais se destacam, quarenta e duas (75,0%). Vinte e nove deles referem-se à manifestação de discriminação contra alunos homossexuais, cinco referem-se a alunos e alunas homossexuais, três especificaram alunas homossexuais e cinco não foi possível identificar o gênero dos sujeitos envolvidos:

Eles estavam ridicularizando dois alunos, chamando-os de gays e fazendo chacota e piadas com os dois. Eles usavam termos muito pesados (D-55).

Ano passado lecionei para dois alunos homossexuais e eles eram massacrados pelos colegas de sala (D-19).

Os colegas chamam os outros de “veado”, “homossexual”, “mulherzinha” e as meninas de “sapatão” (D-04).

Oito dessas situações (14,2%) referiam-se a discentes discriminando docentes, sendo que sete delas exclusivamente a professores homossexuais e uma se referiam a ambos os gêneros:

O professor é homossexual assumido e os alunos ficaram debochando dele utilizando apelidos como: veado, mulherzinha... Reclamou para a direção e não tomaram nenhuma atitude. São despreparados também, como eu (D-54).

Um professor novato chegou à escola e, como é homossexual assumido, virou motivo de piadas e risos em sala de aula (D-31).

Dois docentes (3,6%) relataram ter presenciado discriminações de docentes por docentes, em especial contra professores homossexuais, mas não descreveram as situações. Outros dois docentes (3,6%) apontaram situações, que também não foram descritas, em que familiares discriminavam o professor homossexual. Um desses docentes se identificou como sendo o sujeito discriminado: “Inicialmente, seria eu o próprio sujeito discriminado. A princípio, pelos pais que não obtiveram um resultado efetivo por desconhecerem meu trabalho.” (D-48).

Sem relatar a situação, uma docente (1,8%) apontou ter presenciado familiares homossexuais sendo discriminados por discentes na saída da escola e outra docente (1,8%) apontou professores/as discriminando aluno homossexual: “Este ano de 2007 dei aula para um aluno homossexual e ele era tratado com preconceito inclusive pelos professores.” (D-20). (Quadro 18).

No Capítulo I, apresentamos e discutimos vários estudos que expressam como os sujeitos homossexuais, sobretudo do gênero masculino, são obrigados a suportar, resistir e administrar a carga de preconceito e discriminação que marca sua presença na escola. Os relatos dos/as docentes de nosso estudo fazem, aqui, nada mais do que confirmar essas informações e explicitar o quanto é difícil tornar suportáveis essas situações que emergem do cotidiano escolar, espaço no qual a diferença ultrapassa a fronteira do discurso, do legitimado, se materializando nos corpos que ali se inter-relacionam por todo o tempo:

Temos um aluno que desde a primeira série demonstra sua preferência sexual. Em sua sala de primeira série ele apanhava e os outros o rejeitavam, até as meninas. Deu muito trabalho para trabalhar a questão do respeito às diferenças (D-72).

Geralmente os alunos que têm gestos femininos são taxados de gays e motivo de brincadeiras, às vezes humilhantes, e são isolados na sala. Os homossexuais são vítimas de muito preconceito. Os alunos do sexo masculino não interagem com eles e somente algumas alunas convivem com eles harmoniosamente. Para se defender, às vezes, eles se isolam e, outras vezes, se tornam agressivos (D-38).

Mesmo com baixas indicações, as falas sinalizaram outros sujeitos, “meninas fáceis” e pessoas da raça negra, que de certa forma, não se desvinculam da discussão referente àqueles sujeitos que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero, afinal, constituem diferentes identidades sociais que pelas marcas expressas em seus corpos são percebidos como excêntricos, estranhos e “desviantes”. Esses sujeitos contestam e desafiam a centralidade materializada pela cultura de que o modelo aceitável seria a pessoa branca, heterossexual, cristã e de classe média (LOURO, 2003).

A escola é uma das instituições sociais em que esses determinantes do sujeito aceitável emergem com maior freqüência ressaltando, como abordamos na introdução dessa dissertação, as bases estruturais de sua criação como mantenedora das imposições do processo hegemônico de dominação social<sup>79</sup>. A escola é um espaço repleto de diversidades representadas pelas marcas corporais de todos os sujeitos que ali estão, vivenciadas e construídas num contexto real. Portanto, são nos seus corredores, pátios e salas de aula que crianças, jovens e adultos têm a oportunidade de conviver com a multiplicidade de identidades sócias existentes na sociedade e, a partir dessa convivência, colocar em prática os mecanismos sociais de aceitação ou rejeição aprendidos e ensinados pelos sistemas culturais nos quais estamos inseridos. É com essa realidade que a escola trabalha. Com um constante processo de tensões produzidas em seu interior que, ao serem somente identificadas e nada contextualizadas, pouco contribui ou se efetiva como processo educativo. Nos tópicos seguintes, ao analisarmos como a homossexualidade é interpretada pelos/as docentes no contexto escolar, as considerações realizadas aqui adquirem maior complexidade.

## **2. A homossexualidade despertando a discussão da sexualidade na escola**

Nessa parte do questionário, buscamos identificar as percepções dos/as setenta e três docentes que responderam o questionário com relação à homossexualidade no contexto

---

<sup>79</sup> Ver página 23.

escolar, temática central de nosso estudo. Apesar de a escola sustentar suas práticas pedagógicas sob o legado do conhecimento científico, nossas análises apontaram que este conhecimento é o que exerce menor influência quando a homossexualidade entra pauta, confirmando que o conhecimento cotidiano, adquirido nas vivências diárias das pessoas fora da escola, muitas vezes, é quem determina as posturas e atuações dos/as docentes.

<b>Quadro 19: O/a aluno/a homossexual desperta a discussão sobre a sexualidade na escola?</b>				
Resposta	Com justificativa	Sem justificativa	Total	%
Sim	52	04	56	76,7%
Não	07	05	12	16,4%
Depende	01	00	01	1,4%
Não respondeu	00	00	04	5,5%
Total	60	09	73	100%

Perguntamos para os/as docentes se *um aluno ou uma aluna homossexual desperta a discussão sobre a sexualidade na escola*. Cinquenta e seis deles/as (76,7%) responderam positivamente e dentre as cinquenta e duas justificativas apresentadas o preconceito foi o precursor dessa discussão, seguido e inter-relacionado à discriminação, ao deboche, a piadas e ao desprezo.

A hierarquia cultural dos gêneros representada pelo estigma aos sujeitos que não se adéquam de forma linear às concepções do masculino e do feminino foi evidente nos relatos dos/as docentes confirmando o processo histórico de construção dessa concepção. Constatamos também a prerrogativa apontada por Hilton (1992) de que antes de termos noção do que seja gay ou lésbica, aprendemos que é permitido ridicularizar pessoas homossexuais:

Porque os alunos são preconceituosos, as famílias não ensinam que é importante respeitar, eles acham que o homossexualismo é errado, é crime (D-54).

Porque por mais que se viva em uma sociedade dita ‘liberal’, alguns preconceitos permanecem nas novas gerações e até mesmo entre alguns professores, refletindo em ações reprováveis e, consequentemente, despertando a necessidade de se repensar essas ações e transformá-las (D-31).

A dificuldade em lidar e aceitar o diferente foi outro aspecto apontado por Hilton (1992) que apareceu nos relatos dos/as docentes como o motivo pelo qual os sujeitos homossexuais despertam a discussão da sexualidade na escola:

Porque ele age de maneira diferente, às vezes, até com agressividade por não entender o que acontece com o seu próprio corpo. Outras vezes, ele faz tudo para chamar a atenção, ele quer sobressair de alguma forma. E a sala de aula, por deboche ou crítica, até o insulto (D-49).

Por causa do comportamento diferente do aluno ao andar, falar, organização, disciplina, etc. (D-23).

É diferente o comportamento, veste-se diferente dos outros, chama a atenção ao andar, etc. (D-04).

Para duas docentes, o silêncio é, em alguns casos, a medida utilizada na escola para tratar essa questão que é visível:

Desperta, mas todos da escola preferem fingir que não sabem... Tratam a questão com indiferença. Às vezes, fingimos não perceber. É mais fácil, não é? De repente, ignorar a diferença do outro dá menos trabalho para todos nós (D-72).

Porque minorias sempre são motivos para discussão e a homossexualidade ainda é um assunto polêmico e delicado, que muita gente, inclusive professores, prefere não falar (D-42).

Podemos, com esses dados até aqui apresentados, agrupar todas essas respostas a uma categoria específica, a homofobia, condição presente e que promove diversos obstáculos para que sujeitos LGBTTs se insiram e permaneçam na escola.

A homofobia nas escolas: afeta o bem-estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes/as com os/as profissionais da educação; afeta as expectativas quanto ao “sucesso” e o rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série e evasão; prejudica o processo de inserção no mercado de trabalho; enseja uma invisibilidade e uma visibilidade distorcida; conduz à maior vulnerabilidade (em relação a chantagens, assédios, abusos, AIDS, Hepatites B e C, HPV, outras DSTs etc); tumultua o processo de configuração identitária e a construção da auto-estima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais na comunidade escolar etc (JUNQUEIRA, 2007, p 63).

Duas docentes acreditam que o/a aluno/a homossexual desperta a discussão da sexualidade na escola, mas também apontaram este fato como o ponto de partida para que essa discussão seja efetivada no contexto escolar:

Apesar de achar que não deveria despertar a discussão da sexualidade, no mundo em que vivemos a educação é voltada para a heterossexualidade, assim, o que difere desperta a curiosidade e a partir daí pode-se aproveitar para inserir a temática na escola (D-44).

Porque os colegas desse aluno acabam percebendo a homossexualidade e começam a fazer piadinhas, colocar apelidos como veado, boiola, ou sapatão, sapata. Essa situação é bastante comum nas escolas e pode se tornar um ponto de partida para a discussão da sexualidade (D-02).

Uma docente que marcou a opção *sim* justificou sua resposta afirmando que a discussão da sexualidade não é despertada somente pela presença de discentes homossexuais na escola.

Para doze docentes (16,4%) o/a discente homossexual não desperta a discussão da sexualidade na escola. Sete justificativas foram apresentadas enfocando variados aspectos: o medo e a vergonha dos sujeitos homossexuais em se assumir, a postura discreta de alguns desses sujeitos, por ser um assunto tido como impróprio, por ser visto como um fato normal e o desconhecimento desses sujeitos nas séries iniciais. Duas justificativas enfocaram a questão da diferença:

Não. Porque somos todos diferentes e a diferença do outro não é motivo (D-11).

No que diz respeito a minhas aulas sempre procuro falar sobre o respeito às diferenças. Que desejo sexual é individual e precisa ser respeitado (D-57).

Quatro docentes (5,5%) não responderam a questão e uma (1,4%) respondeu que “depende da situação, pois há pessoas que são influenciadas e outras não.” (D-15). (Quadro 19).

<b>Quadro 20: O/a professor/a homossexual desperta a discussão sobre a sexualidade na escola?</b>				
Resposta	Com justificativa	Sem justificativa	Total	%
Sim	48	05	53	72,6%
Não	05	08	13	17,8%
Depende	02	00	02	2,75%
Sim e não	02	00	02	2,75%
Não respondeu	00	00	03	4,1%
Total	57	13	73	100%

Fizemos a mesma pergunta com relação a docentes homossexuais, os índices foram bem aproximados. Cinquenta e três dos/as docentes (72,6%) responderam que *o professor ou a professora homossexual desperta a discussão da sexualidade na escola*. Em quinze das quarenta e oito justificativas as respostas foram idênticas às da pergunta com relação ao aluno/a homossexual.

O preconceito foi novamente o fator definidor dessa discussão evidenciando a manifestação da discriminação pelos diversos sujeitos que participam das relações escolares: colegas de trabalho, alunos/as e seus familiares:

Entre os colegas ainda existe aceitação, porém imbuída de preconceito. Entre alunos, desperta curiosidade sobre a vida íntima e, entre os pais, receio pela influência que tal professor possa exercer sobre os alunos (D-10).

Porque é discriminado e alvo de piadas de colegas (D-27).

Os alunos criticam, falam mal, e até colegas profissionais (D-07).

Porque ainda existe preconceito dos pais, dos alunos e colegas de trabalho (D-09).

No entanto, os professores homossexuais foram os sujeitos de maior destaque sendo os alunos (do gênero masculino) os principais agressores:

Pela minha observação, principalmente se o professor for homem. Há muito machismo e discriminação por parte dos alunos adolescentes (D-41).

Pelo fato de ser diferente em relação à maioria. Isso deixa os alunos muito curiosos e pode inclusive faltar respeito. Isso já aconteceu em meu ambiente de trabalho (D-42).

Os professores recebem apelidos e apesar de terem uma postura ética e profissional, são discriminados e seu profissionalismo é questionado (D-38).

Pelo mesmo motivo, não respeitam, chamam por apelidos e não avaliam que o importante é a capacidade da pessoa em seu cargo, suas atitudes de vida (D-54).

A concepção social de que o/a docente constitui-se de um “modelo a ser seguido” e que a homossexualidade contraria essas estruturas sociais, foram os motivos mais apontados pelo/as docentes ao justificarem a recusa a esses sujeitos:

Porque a sociedade não aceita as diferenças ... Acrescentando que para o aluno, o professor não pode ter falhas e defeito. Para os jovens (principalmente), ser homosexual é um defeito grave (D-73).

Porque o professor para alguns segmentos da sociedade ainda deve ser o modelo. E para muitos o homossexualismo é considerado (infelizmente) como desvio, doença, erro. Tais comportamentos e/ou condutas são ainda intoleráveis (D-24).

Muitos alunos vêm o professor(a) como uma referência. Portanto acabam sendo fonte de fofocinhas e discussões (D-30).

Porque às vezes chama a atenção e os alunos não tem costume ou estão habituados de verem professores assim (D-03).

Retomamos aqui a discussão realizada na introdução dessa dissertação quando explicitamos como ocorreu ao longo da história o processo de naturalização da figura do/a docente que, desde sua origem, se relaciona estreitamente com a figura do mestre, do religioso, e responsável pela conduta de seus/as alunos/as e encarregado de que as virtudes e comportamentos aprendidos fossem levados para além dos limites da escola (LOURO, 1997). Sendo assim, a homossexualidade não se adéqua a esse aprendizado estruturado rigidamente sob uma estrutura heteronormativa. Remetemo-nos aqui às constatações de M. Silva:

Parece que o professor tem a obrigação de ser o modelo, o exemplo a ser seguido e por isso mesmo, ele deve estar dentro do padrão. Caso não esteja no padrão, ele será o estranho. Basta que tenha alguns trejeitos para ser taxado de gay. Ser professor heterosexual ninguém questiona, mas ser professor homosexual é estranho. Ser professor modelo ninguém questiona, mas ser

professor diferente é estranho. Enfim, ser professor, parece que é estar enquadrado nas certezas que já existem sobre o “ser professor” (2007, p. 11-12).

Três docentes se posicionaram em dúvida com relação a essas certezas pré-existentes. Uma delas acredita que o/a docente homossexual desperta a discussão da sexualidade na escola através do preconceito, no entanto, sua experiência exalta a postura profissional de um professor homossexual revertendo essas concepções pré-estabelecidas: “O preconceito é o mesmo. Como supervisora em outra escola, tenho contato diário com um professor homossexual e, a princípio, foi detestável para os alunos, houve piadinhas e comentários, mas o professor com sua postura na sala reverteu a questão.” (D-72).

Seu relato correlaciona-se à opinião das duas outras docentes que marcaram as duas opções, *sim* e *não* (2,75%), seus relatos sinalizam que a escola é também um espaço possível para a edificação de novas aprendizagens sobre a diversidade humana em que a diferença pode nortear essas relações:

Pode ser que sim e pode ser que não. Depende da conduta deste professor. Eu acho que a discussão fica restrita entre os alunos. Trabalho com professores homossexuais que são respeitados e amados pelos alunos. A convivência é normal (D-63).

Os dois casos acontecem. Em escolas que trabalhei presenciei algumas situações veladas, em outras, não, o professor homossexual era respeitado por todos, não causando discussão (D-62).

Para treze docentes (17,8%) o/a professor/a homossexual não desperta a discussão da sexualidade na escola e, dentre as cinco justificativas apresentadas, duas docentes afirmaram que a vida profissional não se relaciona com a identidade sexual e uma acredita que a sexualidade do docente deve ser respeitada. A omissão da homossexualidade e a concepção da criança inocente foram outros aspectos apontados:

Ainda existe certo receio da pessoa homossexual em tocar no assunto (D-36).

Como já disse as crianças de pré a 4<sup>a</sup> série “ainda não sabem” diferenciar entre um heterossexual e um homossexual. Na cabecinha deles homem é homem e mulher é mulher (D-16).

Duas docentes (2,75%) acreditam que o despertar da discussão da sexualidade pelo/a docente homossexual dependerá das circunstâncias e das suas atitudes na escola. Três docentes (4,1%) não responderam a questão (Quadro 20).

### **3. A homossexualidade na escola e a influência na descoberta ou escolha da orientação sexual<sup>80</sup>**

<b>Quadro 21: O/a aluno/a homossexual pode influenciar outros/as alunos/as na escolha ou descoberta da orientação sexual?</b>				
Resposta	Com justificativa	Sem justificativa	Total	%
Sim	20	00	20	27,4%
Não	23	19	42	57,5%
Depende	01	00	01	1,4%
Sim e não	02	00	02	2,7%
Não sei	01	02	03	4,1%
Não respondeu	00	00	05	6,9%
Total	47	21	73	100%

Neste caso, hoje também procuro muitas respostas para tantas dúvidas. Procuro ler como e porque uma pessoa escolhe ser homossexual, o porquê um homem se veste de mulher e sente-se mulher... Tento até entender a criação de Deus. Tenho dificuldades de aceitar, mas respeito. Tenho ótimos amigos homossexuais e procuro me relacionar bem com eles, respeitando-os (D-54).

Perguntarmos para os/as docentes *se um aluno ou uma aluna homossexual pode influenciar outros/as alunos/as na escolha ou descoberta da orientação sexual*, três *não sei* (4,1%) foram dados como resposta à questão. O relato acima se refere à única docente que se justificou. Apesar de seu questionamento elucidar uma das principais instâncias consagradoras da homofobia social, a religião<sup>81</sup>, suas dúvidas expressam certa desconfiança com relação às representações de gênero e sexualidade culturalmente construídas. Britzman (1996) define essas representações como concepções inúteis e desagradáveis para um número significativo de pessoas heterossexuais, podendo posicionar a heterossexualidade num local de sofrimento. Para esta autora as informações acerca da heterossexualidade que nos são ensinadas e concebidas historicamente como únicas e possíveis, constituem-se de uma

<sup>80</sup> Utilizamos no questionário o termo “orientação sexual” por ser a expressão mais conhecida e utilizada nas produções teóricas educacionais.

<sup>81</sup> A relação entre homofobia e religião foi discutida no capítulo II, página 84.

representação social e culturalmente construída como “[...] se fosse sinônimo da moralidade dominante do policiamento de gênero, da impossível mitologia cultural do romance e dos finais felizes e dos imperativos do patriarcado, do aparato estatal e da economia política dos códigos civis.” (p. 88).

A concepção da autora nos parece pertinente, uma vez que quarenta e dois docentes (57,5%) não acreditavam que o/a aluno/a homossexual pudesse influenciar outros/as alunos/as na descoberta ou escolha da sua orientação sexual. Com isso, emergiu a possibilidade de que os valores e conceitos elaborados ao longo dos tempos com relação à estabilidade das identidades sexuais e de gênero fossem passíveis de alterações e questionamento. Os relatos dos/as docentes apontam para essa afirmativa.

Dos vinte e três docentes que justificaram sua resposta, quinze afirmaram que a descoberta ou escolha da orientação sexual independe da influência de outros/as, por consistir de uma manifestação inerente à pessoa, natural e íntima:

A descoberta da orientação sexual acontece naturalmente e, em minha opinião, não sofre influência de fatores externos (D-38).

Não sei explicar com clareza, porém não acredito (D-24).

Não. O despertar é individual, somos diferentes (D-57).

Outra professora justificou sua resposta sustentando-se em sua experiência profissional: “Trabalho há muito tempo em escola, tenho acompanhado essa realidade e não vi nenhum aluno ser influenciado por esta tendência.” (D-21).

Como discutimos no Capítulo I, a biologia que foi uma das principais ciências responsáveis pela carga pejorativa atribuída à homossexualidade sustenta hoje o discurso reverso, de que a homossexualidade não é doença ou desvio de ordem biológica, mas uma “variação” da sexualidade, uma vez que a maioria da população é heterossexual (HERCULANO-HOUZEL, 2006). Duas docentes sinalizam para essa concepção:

Acho que a vivência sexual é muito mais do que mera curiosidade, há hoje mecanismos de formação cerebral e hormonais conhecidos que influenciam diretamente nesse aspecto (D-44).

Jamais. A opção sexual seria genética, não uma doença, não um fato comum. Noto isso quando observo crianças pequenas com esse fato nítido no seu jeito (D-25).

Segundo Herculano-Houzel (2006) as constatações neurocientíficas também desmisticificaram as teorias de que a homossexualidade seria uma consequência da educação familiar ou escolar, no entanto, o mito com relação à educação familiar foi identificado no relato de três docentes.

Os motivos são geralmente muito pessoais e ligados à primeira infância, é verdade que atualmente devido à maior liberação alguns por curiosidade estão experimentando as relações homossexuais, como experimentam as drogas. Mas, mesmo assim, continuo com o não (D-43).

Acredito que essa questão da orientação sexual seja complexa e envolva questões internas do indivíduo e, sobretudo relações com os pais. Não acredito que um aluno possa influenciar o outro (D-20).

Quatro docentes acreditam que o/a aluno/a homossexual possa, pela curiosidade, despertar a descoberta da orientação sexual de outros/as alunos/as, mas não necessariamente influenciá-los/as:

Desperta a curiosidade, mas a opção sexual é inerente a cada um (D-41).

Porém é uma forma de estimular a curiosidade (D-35).

Em minha opinião, um aluno homossexual pode despertar no outro a descoberta da orientação sexual, mas não influenciar aqueles que não têm dúvida de sua orientação sexual (D-45).

Os relatos, até aqui apresentados, sinalizam para a importância de se pensar no contexto geral que envolve a sexualidade e na necessidade de refletir como a ideologia heteronormativa e seus discursos constroem um conjunto de ignorâncias sobre a homossexualidade e, respectivamente, sobre a heterossexualidade (BRITZMAN, 1996). Ou seja, o desconhecimento acerca de uma das formas da expressão humana implica também o desconhecimento da expressão humana considerada normal. Weeks (1999) partilha dessa

opinião ao afirmar que a história da homossexualidade leva-nos a uma nova compreensão de como a heterossexualidade e a sexualidade no geral são construídas.

Britzman (1996) apresenta três mitos com relação à divisão entre homossexualidade e heterossexualidade denominados por ela como comuns e contraditórios ao mesmo tempo. O primeiro mito refere-se ao medo de que um significativo número de heterossexuais manifesta (por considerarem sua identidade sexual normal e natural) de que o fato de se mencionar a homossexualidade encorajaria ou recrutaria os/as jovens a adotarem essa identidade.

No segundo mito, a autora elucida a crença social de que os/as adolescentes sejam considerados/as demasiadamente jovens para que os/as identifiquemos como homossexuais. E ainda, da ilusão de que esses/as adolescentes, independente de sua identidade sexual, não convivam em suas relações sociais externas à escola com outras pessoas assumidamente homossexuais.

Como terceiro mito, a autora se refere à crença da separação e da privatização das identidades sexuais como se os saberes e as ignorâncias sobre a homossexualidade e a heterossexualidade não tivessem nenhuma relação entre si, assumindo, ao mesmo tempo, uma duvidosa noção de privacidade, pressupondo que nossas ações na vida privada exerçam pouca consequência sobre nossa vida pública.

Identificamos o primeiro mito de Britzman (1996) no relato de três docentes que não acreditavam na influência da descoberta ou escolha da orientação sexual de alunos/as por um/a aluno/a homossexual. Em suas justificativas apontaram certa vulnerabilidade de alunos/as à influência que possam desviá-los/as do caminho a seguir, a heterossexualidade:

Ocorrem casos de imitação, mas se o assunto for bem trabalhado dá para contornar a situação (D-18).

Depende da idade desse aluno, se ele já estiver maduro, não será influenciado (D-17).

Na adolescência, creio que a identidade ainda não está bem definida (D-36).

Britzman (1996) admite que parte dessa vulnerabilidade seja real, uma vez que a identidade sexual é construída socialmente dependendo dos locais e das comunidades em que os sujeitos se encontram e partilham de práticas, representações e discursos comuns. “Mas

esse mito sustenta o pressuposto associado de que, sem o conhecimento dessas comunidades, fica garantido que o/a estudante decidirá que é melhor ser heterossexual do que viver o estereótipo solitário do homossexual isolado.” (p. 80).

O primeiro mito de Britzman (1996) foi também evidenciado nas opiniões dos/as docentes que acreditam que o/a aluno/a homossexual possa influenciar outros/as alunos/as na escolha ou descoberta de sua orientação sexual. Esse grupo se constitui de vinte docentes (27,4%) com todas as respostas justificadas. Para uma parte desses/as docentes a vulnerabilidade seria uma condição presente no corpo discente das escolas, estando todos/as aluno/as, o tempo todo, correndo o risco de serem recrutados à homossexualidade:

Se a criança não tiver uma boa informação e orientação, acredito que o aluno possa ser influenciado (D-50).

Quando determinado aluno não tem a sua sexualidade resolvida, pode sim gerar conflitos internos (D-30).

A falta ou o excesso de esclarecimento, informação e orientação foram os motivos pelos quais outros/as docentes justificaram a vulnerabilidade e a possibilidade de alunos/as serem influenciados/as na escolha ou descoberta de sua orientação sexual por um/a aluno/a homossexual:

As experiências são diferentes, os conhecimentos a respeito do assunto também são diversos. Um/a aluno/a pode ser influenciado por falta de esclarecimentos ou por esclarecimentos demais (D-13).

Porque nem todos os alunos têm uma personalidade formada, e ele vai querer experimentar, descobrir e também são alunos sem vivência familiar (D-49).

Esse risco se acentua dependendo da forma e o nível das relações estabelecidas entre esses sujeitos, sobretudo no período da adolescência:

Os jovens ficam muito curiosos e a curiosidade os leva a aproximar desse(a) aluno(a), dependendo dos laços afetivos que possam surgir dessa aproximação, a curiosidade fica mais aguçada podendo levar o(a) jovem a ter experiências homossexuais (D-10).

Depende do grau de envolvimento que esses alunos tenham uns com os outros (D-63).

Os alunos gostam do diferente. Na adolescência eles estão dispostos a experimentar coisas novas e isso seria um prato cheio para eles (D-55).

Esses últimos sete relatos demarcam um entrecruzar entre o primeiro e o segundo mito de Britzman (1996), a vulnerabilidade do corpo discente em ser influenciado por um/a aluno/a homossexual representa também a crença de que esses/as alunos/as sejam muito jovens para que os/as identifiquemos como homossexuais, portanto, se encontram em perigo e descarta-se a possibilidade que convivam em suas relações fora da escola com outras pessoas homossexuais.

Segundo duas docentes, existe na escola possibilidades de formação de comunidades homossexuais, em que unidos/as por suas diferenças, alunos/as constroem suas identidades sexuais, rompendo, de certa forma, com as percepções apresentadas nos relatos anteriores:

Pode-se criar uma afinidade e a pessoa vir a extravasar o que estava reprimido, com medo da não aceitação. O que pode ocorrer na escola, como em qualquer outro lugar (D-12).

De certa forma, sim, mas não diretamente. Acredito que outros alunos, na mesma situação, possam sentir encorajados a assumir sua orientação (ou opção) sexual, já que tem outros colegas que passam pelo mesmo problema (D-28).

Quando a Docente-28 refere-se à homossexualidade como problema, evidenciamos o discurso heteronormativo determinante nas relações estabelecidas entre educação e sexualidade. Seu relato enfatiza o *encorajar-se a assumir-se*, como se fosse uma atitude viável e necessária, por outro lado, quando se refere aos *colegas que passam pelo mesmo problema*, ressalta a condição histórico-cultural construída socialmente de que ser homossexual significa um problema, algo que não está no seu lugar.

O mesmo fato é evidenciado no relato de outra professora que afirma em outros momentos do questionário não ter preconceitos com relação à homossexualidade. Para ela, qualquer conduta ou comportamento é passível de influências, alertando-nos para o cuidado com os riscos, preconceitos e discriminações que tais manifestações sexuais possam desencadear. Ao justificar tal fato, faz correlação da homossexualidade com o *usuário de*

*drogas, o traficante, o desonesto*, ou seja, remete a homossexualidade para o campo da criminalidade, local em que permaneceu ao longo de sua história<sup>82</sup>.

Assim como toda conduta ou comportamento de um pode incentivar o de outro. Não é só a esse respeito. O usuário de drogas pode aliciar outros, o traficante, o desonesto. A escolha é de cada um. Só temos que atentar para os riscos, preconceitos, discriminações sofridas e banalização do corpo, do sentimento (D-72).

Cinco docentes (6,9%) não responderam a questão, duas (2,7%) marcaram as duas opções, *sim e não* e outra (1,4%) acrescentou a opção *depende* (Quadro 21). Todas justificaram suas respostas:

Depende da orientação sexual que teve, às vezes faz alguma coisa só porque o amiguinho, ou amiguinha, faz ou obriga (D-11).

Acho que irá depender do envolvimento que ele tiver com outro aluno, sendo um envolvimento positivo pode acontecer de influenciar, sendo negativo, não (D-62).

Depende da atitude do aluno (D-46).

Retornamos aqui novamente ao primeiro mito de Britzman (1996). Os/as alunos/as não homossexuais continuam vulneráveis, indefesos, enquanto que, os/as tidos como homossexuais prosseguem como “predadores”, que podem influenciar ou até obrigar outros/as às práticas homossexuais.

Para a Docente-62 a influência dependerá do envolvimento estabelecido entre esses sujeitos, opinião partilhada pela Docente-10 (p. 138), seus relatos instigaram-nos duas questões: Seria essa a justificativa do alto número de situações de discriminação sofridas pelos/as alunos/as homossexuais relatadas nos questionários? O abandono, o isolamento, seriam atitudes consentidas, mesmo por parte do corpo docente como alguns relatos apontam, para que alunos/as homossexuais não estabeleçam relações positivas ou laços afetivos com os/as demais e não os/as influenciem em sua escolha ou descoberta da orientação sexual?

---

<sup>82</sup> Aspecto discutido no Capítulo II.

Os relatos confirmam, como aponta Britzman (1996), que as condições sociais para formação de identidades homossexuais no campo educacional são de modo geral “hostis, sombrias e repressivas”, permitindo-nos afirmar que o mesmo acontece na constituição das identidades heterossexuais. A recusa da identidade homossexual reafirma-se sob a rigidez da construção da identidade heterossexual, concluindo que as identidades se entrelaçam de uma forma ou de outra, conflituosa ou não. A autora acredita que os/as docentes devem ir além da associação da identidade homossexual à homofobia, afirmando que “[...] os/as professores/as devem procurar saber mais sobre as sexualidades gays e lésbicas, não se limitando a denunciar velhos e maus estereótipos ou a contar as práticas escolares de vitimização que, atualmente, determina como as diferenças sexuais são vividas nas escolas.” (p. 75).

Temos convicção de que os/as docentes são os sujeitos primordiais para a elaboração de novos conhecimentos sobre as questões de sexualidade e de gênero no campo social e na possibilidade de uma transformação cultural desses valores rigidamente estabelecidos, afinal, são os principais mediadores do conhecimento escolar. Parafraseando Pessoa (1998), se reproduzimos na escola as desigualdades existentes na sociedade, é também do seu interior que podemos resistir a elas.

<b>Quadro 22: O/a professor/a homossexual pode influenciar os/as alunos/as na escolha ou descoberta da orientação sexual?</b>				
Resposta	Com justificativa	Sem justificativa	Total	%
Sim	17	00	17	23,2%
Não	31	19	50	68,5%
Sim e não	01	00	01	1,4%
Não sei	00	01	01	1,4%
Não respondeu	00	00	04	5,5%
Total	49	20	73	100%

Quando direcionamos a questão sobre *a possibilidade de alunos/as serem influenciados na escolha ou descoberta de sua orientação sexual por um/a professor/a homossexual* cinqüenta docentes marcaram a opção *não* (68,5%) e trinta e um justificaram suas respostas. Onze dessas justificativas foram idênticas a questão anterior em que perguntamos sobre a influência do/a aluno/a homossexual, com isso, oito dos/as docentes repetiram que a escolha da orientação sexual independe da influência de outros/as, sendo uma manifestação inerente a pessoa, natural e íntima.

Como na questão anterior, houveram justificativas sustentadas sob os aspectos científico, familiar e com relação ao nível de informação e orientação dos/as alunos/as. O

profissionalismo foi o aspecto diferente que apareceu nas justificativas, sete docentes afirmaram que o/a professor/a homossexual não influenciaria os/os alunos/as na escolha ou descoberta da sua orientação sexual porque na escola o/a docente é um profissional:

Porque se espera que o professor(a) homossexual não vá influenciar seus alunos, uma vez que seu papel na escola não é esse (D-15).

Jamais, o professor é responsável suficiente para saber que o seu local de trabalho não é influenciado por sua vida particular (D-73).

Considerando que o professor é também um educador ele deve comportar-se como tal e ser o mais profissional possível (D-60).

Segundo Sacristán (1991), a profissionalidade consiste na “[...] afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” (p. 64). Essa profissionalidade, segundo o autor, coexiste a partir de uma dimensão ética implicando consequências para todos os seus envolvidos, em que o/a docente solidifica uma tradição social e moral advinda do caráter político, moral e ideológico de que o ensino historicamente se construiu. Afirma ainda, que a ação docente talvez seja acentuada pelo discurso pedagógico e social em decorrência de uma “deformação profissional”, ou de um efeito, consciente ou inconsciente, de “ocultação ideológica” das verdadeiras condições imposta a sua prática ou, sob outro aspecto, por se consistir de atitudes que encubram o estatuto social inferior da profissão docente:

O certo é que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, situação que reflecte a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação (SACRISTÁN, 1991, p. 63).

Cabe também relembrar as reflexões de Nóvoa (1991) e Tardif (2000) que definem a Igreja e o Estado como os mediadores e definidores históricos dos deveres e funções da profissão docente, sustentadas pelos princípios da moralidade e da religiosidade<sup>83</sup>. Estes

---

<sup>83</sup> Ver introdução.

autores parecem elucidar a “ocultação ideológica” das verdadeiras condições impostas à prática docente citada por Sacristán (1991), que seriam, dentre elas, a criação de sujeitos estritamente compromissados com a manutenção de valores e normas rigidamente estruturadas pela Igreja e o Estado com a função de doutrinar os corpos a servirem ao sistema dominante. Dentro deste conjunto de normas, a sexualidade se insere como um dos principais mecanismos de regulação e doutrinação dos seres humanos.

Junqueira (2007) enfatiza que na escola todos/as educam sexualmente e, de certa forma, dez docentes comungam com essa afirmativa, pois apontaram em outro momento do questionário que a sexualidade faz parte da vida do ser humano e alguns complementaram que ela se relaciona ao campo da afetividade, indo além da prática sexual. Com isso, a sexualidade pode ser definida como uma marca permanente dos seres humanos e, na escola, o ser mulher, o ser homem, e as diversificadas possibilidades que emergem nesse processo implicam na prática docente como um constante educar sexual.

Para duas docentes o/a professor homossexual não influenciaria nas construções de sexualidades de jovens dada a repulsa com relação à homossexualidade e por essas negociações serem estabelecidas entre os pares de mesma geração:

Em geral jovens imitam padrões de outros jovens e não de adultos (D-42).

O professor homossexual não serve de modelo para os alunos, eles são tratados com desrespeito (D-38).

Opiniões reversas a essas foram relatadas pelo grupo de dezessete docentes (23,2%) que acreditam que *o/a professor/a homossexual possa influenciar os/as alunos/as na escolha ou descoberta da orientação sexual*. Todas essas respostas foram justificadas e sete delas afirmaram que tal influência pode ocorrer em decorrência do/a professor/a ser um/a formador/a de opinião, o espelho, o exemplo e o modelo a ser seguido:

O professor é o exemplo a ser seguido, um amigo acho que não influência, mas um professor... Acho que a criança pode ter dúvidas (D-09).

O aluno se espelha no professor e se esse professor for homossexual o aluno fará logicamente comparações, se identifica ou não, etc. (D-23).

Não devemos esquecer que os(as) professores(as) são formadores de opinião e a tendência dos alunos é copiar a postura do seu mestre (D-08).

O estudo de Paredes; Oliveira; Coutinho (2006) sobre sexualidade nas escolas públicas de Cuiabá constatou que quase metade dos pré-adolescentes e adolescentes que participaram da pesquisa conversavam sobre sexualidade primeiramente com os/as amigos/as. O conversar sobre sexualidade com os/as docentes apresentou índice baixo, inferior ao critério sugerido no questionário “conversar com ninguém”<sup>84</sup>.

As autoras sustentaram-se teoricamente nos estudos de Calligaris (2000) que aponta os/as amigos/as como as pessoas mais próximas e com maior influência na construção identitária dos/as adolescentes. Para este autor, o afastamento dos adultos é uma característica comum dessa geração e, através da formação de microssociedades, os/as jovens estruturam seu modo de vida, trocas de experiências, discutem suas dúvidas e tomam suas decisões.

A vulnerabilidade dos/as discentes e a crença de que homossexuais estariam prontos para recrutá-los/as para comunidades homossexuais é mais uma vez ressaltada nos relatos. Falamos do primeiro mito de Britzman (1996):

O professor continua sendo o “exemplo”, aquele que tiver carisma serve de espelho para seus alunos e muitos seriam influenciados com seu jeito e suas atitudes (D-55).

Acho que o trabalho primeiro é da família, mas se o professor for de muita influência nas relações e amizade do aluno poderá influenciar sim (D-32).

Plenamente, uma vez que o professor é o modelo para o aluno e pode influenciar principalmente se a criança não tiver orientação (D-50).

Para um docente, essa influência acontece principalmente nas séries iniciais, outra docente, mesmo ressaltando ser essa afirmação uma hipótese, comunga com a possibilidade de influência nas séries iniciais. Sua opinião parece transitar entre o que vivência no campo pessoal e o instituído historicamente com relação ao profissional docente:

---

<sup>84</sup> Essa informação refere-se aos dados obtidos a partir de um questionário fechado aplicado a 813 pré-adolescentes e adolescentes na faixa etária de 11 a 15 anos de escolas públicas da cidade de Cuiabá-MT no período de junho e julho de 2002. Dentre as onze questões contidas no questionário sobre sexualidade, foi perguntado aos/as discentes quem eram as pessoas com as quais eles/as costumavam conversar sobre sexualidade. De acordo com as opções apresentadas e obedecendo ao índice de maior para menor indicação, os dados apontaram a seguinte ordem: amigos/as, mãe, ninguém, pai, professores/as, outros familiares.

Poderá, mas essa é uma hipótese (digo) uma prática mais difícil. O professor já é adulto, com maturidade e responsabilidade, sabendo manter-se fora das especulações. Conheço ótimos professores (aliás, o homossexual é ótimo em tudo que faz). Tenho amigos, pelos quais respeito e não me influenciaram. Entre crianças, a chance é maior por causa do período das descobertas e a falta de maturidade. O adulto já sabe o que quer (D-72).

Por despertar a curiosidade dos/as alunos/as, a forma como as curiosidades serão esclarecidas, a falta de definição da sexualidade (principalmente na adolescência), foram outras justificativas apresentadas por esses/as docentes que identificaram o/a docente homossexual como um sujeito que influencia na descoberta ou escolha da orientação sexual dos/as alunos/as.

Evidenciamos na fala da maioria desses/as docentes que a homossexualidade não seria um saber apropriado ao processo de ensino e aprendizagem, afinal, desestabiliza as estruturas heteronormativas definidoras das dimensões sociais, inclusive do processo educativo. Com isso, o “segredo” destinado de modo geral às homossexualidades ocidentais (FOUCAULT, 1988) prevalece como o lugar a ser ocupado por esses sujeitos, aspecto que discutiremos amplamente no próximo bloco de análises.

Quatro docentes (5,5%) não responderam a questão, uma docente (1,4%) respondeu *não sei*, outra (1,4%) marcou as duas opções, *sim* e *não*, mas a conduta profissional foi o aspecto mediador de sua justificativa como em vários dos relatos: “Acredito que o professor não, porém irá depender do envolvimento dele com os alunos, afinal a escolha é pessoal e acho que não é influenciada por ninguém e sim sentida e assumida.” (D-62). (Quadro 22).

#### **4. A visibilidade da sexualidade do/a docente homossexual na escola**

A elaboração do questionário coincidiu com o mesmo período em que a visibilidade da relação afetiva entre duas professoras lésbicas da rede municipal da cidade de Campo Grande de Mato Grosso do Sul resultou na rescisão contratual de uma das professoras, Roberta<sup>85</sup> (38 anos) e na disposição do cargo da professora Laís (52 anos) efetiva há 22 anos na rede, sob alegação de “[...] não contaminar a cabeça das crianças que estão em formação.” (ACAYABA, 2007, p. 4).

---

<sup>85</sup> Os nomes divulgados são fictícios.

O fato aconteceu em abril de 2007 sendo divulgado pela mídia impressa, televisiva e virtual somente em novembro do mesmo ano. A repercussão pública não foi favorável a atitude da prefeitura da cidade, mas as decisões permaneceram como ditam as rígidas normas heterossexuais da moral e dos bons costumes. Como o fato remetia diretamente a nossa temática de pesquisa, instigou-nos saber o que os/as docentes pensavam sobre um contexto similar.

<b>Quadro 23: O/a professor/a homossexual que não apresente restrições em falar sobre sua vida pessoal deve permitir que os/as alunos/as saibam como ele/ela vive a sua sexualidade?</b>				
Resposta	Com justificativa	Sem justificativa	Total	%
Sim	09	03	12	16,4%
Não	40	12	52	71,2%
Sim e não	01	00	01	1,4%
Depende	03	00	03	4,1%
Talvez	01	00	01	1,4%
Não respondeu	00	00	04	5,5%
Total	54	15	73	100%

Perguntamos aos docentes se *um/a professor/a homossexual que não apresentasse restrições em falar sobre sua vida pessoal deveria permitir que os/as alunos/as soubessem como ele/ela vive a sua sexualidade*. Cinquenta e dois docentes (71,2%) marcaram a opção *não*. Das quarenta justificativas apresentadas trinta enfatizaram que, independente da identidade sexual, a vida pessoal e a intimidade do/a professor/a não deveriam ser discutidas com os/as alunos/as. Parte dessas justificativas enfatizou a profissionalidade:

A vida pessoal não deve ser comentada com alunos, já que acho que a vida profissional, a postura ética do professor é que deve ser priorizada na escola (D-36).

Continuo a afirmar que na escola devemos ser profissionais, independente da identidade sexual, religião, o que interessa ao aluno é o conhecimento que irei passar (D-51).

Não devemos misturar intimidade com profissionalismo (D-63).

Marlene Guirado (1997), comentando sobre até que ponto a escola consegue chegar ao que diz respeito à sexualidade, define-a como uma instituição imersa em relações e práticas sociais que se repetem e se legitimam concomitantemente, existindo em nome e a partir de um

único objeto, o aprender. “As instituições fazem-se, sempre também, pela ação de seus agentes e de sua clientela. De tal forma que não há vida social fora das instituições e nem sequer há instituição fora do fazer de seus atores.” (p. 34).

Reconhecemos, assim, uma naturalidade na forma como representamos nossas ações pedagógicas sem dar-nos conta de que atuamos sobre a legitimação de práticas institucionalmente determinadas, desacreditando de outras formas diferentes de realizá-las.

A exemplo: para nós, professores e educadores (agentes institucionais), para os pais e para as crianças e/ou jovens que fazem a escola como sua clientela, parece tão natural que se aprendam os conhecimentos básicos da cultura por meio de aulas e disciplinas que, com certeza, está relegado ao desconhecimento que a escola é invenção da época moderna e que ela se ajusta, no conjunto de suas instituições (GUIRADO, 1997, p. 34).

E o/a docente deve cumprir dentro dessas instituições suas funções historicamente determinadas, sendo uma delas a impossibilidade de constituir-se como um ser dotado de pessoalidade e intimidade, pelo menos no campo imaginário. Sua sexualidade deve ser deixada em casa ou, no máximo, atrás dos portões da escola:

Acho que a vida sexual particular de qualquer pessoa, homossexual ou não, não deve ser discutida em sala. Defendo que a sexualidade deve ser trabalhada em sala, mas a vida pessoal de cada um deve ser respeitada (D-32).

Não pelo fato de ser ou não homossexual, mas pelo fato de que a intimidade de qualquer pessoa deve ser preservada, é uma garantia constitucional que busca impedir a exposição exagerada da intimidade de qualquer pessoa (D-34).

Essa crença carrega em si dois aspectos, uma mentira e uma verdade. A mentira refere-se à irreal possibilidade de sermos assexuados por certos momentos e em certos lugares sociais, uma vez que a razão de nosso existir é a inerência da sexualidade em nós. A vida pessoal e a intimidade ou a possibilidade imaginária de como elas se dão, estão estampadas em nossos corpos. O modo de andar, de vestir, de olhar, de sentar, de falar, também de calar, conduzem o tempo todo a uma interpretação de como sexualmente existimos. Dependendo da maneira como administrarmos esse existir sexual em nossas vidas definiremos nossa prática pedagógica como retrógrada ou emancipatória, de maneira consciente ou não.

Como verdade, a crença de que pessoalidade e intimidade não sejam dimensões cabíveis na escola se ajusta principalmente quando a homossexualidade é evidenciada, ressaltando, como discutimos, a heterossexualidade sendo *a sexualidade* inquestionável e de tamanha força que não lhe cabe ser visualizada como *uma identidade* e, a homossexualidade vista como *uma sexualidade* que ao ser evidenciada ou sexualizada delimita as fronteiras do aceitável e do não aceitável (SILVA, 2000).

Assim, mencionar a homossexualidade pode torna-se um “escancarar”, um desrespeitar ou um despudor, principalmente porque suas inscrições e manifestações desmisticificam e transgridem esse aparato construído historicamente:

Independentemente da vivência sexual, não devemos “escancarar” nossa intimidade, pois a diferença de maturidade pode acabar levando a interpretações maliciosas e a falta de respeito à sexualidade de cada um, inclusive do professor sobre os alunos (D-44).

Não, o professor ciente de seu papel, ao deparar com a curiosidade do aluno poderá responder a tal curiosidade sem, necessariamente, relatar aspectos da sua intimidade. Levará o aluno a buscar informações corretas, com pessoas preparadas para tal debate (D-10).

Acho relativo uma vez que o aluno não precisa saber da vida do professor fora da escola. O professor deve também mostrar uma postura de respeito diante de seus alunos. Ambos devem saber separar o meio em que vivem (D-49).

Guirado (1997) associa a sexualidade a um dos vários fantasmas que durante séculos pela história rondam as dependências internas e externas da escola e da sala de aula, sendo um daqueles que ao tentar se erradicar, “mais assombra a cada esquina”.

Como a sexualidade parece irreversivelmente constitutiva do humano, onipresente e nem sempre onisciente, ela vai atravessar as relações cotidianas de professores e alunos. Mas que daí a escola se arvore a alçar vôos para controlar ou educar suas manifestações ou efeitos é uma outra coisa (GUIRADO, 1997, p. 36).

Para a autora, e somos da mesma opinião, a escola não tem feito nada ou quase nada com relação a essa questão e, permitir que o surgimento da sexualidade torne-se um ponto de consideração do tema, não faria a escola deixar de ser uma instituição que busca favorecer o ensino e a aprendizagem. No entanto, essa concepção permanece resistente por parte do corpo

docente, sobretudo quando o “fantasma” que ronda as mediações da escola seria um sujeito homossexual: “Ambiente de trabalho deve ser preservado. Caso ele queira se aventurar deve promover uma festa ou mesmo ir a um barzinho bem longe da escola e expor seu ponto de vista.” (D-08).

Esse relato conduz-nos também a outra discussão que entrecruza todas essas justificativas e as outras que não foram citadas aqui. Referem-se, em geral, ao aspecto das relações estabelecidas entre o espaço público e o espaço privado e em qual dessas dimensões as ações definidas como função da escola e de seus representantes se encontram:

Porque, independente da orientação sexual, o professor não deve tratar de sua intimidade com os alunos. Isso não quer dizer distanciar-se, mas, que existe um limite entre o que é público e o que é privado, ou seja, o professor deve ser valorizado por seu caráter, não por sua sexualidade (D-31).

Marlene Faleiro (2000), sob um olhar marxista, ressalta a separação do homem do seu processo de trabalho assim como dos outros homens, processo esse desencadeado pelo capitalismo industrial com o intuito de descartar a possibilidade do desconhecido e consagrar a homogeneidade da sociedade. Essa separação fez emergir imagens de isolamento e divisão, fato solucionado ao transformar a experiência humana em experiência íntima, sacralizando e moralizando o espaço privado. Esse processo é evidente no trabalho escolar “[...] sob forma de nichos, de guetos, organizados como maneira de se livrar do desconhecido que sempre ameaça, por meio de uma lógica de defesa constante e de reação negativa ao novo.” (p. 167).

Outro aspecto importante que Faleiro (2000) destaca na dissociação entre o ser humano e sua produção é a maneira pela qual o sistema capitalista controla as idéias de seus defensores e, ao mesmo tempo, modela o imaginário daqueles que são contra suas idéias, sendo, para a autora, a consequência mais perniciosa desse processo. Um docente parece representar esse processo:

Acredito que os professores devem deter-se ao conhecimento de sua disciplina e temas relacionados ao seu conteúdo e a realidade dos alunos que envolvam a disciplina, a relação dos alunos que esteja envolvida cientificamente com a escola. Acredito que o professor não deve falar de sua vida pessoal. É complicado. Ele vem para dar aula e começar a falar sobre sua vida pessoal não é certo (D-20).

A possibilidade de visibilidade da vivência homossexual de um/a docente ser discutida na escola fez com que esse docente se reportasse aos valores e atribuições rígidos e historicamente definidores da profissão docente. Revigora o distanciamento entre as dimensões privadas e públicas da sociedade, base estruturante do sistema capitalista, que numa questão anterior foi severamente criticada por ele: “A sociedade capitalista brasileira não aceita o diferente. Ser diferente incomoda, pois o capitalismo global procura padronizar as pessoas e aqueles que fogem a regra são rotulados e estereotipados. Não são aceitos, são excluídos.” (D-20).

De modo geral, os relatos apontaram que falar sobre a vivência homossexual parece representar unicamente a descrição de práticas sexuais que, realmente, restringe-se à vivência íntima e pessoal de cada pessoa. Contudo, a possibilidade de se pensar na homossexualidade como sendo uma relação entre duas pessoas estruturada sob vínculos de afetividade, respeito, dignidade e felicidade, parece uma condição descartada. O falar da vivência homossexual também remeteu os/as docentes a uma possível atitude desprovida de ética profissional, assim como ilustram outros relatos:

Porque não há necessidade e não é uma atitude ética por parte do(a) professor(a) levar assuntos pessoais para o local de trabalho (D-15).

Não, pois é uma particularidade do professor e não seria ético comentar sobre sua vida particular em sala de aula (D-56).

Toda essa discussão evidencia o terceiro mito descrito por Britzman (1996) que pressupõe a separação e privatização das identidades性uais como se os saberes e as ignorâncias sobre a homossexualidade e a heterossexualidade não tivessem nenhuma relação entre si, assumindo, ao mesmo tempo, uma duvidosa noção de privacidade, pressupondo

[...] que aquilo que a pessoa “faz” privadamente deve ter pouca consequência pública. O fato é que as formas pelas quais a escola faz a mediação entre os discursos do privado e os discursos do público atuam para deixar intacta a visão de que as (homo)sexualidades devem ficar ocultas. Além disso, a insistência de que a sexualidade deva estar confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais (p. 80).

Segundo a autora, a sexualidade é construída por um conjunto de ações coletivas e quando a definimos por ações individuais rompemos com a possibilidade de associá-la à estética, aos discursos, à política, ao capital cultural e aos direitos civis ou poder cultural. Um dos mitos mais insidiosos é o de consagrar a sexualidade no campo da privatização, na medida em que se justifica o silenciamento, a ocultação (das identidades sexuais tidas como não-naturais) ou o viver dentro do “armário” como uma escolha inofensiva e interessante.

Os três docentes homossexuais que responderam o questionário acreditam que o/a professor/a homossexual *não* deve permitir que os/as alunos/as saibam como ele/ela vive a sua sexualidade. As justificativas foram:

Deve existir a separação da vida profissional da vida sexual, porque caso contrário, o aluno encontra uma liberdade além da necessária (D-48).

A vida de um professor interessa a ele, pois do portão para fora cada um cuida de si (D-67).

Deve se discutir como se vive a homossexualidade e não vida particular da sexualidade de professora ou professor (D-61).

Como os demais docentes que marcaram a opção *não*, pensamos que ao lerem a questão, tenha emergido imediatamente os aspectos históricos da construção da identidade docente, sobretudo o da assexualidade que, na verdade, atua na manutenção e proliferação da naturalização da identidade heterossexual como sendo a única permitida, viável e inquestionável ao ponto de tornar-se invisível (LOURO, 1997; SILVA, 2000).

Também, existe a possibilidade do relacionar o falar da vivência sexual como um “escancarar” ou uma descrição da forma como uma pessoa pratica o ato sexual. Esse estigma, amparado por construções religiosas e morais, conecta-se imediatamente à vivência homossexual que arranca a sexualidade do campo da reprodução, conduzindo-a ao campo da perversidade. Rofes (2005) comenta sobre a aversão manifestada por grande parte de discentes e docentes com relação às vivências homossexuais e afirma que esse sentimento também pode ser vivenciado pelos professores gays com relação a suas próprias práticas sexuais definindo uma compreensão de que a vivência homossexual, mesmo para pessoas homossexuais, seria um não-lugar, devendo permanecer no anonimato.

Na terceira parte do questionário, perguntamos aos docentes *se a temática da sexualidade deveria ser discutida na escola*. Setenta e dois (98,6%) responderam *sim*, somente um docente respondeu *não*, justificando que seria responsabilidade da família, mas, que caso ela não o fizesse, a escola poderia se incumbir da discussão. Ao justificarem suas respostas parte representativa dos/as docentes relatou ser a sexualidade inerente ao ser humano, no entanto, a partir das análises feitas até aqui nos parece evidente que essa inerência da sexualidade não se refere a docentes nos espaços internos da escola e principalmente quando esses sujeitos são homossexuais.

Para um número significativo de homossexuais, a sexualidade torna-se inerente e evidente, sobretudo devido às inscrições em seus corpos que impossibilitam a invisibilidade de suas identidades sexuais. Como descrito na página 126, não foi necessário que o Docente-48 se anunciasse homossexual para ter sido discriminado por familiares de seus/as alunos/as. Fato também evidenciado pelos sujeitos desta pesquisa no Capítulo V.

Asusta pensar en la relación entre la vida personal y la vida en la aula, o en las identidades corporeizadas del profesor y del amante. Muchos hombres gays mantienen una división estricta entre ambas, e insisten en que la vida sexual es privada y personal y no tiene nada que ver con el alumnado. Sin embargo, lo erótico circula en el aula y con frecuencia se aprovecha como una fuente de poder que guía los métodos pedagógicos (ROFES, 2005, p. 154).

Para doze docentes (16,4%), *o/a professor/a homossexual deve permitir que os/as alunos/as saibam como ele/a vive sua sexualidade*, no entanto, ao leremos as nove justificativas apresentadas, três delas apresentaram restrições. Uma professora somente justificou com um “depende” e outras duas explicaram que:

Para alunos mais velhos com as devidas restrições (D-23).

Desde que haja o consentimento dos pais ou responsáveis. E isso é improvável que aconteça, já que muitos pais não aceitam a idéia do homossexualismo principalmente devido a religião que seguem (D-45).

Tais falas, assim como as que antecederam, permitem-nos pensar nos três mitos apresentados por Britzman como um constante entrelaçar e que atuam de maneira eficaz na

produção de noções normativas que concebem um patamar estabilizado e naturalizado à heterossexualidade:

Esses mitos exigem uma significativa ginástica mental. Mas o que é mais importante, eles impedem que um número significativo de educadores/as heterossexuais sejam eles/elas próprios educados/as, de forma inteligente e sensível sobre a sexualidade, como uma construção social contraditória e socialmente complexa. Eles também impedem que esses/as educadores/as sequer considerem como o seu policiamento social contribui para a negação dos direitos civis dos gays e das lésbicas. Esse último ponto é significativo, uma vez que os heterossexuais efetivamente votam sobre legislação afirmativa gay e educam os/as jovens sobre deveres cívicos (1996, p. 81).

Cinco docentes que marcaram a opção *sim* apresentaram justificativas que rompem com a perspectiva esperada e evidenciada na maioria dos relatos. Parecem acreditar na necessidade de se reestruturar a forma como a sexualidade pode ser discutida na escola:

Sim porque sou a favor da verdade e não acho que seja produtivo para os alunos conviver com uma pessoa que não assume suas escolhas (D-38).

Se ele não tem nenhuma restrição em falar, não é só porque é aluno que ele tenha que se esconder. A naturalidade e a igualdade são itens importantes nesse assunto, as coisas têm que ser comum (D-21).

Os alunos têm que aprender a viver e respeitar as diferenças (D-70).

Uma docente (1,4%) marcou as duas opções, *sim* e *não*, sua justificativa aponta também para a nossa compreensão de que falar da vivência da sexualidade não implica necessariamente a invasão da privacidade de uma pessoa: “Se for encarado de uma maneira normal sim. Se o professor quiser falar sobre o assunto. Sem que isso invada sua privacidade.” (D-25).

Três docentes (4,1%) acreditam que *depende* de como o assunto seria abordado na sala de aula, mas uma delas recua sua opinião para o campo da pessoalidade:

Depende dos alunos e do momento, mas acredito que não devemos, mesmo não sendo homossexual, expor nossas vidas (como professor) e nem mesmo a outras pessoas. Exceto que tivéssemos muito intimidade com alguém. Vida pessoal já diz tudo “é pessoal” (D-73).

Quatro docentes não responderam a questão (5,5%) e outra (1,4%) acrescentou a opção *talvez* (Quadro 23) sob a seguinte justificativa:

A vida pessoal dos professores não diz respeito aos alunos, pais e/ou funcionários da escola. A pessoa, seja ela homossexual ou não, deve saber se comportar, se dar ao respeito e desempenhar a sua função para qual foi designado/a. No caso de uma conversa sobre este assunto e ele querer exemplificar a partir de sua vida pessoal, tudo bem, desde que seja para desmistificar e não polemizar (D-26).

De acordo com o dicionário Houaiss (2002), polêmica é um substantivo feminino que significa “discussão, disputa em torno de questão que suscita muitas divergências; controvérsia”, portanto, parece-nos difícil desmistificar verdades historicamente naturalizadas, seja na dimensão racial, social, étnica, de gênero, sexual, sem que a polêmica se instale.

Não há como negar que a sexualidade seja contraditória, complexa e socialmente construída, da mesma forma, não se pode também negar que todas as elaborações humanas possam ser refeitas. Portanto, pensar na discussão da sexualidade, sobretudo no contexto escolar, sob uma perspectiva reflexiva e inovadora da maneira como os corpos sexuados são estruturados e definidos culturalmente é um caminho polêmico, difícil, mas, não impossível.

Para Ana Maria Camargo e Cláudia Ribeiro (1999), meninos e meninas na escola constituem-se numa dinâmica interativa. Nesta dinâmica, o professor ou a professora podem colaborar na cristalização e dicotomização dos comportamentos culturalmente determinados ao que se refere a ser homem e a ser mulher, definindo a condição humana sob a estreita relação sexo/gênero. Da mesma forma, estes/as docentes podem criar situações que levem os/as alunos/as ao questionamento destes rígidos padrões e à compreensão de que se do ponto de vista biológico existem dois sexos, isso não implica, necessariamente, na existência de somente dois gêneros, mas na possibilidade de homens e mulheres se constituírem de inúmeras maneiras.

Portanto, pela posição que ocupam, os/as docentes podem interferir de maneira representativa na construção de práticas mais humanas de vida, sendo beneficiados/as em todos os aspectos por essa atitude, afinal, tais reestruturações exigirão um significativo investimento no conhecimento da forma como a profissão docente foi edificada ao longo da história e de que maneira seus conceitos, atributos e normas permanecem em nossas práticas

pedagógicas atuais. Para isso, os/as professores/as precisam, primeiramente, se identificar com a questão, o que não se faz por decreto e/ou documentos oficiais, mas pela sensibilidade e o compromisso com relação aos vários aspectos que envolvem e são necessários à construção identitária de alunos e alunas e que não se limitam, exclusivamente, ao conhecimento científico<sup>86</sup> e, tampouco, aos saberes historicamente cristalizados pelo conhecimento cotidiano. Falamos da compreensão e contextualização dos diversos saberes que necessariamente se entrecruzam para constituir o conhecimento escolar.

Poderíamos, ainda, assumindo uma crítica mais objetiva, afirmar que seria necessário o abandono do cômodo discurso docente, também irreal, de que na escola as práticas pedagógicas priorizam a igualdade e o respeito às diferenças. De acordo com as análises realizadas nesta dissertação, fica evidente que essa prática pedagógica, muitas vezes, mal se estabelece na dimensão discursiva, remetendo-nos a Candau (2005) que afirma que o maior problema com relação à atual discussão sobre igualdade e diferença consiste na dificuldade de termos uma visão dialética da relação estabelecida entre ambas. Segundo esta autora, não se deve contrapor igualdade à diferença, pois igualdade se opõe à desigualdade e a diferença se opõe à padronização, à produção em série e à uniformidade, com isso:

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos(as). No entanto, esses todos(as) não são padronizados(as), não são “os(as) mesmos(as)”, tem que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (p. 18).

Aprofundando na questão da diferença, Louro (2004) aponta que a teoria *queer* sugere um currículo voltado para o processo de produção das diferenças centralizando sua atuação na instabilidade e na precariedade de todas as identidades no sentido mais amplo, ou seja, colocando em discussão as formas de construção do “outro” e, consequentemente, o questionamento da estreita relação existente entre o “eu” e o “outro”. A diferença deixaria de ocupar uma posição alheia ao sujeito, “lá de fora” e se compreenderia como integrante, constituinte e indispensável para a existência do sujeito. Estaria “dentro” dele.

---

<sup>86</sup> Ao longo dessa dissertação apresentamos subsídios suficientes para certificarmos a irreabilidade da crença de que a escola se fundamenta somente no conhecimento científico. Na introdução aprofundamos nos aspectos teóricos que sustentam essa afirmativa.

A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (LOURO, 2004, p. 48-49).

A adoção de uma postura pedagógica crítica neste sentido nos parece relevante e urgente, pois a escola é uma das instituições sociais que também deve se comprometer com a promoção da diversidade humana, incluindo aí o direito à igualdade e o respeito às diferenças. Os relatos analisados neste capítulo indicam uma fragilidade significativa neste compromisso. O transitar pelas fronteiras das sexualidades e do gênero, representativa expressão da diversidade, permanece como um fator de estranhamento e repulsa no contexto escolar manifestado direta ou indiretamente pelos diversos sujeitos que o compõem, levando-nos a concluir que, na maioria das vezes, professores e professoras vêm reafirmando, através de suas práticas pedagógicas, um conjunto de normas preconceituosas, excludentes e arbitrárias, principalmente quando as sexualidades e o gênero colocam-se em discussão.

## CAPÍTULO V

### **Corpos docentes não lidos: professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero**

Neste capítulo, discutiremos especificamente as entrevistas realizadas com os três professores gays, as duas professoras travestis e a professora lésbica, principais sujeitos da nossa pesquisa. Seus depoimentos nos possibilitaram conhecer suas trajetórias de vida desde a relação na família, passando pela escola, a universidade, até a definição e atuação profissional como docentes. Interessou-nos saber o que esses sujeitos contam de suas histórias de vida e o lugar que a profissão docente ocupa neste processo, principalmente quando suas identidades sexuais e de gênero são evidenciadas nas relações interpessoais na escola.

#### **1. Diferentes sujeitos, diferentes histórias de vida**

##### **1.1. Fernando, 29 anos, gay.**

Fernando nasceu em Abadia dos Dourados-MG e mudou-se para Uberlândia em 1999, ano em que ingressou na universidade. No período em que realizávamos a pesquisa, residia sozinho, mas mantinha uma relação estável com seu companheiro desde o ano de 2000.

Sobre sua identidade sexual, teve certeza de que era homossexual aos dezessete anos quando se apaixonou pela primeira vez. Até então, percebia desde criança que havia algo de diferente consigo. Fernando sempre foi curioso com as coisas que lhe aconteciam, todas as dúvidas que surgiam procurava ler sobre o assunto para comprehendê-las. Com sua homossexualidade não foi diferente. Aos dezesseis anos estava seguro de que seria homossexual ou bissexual, mas, heterossexual não:

Eu acho que a fase é a mesma para todo mundo, você já tem noção desde pequeno. Você vê seus colegas querendo brincar de bola e você quer brincar de boneca. Não que seja necessariamente igual para todo mundo. Foi assim, eu comecei a notar dessa forma, meus primos brincando de bola e eu queria brincar com as minhas primas. Na escola os alunos heteros eram mais agitados e eu ficava mais na minha, mais tranquilo. Hoje, consigo enxergar isso dessa forma. Naquela época eu não tinha noção do que estava acontecendo. Tive certeza mesmo quando me apaixonei pela primeira vez (setembro de 2007).

Aos vinte e dois anos Fernando assumiu sua homossexualidade diante de sua família. Surpreendeu-lhe a forma tranquila com que seu pai recebeu a notícia e como a relação entre eles tornou-se menos conflituosa e mais amigável. Da mesma forma, surpreendeu-lhe a dificuldade de sua mãe em lidar com a questão na fase inicial:

Perceber na verdade todo pai percebe, não adianta, eles mentem para si mesmos, eles notam a diferença. Eu tentei segurar enquanto pude, tentei fazer com que eles não soubessem sobre o assunto, mesmo porque, também, eu, numa cidade pequena e a maneira como fui criado. Lá na minha cidade isso não é comum até hoje, pouquíssimas pessoas se assumiram. Fui esperando chegar a hora certa para contar para eles, até que um dia meu pai perguntou e, se ele perguntou é porque queria escutar alguma coisa, aí, eu contei, abri o jogo. Mas o meu pai foi tranquilo. Se eu soubesse da sua reação, teria me aberto há mais tempo. Agora, minha mãe já assustou, chorou, disse nunca ter passado pela sua cabeça, via que as coisas eram diferentes, mas pela maneira que ela nos criou. Lá em casa, tanto eu quanto meu irmão tivemos o costume de realizar serviço doméstico. Ela saía de casa e falava “você faz isso, você faz aquilo, o Fernando arruma a casa e o Francisco lava a louça do almoço” (setembro de 2007).

Ao contar de sua vida escolar, Fernando ressalta a tradicionalidade do sistema de ensino, sobretudo por ter vivido em uma cidade pequena do interior. Suas atitudes não esperadas para o gênero masculino, de certa forma, desencadeavam um estranhamento na escola, expressada por seus colegas em forma de piadas e deboches, mas que, segundo ele, administrava de maneira tranquila:

Eu sempre gostei de colorir, [...] eu não queria participar das aulas de Educação Física. Como eu não podia brincar com as meninas, pois eles iriam coretar e eu não queria brincar de jogar bola, eu ficava sentado na minha, mas, sempre, “ah, não vai brincar porque está com medo de machucar, a Creuzinha”. Aí, surgia aquela renca de apelidos, Creuzinha, Mariazinha, Rosinha, Florzinha. Mas foi tranquilo. Não sei se foi pela forma como minha mãe me criou, mas eu sempre me dei muito bem com isso. Não me fez sentir um coitadinho, diferente, diferente deles. Eles me diferenciavam, mas eu não me sentia menos nem mais que meus colegas (setembro de 2007).

O ingressar no curso de Artes Plásticas foi para Fernando um marco especial no processo de assumir-se homossexual. Ao se deparar e conviver com as mais diversificadas manifestações identitárias presentes ali, concluiu que, diferente do que seria em sua cidade de origem, poderia também viver da forma que se percebia:

Entrei na faculdade e me deparei com um mundo que não era o meu. Tudo era fora do contexto que eu vivia. Tinha gente de todo jeito, com a orelha furada, com o corpo todo tatuado, tinha gay, sapatão, enrustido e não era coisa que eu estava acostumado a ver todo dia. O curso era integral e a gente acabava ficando o dia inteiro junto com esses colegas. Foi depois do primeiro semestre da faculdade que me assumi. Essas pessoas acabaram contribuindo para que eu criasse força para me assumir. Ao chegar aqui, vi que era normal isso, não que eu pensasse que fosse anormal (setembro de 2007).

Apesar de ter cursado o Magistério no ensino médio e trabalhado na APAE de Abadia dos Dourados, Fernando não pensava em tornar-se professor, seus planos era de trabalhar com produção artística independente. A profissão docente passou definitivamente a fazer parte de sua vida quando em 1999 ministrou pela primeira vez aulas de Educação Artística na rede de ensino municipal em Uberlândia, retomando, com isso, seus antigos planos de infância de tornar-se professor de desenho.

Em 2008, Fernando passou por problemas em uma das escolas em que trabalhava levando-o ao afastamento temporário do trabalho. Tal fato o motivou a repensar sua vida profissional e almejar uma segunda graduação (Decoração), no entanto, seus novos planos não incluíam o total abandono da profissão docente.

## **1.2. João, 35 anos, gay.**

João nasceu em Goiatuba-GO, local em que morou com seu pai, sua mãe, dois irmãos e uma irmã até seus dezessete anos. Mudou-se para Uberlândia no ano de 1990 quando ingressou na universidade. No período em que o entrevistamos, João morava sozinho. Não se lembrava exatamente quando se descobriu homossexual, apenas tinha clareza da naturalidade desse processo:

Eu não me lembro exatamente quando foi, mas, a descoberta foi natural. Você vai chegando ali, na adolescência, acho que no início a impressão que você tem é de que as coisas são todas naturais. Eu me percebi assim, normalmente, com brincadeiras, o interesse, a atração, e aí, você começa a se diferenciar e, como eu era muito dedicado nos estudos, eu não dava muita atenção para essa sexualidade. Acho que isso é até comum, você acaba desviando suas energias para um ponto só e acaba se esquecendo de outros. Como eu estudava demais, fui percebendo aos poucos, mas de forma muito natural. Fui percebendo atrações diferenciadas, aí, eu realmente me percebi (agosto de 2007).

A dedicação nos estudos desencadeava um contato com seus colegas de escola que se reuniam por longos períodos em sua casa para estudar, por ter vivido numa cidade pequena em que todos/as praticamente se conheciam, estabeleceu vários vínculos de amizade inclusive praticava vôlei com um grupo o qual tinha contatos permanentes. Para João, o fato de não ter vivido relacionamentos homossexuais quando morava em Goiatuba seja possivelmente a razão de não ter sofrido discriminação no período de sua adolescência: “De fato, relações, primeiro relacionamento, primeiro contato mais íntimo, eu fui ter depois que eu mudei para Uberlândia com 18 anos. Foi quando eu realmente me percebi mais envolvido e atraído pelo sexo masculino.” (agosto de 2007).

Convicto de que as questões relacionadas à sua sexualidade dizem respeito somente a ele, João afirmou a inexistência da discussão desse assunto no âmbito familiar, assim como foi enfático nessa postura com outras pessoas de sua cidade de origem que questionaram sobre sua identidade sexual.

A vida acadêmica foi para João um período de liberdade e descobertas. Transitou por vários setores da universidade. Foi diretor do Diretório Acadêmico da Química, diretor do DCE por três gestões, representando politicamente a classe estudantil universitária em diversos eventos no âmbito local e nacional. Sua participação ativa no movimento estudantil e a relação de cumplicidade que percebia entre os integrantes daquele grupo possibilitaram-lhe não somente descobertas políticas, mas um momento de construção de sua identidade sexual. Fortes laços de amizade se estabeleceram naquele período e, segundo João, várias dessas pessoas partilham atualmente de seu convívio pessoal e profissional.

João participou do movimento estudantil nacional de 1992 mobilizado para a derrubada do presidente da república em exercício Fernando Collor de Melo. No contexto local, brigava-se também pela posse do professor Nestor Barbosa para o reitorio da Universidade Federal de Uberlândia. Um marco desse movimento foi a permanência de

alunos/as acampados/as durante dois meses de frente ao prédio da reitoria da UFU no centro da cidade de Uberlândia:

[...] foi um momento muito interessante para todos nós, riquíssimo na discussão política e, no meu caso, especificamente, na descoberta da minha sexualidade de forma mais agradável, mais palatável. Porque eu nunca encarei isso como uma aberração, como uma doença, algo grave que tivesse me ocorrido. Ali, eu pude perceber que as pessoas respeitavam muito as diferenças e eu me senti muito à vontade a partir daquele momento. Eu posso falar que, na minha vida, esse marco de 92 foi, realmente, uma revolução política como estudante. A partir dali eu me tornei um estudante melhor porque, na faculdade, ao contrário do meu ensino fundamental e médio em que eu fui um aluno de destaque, os meus primeiros períodos da faculdade não foram os melhores. A partir de 92 eu me tornei um aluno de destaque. Despertou-me para vários pontos interessantes na minha vida, como ser um bom aluno, uma boa pessoa, um bom amigo. Realmente, eu tive um grande crescimento nesse movimento de 92 (agosto de 2007).

João cursou bacharelado em Química interessado em atuar no setor industrial, mas, ao ingressar no campo profissional percebeu que cometera um equívoco. Retornou para a universidade e concluiu os créditos necessários para a licenciatura, desejo que, na verdade, havia norteado sua escolha pelo curso. Iniciou sua carreira docente em 1996 e sente-se realizado na profissão.

### **1.3. Renato, 34 anos, gay.**

Renato nasceu em Carmo do Paranaíba-MG, residindo em Uberlândia desde seus dois meses de idade, considerando-se, portanto, cidadão überlandense. Renato é o filho mais velho e morou com seu pai, sua mãe, dois irmãos e uma irmã até 1992. No período em que o entrevistamos, moravam em sua casa com ele sua irmã e uma sobrinha. Anteriormente à graduação em Educação Física, profissionalizou-se em enfermagem, desempenhando as duas profissões simultaneamente. A descoberta da sua homossexualidade foi um processo tranquilo, ausente de conflitos de ordem pessoal ou familiar:

Não teve esse transtorno que, às vezes, percebo principalmente nos alunos, essa crise de identidade, dificuldade com a família, não, foi naturalmente mesmo. Por volta de 10, 11 anos eu já me descobri, senti que era diferente mesmo e essa diferença passou a fazer parte da minha vida e fui convivendo

com isso. As pessoas próximas a mim sempre conviveram com essa diferença, então, nunca se chegou a discutir, quer na seja família, quer seja em grupo sobre a minha sexualidade. Para mim, foi muito natural como aconteceu e como as pessoas aceitaram. Para mim é normal até hoje (agosto de 2007).

A participação, a responsabilidade com as atividades escolares e sua evidente diferença dos outros garotos faziam com que laços diferenciados de afetividade fossem estabelecidos entre Renato e seus/as professores/as. Sua identidade sexual não lhe acarretou problemas na fase escolar, no entanto, foi em certas ocasiões agredido verbalmente por alunos, fato geralmente contornado pela intervenção de amigas de sala que tomavam suas dores e se confrontavam com os agressores, em sua defesa.

Por ter adotado uma postura séria na atuação profissional, Renato não vivenciou constrangimentos no curso técnico de enfermagem por sua identidade sexual. Na graduação em Educação Física, conhecia parte considerável do corpo técnico de funcionários/as do campus por trabalhar no Hospital das Clínicas-UFU, sendo pouca novidade para esses sujeitos sua presença ali. Apesar de afirmar que não vivenciou nenhuma forma de constrangimento no período de sua graduação, Renato comentou a existência de amigas que, como no ensino fundamental, partiam em sua defesa quando em momentos de tensão sua sexualidade foi ressaltada de forma agressiva por colegas de sala: “[...] dois, três, de repente, têm uma diferençazinha, principalmente, na hora de alguma discussão em grupo, idéias que não bateram, e vem a questão da sexualidade naquele nervosismo. Mas depois, com o tempo ficou tudo normal.” (agosto de 2007).

Estabeleceu boas relações com os/as professores/as do curso de Educação Física. Quando cursou a disciplina “futebol de salão” sua turma foi dividida em dois grupos, o masculino e o feminino, em decorrência de sua falta de habilidade para esse esporte, o professor da disciplina lhe sugeriu que fizesse as aulas práticas junto ao grupo feminino. Acatou a sugestão sem sentir-se incomodado.

Renato participa efetivamente do Movimento de Consciência Negra, do congado, do carnaval e atua há mais de dez anos como professor e dançarino de dança afro. A dança foi o que o estimulou a ingressar na Faculdade de Educação Física, pois pretendia se profissionalizar como professor de dança. A experiência de ministrar aulas de Educação Física em 2000 redefiniu seus caminhos, levando-o, por afinidade, a assumir a docência como profissão e se pós-graduar em Ciências da Religião, ampliando seu campo de atuação.

#### **1.4. Brenda, 33 anos, travesti.**

Brenda nasceu em Buritizal-SP, local no qual residiu com sua família até os dezesseis anos. Apesar de suas marcas biológicas, ao nascer, indicá-la como pertencente ao gênero masculino, recebeu uma educação familiar correspondente ao gênero feminino, mantida, principalmente por sua mãe:

Como se fala para uma filha, ela falava para mim. A minha criação foi como se eu fosse uma menina. Eu saia de casa somente com alguém, só ia a baile se uma amiga da família fosse para levar a filha e poder me levar. Só ia à festa de Exposição se o meu tio fosse. Eu tinha horário para sair e para chegar. Imagina? Adolescente sair às oito e voltar às dez. Ai se não estivesse no portão às dez (maio de 2007).

Brenda não vivenciou constrangimentos em sua vida escolar, fato justificado por ter convivido até o segundo ano do ensino médio com os/as amigos/as que iniciaram juntos/as o jardim da infância. Em 1992, mudou-se para Uberlândia para cursar o terceiro ano do ensino médio em uma escola privada da cidade, naquele momento, percebeu que a classe social a qual pertencia definia a forma com seria aceita ou não pelo novo grupo em que se inseria:

Eu vim para Uberlândia fazer o 3º colegial porque minha irmã e meu irmão moravam aqui. Fui para o colégio X e caí numa sala de alunos que eram os “filhos de papai” da cidade. Então, naquela época, se você estava naquele ambiente era porque você pertencia a ele. A sociedade te engloba, ela não te joga fora, não pelo que você é, mas pelo que você tem. É irmão de quem? Filho de quem? Não tive problema, entendeu? Mas a discriminação você via clara (maio de 2007).

Em 1993, ingressou no curso de Letras da UFU, período em que assumiu definitivamente sua identidade de gênero travesti, enfrentando as consequências de sua decisão:

E aí, eu mesma coloquei na minha cabeça que estava na hora de tomar uma postura, ou ficava gay, ou virava o que eu queria ser. Gay eu não queria. Vamos embora, vamos dar a cara para bater agora. E bateu. Ohhh. Doeu? Muito! Uma vez fui retirada de um local em Uberlândia. Eu estava num bar e um cara veio conversar comigo. Eu dei um chega para lá nele, falei que não queria conversar. Ele foi até o dono e queixou sobre o que eu estava fazendo

lá dentro. O dono pediu para eu sair. Estávamos uma amiga e eu (maio de 2007).

Mantinha uma relação tranqüila com sua mãe depois de um processo tumultuado de recusas. Pouco se encontrava com seu pai, pois ele permanecia a maior parte do tempo numa fazenda a 500 quilômetros de Buritizal, raramente coincidindo de se encontrarem quando visitava sua mãe. Brenda tinha irmãos e irmãs do primeiro casamento de seu pai com os quais poucos contatos estabeleciam, principalmente, pela grande diferença de idade. Do segundo casamento, tinha uma irmã mais velha a qual residiu em sua casa até adquirir sua independência financeira. De seus familiares, se relacionava somente com sua mãe e sua sobrinha. Ressaltou várias vezes que ao se assumir travesti seu relacionamento com sua irmã e seu sobrinho foi abalado.

Brenda vivia com um companheiro desde 1998 ao qual se referia como seu marido. Tinham planos de adotar um filho e lutavam na justiça pela alteração do seu nome masculino para o feminino, fator responsável por vários constrangimentos por sua imagem feminina não condizer com o nome que constava em seus documentos.

O diminutivo do seu nome masculino “Breninho” era a forma como era conhecida e tratada por boa parte das pessoas. Brenda mostrou-se flexível a essa questão dizendo não se incomodar, mas expressou satisfação quando optamos em tratá-la pelo feminino e relatou-nos sobre o recente processo de mudança no reconhecimento social de sua identidade de gênero:

Tenho notado que eu conquistei um espaço muito grande em Uberlândia. Hoje as pessoas me respeitam muito. Antigamente era o “Breninho”, hoje, quando me vêem, é a dona Brenda. “A senhora vai bem? A senhora precisa disso?” Por quê? Porque eles deixaram o aspecto sexual de lado e passaram a ver a pessoa (maio de 2007).

Sua carreira docente começou quando cursava o primeiro ano da universidade em 1993 e foi convidada para substituir uma professora de Português da rede de ensino estadual de Uberlândia que estava enferma. A partir dessa experiência, a profissão docente passou a fazer parte de sua vida.

### **1.5. Rogéria, 33 anos, travesti.**

Rogéria nasceu em Uberlândia-MG, foi adotada, logo após seu nascimento, junto com outra criança do gênero feminino, por uma família que já tinha três filhos biológicos. No período em que a entrevistamos, morava com sua mãe adotiva idosa que não gozava de boa saúde. Seu pai adotivo havia morrido em 2000.

A construção e a afirmação de sua identidade de gênero travesti foi um processo lento, tanto que, em nossos primeiros contatos, Rogéria se auto-identificava como transexual. O segundo semestre de 2008 foi um marco importante neste processo, pois depois de prolongado tratamento de hormonoterapia e seções de laser para a eliminação dos pêlos faciais e corporais, Rogéria se submeteu em julho de 2008 ao implante de próteses de silicone nos seios. Este período representou o localizar-se definitivamente no gênero feminino pelo seu modo de vestir que, anteriormente, apresentava-se de maneira ambígua, assim como demarcou o abandono de seu nome masculino “Pedro” e a adoção definitiva de “Rogéria”, nome artístico que utilizava em suas performances como *drag queen*.

A homossexualidade representa para Rogéria a primeira forma como se descobriu diferente. Remete essa descoberta aos seus doze anos de idade quando teve sua primeira relação sexual com uma pessoa do gênero masculino, no entanto, seu relato indica que desde criança relacionava-se com o mundo como se pertencesse ao gênero feminino, apesar de seu sexo biológico tê-la identificado como pertencente ao gênero masculino:

Eu tinha percebido que era diferente, eu nunca gostei de brincar com meninos, brincava mais com as meninas, tinha aquela sensação diferente dentro de mim. [...] sempre tive uma tendência para a feminilidade. Não sei se foi pela parte histórico-cultural que o gay se liga à imagem feminina, não, é uma coisa minha mesmo. Sempre gostei dessa parte feminina, dessa parte mais andrógena que a gente tem capacidade de desenvolver. Para a família, no começo foi um susto muito grande, mas aceitaram muito bem (julho de 2007).

O assumir-se para a família aconteceu somente após seus dezoito anos de idade quando já estava na universidade. Vivenciou maiores conflitos com sua mãe e um de seus irmãos, para os demais (pai, dois irmãos e irmã) o fato aconteceu com maior tranquilidade. Para Rogéria a família já desconfiava desde seus quinze anos que algo de diferente acontecia, pois observavam com ela roupas femininas e maquiagens:

No início, no dia em que eu contei mesmo, que eu abri o jogo, foi aquele choque, choque inicial. Nem sei o porquê do choque inicial, no meu quarto tinha maquiagem do chão ao teto. Não tinha porque do choque. Mas foi choque só de uma semana e, depois, voltou tudo ao normal (julho de 2007).

Rogéria estudou nas redes de ensino pública e privada. Quando a rede estadual de ensino entrava em greve ela se matriculava na rede privada com receio de perder o ano letivo, mas, assim que encerrava a greve, retornava para a rede estadual, espaço que lhe parecia mais agradável. A escola era um espaço em que os elementos de sua sexualidade e de seu gênero não convencional emergiam: “Eu sempre tive tendências para o feminino, sempre gostei. Mesmo que eu saísse de homem de dentro da minha casa, na escola, eu dava um jeito de puxar o short, de amarrar a camisa com um nó.” (julho de 2007). Sua dedicação aos estudos foi sua justificativa por não ter sofrido discriminação nesses espaços educacionais e, seu relato aponta para uma vivência tranquila nesses ambientes:

Eu sempre tive bons conceitos na escola. Fui aquele aluno de destaque, sempre, sempre fui o primeiro em tudo, em relação à nota, comportamento, então, nunca me recriminaram. [...] Nunca, nunca, nunca. Tanto que, na escola em que concluí o terceiro colegial, eu voltei para estagiar e trabalhei por dois anos (julho de 2007).

Rogéria sempre usou cabelos longos e, às vezes, freqüentava as aulas na universidade trajando shorts curtos e botas longas. Essas transgressões do gênero resultavam em manifestações homofóbicas explícitas, mas não verbais, por colegas de sala do gênero masculino. A universidade foi o local em que Rogéria se deparou com o preconceito e a discriminação:

Lá eu penei muito no começo. Eu penei bastante. Eu sofri preconceito daquele que te deixa bem transtornado mesmo. [...] Verbal não. Olhares te julgando o tempo inteiro. Você percebia que a pessoa tinha até certo nojo de você. Às vezes, se eu me sentasse num lugar, a pessoa chegava a se levantar e ir para outro, como se eu fosse um poço de doenças (julho de 2007).

Contudo, afirmou ter sido a universidade um espaço no qual fez grandes amizades inclusive desenvolveu um projeto festivo dentro do curso de Geografia em que alunos se travestiam de mulher e desfilavam concorrendo a prêmios. O evento mobilizava alunos/as de outros cursos de Geografia da região. Tornar-se professora não fazia parte dos planos

profissionais de Rogéria, acreditava que seria Decoradora ou Artista Plástica, no entanto, em 2001, vivenciou a primeira experiência como docente e prosseguiu nesta atuação: “Eu tenho prazer de levantar cedo e ir dar aula, eu sinto prazer. Eu passo os meus dias, manhã, tarde e noite dentro da escola, não reclamo, sinto prazer de estar lá. É um ambiente que eu me sinto bem e sou muito bem tratada como pessoa.”(julho de 2007).

### **1.6. Marina, 39 anos, lésbica.**

Marina nasceu em Tupaciguara-MG, local em que morou com seu pai, sua mãe e uma irmã até os dezessete anos de idade. Estabelecia laços de amizade consistentes no ambiente escolar e nos grupos de prática esportiva cujas relações se estendiam também às famílias desses/as amigos/as. Apesar de ter-se descoberto homossexual entre os treze e dezessete anos, em meio à adolescência, sua identidade sexual não era visível para esses/as amigos/as:

Foi nessa fase de treze aos dezessete a descoberta, mas, depois, a gente passa por um processo muito lento, da descoberta, da aceitação, de você ver o que via em outro em você. É um processo muito lento até você superar todas essas fases e chegar um ponto em que você tenha uma tranqüilidade com a sexualidade. É uma fase demorada (agosto de 2007).

Sua relação com a sexualidade tornou-se tranqüila por volta dos vinte anos de idade, período em que vivenciou seu primeiro relacionamento afetivo homossexual:

Quando eu morava em Tupaciguara, eu praticamente nunca havia tido um relacionamento homossexual. Não havia manifestado para as pessoas o meu desejo homossexual, então, eu não era tida como homossexual. Quando eu fui manifestar o meu desejo, quando fui me aceitar, me reconhecer como homossexual, eu já estava aqui em Uberlândia. O círculo de amizades de Tupaciguara foi um círculo de amizades como se eu fosse heterossexual (agosto de 2007).

Marina mudou-se para Uberlândia em 1987, ano em que ingressou na universidade. O distanciamento da cidade de origem e a independência financeira foram os fatores que possivelmente evitaram conflitos com sua família quando sua identidade sexual tornou-se visível.

No período em que cursou sua primeira graduação, Estudos Sociais, mantinha restritas relações com as/as colegas de turma, era um curso noturno e passava pouco tempo de sua vida na universidade, sendo sua identidade sexual pouco visível naquele espaço. Estabelecia contatos pessoais com suas colegas de trabalho que faziam parte de seu ciclo de amizades. Não se recordava de ter passado por qualquer forma de constrangimento em nenhuma das graduações em função de sua identidade sexual:

A Educação Física foi outra fase da minha vida. Eu já era homossexual assumida, já sabia o que eu queria, tinha o meu círculo de amizades, fiz um círculo de amizade com as colegas que também eram homossexuais dentro da faculdade, aí, foi bem diferente. Eu nunca vivenciei nenhum tipo de constrangimento ou de problema. Sempre fui muito bem tratada. Não me lembro de ter tido nenhum problema com relação à sexualidade dentro da faculdade (agosto de 2007).

Apesar de ter primeiramente se graduado em Ciências Sociais habilitando-se para atuar na disciplina Geografia, Marina sempre desejou fazer o curso de Educação Física. As questões econômicas exigiram-lhe que administrasse seu sonho com sua necessidade, mas conseguiu entrecruzar as duas questões:

O meu sonho era ser professora de Educação Física. O curso era integral e muito difícil para manter. Aí, eu fiz Estudos Sociais primeiro, em seguida, dava aula à noite e fazia Educação Física durante o dia. Na verdade, fiz Geografia nos Estudos Sociais para chegar até a Educação Física, mas, quando eu entrei na Educação Física eu já estava envolvida na área de Geografia. Já havia feito o concurso, conseguido progressão e estava no nível alto da carreira. Se eu voltasse para a Educação Física, teria que começar do zero (dezembro de 2008).

Marina atuou em alguns momentos de sua vida profissional como professora de Educação Física, mas optou em prosseguir na área da Geografia. Não se sentia frustrada por não atuar na área que a motivou tornar-se docente, principalmente, porque sabia que poderia fazê-lo a qualquer momento e, também, por acreditar que a atuação em áreas distintas comprometeria seu profissionalismo:

É muito complicado, hoje em dia se exige cada vez mais especialização, então, se você abranger um leque muito grande, acaba que não faz nada bem feito. A minha habilitação me permite dar aulas de História, Geografia e Educação Física. Mas quem consegue dar aulas de três conteúdos? Você acaba

sendo péssima em todos, pois não conseguirá acompanhar nem um nem o outro. Eu procuro focar bem num ponto e melhorá-lo. Eu estou com Geografia e trabalho com sexta, sétima e oitava. Você reduz o foco e consegue abranger melhor esse universo. Uma vez eu tentei. Peguei aulas de História, Geografia, Educação Física e OSPB. Por fim, eu arrumei uma confusão na minha cabeça até que me perguntei: “O que eu estou fazendo? O que eu estou fazendo com meus alunos? (dezembro de 2008).

As histórias de vida de Brenda, Fernando e João ressaltaram o ingressar na universidade como um momento em que suas identidades sexuais e de gênero puderam aflorar mais livremente. De certa forma, Marina vivenciou esse aspecto com relação à sua segunda graduação, Educação Física, quando pôde se identificar e conviver de forma tranquila com outras pessoas que partilhavam da mesma identidade sexual. Seus relatos evidenciaram o ensino superior como o momento em que assumiram o papel de autores e criadores de si mesmos, o que Silva (1979) define como significado de “ser sujeito na educação”, fator considerado o ponto de partida e o termo imediato da ação educativa.

Renato não apontou o curso de Educação Física como um momento importante de sua vida na construção de sua identidade sexual, mas foi um marco em que legitimou um transitar pelas fronteiras do gênero ao realizar as práticas de futebol de salão junto ao grupo feminino. Essa mesma atribuição pode ser direcionada a Rogéria quando foi discriminada na universidade pelo fato de assumir uma imagem transgressora comparada ao que se esperaria de um estudante universitário. Dessa forma, podemos avaliar que o ensino superior foi um marcador de vivências representativas na construção identitária dos seis sujeitos da nossa pesquisa.

Parker (2002) constatou em seus estudos que na última parte do século XX os processos de industrialização, urbanização e desenvolvimento socioeconômico foram representativos na estruturação de identidades gays e lésbicas na sociedade brasileira contemporânea, uma vez que, aliada à necessidade de melhoria de vida, a migração de jovens para cidades de maior desenvolvimento econômico e com maiores possibilidades de educação, proporcionavam-lhes também a liberdade de vivência das sexualidades. Essa constatação foi evidenciada por Brenda, Fernando, João e Marina que ao se mudarem de cidades menores para ingressarem na universidade em Uberlândia, considerada um pólo de desenvolvimento do Triângulo Mineiro, consolidaram também suas identidades gay, lésbica e travesti. Fernando, ao contar-nos como seria assumir-se gay vivendo em sua cidade de origem, exalta os elementos elencados nessa discussão:

Eu sabia que lá na minha cidade eu tinha que viver de acordo com aquilo lá. Eu não poderia demonstrar muita coisa porque iria piorar a situação e eu perderia minha paz e meu sossego. Mas, ao ingressar na faculdade e ver tantas pessoas diferentes, coisa que lá na minha cidade seria tudo anormal, eu falei, não, se eles vivem bem com tudo que eles têm, eu posso viver também (Fernando, setembro de 2007).

Portanto, as histórias de vida desses sujeitos nos permitem também atribuir outros significados a essa “viagem” que não se restrinja somente a “um deslocamento entre lugares relativamente distantes”, percursos e trajetórias, mas, como sugere Louro (2004), pensar e refletir sobre uma distância cultural representada como diferença, no que é estranho, nos efeitos e transformações que essas partidas e chegadas podem desencadear nos sujeitos por representarem movimentos, encontros, misturas e também desencontros:

A viagem transforma o corpo, o “caráter”, a identidade, o modo de ser e de estar... Suas transformações vão além das alterações na superfície da pele, do envelhecimento, da aquisição de novas formas de ver o mundo, as pessoas e as coisas. As mudanças da viagem podem afetar corpos e identidades em dimensões aparentemente definidas e decididas desde o nascimento (ou até mesmo antes dele) (p. 15).

Remetendo aos aspectos discutidos na introdução e no capítulo II dessa pesquisa, Britzman (1996) comenta sobre a estreita relação culturalmente instituída entre as categorias gênero e sexualidade. O gênero é o condicionamento social de identificar-nos como homem ou como mulher enquanto a sexualidade representa a forma como vivemos culturalmente os desejos e prazeres do corpo. Assim, o ser masculino e o ser feminino foram construídos a partir de convenções biológicas e sociais que ao longo da história determinou a estreita relação entre natureza, sexualidade e gênero. Os sujeitos que transitam por essas fronteiras são tidos como transgressores/as, ou seja, os códigos e as marcas estampadas em seus corpos não permitem que outros sujeitos façam uma leitura linear e coerente com o esperado:

Essa confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser facilmente “lidos” e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza. Estou chamando atenção, aqui, para aqueles corpos que são vistos como cometendo uma traição à “naturalidade” e, portanto, à normalidade do gênero e do sexo. A perturbadora questão “O que você é? Um garoto ou uma garota?” pode também significar “O que você é? Um gay ou uma lésbica?”. O pressuposto universal – ao menos até que seja perturbado – é que “todo mundo” é, ou deveria ser, heterossexual e que a heterossexualidade é marcada

através de rígidos binários de gênero. A transgressão de fronteiras generificadas resultará provavelmente no questionamento social da identidade do/a transgressor/a, bem como na penalizante insistência de que formas de masculinidades e feminilidades devem ser estabelecidas como rigidamente opostas, como desvinculadas do processo de construção social (BRITZMAN, 1996, p. 76-77).

Em meio à construção de suas identidades sexuais e de gênero, os seis sujeitos desta pesquisa também se construíram como docentes. O fato de estarem inseridos como professores e professoras no contexto escolar e a forma como se percebem neste espaço de inter-relações sociais consiste no ponto essencial das análises seguintes.

## **2. A escola definindo a estabilidade das sexualidades e dos gêneros**

Desde sua criação a escola, ocupando um lugar representativo como instituição social, tem como objetivo o ensino, a aprendizagem e a manutenção dos diversos valores que constituem a sociedade em que ela está inserida. Dentre seus valores, a forma como homens e mulheres devem viver suas sexualidades e construir seu gênero constituem-se de aprendizados naturalizados e muitas vezes imperceptíveis, desde que as formas aceitáveis socialmente dessa vivência e construção não tenham suas fronteiras ultrapassadas.

Em 1990, Eve Sedgwick publicou uma das obras precursoras dos estudos que deram origem à teoria *queer*, *Epistemologia do Armário*, que se tornou referencial na abordagem contemporânea sobre as discussões no campo das (homo)sexualidades e do gênero. Sedgwick (2007) apresenta em suas análises dois casos ocorridos nos Estados Unidos em que docentes foram prejudicados profissionalmente em decorrência de suas identidades sexuais. O primeiro, em 1973 quando o Conselho de Educação transferiu o professor Acanfora para uma posição sem funções de ensino ao descobrir que ele era gay e, o segundo, em 1975, quando a orientadora educacional Marjorie Rowland foi suspensa e teve seu contrato rescindido pela escola por ter se assumido bissexual. Citar esses dois casos se faz relevante, pois, passadas mais de três décadas, evidenciamos situações similares vividas pelos sujeitos de nossa pesquisa e que se constituiu no foco das análises deste bloco.

Brenda ministrava aulas de Literatura há oito anos numa instituição de ensino privado da cidade de Uberlândia na qual também já havia ocupado o cargo de coordenadora educacional. Trabalhou nesta escola de 1999 até 2006, ano em que sua identidade de gênero

travesti passou a desencadear um processo de discriminação manifestado pela nova coordenação da escola que usou de diversos mecanismos para que ela pedisse demissão do cargo:

Só que eu não pedi e nem tirei licença médica. Fiquei o ano todo ali. Houve dia que eu chegava em casa querendo matar dez, aí, meu marido olhava pra mim e dizia: "Relaxa que não é assim. Calma, calma que você não pode jogar oito anos da sua vida fora." No dia quatro de fevereiro desse ano me chamaram na escola avisando que tinham reduzido minhas aulas de vinte e duas para quatro. Eu disse a eles: "Olha, isso dá uma auto-demissão. Eu posso ir ao sindicato, explicar o que aconteceu e vocês terão que pagar todos os meus direitos. Preferem esse escândalo ou preferem me demitir?" Preferiram me demitir. Só que me mandaram embora lá dentro da sala. Vou até dizer que eu fiz algo muito feio, tratei todo mundo bem, muito educada, sorrindo, mas sabia que sairia dali direto para a justiça. Eu não deixei transparecer nada, tanto que até ficou marcado meu acerto. Ofereceram-me dois mil reais depois de oito anos. Entrei na justiça. Estou esperando o que vai acontecer (Brenda, maio de 2007).

Após descobrir e assumir o universo feminino como constituinte de sua identidade, Brenda passou a usar somente roupas femininas, assim como o cabelo longo, as unhas pintadas, pouca maquiagem e, fundamentalmente, sapatos de salto alto. O novo coordenador que assumira a escola no ano de 2006 se posicionou intolerável com sua imagem, exigindo-lhe que fosse dar aulas de calça jeans, camiseta e tênis:

Depois que ele chegou o escarpim foi cortado e o cabelo tinha de ser preso. As unhas eu não permiti, porque eu acho que é você descharacterizar uma pessoa. Durante um ano eu deixei de ser eu em função dos outros e isso me causou um mal. Fez-me muito mal. Hoje, não tem problema nenhum (Brenda, maio de 2007).

Os aspectos de sua vida pessoal emergiram na escola despertando a curiosidade de alunos/as, pois se encontravam com Brenda em lugares públicos e na companhia de seu companheiro. Tal fato desencadeava questionamentos dentro de sala de aula que eram também evidenciados nas reuniões do corpo docente confirmado a observação de M. Silva (2007) de que o/a professor/a somente está autorizado a expressar sua sexualidade mediante os padrões de normalidade culturalmente estabelecidos e não da forma como ela é socialmente construída<sup>87</sup>:

---

<sup>87</sup> Aspectos abordados no capítulo II, páginas 100-101.

Toda reunião de professores, saía a seguinte frase: “Por favor, não discutam vida pessoal em sala de aula”. Não tem como, aluno te vê na rua e pergunta dentro da sala de aula: “Professora, era o seu marido?” Você responde sim ou não. E isso era discutir vida pessoal em sala de aula (Brenda, maio de 2007).

É importante destacar que foi exatamente no ano de 2006, com a mudança da coordenação da escola, que o fato de Brenda ser travesti tornou-se um problema, ou seja, como instituição social os valores e atributos que definem os sujeitos como pertencentes ou não a sociedade são determinados diretamente pelos seus dirigentes. Outro fator também relevante é que a escola não foi capaz de lidar com os saberes desencadeados, sobretudo quando os aspectos da vida pessoal de Brenda foram evidenciados. Possivelmente Brenda não seria rejeitada pela escola se sua sexualidade tivesse permanecido no campo privado e, principalmente, se a forma como seu gênero foi construído não representasse, naquele período específico, a transgressão das determinações culturais do ser masculino e feminino. Louro (1999) faz considerações importantes a esse respeito:

De um modo geral, salvo raras exceções, o/a homossexual admitido/a é aquele ou aquela que disfarça sua condição, o/a “enrustido/a” De acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar “outras” identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade. O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais (1999, p. 29-30).

Este episódio da vida de Brenda possibilita-nos ressaltar o desconhecimento e a fragilidade no que se refere à forma como sexualidade e gênero estão inseridos nos documentos legais da educação. As discussões desencadeadas na escola por sua identidade de gênero travesti podem ser interpretadas como condizentes com as recomendações dos temas transversais contidas no PCN-10 especificadas no item *Relações de Gênero*<sup>88</sup>:

As discussões sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existente em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. [...]. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas da singularidade de cada um, apontando para a eqüidade entre os性os (BRASIL, 2000, p. 144).

---

<sup>88</sup> Essas questões foram discutidas com maior ênfase no capítulo III.

A mesma justificativa pode ser endereçada aos fatos relatados pelos professores João e Renato que, como Brenda, foram também discriminados nas escolas em que trabalharam, tendo, cada um deles, atitudes diferentes quando ocorreram os fatos:

Eu fiquei bem abalado num determinado momento, provavelmente, 1998, quando eu comecei a trabalhar no colégio X, uma escola grande, com uma assessoria da parte psicopedagógica bastante interessante. O diretor e um dos psicólogos da escola me abordaram em determinado momento, já, talvez, do meio para o fim do curso do 1º ano, pois os alunos do 1º colegial tinham uma resistência muito grande e o problema de comportamento que eu enfrentava em sala de aula, na opinião deles, era uma questão relativa à minha sexualidade. Os alunos criticavam e falavam isso e eu nunca percebi em sala de aula. Menino de 1º ano é normalmente muito agitado, e o coordenador e o diretor da escola me chamaram e falaram-me dessa forma. Naquele momento, eu fiquei muito chocado com a fala, com a forma como me disseram, mas, como eu não tive problema, encarei aquilo como um alerta e com o passar do tempo os meninos amadureceram. Eu dou aula de Química, uma matéria que muitos alunos têm resistência e, às vezes, não sabem diferenciar o que é matéria e o que é professor. Dentro, ainda do professor, existe um ser humano, então, isso é problema que a gente enfrenta. O ser humano tem vida própria e é uma vida totalmente diferente daquela que ele leva dentro da sala de aula, mas, com o final do ano se aproximando, os meninos adquiriram maturidade e eu tive dos professores que trabalhavam no 1º ano a melhor avaliação. Eles me chamaram novamente para uma reunião, pediram-me desculpas pelo o que haviam me falado e também que eu esquecesse tudo aquilo que foi discutido (João, agosto de 2007).

Na época em que ocorreu o fato, alguns de seus colegas que tomaram conhecimento do acontecido definiram a postura adotada pela escola como uma atitude “sacana”, mas, João acredita que conseguiu reavaliar o fato e, a partir de uma reflexão mais madura, deu novos rumos à relação entre sua sexualidade e sua atuação profissional:

Aquilo foi um marco interessante no que diz respeito a minha sexualidade na profissão. A partir dali, eu não quis mais nada velado, eu percebo claramente isso. Falei “não”, as pessoas quando me conhecerem não terão mais dúvidas daquilo que eu sou, daquilo que eu trago comigo. Eu quero que isso não seja algo agressivo, mas eu quero que seja algo transparente, que as pessoas saibam. Não vou ficar contando a minha vida para ninguém, sala de aula não é momento e nem tem espaço para isso, mas, eu não vou permitir determinadas brincadeiras. Eu vou entrar mostrando a minha personalidade, quem eu realmente sou. E de lá para cá, eu não percebo em momento nenhum, nenhum problema, nem com funcionários, colegas. Os colegas no geral são bastante preconceituosos, mas, o respeito que têm por mim é o mesmo que eu tenho por eles (João, agosto de 2007).

O relato de João remete-nos ao estudo de Rofes (2005) que, a partir de suas experiências como professor de ensino secundário e universitário, investigou como as identidades e culturas gays contribuem para a prática pedagógica. Para isso, utilizou de extensa bibliografia e análise de entrevistas realizadas com vinte e três professores gays. Entrecruzou as relações entre professor e amante, profissional e ser erótico, para interpretar como essas relações permeavam a atuação docente. Constatou que, de modo geral, todos/as docentes ensinam muito sobre sexo, independente de que se reconheça essa prática. O dizer e o calar, o expressar e o silenciar representam um conhecimento de significante implicação para os/as alunos/as e, que os professores gays cujos corpos, desejos e práticas transgridem os constructos heteronormativos e patriarcais, poderiam se tornar novas fontes de aprendizagem. Essa afirmativa de Rofes (2005) emerge na fala de João quando se referiu à escola que trabalhava. Segundo seu relato, a visibilidade de sua identidade sexual tornara-se uma fonte de novas aprendizagens para seus/as colegas de trabalho, mas, enfatizou também que percebia maior dificuldade em se administrar a questão da homossexualidade por professores de idade mais avançada:

Muitos desses professores falam abertamente que nunca haviam convivido. Eu sou uma pessoa que dentro da escola lido com todos os membros, funcionários, professores, alunos, você vê como é o dinamismo aqui, e isso não foi diferente em outros lugares por onde eu passei. Da mesma forma eu fui escolhido coordenador. Não foi por acaso. Foi por esse convívio e a questão da sexualidade nunca fez diferença, todo lugar por onde passei eu sempre tive um destaque pela forma de trabalhar, pela maneira de abordar e pelo respeito mútuo. A questão da sexualidade sempre ficou de lado, porque nesses momentos ela não era importante. Muitos professores que, talvez, tivessem o preconceito bem arraigado acabaram sabendo como desenvolver isso e conviver. Hoje, com certeza, são muito mais tolerantes. Porque a escola de ensino médio particular é muito machista, não só por ser praticamente constituída 90% de professores, mas porque as professoras também são machistas. Mesmo assim, o convívio, hoje, é muito natural e saudável. As discussões são feitas abertamente com as pessoas que são mais próximas, sem receio nenhum. Eu sou uma pessoa muito feliz no meu trabalho. Os meus amigos e até colegas que são mais íntimos discutem abertamente as questões de sexualidade. São bastante curiosos, não essa coisa de observador-jaula e saber o que está dentro da jaula, não é assim, não é uma mera expectativa, é uma descoberta mesmo. Às vezes, a pessoa não teve a oportunidade de resolver alguns problemas que não discutiu na adolescência e acaba discutindo agora. A naturalidade com que isso é discutido e tratado, eu acho que é muito interessante, mostra uma maturidade, e eu sinto ter contribuído, [...] ( João, agosto de 2007).

No ano de 2005, Renato assumiu aulas da disciplina Educação Física para turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental numa escola da rede municipal. Durante todo este ano, sua identidade sexual desencadeou um processo explícito de discriminação manifestado pela diretora da escola:

[...] era questão de a diretora chegar para mim e falar que eu não me enquadrava com os outros professores, que era para eu tomar cuidado com o que falava, de como me vestia, de como andava, porque eu era o exemplo e os alunos não estavam acostumados com uma pessoa como eu. Que eu tinha que mudar um pouquinho para me enquadrar às normas da escola. Foi uma direção num período em que eu, realmente, cheguei a pensar em desfazer o contrato. Porque eu acho que não era eu quem deveria mudar. Eu acho que minha forma de vestir ou de falar não agredia. Até por pedidos dos próprios colegas da escola, de outros professores, pedindo para que eu continuasse, insistiram, alguns, até sugeriram que eu denunciasse a direção. Mas eu sempre assim, de repente, muito passivo. Eu não tomei atitude (Renato, agosto de 2007).

Este relato remete-nos a duas questões já discutidas. Primeira, o pedido de professores/as que Renato não abandonasse as aulas e denunciasse a atitude da diretora entrecruza-se à constatação feita no capítulo IV, em que a análise dos questionários apontou que atitudes preconceituosas com relação à homossexualidade são percebidas por uma significativa parcela de pessoas heterossexuais como representações inúteis e desprazerosas (BRITZMAN, 1996).

Segunda, a suposta passividade de Renato com relação à discriminação que vivenciou poderia levar-nos a inferir, que ele foi conivente com a situação, (re)alimentando a homofobia social (HILTON, 1992)<sup>89</sup>. No entanto, no decorrer da entrevista Renato nos conduz a outra interpretação, apesar do silêncio e, diferente de Brenda que abriu um processo judicial contra escola e João que passou a assumir sua homossexualidade questionando severamente quando as atribuições direcionadas a sua pessoa partissem primeiramente dela, a resistência aos estatutos que lhe foram impostos aconteceu efetivamente pela via de seu corpo e de sua prática pedagógica. Com isso, evidenciamos a afirmativa de Foucault (1988) de que as relações de poder desencadeiam forças de resistência contrárias ao pré-estabelecido e que nem sempre se manifestam da mesma forma, ou seja, nem sempre são totalmente dominadas e estáveis.

---

<sup>89</sup> No capítulo II, páginas 81-84, apresentamos as nove razões elencadas por Hilton (1992) pelas quais nos construímos historicamente homofóbicos.

O modo como Renato chamava a atenção de alunos/as foi questionado nas várias vezes em que foi abordado pela diretora, mas, o seu modo de vestir foi o principal incômodo manifestado por ela:

[...] a questão era roupa, porque, às vezes, eu colocava uma roupa que marcava mais. Eu achava normal, porque todos os homens, todos os professores da escola colocavam bermuda e camiseta. Agora, porque que as pernas deles podiam ficar de fora e as minhas não? Questão de gritar, chamar a atenção de aluno. Todos os professores chamam a atenção de aluno (Renato, agosto de 2007).

Antes de Renato assumir o cargo, as aulas de Educação Física na escola eram ministradas por dois militares que aplicavam em suas aulas práticas bem próximas da rotina militar. Renato acredita que, na concepção da diretora, aqueles eram os modelos ideais de um professor de Educação Física:

Eles amarravam cordas por entre as árvores e os meninos tinham que andar nessas cordas, bem exército mesmo. Para a fila andar, apitava uma vez. Para parar eram duas vezes. [...] Eles usavam apito, quase um quartelzinho. Acho até que ela queria que eu fosse igual a eles ou parecido (Renato, agosto de 2007).

Em decorrência da situação estabelecida, Renato passou a contestar esse padrão de ordem que, muitas vezes, correspondia à sua postura adotada nas aulas. De certo modo, sua manifestação de resistência possibilitou-lhe também novas percepções de sua prática docente, assim como novas relações com os/as alunos/as:

Penso que no fim, ela viu que eu fiquei por birra. Talvez, eu fiz até mal, porque eu realmente fiquei por birra. Aí que eu brincava mesmo com os alunos, então, eu falava, eu serei um professor do jeitinho que ela quer e diferente do outro, [...]. Eu jogava carimbada, ficávamos eu e mais quatro de um lado e o resto do outro, os custosos do outro time.

[Entrevistador: E dava boladas neles.]

Foi tão engraçado, quanto mais eu dava bolada, aí que eles gostavam mesmo, na próxima aula eles me diziam: “Vamos jogar de novo que é a revanche”. Eu me tornei o professor colegão (Renato, agosto de 2007).

Louro (1997) comenta sobre o caráter militarista presente na história brasileira inicialmente evidenciada pela figura do bandeirante, símbolo de coragem, energia e,

principalmente, elemento desencadeador do progresso nacional. Tal figura especificamente masculina e representação da virilidade é uma marca evidente na construção da estrutura escolar, sobretudo na disciplina Educação Física:

Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, onde as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações (LOURO, 1997, p. 72-73).

A percepção de Renato é relevante, da mesma forma que também é evidente que as marcas de sua identidade sexual inscritas em seu corpo, representadas pelo vestir, andar e falar, as unhas feitas, afrontavam as estruturas históricas e socialmente hierarquizadas como definidoras do ser homem e do ser mulher, sobretudo para a imagem atribuída aos profissionais pedagógicos da área da Educação Física.

Renato permaneceu na escola durante todo o ano letivo de 2005, mas não interpreta sua permanência como uma atitude favorável, uma vez que o desconforto vivido foi evidenciado várias vezes em sua fala: “De certa forma, eu até achei ruim, porque eu não fiquei na escola pelo meu trabalho, pelos alunos, eu fiquei por desaforo mesmo à direção.” Essa experiência fez com que no ano seguinte ele não renovasse o contrato em outra escola também da rede municipal que já atuava há seis meses. Tomou a decisão ao ouvir na sala de espera da direção um diálogo entre o diretor e o vice-diretor da escola:

“O professor de Educação Física está aí.” “Ah, já chegou?” “É o Renato.” “Renato? Que Renato?” Aí, do lado de fora, eu ouvi ele dizer assim: “O Renato, aquele, aquele, aquele.” Quando ele falou “Renato, aquele, aquele, aquele” eu tive a impressão que lá dentro da sala ele fazia algum gesto para exprimir quem era o Renato. Eu esperei uns 10 minutinhos e entrei. Falei: “O contrato acabou e o horário não dá para mim.” (Renato, agosto de 2007).

Marina nunca vivenciou situações de preconceito ou constrangimento por parte da direção da escola ou colegas de trabalho. Segundo ela, os/as professores/as são focados no campo profissional e a sexualidade para eles/as torna-se um fator indiferente, percebia um respeito muito grande por parte dos/as colegas de docência. Marina destaca a personalidade

do/a professor/a homossexual na escola como um desencadeador de afinidades para com outros/as colegas:

Geralmente o colega é tratado pelo o que ele é. Se ele é uma pessoa, vamos supor, uma professora homossexual, por exemplo, que é brincalhona, extrovertida, as pessoas desenvolvem uma certa afinidade pelo fato dela ser carismática e brincalhona. A gente vê muito, principalmente entre os professores homossexuais, muito críticos, fazem muitas piadinhas, têm um senso de humor muito agradável (Marina, agosto de 2007).

A argumentação de Marina tem um fundamento histórico. Fry e MacRae (1985) apontam a existência de uma estreita relação da homossexualidade (principalmente a masculina) com a criação artística, a ambigüidade, o humor e uma visão crítica da sociedade. Essa constatação advém dos estudos realizados por esses autores sobre as relações entre o candomblé e a homossexualidade, na qual, a figura do pai-de-santo, muito associado à travestilidade e, na maioria das vezes denominado como “bicha”, assume uma manifestação caricata e exagerada do gênero feminino classificada como “fechação”. “As bichas são ambíguas por definição: têm um sexo fisiológico e outro social, e como o estigma social os coloca fora dos centros formais de poder social, elas ocupam uma posição estrutural às margens da sociedade da qual é pelo menos possível uma visão crítica das coisas” (p. 58).

Apesar da fundamentação teórica desses autores adequar-se à descrição de Marina, pensamos que essa construção cultural seja mais bem definida como uma forma de performatividade. Este termo, muito utilizado pelos/as teóricos/as *queer*, foi criado por J. A. Austin e refere-se a categorias de proposições da linguagem que não somente descrevem um estado de coisa, mas, através da constante repetição discursiva, confirmam sua existência fazendo com que ela aconteça e se legitime. Portanto, associar a homossexualidade masculina à caricatura do gênero feminino e ao humor, assim como a homossexualidade feminina à caricatura do gênero masculino e ao mau-humor podem ser definidas como “proposições performativas”, ou seja, as palavras assumem o papel de produzir os fatos quando, na verdade, deveriam descrevê-los, apontar possibilidades de sua existência (AUSTIN, 1998 apud SILVA, 2000).

Inicialmente, Fernando e Rogéria não relataram terem vivido situações de discriminação por parte dos/as colegas de docência, mas afirmaram que uma pequena parte das colegas de trabalho mantém relações diferenciadas, sendo explícito que essa diferença

está relacionada às suas identidades sexuais e de gênero. No entanto, em setembro de 2008, Fernando encontrava-se afastado da atividade docente por licença médica. O excesso de agressões verbais que vivenciou por parte de alunos na escola da rede municipal levou-o a um quadro de Síndrome do Pânico. Desde nossa primeira entrevista essas situações foram relatadas:

“Ah, o professor é gay, o professor é boiola”. Eu já escutei isso. Esse ano principalmente. Porque estou trabalhando numa escola de periferia. Para eles isso não está tão explícito ainda, não estão acostumados com essa realidade. Eles convivem num meio bem machista e você nota isso até pela própria conversa dos alunos sobre sua relação em casa com o pai e a mãe. Você vê que é um diálogo bem machista (Fernando, junho de 2007).

De acordo com seu relato, a direção da escola não tomou providências, omitindo-se e posicionando-se alheia aos fatos, provavelmente por medo de revides, uma vez que a escola localiza-se num bairro de baixo nível econômico e de alto índice de criminalidade:

Para você ter uma idéia, na escola para aqueles que a gente considera normais, geralmente, o menino quer ser cantor, jogador de futebol e a menina modelo ou atriz. Nesta escola que eu dou aula hoje, o menino quer ser bandido mesmo. Outro dia estava conversando com o aluno e ele deixou bem claro que quer ser chefe de tráfico e eu tenho aluna lá que quer ser mulher de traficante (Fernando, junho de 2007).

Num dos momentos em que Fernando cobrava uma atitude da vice-direção da escola, uma professora de História disse-lhe que deveria mudar sua forma de ser, pois “era muito viado” e por esse motivo era vítima de agressões. Coincidetemente, outra professora também da disciplina de História questionou Rogéria quando soube que ela pretendia colocar próteses de silicone nos seios:

[...] perguntou se eu iria continuar dando aulas, ela questionou, falou que achava um absurdo e que eu teria muitos problemas. [...] Eu acho engraçado, o pessoal das humanas, muitas vezes, os preconceitos partem do pessoal das ciências humanas, acho interessante isso, e não era para ser (Rogéria, julho de 2007).

Docentes graduados em cursos superiores da área das ciências humanas são predominantes nas escolas de modo geral. Nos questionários da pesquisa essa área equivale a

75,3% dos docentes, prevalecendo também para os sujeitos entrevistados, somente João que se graduou em curso da área de ciências exatas e Renato das ciências biomédicas. No entanto, vale ressaltar que no contexto geral, independente da área de conhecimento, a educação constitui-se de um processo hegemônico e demarcador das vivências humanas aceitáveis ou não para a sociedade e a universidade também cumpre esse papel, pois, como afirma Castanho (2000), ela consiste numa instituição social e se amolda como tal às diferentes configurações sociais registradas na história. Outro aspecto relevante que os relatos de Fernando e Rogéria nos levam a refletir seria a ingenuidade em acreditarmos que a formação e a atuação docente seriam processos que acontecem independentes das crenças, valores e limitações aprendidas e solidificadas pelas vivências cotidianas dos sujeitos<sup>90</sup>.

Para Fernando, o grau de instrução dos/as docentes seria o fator que impede manifestações mais diretas de preconceito por parte desses sujeitos para com professores/as gays, lésbicas ou travestis, principalmente por terem informação sobre as consequências legais que tal ato poderia acarretar, no entanto, parece-lhe claro que o preconceito acontece de maneira implícita, sobretudo, relacionados à questão religiosa:

Agora sempre tem alguns que você nota certo preconceito por questão de religião. Quando o colega de profissão é evangélico você já vê assim. Não sei também se é impressão ou se você já traz isso aguçado, mas você nota o olhar diferenciado, às vezes, eles mantêm certa distância de você, conversam só o que é necessário, mas isso é a minoria (Fernando, junho de 2007).

Como foi discutido na introdução desta dissertação, o vínculo historicamente estabelecido entre profissão docente e religião permanece evidente na construção desse ofício. A questão da religiosidade foi também apontada por Renato como uma das principais barreiras na construção de um trabalho representativo com relação à sexualidade na escola e, sobretudo, na manutenção dos conceitos e atribuições com relação à homossexualidade:

Agora, os professores, sejam de qualquer área, eu acho que o pensamento deles é fechado naquilo que eles acreditam que seja o certo, principalmente o pensamento religioso. Eu penso que ninguém é dono da verdade, mas, na maioria dos casos, a gente vê isso, ele acredita que é o dono da verdade.

---

<sup>90</sup> Na introdução da dissertação discutimos amplamente esta questão ao relacionarmos sexualidade e gênero com a construção dos conhecimentos cotidiano, científico e escolar.

Segundo a religião dele isso é errado, não existe, é coisa do demônio, deve ser tratado, é falta de religião. É essa a imagem que eles passam dentro da sala de aula, tenho certeza que sim, que deve ser tratada. Quem será que deve ser tratado? Quem provou isso? Eu acho que devemos deixar algumas coisas que acreditamos ser verdade e pensar no conceito de outras pessoas também (Renato, agosto de 2007).

Ao falar sobre o trabalho de orientação sexual na escola, o PCN-10 enfatiza que valores, crenças e opiniões pessoais não devem ser transmitidos aos alunos/as como verdades absolutas, segundo o documento, não significa desconsiderar esses valores e crenças, que são construções particulares tanto de professores/as quanto de aluno/a, mas, que uma conduta educacional se envereda por outros caminhos:

Não se pode exigir do professor uma isenção absoluta no tratamento das questões ligadas à sexualidade, mas a consciência sobre quais são os valores, crenças, opiniões e sentimentos que cultiva em relação à sexualidade é um elemento importante para que desenvolva uma postura ética na sua atuação junto dos alunos (BRASIL, 2000, p. 123).

Em outras palavras, o documento afirma a necessidade do/a docente compreender e contextualizar os valores e princípios que determinam sua própria concepção de sexualidade, apontando como postura ética o ato reflexivo ao lidar pedagogicamente com essas questões no contexto escolar. Os relatos dos sujeitos expostos até aqui comparados ao que consta no PCN-10 como *Postura do Educador* ao tratar da sexualidade na escola coloca em questão qual postura ética os/as professores/as vêm desenvolvendo com seus/suas alunos/as, já que o documento aponta que: “O educador deve reconhecer como legítimo e lícito, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte do seu processo de desenvolvimento.” (BRASIL, 2000, p. 123). O documento parece, aqui, entrar em consonância com a teoria *queer* que sugere se pensar a educação como um movimento implicado na erotização do conhecer, do aprender e do ensinar. Louro (2004) descreve essa erotização num sentido amplo e alargado, que envolve a sensualidade e os corpos, desencadeadora de uma “força motriz” responsável em impulsionar nossos atos do dia-a-dia e nossa relação com os outros, estando presente na sala de aula e em outros espaços educativos efetivando a ligação entre curiosidade e o desejo de saber.

Já se disse que sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso pode levar a apostar que

uma teoria e uma política voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros, e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso (LOURO, 2004, p. 72).

Os conflitos e tensões desencadeados por essa multiplicidade são evidentes nos estudos que abordam a forma como os/as docentes em geral lidam com as questões de sexualidade manifestadas por alunos/as e, também, com relação a professores/as gays, lésbicas e travestis na escola. Ao transitar pelas fronteiras das sexualidades e do gênero, independente do lugar ocupado, nenhum sujeito está isento do preconceito e da discriminação. Assim como nos relatos dos sujeitos analisados neste bloco, nos questionários para essa pesquisa constatamos que das doze situações relatadas pelos/as docentes de discriminação contra professores/as homossexuais, três delas foram manifestadas por outros/as professores/as. Com isso, retomamos as conclusões finais do capítulo IV, afirmando novamente que com relação às discussões sobre sexualidade e gênero na escola, na maioria das vezes, os/as docentes prestam um desserviço à educação, mantendo-se arraigados/as às concepções heteronormativas vigentes na sociedade.

Ao discutirmos essas questões, a projeção política de professores/as gays, lésbicas e travestis na escola foi outro fator que chamou-nos a atenção já que parte significativa deste processo se estabelece através das relações institucionais entre os/as próprios/as docentes. O próximo tópico refere-se a essa discussão.

### **3. (Homo)sexualidades, gênero e a projeção na carreira docente**

Na trajetória de nossa pesquisa um professor gay e uma professora lésbica se recusaram em participar da investigação. Chamou-nos a atenção o fato de que ambos haviam ocupado e almejavam, no período em que os convidamos para participar da pesquisa, ocupar novamente o cargo de direção das escolas em que trabalhavam. Duas questões surgiram a partir das recusas: Seria a identidade sexual um fator relevante na vida política de educadores/as dentro da escola? O segredo com relação às identidades sexuais de professores/as gays e lésbicas se mantém, em alguns espaços educacionais, como a única forma aceitável de convivência com esses sujeitos?

De acordo com Mott (2007 apud ASSAD; BENEDET, 2003), 99% dos professores/as gays e lésbicas vivem presos dentro da gaveta do enrustimento por medo de serem demitidos ou prejudicados profissionalmente e, 1% desses sujeitos cuja identidade sexual é conhecida por alunos/as e professores/as, raramente utilizam da sala de aula para discutir sobre a homossexualidade. Dos setenta e três docentes da rede municipal de ensino que responderam ao questionário de nossa pesquisa, duas docentes parecem comungar dessa afirmativa quando opinaram sobre a possibilidade da visibilidade da vida pessoal de um/a professor/a homossexual na escola, pois, para elas, essa visibilidade poderia prejudicá-lo/a profissionalmente, assim como desencadear situações desconfortáveis para a escola:

Porque há um limite na relação professor aluno que deve ser respeitada. A intimidade de um/a professor/a, independente da sua opção sexual, não deve ser alvo ou debates e verbalizações sobre o assunto, pois um diálogo mal interpretado em uma situação equivocada pode trazer problemas para o profissional e para a escola (D-10).

Porque vivemos numa sociedade preconceituosa e este ou esta professora pode ser prejudicado profissionalmente se falarem claramente sobre sua vida pessoal (D-14).

Marina, que foi diretora por duas gestões e João atualmente coordenador pedagógico manifestaram seus pontos de vista com relação à projeção profissional de educadores/as homossexuais na escola. Para ambos, a identidade sexual não se constituiu obstáculo nesse processo:

[...] eu acho que o professor homossexual é visto puramente como profissional, a sexualidade dele é um detalhe que não interfere, por exemplo, sou professora, sou homossexual, dou aulas em uma escola que tem 1500, 1600 alunos, 150, 140 funcionários. Fui candidata a diretora, candidata e homossexual. Todos sabiam da minha condição sexual, esse fato não interferiu na campanha política nem na votação, quer dizer, eu fui votada pela minha proposta e pelo meu trabalho (Marina, agosto de 2007).

[...] porque a sexualidade não envolve competência, não atrapalha a competência de ninguém. A opção que você fez não compromete o seu trabalho. Não. Eu disse para você ainda pouco, eu hoje sou, talvez, o “relações públicas” dessa escola. Quem faz o primeiro contato com os alunos externos da escola sou eu e, ninguém me impôs essa função. O grupo que dirige essa escola não teve medo nem preocupação, em momento algum, em ter me colocado numa posição dessas, porque, eu acho que, para eles, isso hoje é

muito natural, [...] eu faço visita às escolas externas, não só em Uberlândia, mas nas cidades vizinhas e, quem representa a escola sou eu e sem problemas (João, agosto de 2007).

Renato e Brenda comungam desta opinião. Para Renato, a capacidade profissional é quem determina esse processo e Brenda, sob esta perspectiva, relatou-nos que ocupou o cargo de coordenadora da equipe da disciplina Português da primeira escola em que trabalhou na rede estadual e foi coordenadora geral em uma escola da rede privada no período de 1999 a 2001.

Fernando trabalhou em uma escola na qual seu vice-diretor era homossexual e não omitia sua identidade sexual, no entanto, acredita que dependendo do contexto social em que a escola se insere poderia haver ou não o comprometimento da carreira profissional de um/a docente homossexual. Citou dois exemplos, de um professor conhecido seu que encontrou obstáculos quando tentou concorrer ao cargo de direção na escola dada a visibilidade de sua identidade sexual e o caso de Rogéria que pela receptividade demonstrada por alunos/as, pais/mães e demais profissionais, seria seguramente indicada para cargos de direção.

Rogéria soube que seu nome era um dos indicados para ocupar o cargo de vice-direção de uma das escolas em que trabalhava. Não apontou obstáculos com relação à comunidade e os/as profissionais da escola, mas, por ser travesti, desconfiava que os órgãos superiores à escola não permitiriam que ela ocupasse o cargo, ao mesmo tempo, posicionou-se em dúvida sobre sua afirmativa: “talvez eu esteja sendo preconceituosa com minha própria situação.”

De acordo com os aspectos apontados pelos sujeitos, a relação entre visibilidade da homossexualidade de professores/as e sua projeção profissional na escola não obedeceram necessariamente aos critérios apresentados por Mott (2007 apud ASSAD; BENEDET, 2003). A dependência do contexto social da escola apontada por Fernando e a dúvida manifestada por Rogéria ao acreditar que sua identidade de gênero seria o empecilho para uma possível projeção profissional são opiniões relevantes, afinal, a escola em que Brenda atuou como coordenadora foi a mesma na qual foi discriminada, ou seja, a alteração do contexto social da escola alterou também a forma como ela passou a ser percebida naquele espaço.

Com isso, concluímos que por mais que o contexto educacional seja representado e postulado dentro de uma dimensão geral, as escolas constituem-se de aspectos particulares e únicos, de contextos locais, específicos e temporais, definindo flexibilidades ou inflexibilidades no campo das relações que ali se estabelecem. Em outras palavras, a escola é

definitivamente marcada por diferenças, e a forma como os sujeitos que ali estão percebem, concebem e convivem com essas diferenças implica diretamente no tipo de relevância social que ela representa. Essa representação pode ser pautada em dois vieses: na omissão ou no enfrentamento da diferença como fator determinante nas relações escolares. As análises que se seguem evidenciam o primeiro viés como predominante.

#### **4. As marcas da homofobia na relação discente/docente**

De acordo com a abordagem de Hilton (1992) discutida no capítulo II, a homofobia é construída desde a infância, período em que a criança aprende inicialmente pela educação dos pais a quem se deve ou não respeitar. Louro (1999) confirma essa afirmativa: “Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gêneros e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem.” (p. 29). Segundo a autora, a simpatia para com sujeitos homossexuais torna-se resistente, evidenciando a aproximação a esses sujeitos como uma forma de adesão a essa prática ou identidade, efetivando nas diversas instâncias sociais e em que a escola seria uma delas, a concepção da homossexualidade como um fator contagioso.

Os relatos dos sujeitos de nossa pesquisa confirmam as considerações de Hilton (1992) e Louro (1999). Definiram a homofobia como uma construção que se inicia na família e, que dependendo da forma como a escola lida com esse conhecimento cultural, o estigma em relação às pessoas que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero torna-se mais consistente. Brenda explicita esse fato em seu relato:

Muitas vezes o problema não está no aluno, mas na família dele. Muitas vezes o aluno não é homofóbico, ele se torna porque os pais são e embutem essa característica nele. Muita coisa da nossa personalidade nós absorvemos dos pais, eles são os exemplos. Se eles questionam, o filho também vai questionar. Se eles são contra, os filhos também serão. Não estou dizendo que todo mundo deva abrir sua mente, mas a pessoa tem que aprender a respeitar. Você não é obrigado a aceitar, mas é obrigado a respeitar. Está na Constituição (Brenda, dezembro de 2007).

O machismo foi o principal aspecto que emergiu de maneira direta ou indireta no relato dos sujeitos quando falaram dos obstáculos na relação com os/as alunos/as por

conseqüência das suas identidades sexuais e de gênero. Associado à construção familiar e cultural é notável a recusa para com o professor homossexual e principalmente por alunos, do gênero masculino. Das oito situações de discriminação manifestadas por alunos/as contra docentes homossexuais relatadas pelos/as docentes que responderam ao questionário da pesquisa, sete referiam-se a professores homossexuais e uma a ambos os gêneros<sup>91</sup>. No entanto, o número de situações de agressões verbais elencadas por Fernando de que vivenciou por parte de alunos foi superior às apresentadas nos questionários. Comentou sobre essas manifestações agressivas como uma vivência freqüente:

Aconteceu até esse ano, no noturno, estava saindo da sala da sexta série. Ao lado dessa sexta série tinha uma quinta série, aí, num intervalo, mudança de uma sala pra outra, esses meninos que nem eram meus alunos estavam dizendo: “Ah, o professor é viado, o professor é gay, professor é boiola” (Fernando, junho de 2007).

A professora Marina foi enfática quando a perguntamos quem causava maior estranhamento aos alunos/as: o professor gay ou a professora lésbica?

Sem dúvidas, o professor, isso é nítido. Eu percebo que o adolescente passa por uma auto-afirmação da sexualidade, ele quer se provar homem, se afirmar como homem, [...] eu sinto que a presença do professor homossexual incomoda o aluno adolescente, aquele que está em fase de formação da sua identidade sexual (Marina, agosto de 2007).

No estudo de Paredes, Oliveira e Coutinho (2006) com alunos/as das escolas públicas da cidade de Cuiabá a recusa à homossexualidade masculina manifestada por adolescentes do gênero masculino foi evidenciada quando as autoras analisavam os conteúdos das falas dos sujeitos referentes às possibilidades de comportamentos sexuais de gênero: “Reportavam-se ao modelo ideal de homem, exigido como aquele másculo, forte, provedor, viril, como é visto pelo modelo tradicional; e, ao de mulher como aquela que mantém o ideal de procriação.” (p. 83). O estudo realizado por Abramovay, Castro e Silva (2004) também evidenciou essa afirmativa. Constatou que a agressão física contra homossexuais foi indicada como um tipo de

---

<sup>91</sup> Esses dados encontram-se detalhados no quadro 18, página 125.

violência pouco representativa para os adolescentes do gênero masculino que participaram da pesquisa<sup>92</sup>.

Para maioria dos sujeitos a presença da professora homossexual na escola não causa estranhamentos aos/as alunos/as. Segundo Fernando, se os/as alunos/os fazem algum tipo de comentário sobre as professoras lésbicas seria indiretamente, diferente do que acontece com ele e outros professores gays que conhece. Marina esclareceu que no universo feminino não existe a necessidade de uma auto-afirmação da feminilidade, consequência disso a relação entre o/a aluno/a com a professora homossexual acontece de maneira tranquila:

[...] porque o adolescente tem muito medo de ser rotulado como gay, fica se auto-affirmando que ele é macho, que ele é macho, falando cinqüenta vezes que ele é macho, agredindo o colega para mostrar sua masculinidade. A mulher não, a mulher é muito tranquila, é carinhosa com as colegas, carinhosa com a professora, então, ela não fica se auto-affirmando que é mulher (Marina, agosto de 2007).

João comunga da opinião de Marina. Renato confirmou a tranquilidade com que a presença de professoras lésbicas acontece no contexto escolar apontando até um processo de invisibilidade desses sujeitos, fato também evidenciado por Rogéria que afirmou não perceber a presença de professoras lésbicas, mas acreditava que sua relação com alunos/as ocorresse sem conflitos. Essas percepções remetem-nos a um dos aspectos da construção cultural do lesbianismo que, estando diretamente relacionada à inferioridade historicamente atribuída ao gênero feminino, atribui para as manifestações afetivo-sexuais entre mulheres a condição da invisibilidade social.

Brenda diverge da opinião dos demais sujeitos, afirmou nunca ter atuado profissionalmente com professoras lésbicas, mas, para ela, esses sujeitos são vítimas de maior discriminação por parte dos/as alunos/as comparado aos professores gays que, de acordo com sua percepção, ganham espaço na escola com o passar do tempo. Sua opinião parece representar a concepção da negação social do lesbianismo como uma prática humana em que as lésbicas são consideradas uma caricatura masculina ou a representação da mulher frustrada, desprovida de beleza e feminilidade (SWAIN, 2007)<sup>93</sup>.

<sup>92</sup> Ver capítulo II, página 95.

<sup>93</sup> O lesbianismo foi discutido com maior ênfase nas páginas 68-70.

Sobre a recusa permanente da homossexualidade masculina, todos os relatos apontam para a predominância do modelo grego de sexualidade apresentado por Weeks (1999) e evidenciam a heteronormatividade como definidora das atribuições históricas, sociais e culturais de gênero representadas na concepção patriarcal de sociedade ocidental a qual estamos inseridos.

Glorianne Lek (2005) define o patriarcado como um sistema de poder estruturado pela hiper-valorização do masculino com relação ao feminino, ou seja, a identidade de gênero é o fator definidor da valorização da condição humana que, em função do sexo biológico, os seres humanos são divididos em dois grupos sociais de gênero cada qual com papéis a cumprir e poderes pré-determinados. Neste sentido, a autora afirma que quando um homem se feminiza é, em geral, castigado socialmente. Esse processo de repressão da homossexualidade, sobretudo da masculina, representa uma dinâmica de poder culturalmente construída e de manutenção do sistema de valores patriarcais que, para Lek (2005), torna-se ameaçado pela adoção de atitudes ou condutas femininas por homens, porque, de certa forma, exprime a possibilidade de eqüidade entre os gêneros.

Neste contexto, retomamos as reflexões realizadas por Hilton (1992) que afirma ser a desvalorização da feminilidade uma das principais tendências do pensamento ocidental, sendo suas palavras coniventes com a problemática em questão:

Assim, não deve ser surpresa que, para muitos homens, o aspecto mais questionável do homossexualismo masculino é que um dos homens pode – mas não necessariamente - assumir um papel “feminino”. Um *homem* rebaixando-se deliberadamente, agindo como uma *mulher!* Também não deve constituir surpresa o fato de que pais sentem-se muitíssimo mais ameaçados do que as mães pela idéia de ter um filho homossexual. O estereótipo de um homem efeminado – ou, pior ainda, de um homem sendo o parceiro passivo (feminino) num ato sexual – é o suficiente para deixar com pressão alta qualquer homem heterosexual norte-americano que adora futebol, musculação e armas de fogo (HILTON, 1992, p. 34-35, grifos do autor).

A postura enérgica de Renato perante os/as alunos/as evitava que sua identidade sexual fosse questionada por eles/as. A efetiva participação em atividades culturais do movimento negro em Uberlândia que lhe proporcionava popularidade, tornando-o conhecido nas escolas em que trabalhou, foi também uma justificativa apresentada sobre essa questão. No entanto, algumas situações de estranhamento por parte de alunos/as por causa da sua

identidade sexual já ocorreram em espaços da escola, mas que, em sua opinião, não podem ser classificadas como agressão:

Com alunos, pode ser que um aluno que não seja de minhas turmas, lá na hora da saída, “olha o professor boiola”. Aquilo também você ignora. Os outros mesmos já chamam a atenção dele, amanhã já não acontece isso mais, que, para mim, eu considero também normal. Até mesmo você olhar a pessoa não como simplesmente um objeto, mas como alguém que pode, amanhã, ser seu professor (Renato, agosto de 2007).

Brenda não apontou obstáculos na relação com os/as alunos/as de nenhuma escola em que trabalhou. No primeiro encontro com suas turmas costuma esclarecer os aspectos de sua identidade de gênero e demarcar os limites das relações que serão estabelecidas. Mencionou manter laços de respeito e afeto com seus/as alunos/as:

Piadinha em sala de aula, se ocorrer, é no primeiro dia, coisa que não ocorre, porque quando entro pela primeira vez na sala de aula gasto quase quinze minutos explicando quem eu sou, o que faço e o que fiz. “Estão aqui as normas, me respeite e eu te respeito.” E tem um respeito muito grande. Eu sempre adoto uns três ou quatro, que grudam no meu pé literalmente. Você puxa, não adianta, e graças a Deus, vamos supor, numa sala de 40, quando eu não agrado a todos, desagrado um ou outro, no máximo dois (Brenda, maio de 2007).

Os relatos de Renato e Brenda nos conduzem a outro campo da discussão: Quais as estratégias que esses sujeitos adotam quando suas identidades sexuais e de gênero são questionadas pelos/as alunos/as dentro da escola? Para Fernando, João, Rogéria e, como explicitou Brenda acima, o assumir-se e questionar seu lugar como pessoa humana e profissional desencadeiam, na maioria dos casos, um processo de acomodação das agressões e até mesmo o estabelecimento de novos laços na relação entre os sujeitos. A intervenção imediata é a estratégia utilizada por João nos momentos em que sua identidade sexual é questionada de maneira pejorativa, desencadeando um processo de reflexão sobre o papel do professor, do aluno e sobre a agressão ocorrida. A intervenção que realizou com um aluno do primeiro ano colegial recém-chegado à escola que trabalhava foi um exemplo claro:

Esse aluno foi muito bem acolhido, muito bem recebido, a turma também e, após duas ou três aulas, num momento que eu estava dando aula e passei a explicação no quadro, no que eu fiz o movimento de virar para o quadro, eu

percebi quando ele chegou próximo ao colega do lado e lhe disse: “Esse cara é viado.” Eu percebi e é um tipo de oportunidade que eu não perco, não perco. Naquele momento, me virei para ele e disse: “Não era bem esse o termo que eu gostaria que você se referisse a mim, mas já que foi esse o termo que você usou e, é assim que você pensa, sou mesmo e isso não lhe diz respeito. Eu quero saber se eu sou um professor de Química competente ou não. Isso sim lhe interessa. Daí para frente, nada mais te interessa.” Ele respondeu: “Não, por favor, me desculpe, não era isso que eu queria dizer.” Eu falei: “Depois, se você quiser e achar necessário, podemos conversar.” E foi o que aconteceu. A aula acabou e ele veio conversar e me pediu desculpas. Disse-lhe que isso não interessava mesmo, nós fechamos a discussão e pronto. Hoje, talvez, ele seja um aluno que eu vou chegando na sala e ele está na porta para me receber. O quadro está sujo, ele é o primeiro a apagar. Então, você tem que educar também, você não pode agir de forma passiva: “Oh, nossa, ele sabe de tudo.” E daí? Em que isso vai afetar o nosso trabalho? (João, agosto de 2007).

As relações de poder e resistência estão expressas neste relato. Um poder legitimado histórico, social e culturalmente à identidade consagrada como a única e possível que lhe permite desprezar e depreciar a identidade concebida como inferior ou anormal. No entanto, a partir da resistência manifestada por João, esse poder se desloca e se desestabiliza impondo a estruturação de novas formas de representações de poder.

Assim como João, Rogéria apontou que os alunos ingressantes na escola, principalmente do primeiro ano do ensino médio, são os que manifestam maior estranhamento com relação a sua identidade de gênero, chegando até mesmo a influenciar outros alunos com os quais mantinha uma convivência tranquila:

Quando eu pego um aluno que nunca me viu, aí começa aquelas piadinhas: “Ah, o professor boiola. Ah, o professor viado. Ah, o professor está virando mulher.” E, se for um aluno líder dentro da sala de aula, como eu já tive, ele não me conhecia e me odiava, tinha pavor da minha cara. Então, até aquele aluno que tinha uma admiração por mim se afastou por causa desse aluno que era líder. Aquela faixa de 14 e 15 anos eles têm uma afirmação muito grande da sexualidade deles, querem provar que são homem de qualquer forma. O fato de ter amizade com uma “bichona”, como eles falam, boiola, gay, poderia influenciar na masculinidade deles, mas é só isso, passando essa fase dos 15, 16 anos, eles voltam a conversar normal (Rogéria, julho de 2007).

Como já foi abordado linhas atrás, a professora homossexual não desencadeia a mesma atenção para os/as alunos/as como ocorre com o professor homossexual, no entanto, Marina relatou que alunos/as já lhe perguntaram sobre sua identidade sexual e em nenhuma situação foi de forma agressiva. Segundo ela, a abertura para esse diálogo somente ocorreu e

ocorre quando o interlocutor é um/a aluno/o maduro/a e que com o/a qual tenha um bom relacionamento:

Com os adolescentes eu não entro muito em detalhes, mas, é assim: “Você tem namorado? Você gosta de homem? Não sei o que.” Eu levo na brincadeira. Sou autêntica, assumida, não fico escondendo, mas, não sou de ficar expondo demais para os alunos. Para os colegas sim, mas para os alunos eu não gosto muito de me expor. Reservo-me o direito de ter minha vida, como muitos professores heteros o fazem. Não gostam de ficar falando muito de família, filhos, vida particular. Eu não sou muito de falar. Nem profissionalmente eu exponho minha vida particular (Marina, agosto de 2007).

Semelhante a postura de Marina, Renato nos relatou que nunca se assumiu perante seus/as alunos/as mesmo que, por diversas vezes, tentasse de maneira indireta levá-lo a falar. Segundo ele, a identidade sexual do professor não faz parte do conteúdo do currículo escolar a ser transmitido:

Mas eles sabem da sua opção e é sempre aquela coisa assim, talvez por você ser mais velho: “Você não é casado professor?” “Não!” “Por que você não casou ainda?” “Eu ainda não me casei.” Aí, tem sempre aquela pergunta: “E professor, esse negócio de você não casar, hein?” Mas nunca fazem a pergunta diretamente: “Professor, o senhor é homossexual? O senhor é gay?” Não, isso aí, nunca. [...] Na verdade, eles não querem me apontar, eles querem ouvir da minha boca. Apontar-me, seria, de certo modo, agredir aquela figura do professor. Às vezes, eles tentam, numa pergunta, outra, de alguma forma ou de outra, tirar isso da minha boca (Renato, agosto de 2007).

Marina e Renato comungam a mesma opinião dos/as cinqüenta e dois docentes que responderam o questionário de que um/a professor/a homossexual não deveria permitir que os/as alunos/as soubessem como ele/ela vive a sua sexualidade, mais especificamente, dos trinta docentes que justificaram suas respostas afirmando que a vida pessoal de professor/a não deve ser discutida em sala de aula. A opinião de uma docente é semelhante à de Renato: “A vida pessoal não deve ser discutida com alunos, a não ser que faça parte do currículo a vida íntima do professor.” (D-11).

Retomamos aqui a discussão realizada no capítulo IV em que o falar da vida pessoal de professores/as homossexuais na escola parece representar para os/as docentes (heterossexuais e homossexuais) que responderam o questionário o detalhamento das preferências e a forma como esses sujeitos atuam nas relações sexuais, descartando a

possibilidade de esta discussão representar um novo aprendizado sobre as diversas formas de manifestação da condição humana. Neste sentido, retomamos também a argumentação de Rofes (2005) de que ao insistirmos que as questões que se referem à sexualidade permaneçam na esfera privada, apagadas das discussões da esfera pública, estamos contribuindo para um completo aparato de controle social, afirmando a repugnância da prática afetivo-sexual entre pessoas do mesmo sexo e mantendo em lugares seguros o patriarcado e o heterossexismo. Este fato ficou evidente quando os sujeitos disseram de sua percepção com relação aos/as alunos/as homossexuais na escola.

## **5. Compartilhando silêncios: os sujeitos dizendo de suas percepções e relações com alunos/as homossexuais na escola**

Sobre a questão da homossexualidade de alunos/as os sujeitos relataram como nos questionários que nas relações cotidianas da escola os alunos/as homossexuais, predominantemente do gênero masculino, são vítima de muito preconceito e discriminação por outros/as alunos/as, situação que foge ao controle e do campo de intervenção dos/as docentes. Marina foi enfática sobre essa questão:

Eu acho muito difícil. Os alunos hoje estão muito difíceis, porque os meninos, como se diz, pegam para Cristo, implicam mesmo. Por mais que você tenta colocar um limite, orientar os alunos para terem respeito com os colegas homossexuais, mas você vê, eles na rua, na porta da escola, no corredor. Você pode conseguir controlar dentro da sala de aula, ali, uma crítica, mas fora, você sabe que ela acontece e, às vezes, até dentro da sala com o professor (Marina, agosto de 2007).

Perguntamos aos sujeitos como eles/as percebiam os/as alunos/as homossexuais na escola e que tipo de relação estabelecia com esses sujeitos. A postura do “ficar dentro armário”, a omissão da homossexualidade de alunos/as, principalmente do gênero masculino, foi evidenciada por Fernando, Rogéria, Renato e João, estando essa postura diretamente relacionada ao medo de vivenciar o preconceito:

Os meninos continuam naquela postura do guarda roupa, uma coisa bem velada, mas a gente percebe e os colegas também percebem. Eles são vítima, talvez, a gente não tem relato disso, mas eu acredito que na intimidade deles, o

que não chega até nós, eles possam sofrer algum tipo de discriminação. Eu acredito que sim, pela postura que os meninos adotam com os professores, imagina entre eles, porque, com os meninos, isso é mais grave, eu acredito (João, agosto de 2007).

Eu tenho alunos que eu noto que são gays, homossexuais, alguns ainda não se descobriram, outros já se descobriram, mas estão caladinhos por causa do preconceito (Fernando, junho de 2007).

Com relação à homossexualidade de alunas, Marina afirmou ser mais difícil identificá-las, para ela, a aluna bissexual é quem mais expõe sua homossexualidade. João e Brenda comentaram que as alunas lésbicas são as que mais se aproximam para conversarem sobre sua sexualidade, João avalia a postura dessas alunas como mais madura e tranquila comparada à postura dos alunos gays.

Para Fernando, Renato e Rogéria, as alunas lésbicas são vítimas de menor discriminação por parte de outros/as alunos/as e isso se dá pelo fato de ao assumirem uma postura masculina, essas meninas revidam fisicamente às agressões verbais realizadas pelos colegas:

Eu tenho uma aluna de 4<sup>a</sup> série que fala abertamente: “Não professor eu gosto mesmo é de futebol, não gosto de boneca, casinha e de carimbada. Eu gosto é de futebol, gosto de brincar com os meninos.” E os meninos falam para ela na sala: “Você não está percebendo que você gosta só de coisas de homem?” “Eu gosto! E daí? Eu gosto e pronto!” E é assim: “Quem achar ruim eu bato!” E a conversa pára (Renato, agosto de 2007).

Seria, então, o receio por parte de alunos de terem suas masculinidades comprometidas ao “apanharem de uma mulher” que possivelmente reduziria a incidência de agressões verbais às alunas lésbicas, ou ainda, podemos pensar num apoderar-se da masculinidade como uma forma de recompensa por perpetuar a idéia de ser o gênero masculino digno de imitação (LEK, 2005).

Sobre a forma de laços estabelecidos entre os sujeitos e os/as alunos/as homossexuais, Fernando mantém um distanciamento desses sujeitos principalmente por receio de ser interpretado por colegas de trabalho como se estivesse assediando os alunos<sup>94</sup>:

---

<sup>94</sup> Uma docente que respondeu o questionário da pesquisa apontou essa questão. Ver capítulo IV, página 148, relato da Docente-44.

[...] eu tenho um aluno que inclusive tem o meu nome. É um aluno do primeiro ano do segundo grau e eu sei que ele é gay e ele também sabe que eu sou gay. Já nos encontramos nos lugares, mas nunca trocamos uma palavra: “Você vai a tal lugar?” Eu procuro me distanciar dele para privá-lo de gracinhas. Já fazem gracinha comigo e já fazem com ele. Eu tenho medo de até estar conversando e ter certo grau de amizade e os colegas confundirem achando que eu estou me aproveitando da situação (Fernando, junho de 2007).

Marina relatou-nos que sua homossexualidade é percebida por alunos/as homossexuais e que já vivenciou situações em que foi assediada por parte de alunas lésbicas. Sobre como percebe esses sujeitos nas relações cotidianas da escola, Marina partilha da opinião de Fernando, identificando os alunos homossexuais com manifestações mais evidentes de feminilidade como sendo os que mais vivenciam o preconceito e a discriminação: “[...] depende muito do aluno, porque tem alunos que são debochados. Estes são alvo de mais críticas porque são muito debochados. Outros são mais discretos, não são muito criticados. Os mais discretos, mais na deles, não têm muitos problemas.” (agosto de 2007).

Renato e João apresentaram percepções contrárias sobre essa questão. Para ambos, nem sempre os alunos gays com trejeitos femininos são os que mais sofrem discriminação nas relações escolares. João enfatizou que na escola em que trabalha os alunos com trejeitos femininos que se assumiram abertamente gays são menos agredidos e conseguiram impor respeito por essa postura. Renato percebe este fato de maneira semelhante:

Eu tenho um aluno que ele não tem tanto trejeito, mas ele é aquele aluno tímido, sensível, de repente, é o pior dos casos. Eu acredito que o aluno com trejeitos, mas que se solta, discute em sua casa, na rua é aquilo e pronto, sofre menos do que aquele tímido. Este deve passar aperto em casa, com os colegas, na escola e fica retraído. Na quinta-feira, por exemplo, eu presenciei um caso assim. O aluno deve ter 1,70m, sétima série, isso. Ele estava num canto assim, aí eu lhe disse: “Olha, não fica triste não meu filho, tudo é fase na vida da gente. Vai chegar um dia em que você vai rir dessa tristeza que você está hoje.” E ele me disse: “Ah, não sei professor, não sei se eu agüento isso não.” Nessa mesma hora, me deu vontade de abrir um trabalho, de repente, para esse aluno escrever alguma coisa, porque eu senti que ele estava a ponto de fazer uma besteira. Era o terceiro dia que eu o via naquele canto. Um aluno bonito, provavelmente, cantado mesmo, porque já é rapazinho. Eu senti que a dificuldade dele era essa, tanto era que no quinto horário ele abriu um sorriso para mim e falou: “Obrigado, professor.” Eu não falei sobre o que era e ele também não me disse, mas, eu acredito que acertei o que ele passava naquela hora (Renato, agosto de 2007).

Em determinadas ocasiões, Brenda e Rogéria tiveram que interceder em defesa de alunos homossexuais quando esses eram vítima de discriminação manifestada por outros

alunos. Rogéria comentou que nessas ocasiões, sua identidade de gênero também era evidenciada pelos agressores:

Os colegas massacram, tanto que quando eles começam a massacrar, eles correm para trás de mim. Eu sirvo de escudo. Eu chamo a atenção daquele aluno que está massacrande e ele já vem com gozação: “É, professor, eu sei por que você está defendendo ele. Nós sabemos muito bem porque que você o defende.” Então, tem isso: “Ah, você gosta do fulano.” Às vezes, eu falo que eu gosto tanto do fulano, porque o fulano é inteligente, faz tudo, é disciplinado... “Ah, você gosta dele porque ele é igual ao senhor.” (Rogéria, julho de 2007).

Quando ocupou o cargo de coordenação da escola em que trabalhou, Brenda foi por várias vezes designada para resolver problemas que envolviam alunos/as homossexuais. Dentre os episódios vividos, contou-nos de um aluno homossexual que tentou, na sala de aula, disputar território com ela. Resolveu a situação chamando-o para uma conversa à parte, definindo as posições de professora e de aluno:

Ele tentava chamar a minha atenção na sala o tempo inteiro, mas, de uma forma negativa. Conversando, aprontando, não levando caderno, não fazendo os deveres, não trabalhando dentro de sala de aula em conjunto. E de repente, ele tentou fazer com que... Sabe quando você tenta criar no outro indivíduo uma antipatia? Ele tentou fazer isso. Eu o chamei num canto e falei: “Você está jogando do lado errado, eu não estou aqui para te julgar, nem para disputar espaço com você, principalmente porque a sua faixa de idade não encaixa com a minha. Eu não vou disputar território com você nunca e para você chegar onde eu estou, você terá que caminhar demais da conta, então, espelhe-se nas minhas qualidades, nos meus defeitos não” (Brenda, dezembro de 2007).

No entanto, Brenda ressaltou a dificuldade em orientar alunos gays que a procuraram quando se viam em conflito com a descoberta de sua identidade sexual:

Eu já tive outros alunos, por exemplo, que tinham problemas de sexualidade e que me chamavam para conversar. Pedindo socorro. Meninos. Eu não sabia o que fazer, porque eu pensava assim: “Meu Deus se eu falo vai, ele se estrepa e eu o mando ir. Se eu falo não vai, ele também vai se estrepar.” Então, o que na maioria das vezes eu falo é: “Meu filho, consulte um psicólogo, vai conversar com um especialista no assunto, mas, eu acho que você deveria começar a conversar com seus pais.” Porque eu não acho justo você esconder isso de um pai e de uma mãe (Brenda, dezembro de 2007).

Rofes (2005) enfatiza que estaríamos equivocados em acreditar que a simples presença de professores gays assumidos na escola representaria uma atitude contra-hegemônica. Para o autor, se esses sujeitos assumem em suas práticas educacionais os princípios da masculinidade tradicional, poucas alterações ocorrerão no nocivo sistema sexo/gênero vigente nas sociedades ocidentais. Com isso, uma das preocupações de Rofes (2005) é de que quando professores gays restringem suas atuações pedagógicas a esses estreitos limites, oferecem não somente aos alunos gays, mas a todos/as os/as demais, exemplos de uma identidade homossexual pouco relevante para suas vidas e que colaboram restritamente para que estes/as consigam enfrentar as difíceis e necessárias escolhas para a construção de suas próprias identidades sexuais e de gênero.

O distanciamento dos alunos gays relatado por Fernando, o desejo não realizado de propor discussões sobre a homossexualidade por Renato perante o sofrimento de seu aluno e o receio de Brenda ao aconselhar seus alunos gays, expressam as reflexões do autor. Em outros momentos essa questão aparece de maneira diferente, o ser assumidamente homossexual se mescla com um cuidado tomado por parte dos sujeitos ao tentarem fazer com que os/as alunos/as não identifiquem de maneira clara as marcas dessa identidade:

Às vezes chega até ser meio contraditório. Eu fico na minha. Não vejo muita diferença entre os outros professores e eu. Acho que eu tenho a mesma postura. Tem os trejeitos que não tem como eu mudar e também acho que nem tenho que mudar por causa disso. Mas eu mantendo aquela certa distância, assim, não dou muita bandeira, não sou muito aberto ao assunto. Porém, em algumas turmas eu busco dar um esclarecimento voltado mais para a questão da vivência com as outras pessoas, não comigo. Talvez até comigo mesmo, mas eu tento mostrar que eles devem conviver com as diferenças das pessoas e respeitá-las. De certa forma, até para que me respeitem também, me vendo com outros olhos. Mas eu tento deixar mais escondido, eu tento deixar que eles descubram que eu sou gay e me respeitem pelo que sou. Eu não tenho nenhuma atitude que faria com que me desrespeitassem, tipo, desmunhecando, falando, encarando aluno, porque existem casos de professor que encarara o aluno (Fernando, junho de 2007).

[...] eu sinto que eles sentem uma diferença, uma coisa assim, inexplicável, mas eu já acredito que é a questão da postura, a questão de eu não ter alguns tiques, algum ataque. A gente percebe que, às vezes, os outros têm uns ataques, o que chama a atenção do aluno. Como você é claro e pronto o aluno fica em dúvida: “Será que é?” “Será que não é?” Acham tão estranho que, na dúvida, o deixam quieto (Renato, agosto de 2007).

Os relatos deste bloco evidenciam a forma como os espaços escolares são delimitados e envolvidos por dispositivos e práticas sutis que penetram nos sujeitos determinando os lugares possíveis a serem ocupados por cada pessoa, evidenciando, também, o estabelecimento das relações de poder que constituem as hierarquias sócio-culturais fragilizando, em vários momentos, a possibilidade dos sujeitos em resisti-las (LOURO, 1997, 2004).

Com isso, a homossexualidade e a travestilidade de docentes parece assumir uma falsa visibilidade ou uma visibilidade comedida e limitada que, ao contrário de proporcionar a resistência e novos aprendizados com relação às determinações hegemonicamente construídas, alimenta sua manutenção, expressada ou pela tentativa de omissão de suas vivências pessoais ou pelo afastamento de alunos/as que compartilham das mesmas identidades sexuais e de gênero. Torna-se transparente o temor dos sujeitos de serem responsabilizados ou acusados, principalmente pela família, quando seus/as alunos/as homossexuais assumam suas identidades sexuais, constatação feita também no estudo de Caetano (2006)<sup>95</sup>. No próximo tópico, essa questão será mais bem compreendida.

## **6. Além dos portões da escola: a percepção dos sujeitos sobre os familiares dos/as alunos/as**

No período de 21 a 25 de Fevereiro de 2003 a revista Profissão Mestre realizou uma pesquisa online sobre o tema “Homossexualidade na Escola”. Quatrocentos e noventa pessoas foram envolvidas, dentre diretores/as, educadores/as e pais/mães de alunos/as que responderam a um questionário com questões abertas e fechadas. Segundo os dados obtidos na pesquisa, 13,46% dos/as entrevistados/as, como diretor/a de uma escola, não contratariam um professor homossexual, sendo os motivos alegados: 46,97% por causa dos pais, 36,36% acreditavam que os/as alunos/as não o respeitariam, 27,27% por convicções pessoais e 24,24% por defender a filosofia da escola. De acordo com Alessandra Assad e Josiane Benedet (2003), responsáveis pela pesquisa, pais/mães de alunos/as foram os que manifestaram maior recusa com relação à presença de docentes homossexuais na escola, tanto que, dos/as docentes entrevistados/as 95,78% relataram que não tinham qualquer tipo de

---

<sup>95</sup> A descrição do estudo de Caetano (2006) encontra-se nas páginas 99-100.

objeção em ter como colega de trabalho um/a homossexual<sup>96</sup>. O estudo de Abramovay, Castro e Silva (2004) apresentou resultados semelhantes com relação a alunos/as homossexuais, pais/mães foram os sujeitos que manifestaram maior recusa em ter na escola alunos/as homossexuais como colegas de sala de seus/as filhos/as, já o corpo docente apresentou menor recusa em ter esses sujeitos como seus alunos/as<sup>97</sup>.

O que mais nos despertou interesse nessa pesquisa da revista Profissão Mestre foi o fato de pais/mães terem sido o primeiro motivo de recusa na contratação de um/a docente homossexual apontado pelos/as sujeitos entrevistados. Esses dados parecem não coincidir com a opinião dos sujeitos de nossa pesquisa, pois, praticamente nenhum obstáculo relacionado às suas identidades sexuais e de gênero foi mencionado nas interações com os familiares de seus/as alunos/as. Apenas duas situações de tensão foram relatadas, uma por Brenda e outra por Rogéria que, pela forma como resistiram e questionaram aquelas imposições de poder, solucionaram de maneira incisiva e imediata a questão:

Na época em que eu coordenava o Colégio X, tive um pai de aluno que uma vez falou assim: “Eu não negocio com viado.” Na hora em que ele falou: “Eu não negocio com viado”, eu bati a mão na mesa e disse: “Pois é, só que quem está aqui não é o viado, sou eu. E o seu filho causou isso, isso e isso.” Depois dessa conversa, era Deus no céu e eu na Terra para esse homem (Brenda, maio de 2007).

Foi na 8ª série. O irmão de um aluno me falou que não admitia um professor homossexual dentro da escola, não só a mim, porque nós poderíamos influenciar esse aluno de 5ª a 8ª série a se tornar homossexual também. Disse a ele que sua atitude era homofóbica e que era uma forma de preconceito e, que enquanto eu estivesse dando aula, a minha matéria, o meu conteúdo, ele não podia questionar nada, porque, realmente, eu estava na escola para dar aula, para educar, eu não ficava discutindo a minha sexualidade na frente. Eu falo de sexualidade, mas no sentido de eliminar preconceitos, trabalhar a tolerância. Na hora em que eu falei que iria mover uma ação, advogado, morreu o assunto na hora, não houve nem discussão (Rogéria, julho de 2007).

A imposição de uma postura profissional na escola foi mencionada por todos os sujeitos como sendo o principal fator desencadeador de boas relações com os familiares. Brenda ressaltou um cuidado nas relações estabelecidas com alunos/as justamente para que sua imagem profissional seja preservada aos olhos dos familiares de seus/as alunos/as:

<sup>96</sup> As pesquisadoras também ressaltaram que muitas escolas, professores/as e profissionais da educação optaram em não se declarar com relação ao tema abordado.

<sup>97</sup> Ver capítulo II, página 94.

Aluno meu? Eu não vou à festa de aluno. Churrasco de aluno? Se outros professores vão... A não ser de formatura, eu não vou! “Ah, tem o aniversário do fulano, vamos? Não.” Para eu ir, eu tenho que ser muito amiga do pai e da mãe. Aí eu vou. Eu tenho uma aluna que direto almoçamos juntas, a família, o avô, a avó, a mãe, a irmã, é um laço de família que tem ali. Agora me colocar com um bando de aluno, não adianta, não misturo. Porque uma brincadeirinha leva depois a dizerem assim: “Alá, ficou com aluno.” E aluno é filho (Brenda, maio de 2007).

Esse cuidado de Brenda revela os aspectos históricos que envolvem a profissão docente apontados por Louro (1997) como a preocupação em ser o “modelo a seguir” e, também, a maternidade ou o cuidado com os/as filhos/as, mesmo para as mulheres que não os conceberam, na demarcação de uma estreita relação/adequação entre docência e o gênero feminino<sup>98</sup>.

Rogéria mantém relacionamento constante com os familiares de seus/as alunos/as tanto no campo presencial como virtual (MSN e ourkut). Em um determinado momento, ao ter acesso a uma fotografia sua pelo ourkut, um pai manifestou o estranhamento ao saber da existência de uma professora travesti: “Nunca imaginava que um homem público pudesse se tornar uma mulher”. Rogéria esclareceu que não houve manifestação de preconceito, apenas um estranhamento compreensível ao se deparar com o diferente:

Não, ele não me rejeitou. Para ele foi uma surpresa. Como eu te falei, a homossexualidade está muito ligado à prostituição. Toda travesti e transexual deveria viver de que? Prostituição! Então, vê uma professora. Eu entendi o que ele quis dizer, não foi uma atitude de preconceito, eu entendi sua dúvida. São gerações diferentes, a geração dele é uma, a minha geração é outra (Rogéria, agosto de 2007).

Por ser gay, Fernando percebe uma afeição diferenciada por ele advinda de profissionais das escolas e de familiares de alunos/as: “O professor do meu filho é gay”, “Olha que gracinha”. Nunca teve problemas neste aspecto devido sua identidade sexual:

Questão de sexualidade, nunca teve problema. Por minha opção nunca notei nenhuma forma de repressão, de preconceito. Às vezes, eu até noto que eles vêm, percebem que eu sou homossexual, olham... Por incrível que pareça nunca me senti discriminado por pai, nunca percebi pai fazendo graça. O problema com pai de aluno é coisa comum mesmo, aluno que deixou de fazer tarefa de casa, que não traz material ou fica querendo perturbar a aula. Nunca

---

<sup>98</sup> Realizamos esta discussão na introdução desta dissertação nas páginas 31-33.

foi necessário eu chamar um pai de aluno por assunto referente à sexualidade (Fernando, junho de 2007).

No entanto, em outro momento, Fernando demonstra um excessivo cuidado com relação aos familiares de alunos/as devido a desconfortos que a visibilidade de sua identidade sexual poderia causar:

Até mesmo o fato de se assumir, do professor se assumir perante a sociedade, a sociedade escolar que eu falo. Porque tem muito professor, como eu, no meu caso, eu sou assumido, mas dentro da escola tento não demonstrar tanto, justamente por causa da comunidade que eu sei que é preconceituosa e machista. Isso pode gerar tanto o desconforto para mim como professor, para escola como direção e para o pai do aluno. Como é uma sociedade machista, uma cultura baixa, se eu assumir minha sexualidade, falar para todo mundo “ah, eu sou gay” pode sair assunto dos pais que eu estou induzindo. Da escola, eu não sei, mas, geralmente, quem tem preconceito fica na sua porque eles sabem, por ter um grau maior de cultura, que gerar preconceito tem como eu agir contra essa pessoa, no caso, um colega. Agora com o pai já é mais difícil tentar explicar. Quem muitas vezes denuncia é o pai, fala assim: “O professor está induzindo meu filho a virar homossexual” e passa isso para Prefeitura. A Prefeitura não quer nem saber da batata não, pode me colocar num processo administrativo até ver realmente o que está acontecendo. Então, às vezes, por medo disso, falta essa coragem do professor levantar a bandeira dentro da escola (Fernando, junho de 2007).

Dos questionários aplicados para nossa pesquisa, duas docentes apontaram pais/mães como o motivo pelo qual o/a docente homossexual não deve permitir que os/as alunos/as saibam como ele/a vive sua sexualidade:

Acho que a maioria dos pais não gostaria de ver esse assunto sendo trabalhado na sala de aula (D-41).

Desde que haja o consentimento dos pais ou responsáveis. E isso é improvável que aconteça, já que muitos pais não aceitam a idéia do homossexualismo, principalmente, pela religião que seguem (D-45).

O medo de ser interpretada como “levantando a bandeira da homossexualidade” na escola foi também expressado por Rogéria quando falávamos sobre como era a discussão da sexualidade nas escolas em que trabalhava. Tal receio manifestado por Fernando e Rogéria implica na afirmativa de Sedgwick (2007) de que novos contatos interpessoais exigem em

especial das pessoas homossexuais, no campo profissional ou não, demandas diferentes de sigilo ou exposição de sua identidade sexual, “sair do armário ou voltar para ele”:

O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora (p. 22).

Entretanto, ao mesmo tempo em que alguns dos sujeitos da pesquisa, em determinados momentos, entravam em seus “armários”, familiares sinalizaram que os de seus filhos/as se encontravam abertos. Numa viagem com seus/as alunos/as à cidade de São Paulo, João presenciou o encontro de uma aluna lésbica com sua namorada na visita ao Museu da Língua Portuguesa, sendo antecipadamente comunicado pela mãe da aluna à direção da escola que isso ocorreria:

Aqui, hoje, eu estou achando muito interessante. Nós temos muitas alunas lésbicas. Fizemos uma viagem há pouco tempo e uma dessas meninas tinha uma namorada em São Paulo. Chegando a São Paulo ela encontrou com a namorada no Museu da Língua Portuguesa, que foi uma das visitas que fizemos, e as duas passearam de mãos dadas junto aos alunos e a coordenação. A mãe já sabia e nos informou que não haveria nenhum problema, mas, é claro, pedimos que no espaço e na presença dos colegas que elas tomassem cuidado porque não sabíamos como os meninos poderiam reagir, mas foi super natural (João, agosto de 2007).

Fernando ficou surpreso com a postura de uma mãe que o procurou para conversar sobre seu filho, apontado pelos colegas de sala como homossexual:

Há duas semanas lá na escola chegou a mãe de um aluno querendo conversar comigo, menino de 2<sup>a</sup> série e, realmente, a gente nota que ele tem um jeitinho diferente. Gosta de estar mais com as meninas, gosta de colorir, é um aluno calmo, você já nota que é diferente dos colegas que são agitados, briguentos, ficam fazendo.... A mãe chegou e pediu para me chamar na porta. Chegou a supervisora: “A mãe do fulano quer falar com você” Fui até ela: “Pois não?” “Você que é o professor de Artes do fulano?” “Sou!” “Eu queria te pedir uma ajuda.” Eu falei: “Pois não?” “É o seguinte, os coleguinhas dele estão falando que ele é viadinho só porque ele gosta de colorir, que ele colore bonito, colore com capricho.” A aula que eu havia dado na sala dele tinha sido um dia antes e no outro dia ela foi me procurar: “Inclusive ontem, você deu uma atividade e o elogiou muito, que ele fez bonitinho. Os colegas ficaram pegando no pé, falando que ele é viadinho, que ele gosta de colorir. Então, eu queria te

pedir, não que você o proíba de colorir, mas que você o incentive, porque se ele tiver que ser gay, não será colorindo que ele irá se tornar. Eu quero que você o ajude a lidar com essa situação de chacota dos colegas. Se você puder fazer isso por mim, eu fico agradecida.” (Fernando, setembro de 2007).

Essa conversa levou Fernando a se colocar em reflexão sobre as atribuições que fazia à população do bairro daquela escola, a qual somente conseguia percebê-la imersa num universo de preconceito e machismo:

[...] eu até achei interessante a maneira como a mãe abordou o assunto, porque, geralmente, mãe torna isso um pesadelo e ela não. Por ser um bairro em que o preconceito está totalmente aflorado, eu achei interessante sua postura, um diálogo aberto para incentivá-lo, que se ele se tornar gay não será colorindo que isso ocorrerá (Fernando, setembro de 2007).

A forma como essas duas mães se posicionaram com relação à homossexualidade de sua filha e a suposta homossexualidade do filho vem contestar o medo e a insegurança manifestada pelos sujeitos da pesquisa com relação aos familiares dos/as alunos/as, pois indicaram que pais/mães podem também se posicionar de maneira diferente ao esperado com relação a essa discussão, principalmente, quando os sujeitos envolvidos são seus/as filhos/as. Remetemo-nos, com isso, à discussão realizada em outros momentos deste estudo, que apesar da escola reproduzir as desigualdades existentes na sociedade, é possível que, do seu interior, encontremos subsídios que nos permitam resistir e contestar essas desigualdades (PESSOA, 1999), resistência representada aqui pelos próprios familiares dos/as alunos/as.

Portanto, fica evidente que os diversos aspectos da vida cotidiana emergem na escola, dentre eles, a sexualidade, unidade vital definidora e diferenciadora dos seres humanos e que o reconhecimento desses aspectos constituem-se das diretrizes básicas para a construção do conhecimento escolar que deve, por primazia, possibilitar a compreensão e a reconstrução das diversas dimensões existentes e por existir da condição humana. Os aspectos abordados até aqui nos instigaram saber como os sujeitos percebiam e opinavam sobre a discussão da sexualidade na escola.

## 7. Sexualidade na escola ou escola na sexualidade?

Desde 1997 com a publicação dos PCNs foi delegada à escola a responsabilidade de rever e mudar a conduta com relação aos valores historicamente determinados com relação às questões de gênero e sexualidade no processo educacional de crianças e jovens, no entanto, os avanços neste campo são restritos. Os conteúdos referentes à Orientação Sexual apresentados no PCN-10, assim como os temas transversais de um modo geral (que abordam também as questões de raça e etnia), pouco influenciou ou contribuiu para novas perspectivas com relação a essas questões que emergem no dia-a-dia da escola.

Neste sentido, é indispensável que reconheçamos que além de reproduzir e refletir as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, a escola as produz através de suas divisões, hierarquizações, subordinações, legitimações e desqualificações dos sujeitos utilizando-se de regulamentos, avaliações, ordenamentos e, pelo próprio currículo (LOURO, 1997). Essa perspectiva foi também evidenciada por Silva (1996) para quem o poder está inscrito no currículo estabelecendo desigualdade entre os sujeitos e os grupos sociais. Sobre esse mesmo aspecto, Sílvio Gallo (2000) ao discutir sobre a disciplinarização dos currículos afirma que nela não se reflete apenas a compartmentalização dos saberes científicos, mas o poder determinante, fixo e estável embutido em suas diretrizes educacionais. Este poder, no que se refere à sexualidade, correlaciona-se ao que Britzman (1996) designou como “capital sexual” que seriam profundos investimentos direcionados à manutenção social e cultural dos gêneros esperados e em seus lugares corretos. Esse “capital sexual” com sua força disciplinadora faz com que inscrições legais como o PCN-10 se tornem medidas irrelevantes e, de certa forma, vinculado ao desconhecimento, enraizando as práticas escolares dentro de uma histórica e inviolável construção.

É uma questão bastante atual e presente no cotidiano de todos os profissionais da educação a postura a ser adotada dentro das escolas em face das manifestações da sexualidade dos alunos. Daí, a presente proposta de trabalho, que legitima o papel e delimita a atuação do educador nesse campo (BRASIL, 2000, p. 119).

Dos documentos legais que abordam a discussão sobre sexualidade e gênero na escola<sup>99</sup> o PCN-10 foi o único conhecido por todos os sujeitos, com exceção de Brenda. Sobre o Programa Brasil Sem Homofobia (2004), Fernando e Brenda já haviam lido algo a respeito, mas não sabiam de sua implicação no campo educacional. Brenda desconhecia o PCN-10 e ao esclarecermos alguns detalhes, como o ano em que foi publicado, blocos de conteúdos, ela falou de uma vaga manifestação na escola sobre o assunto:

Muito difícil. Primeiro, por que isso seria cargo do pedagogo, coordenador e estão perdendo tempo com outras coisas e nem tocam no assunto. Então, tem que ficar na sua, de vez em quando, dá uma pinceladinha. Em Uberlândia você não vai achar isso com facilidade (Brenda, dezembro de 2007).

João, que também atua na rede privada de ensino, afirmou que trabalhava com os PCNs, mas enfatizou as disciplinas Sociologia e Filosofia como as que mais se voltam para a discussão da sexualidade:

Os temas transversais são trabalhados nos momentos específicos, por exemplo, têm determinado assunto com maior semelhança aos conteúdos da Biologia, então, os professores de Biologia fazem isso. Ah, tem outros que são dos professores da Sociologia, da Filosofia, são esses professores que fazem isso, quem melhor trabalha com esses temas aqui na escola, são os professores de Sociologia e Filosofia (João, agosto de 2007).

Rogéria afirmou conhecer os PCNs e qualificou como fraca a abordagem dada à sexualidade. Ressaltou que na rede estadual de ensino os/as professores/as passaram por um curso de dois anos que resultou na criação do Currículo Básico Comum (CBC), uma cartilha voltada para cada disciplina elaborada a partir de uma readaptação aos conteúdos dos PCNs. Fernando e Renato além de afirmarem conhecerem o PCN-10, comentaram que a abordagem dada ao documento nas escolas em que trabalhavam era superficial, sobretudo com relação aos temas transversais e em específico à sexualidade. Marina comunga dessa opinião e fez uma crítica mais precisa sobre a abordagem da sexualidade como tema transversal:

[...] os temas transversais acabam sendo na teoria uma coisa, mas na prática, o que acontece, ele é minha função, do professor de Matemática, do professor de Educação Física. Então, como acaba sendo função de todo mundo,

---

<sup>99</sup> Ver capítulo III.

ninguém faz. Eu acho um assunto muito importante para deixar em temas transversais. Penso que deveria ter um profissional específico para discutir e trabalhar essa questão, uma que é de muito interesse do adolescente, ele tem muita sede de informação em relação à sexualidade. E outra, que eu acho que o professor deve ser mais capacitado, mais treinado e mais voltado para desenvolver esse trabalho. Um trabalho com seqüência, um trabalho com planejamento e objetivos a serem alcançados. Desde trabalhar a gravidez, homossexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, tudo isso. Acho que um trabalho bem constante, ali, para fazer com os alunos, com os adolescentes. Orientação na vida sexual, informações, conhecer o próprio corpo... Entendeu? Porque o adolescente ainda não conhece o próprio corpo. Conhecer o prazer. Então, eu acho que deve ter um professor preparado, esse assunto tem que ser tratado com mais ênfase, com mais seriedade e não ficar do jeito que está. Colocam nos temas transversais que, na verdade, é função de todos, mas não é função de ninguém. Eu acho que deveria ser tratado com uma seriedade maior (Marina, agosto de 2007).

A necessidade de se trabalhar a sexualidade na escola é opinião comum dos/as seis sujeitos, assim como foi também manifestado por 98,6% dos/as docentes que responderam aos questionários da pesquisa. A opinião de Marina de que a sexualidade deveria ser trabalhada por um profissional específico é comungado por Rogéria e Brenda. No entanto, Fernando, João e Renato pensam de outra forma, acreditam que a sexualidade deveria ser trabalhada na escola por todos/as os/as professores/as, especificando Renato que “[...] o trabalho deve começar desde o educador para chegar lá no aluno e, esse trabalho, eu não acredito que exista. A direção, às vezes, cobra esse trabalho da sexualidade, mas eu acho que deveria primeiro trabalhar a cabeça do educador para ele se tornar mais amplo (agosto de 2007).

De acordo com os dados dos questionários, 42,2% dos/as docentes acreditam numa responsabilidade mútua com relação à discussão da sexualidade na escola, enquanto que, 58,7% atribuem essa função a um profissional específico<sup>100</sup>, assim, concluímos que na concepção dos/as docentes envolvidos na pesquisa, a atribuição de quem deve discutir sexualidade na escola transita entre uma responsabilidade geral e outra específica.

Foi também evidenciado por todos os sujeitos que a minoria dos/as docentes apresenta formação suficiente para discutir a sexualidade com seus/as alunos/as ou se propõem a contextualizar esta questão. Somente Marina apontou a existência de um preparo geral do corpo docente no trato da sexualidade:

---

<sup>100</sup> Esses dados não serão problematizados nesta dissertação.

Acredito que se discute muito a sexualidade e de forma bem aberta. Acho que os professores orientam os alunos. Hoje, acredito que o professor, maioria, não são todos, já têm um preparo para lidar com o aluno, com o aluno homossexual, porque algum tempo atrás o professor não tinha preparo, ele manifestava sua opinião, se era contra, passava essa imagem de que aquilo não era legal, de acordo com a sua opinião. Hoje, independente da sua posição, se é contra, de gostar ou não gostar, o professor já tem esse discernimento para passar para o aluno que é uma opção, que o aluno deve resolver a que melhor lhe convier e melhor lhe dá prazer. Então, eu vejo que as pessoas que atuam nessa área, que discutem, nem todos professores, estão abertos para esse tipo de discussão, da sexualidade (Marina, agosto de 2007).

Contudo, no decorrer desse processo reflexivo instigado pela entrevista, ao perguntarmos em seguida se Marina realmente acreditava que todo corpo docente da escola estava preparo e propunha discussões sobre sexualidade, ela recuou em sua afirmativa:

A minoria. Que estão abertos e que estão preparados. Para você entrar nessa área, para abrir discussão, você precisa de um preparo. Você não pode entrar numa sala com trinta adolescentes com 13, 14 anos para discutir sexualidade se não tiver um preparo para fazer e conduzir esse tipo de trabalho. Geralmente, o professor que está preparado, que conduz, ele conduz bem. De uma maneira neutra. De uma maneira a orientar mesmo o adolescente (Marina, agosto de 2007).

Perguntamos no questionário se os/as docentes já haviam sido abordados/as diretamente por alunos/as com questões sobre sexualidade e se sentiam preparado/as para responder a tais questões. Obtivemos respostas de cinqüenta e cinco deles/as. Vinte quatro docentes se sentiam preparados/as para respondê-las (uma docente justificou que preferiria que certas questões fossem esclarecidas por profissionais específicos), dezesseis responderam “nem sempre”, “às vezes” ou “depende” e quinze se afirmaram despreparados/as. Esses dados confirmam a opinião dos sujeitos da pesquisa de que a minoria dos/as docentes está preparada para discutir os conteúdos de sexualidade na escola<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> Em 2005 foi criado o PECSS, Programa em Educação, Cidadania, Saúde e Sexualidade, coordenado pela psicóloga e mestra em Medicina da Saúde Eleusa Gallo Rosembrg. O PECSS é um dos projetos que acontecem no CEMEPE em forma de curso de formação para docentes da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia. No período de setembro a novembro de 2007 o PECSS realizou uma pesquisa na qual foram aplicados 655 questionários, envolvendo 500 professores/as da série introdutória e 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental, 100 pedagogos/as, 45 diretores/as e 10 inspetores/as que participavam de atividades pedagógicas no CEMEPE. O objetivo da pesquisa era levantar os temas de maior interesse dos/as docentes para a construção de um livro didático com sugestões de intervenções que poderiam enriquecer a prática docente no cotidiano escolar com relação à sexualidade infantil e a violência doméstica contra a criança e o/a adolescente. Vinte e nove temas foram sugeridos dentro da temática sexualidade infantil em que os/as docentes podiam marcar quantas opções desejasse. O tema mais indicado pelos/as docentes foi *Aluno(a) com trejeitos homossexuais*

Para Renato trabalhar sexualidade na escola é uma questão difícil e delicada principalmente porque não existe um material didático que consiga alcançar os objetivos que tal temática exige. Segundo ele, todas as vezes que trabalhou o tema sexualidade na disciplina Ensino Religioso, por mais que planejasse as diretrizes da aula, a questão que prevalecia entre os alunos/as era a problemática desencadeada pela homossexualidade:

[...] sempre que vamos conversar sobre a sexualidade, começamos com o assunto primórdio, o primeiro assunto, que é simplesmente a questão da sexualidade antes do tempo, não que a sexualidade tenha um tempo certo, mas as precauções sim. Partimos deste ponto: o perigo da iniciação antes do tempo. Hoje, por exemplo, tenho um aluno da 7ª série, com 16 anos, que já é pai. Já está trabalhando porque é ele quem sustenta a criança, a mãe tem 15 anos. É complicado, pois ela engravidou aos 14 anos, mora na casa dela, ele mora na casa dele, mas, a família dela exige que ele sustente a criança. Então, os perigos da não precaução do sexo são os aspectos que queremos entrar, mas, por incrível que pareça, sexualidade, eles querem falar do menino que não é homem, e aí, é muito complicado (Renato, agosto de 2007).

Esta fala nos remete a dois aspectos já discutidos. Primeiro, apontamos que os “locais das pedagogias do sexo seguro” deveriam deslocar-se para o cotidiano, situando onde os encontros e os envolvimentos pessoais ocorrem diretamente, possibilitando a discussão da sexualidade na escola como um processo realmente educativo e não uma prática relacionada ao horror, comumente ensinado com o intuito de reduzir o número de gravidez precoce e contaminação por DST/AIDS (BRITZMAN, 1999, 2005)<sup>102</sup>. Segundo, que a escola historicamente adotou o conhecimento científico como o definidor de suas ações e, devido a esse fato, rompeu com a verdadeira essência do conhecimento escolar, a inter-relação entre o conhecimento cotidiano e científico<sup>103</sup>. A dificuldade em trabalhar a sexualidade expressada por Renato evidencia essa questão: “Acredito que professor nenhum aprofunda no assunto por ser esse campo assim. A gente nunca sabe no que vai dar nessa aula, começam a aparecer muitos assuntos, muitas histórias, muitos relatos, e acabam desviando a aula do intuito que deveria ter tido.” (agosto de 2007).

---

(afeminados ou masculinizados), com 441 indicações, 67,3% da amostra. Essa pesquisa está em fase de elaboração para publicação.

<sup>102</sup> “Os locais da pedagogia do sexo seguro” é uma das três observações feita por Britzman (1996) sobre a relação estabelecida entre sexualidade e educação discutida nas páginas 88-89.

<sup>103</sup> Na introdução desta dissertação definimos e discutimos a correlação entre os conhecimentos cotidiano, científico e escolar.

Assim como Renato, uma docente que respondeu o questionário da pesquisa apontou a dificuldade em trabalhar as diversas questões que envolvem a temática da sexualidade pela falta de material didático específico. No entanto, essa mesma docente descreveu um momento de sua prática pedagógica em que, apesar das dificuldades, conseguiu abordar a homossexualidade de forma representativa com seus/as alunos/as:

Eu já trabalhei com a 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental a questão da sexualidade e da homossexualidade e não foi muito fácil. Abordei e utilizei o livro “Menino brinca de boneca” surgindo, a partir daí, vários trabalhos de reportagens, direitos, redações com declarações sobre a homossexualidade. Enfim, entenderam que para viver bem, mesmo que não se aceite certas condições, é imprescindível o respeito com todos (D-11).

Marina acredita que o professor homossexual seria o profissional mais indicado para trabalhar com a discussão da sexualidade na escola. Para ela, esses sujeitos apresentam mais facilidade do que professores/as heterossexuais e professoras homossexuais principalmente porque sua presença na escola torna-se um fato evidente e que desperta polêmicas entre os/as alunos/as. Tal afirmativa correlaciona-se aos dados dos questionários em que a maioria dos/as docentes afirmou que a presença do professor/a homossexual desperta a discussão da sexualidade na escola, sendo a questão do preconceito e o fato desses sujeitos serem interpretados como diferentes os aspectos que nortearam as justificativas.

Por várias vezes Renato foi convidado para discutir temas relacionados à sexualidade nas escolas em que trabalhou, falou de um convite que mais se aproximava de uma intimação. Para ele, o fato de também ser um profissional da saúde não seria o fator determinante dos convites, mas, o fato de ser homossexual e despertar a curiosidade dos/as alunos/as.

Fernando nunca havia pensado na relação entre sua identidade sexual e a atuação profissional, mesmo sendo o sujeito da pesquisa que mais fatos relatou sobre a forma com sua imagem desperta a discussão da sexualidade entre os/as alunos/as. Apesar das diversas situações de estranhamento vivenciadas e manifestadas em forma de agressão verbal contra ele, Fernando mantém um bom relacionamento com os/as alunos/as enfatizando para esses/as em sua prática pedagógica a necessidade de se respeitar as pessoas independentes de suas identidades sexuais, de gênero, raciais, étnicas, etc.

João enfatizou que não somente desperta a discussão da sexualidade na escola, mas, que sua presença e principalmente sua postura profissional oferece a professores/as e

alunos/as a possibilidade de convivência com o diferente e o exercício da tolerância. A opinião de João é partilhada por Rogéria e Brenda que também ressaltaram como Fernando a ênfase na prática pedagógica ao respeito às diversas formas de identidades sociais.

O ultrapassar das fronteiras da sexualidade e do gênero faz com que esses sujeitos confirmem duas posições necessárias para a manutenção dos diversos binarismos que definem histórica e culturalmente nossa existência social: o centro e o excêntrico ou o centro e suas margens. Louro (2003) define o centro como a posição não-problemática da qual estão vinculadas as noções de universalidade, unidade e estabilidade. Ao excêntrico ou às margens, restam-lhes as posições de sujeito ligadas ou subordinadas ao centro, conferindo a esses sujeitos as noções de particularidade, diversidade e instabilidade.

Portanto, toda essa “conversa” pós-moderna de provisoriade, precariedade, transitoriedade, etc. etc. só pode se ajustar às mulheres, aos negros e negras, aos sujeitos homossexuais ou bissexuais. A identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável (LOURO, 2003, p. 44).

Neste sentido, os sujeitos de nossa pesquisa confirmam que suas identidades sexuais e de gênero são materialmente expressadas por seus corpos e na concretude de suas vidas, assumindo significados e marcas que se traduzem nas atribuições hierárquicas definidoras dos sujeitos sociais e que são, em muitos momentos, assumidas também pelos excêntricos, localizados nas margens (LOURO, 2003). Essa afirmação parece evidenciar-se quando Brenda retoma o padrão de universalidade questionando sobre a forma como alunos/as homossexuais se assumem nas relações sociais da escola, fato que, para sua adolescência, era vivenciada como um segredo, para não confrontar com os padrões de normalidade:

[...] essa nova geração de homossexuais é completamente diferente da minha geração. Por quê? Porque a gente tinha uma postura pré-definida. Hoje, o homossexual masculino está surgindo com muito mais trejeitos do que no passado, com catorze anos ele já é assim, uma bonequinha de louça. A menina, ela está se masculinizando, você percebe essa diferença, nós temos o grupo das Patricinhas e o grupo das jogadinhas. As jogadinhas são essas que estão na faixa de transição sexual. Na minha época, por exemplo, tinha o gay, a travesti e a lésbica. Que eram características bem formadas. Hoje você percebe que misturou tudo. Você já não difere o que é o que, porque essa nova geração veio para chamar a atenção mesmo, para dizer “eu existo” e, ela está começando cedo. A gente se revelava, antigamente, explodia para o mundo com 17, 18, 20 anos. Hoje não, eles estão com 12, 13, 14 anos e estão explodindo (Brenda, dezembro de 2007).

Ainda neste contexto, Rogéria define a homossexualidade como algo diferente, um fato que existe e que “em hipótese alguma está dentro da normalidade”. A determinação universal dos sujeitos sustentada na relação sexo/gênero foi apontada em seu depoimento, problematizando a questão da reprodução humana e, principalmente a histórica associação da homossexualidade ao sofrimento e à solidão:

“Ah, é legal ser gay. Ah, é normal ser gay”. Tenho amigos que falam muito isso, convivo muito no meio. Não é normal não. Normal também não é, porque eles sofrem. Sofrem a vida inteira. [...] Sofre aquele estigma. As pessoas apontam o dedo, que nós estamos ligados à prostituição, ligado à droga, à AIDS. Está sempre associado a essa imagem. Você tem aquele estigma de que você vai morrer sozinho, na solidão, então, é complicado, não é fácil não, não é fácil (Rogéria, julho de 2007).

Todas as questões abordadas neste capítulo evidenciam dois aspectos. Primeiro, que a amplitude das discussões que permeiam as diretrizes educacionais no campo das diversidades sociais conduz em determinados momentos as “identidades marcadas” para o centro dos questionamentos, promovendo uma inversão, ou seja, posicionando os marginalizados no foco das atenções como forma de lhes atribuir visibilidade e reconhecimento social (LOURO, 2003). A identificação dos professores homossexuais como os mais indicados para discutir sexualidade na escola seria um exemplo desta questão, já que a naturalização da identidade heterossexual isenta destes sujeitos, na maioria das vezes, as atribuições de uma existência sexualizada. Com isso, a presença de sujeitos homossexuais na escola não somente representa que a sociedade é capaz de acolher as identidades excêntricas, mas que, sua presença cumpre o papel de demarcação ou confirmação da identidade heterossexual como segura, intocável e de tamanha estabilidade que não lhe cabe ser visualizada como uma forma de identidade. Essa questão sustentada ao longo da dissertação sob a abordagem de Silva (2000)<sup>104</sup>, foi também ressaltada por Louro (2004) em suas contextualizações sobre a teoria *queer* e a educação:

Dentro dessa lógica, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na seqüência serão tomados como “minoria” e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos “marginalizados” continuam necessários, já que servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam. O limite do “pensável”, no

---

<sup>104</sup> Discussão realizada no capítulo II, páginas 87-88.

campo dos gêneros e da sexualidade, fica circunscrito, pois, aos contornos dessa seqüência “normal” (p. 66).

O segundo aspecto, representado especialmente pelo relato de Rogéria, seria a urgente necessidade de compreendermos as formas pelas quais as diferenças são produzidas e porque se determinam socialmente os sujeitos como normais ou anormais (SILVA, 2000), sendo este o foco primordial para que possamos pensar em práticas pedagógicas realmente comprometidas com a promoção da diversidade. Evidenciamos, com isso, a insuficiência de simplesmente adotarmos uma perspectiva que se detenha em contemplar, reconhecer, respeitar e aceitar as diferenças ou, ainda, promover a tolerância, como foi apontado também pelos sujeitos no decorrer dos seus relatos. Portanto, acreditamos como Louro (2003) que a compreensão dos discursos que instituem as diferenças, assim como dos efeitos que esses discursos exercem sobre os sujeitos são essenciais para a formação de educadores e educadoras, afinal, toda e qualquer diferença é instituída dentro de uma cultura específica e sua nomeação consiste numa permanente demarcação de fronteiras, sendo a escola um dos principais espaços em que essas demarcações se efetivam.

## CONCLUSÃO

De acordo com nossa proposta de compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero, interessou-nos saber o que docentes gays, travestis ou lésbicas contavam de suas histórias de vida e o lugar ocupado pela profissão docente neste processo, principalmente quando suas identidades sexuais e de gênero eram evidenciadas e significadas pelos diversos sujeitos que compõem a escola, sobretudo o corpo docente.

Um dos principais aspectos evidenciados foi que o/a professor/a gay, travesti e lésbica ao exercer a profissão docente não se desvincula das marcas da sexualidade e do gênero inscritas em seu corpo, mesmo que não as anuncie, deixando flagrar notadamente a diferença provocando impactos tanto em alunos/as, docentes e em outros sujeitos envolvidos no processo educativo, confirmando a estreita relação da escola com os princípios religiosos e morais que desde sua criação permanecem determinando as diretrizes da profissão docente e atribuindo aos profissionais dessa área (sob a concepção de sujeito estável, fixo e hegemônico) o legado de “modelo a ser seguido” e “exemplo”. As formas não convencionais de vivência das sexualidades e de construção do gênero se chocam com esses princípios, principalmente porque a homossexualidade e a travestilidade são possibilidades de manifestação da condição humana que causam estranhamento social, sobretudo, por contestar os princípios definidores e estruturantes das sociedades ocidentais que seriam, dentre os mais importantes, a ênfase no masculino e na heterossexualidade. Com isso, a pesquisa evidenciou a homossexualidade masculina como o fator de maior impacto nas relações cotidianas da escola e, por mais que nosso enfoque fosse o docente, alunos homossexuais foram também evidenciados como alvo de discriminação e de preconceito nessas relações.

Apesar dos sujeitos adotarem em suas práticas pedagógicas os princípios necessários à profissão docente, em alguns momentos de suas histórias de vida profissional o fato de serem docentes não amenizou a exposição à agressão, direta ou indireta, verbal ou não-verbal, manifestadas por alunos/as e/ou colegas de profissão por consequência de suas identidades sexuais e de gênero. Sua presença na escola provoca, em vários momentos, a discussão da diversidade sexual e de gênero como um tema real e imediato desmoronando a histórica

crença de que a assexualidade e o profissionalismo sejam fatores correlacionados e inerentes a docência. Essa crença se mantém consistente, pois ao sugerirmos a possibilidade de alunos/as saberem como o/a professor/a homossexual vive sua sexualidade parte significativa dos setenta e três docentes que responderam ao questionário da pesquisa se colocaram em oposição aos princípios anunciados por ele/as de respeito à diversidade e à diferença. A possibilidade dessa visibilidade fez com que esses sujeitos recusassem para as concepções historicamente construídas e culturalmente acreditadas que na escola, o/a professor/a, independente de suas vivências, não carrega consigo as marcas de sua sexualidade e da forma como seu gênero foi estruturado. Na verdade, essa discussão mostra-nos com clareza o binarismo social heterossexualidade/homossexualidade no qual o poder de hierarquização da identidade central (heterossexualidade) a torna inquestionável e não reconhecida como uma forma de sexualidade, por outro lado, ao ser ressaltada a identidade marginal (homossexualidade) consagra-se a força hegemônica da identidade central determinando quais tipos de vivencias sociais são aceitáveis ou não.

Praticamente todos/as esses/as docentes acreditavam que a temática da sexualidade deveria ser discutida na escola, essencialmente, por ser uma dimensão inerente ao ser humano, no entanto, pareceu-nos evidente que essa inerência da sexualidade não se referia a docentes, nos espaços internos da escola e, principalmente, se esses sujeitos fossem homossexuais. Confirmou-se, a partir desses dados, o pedido impossível feito constantemente pela escola aos sujeitos que ali se encontram de que deixem suas sexualidades do lado de fora dos portões ou, quando se torne impossível contê-la, que sua discussão não avance os limites biológicos da reprodução e da prevenção às DST/AIDS. Como a maioria dos estudos nesta área, constatamos que a tentativa de atender a esse pedido prevalece por parte representativa dos/as docentes, tanto que a existência de documentos legais que inserem a sexualidade e o gênero como conteúdos a serem trabalhados nas práticas educativas não foi suficiente para a efetivação dessa discussão na escola. Dos documentos analisados no capítulo III, até mesmo o PCN-10 elaborado pelo MEC não era suficientemente conhecido pelos sujeitos entrevistados, pois suas determinações os respaldariam legalmente nos momentos em que alguns deles vivenciaram situações de discriminação e de preconceito manifestadas pelos/as dirigentes das escolas em que trabalharam. Evidenciou-se a fragilidade, o desconhecimento e o restrito valor atribuído a essas inscrições legais no aspecto geral.

Ao questionarmos todos esses aspectos, poderíamos apontar a heteronormatividade como a justificativa de todas essas questões. Porém, a partir das análises elaboradas neste

estudo, cabe perguntar: Onde, como e quando a heteronormatividade invade a vivência social determinando, por aparatos históricos e culturais, a valorização ou a desvalorização dos seres humanos? Cabe dizer que todas as instituições sociais, cada qual a seu modo, cumprem um papel representativo neste processo e, como discutimos amplamente no texto, a escola não está isenta desta função. Sobre como e quando esse processo se instala, podemos afirmar que estamos todos/as, por todo o tempo, imersos em determinações heteronormativas constituindo-se de um aprendizado permanente e independente da identidade sexual ou de gênero. Na pesquisa isso se evidenciou, por exemplo, quando um dos sujeitos se posicionou de forma passiva ao vivenciar a discriminação em decorrência de sua identidade sexual pela direção da escola em que trabalhou e quando parte significativa dos sujeitos compartilhava com seus alunos/as homossexuais do silêncio de suas identidades sexuais estigmatizadas, reafirmando “as margens” como o local possível de existência social para esses sujeitos. Este fato confirma que, por mais bem resolvidos que sejamos com nossas identidades, o “armário” persiste como um recurso utilizado em determinados momentos e lugares por aqueles/as que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero (SEDGWICK, 2007) mesclando suas vivências sociais por entre conivências e resistências às concepções heteronormativas.

Com isso, faz-se relevante a afirmativa de Junqueira (2007) de que “na escola todo mundo educa, e educa sexualmente” estando esse educar representado tanto pela manutenção dos códigos culturais pré-determinados muitas vezes expressados pelo silenciamento diante das imposições heteronormativas, assim como pelo questionamento deste sistema hierárquico que atribui valores diferenciados aos seres humanos pautado nas formas de vivências das sexualidades e da construção do gênero. Este questionamento foi também evidenciado na pesquisa. Após ter sofrido discriminação pela direção da escola em que trabalhou, um dos sujeitos definiu que não mais omitiria sua identidade sexual, assumindo a homossexualidade como um dos aspectos presentes de sua pessoa, mas não o primeiro fator definidor de sua inteireza e também quando uma das professoras travestis processou judicialmente a escola que trabalhou por ter sido discriminada. Essa resistência também apareceu como forma de rechaço em momentos de agressão verbal quando os sujeitos, imersos no mar da heteronormatividade, subiram à tona e anunciaram para seus alunos/as a concretude de sua diferença: “Eu sou viado mesmo! O que você tem a ver com isso?”. A relação família e escola foi outro fator que mereceu atenção na pesquisa quando os sujeitos foram surpreendidos por mães que deixaram claro que a homossexualidade de seus filhos/as não representava um problema. Todos esses fatos levam-nos a afirmar que a escola, mesmo que

não queira, trabalha todo o tempo com a diferença ou, sendo mais objetivo, é só com a diferença que ela trabalha. Assim, a forma como esse processo se realiza está diretamente relacionado com o tipo de formação e concepção de educação construída e assimilada pelos/as educadores/as, determinando também seus compromissos assumidos com a educação.

Antônio Severino (2007) acredita que todo investimento teórico e prático com o objetivo de qualificar a formação docente somente se legitima ao assumir o compromisso com uma educação emancipatória com vistas à construção da cidadania e de uma qualidade digna de vida humana. Neste sentido, não basta para a formação docente a capacitação técnica, profissional e científica, cabe, necessariamente, vislumbrar uma formação ético-política que, sob um equacionamento filosófico e antropológico, explice a existência do homem e da mulher brasileiro/a como pessoa nos contornos de sua comunidade e num determinado momento histórico. Para o autor, e concordamos com ele, o desafio mais radical da educação é questionar o significado do projeto civilizatório brasileiro no campo político e social, pressupondo essa medida a discussão de questões básicas como: dignidade humana, liberdade, igualdade no valor da existência comunitária e as perspectivas para um destino comum, qual seja, a redução da exclusão social.

Com relação ao nosso universo de estudo, essas transformações vem se ampliando lentamente, mas de forma constante. Em junho de 2008 foi realizada em Brasília-DF a I Conferência Nacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais sob o título de Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania LGBTT. Este evento é considerado outro marco na história do movimento LGBTT seguido do Programa Brasil Sem Homofobia (2004) e teve como objetivo a elaboração do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBTT cujos debates foram estruturados sob diversos eixos inclusive a educação. Cabe ressaltar que dentre as sessenta propostas elencadas no eixo educação, a de número 26 propõe a criação de uma comissão composta pelo movimento LGBTT, a universidade e o MEC para a reformulação do tópico Orientação Sexual do PCN-10 destacando questões referentes às diversas identidades sexuais e de gênero, o enfrentamento da homofobia, da lesbofobia e da transfobia, assim como estimular sua aplicação efetiva na escola. Este último item seria o fator de maior relevância da proposta, afinal, como vários estudos já evidenciaram, o PCN-10 carece de reformulações, no entanto, de nada resolverá se suas propostas educacionais permanecerem mais duas décadas na obscuridade.

Acreditamos e apostamos na possibilidade de intervenção do movimento LGBTT para efetivar esse processo, pois todas as discussões referentes à exclusão social que adentraram os portões da escola ocorreram pela resistência e pressão exercida pelos movimentos sociais ao exigirem seus direitos de cidadania, a exemplo, as questões de classe, raça e etnia e, mais recentemente, gênero e sexualidade. Não há como requerer o direito às diferenças sem que os/as diferentes se anunciem e se afirmem como tal, mas é imprescindível que lembremos que são “diferenças” (no plural), portanto, poucos avanços ocorrerão neste processo enquanto as lutas se mantiverem isoladas e focando somente os interesses específicos de cada grupo.

Com isso, retomamos a teoria *queer* que apesar de adotar como princípio básico o questionamento do binarismo heterossexualidade/homossexualidade, acredita ser essencial visualizar, analisar e contextualizar o campo geral em que todas as identidades (sexuais, gêneros, raciais, classes) são construídas, percebendo-as necessárias e inter-relacionadas, constituindo uma realidade complexa e em constante movimento (LOURO, 2004). Essa concepção foi também adotada pelos Princípios de Yogyakarta elaborado em novembro de 2006 na Indonésia pela Comissão Internacional de Juristas e o Serviço Internacional de Direitos Humanos com o intuito de instituir princípios jurídicos internacionais sobre a aplicação da legislação internacional às violações de direitos humanos com base na orientação sexual e na identidade de gênero. Segundo o documento,

[...] violações de direitos humanos que atingem pessoas por causa de sua orientação sexual ou identidade gênero, real ou percebida, constituem um padrão global e consolidado, que causa sérias preocupações. O rol dessas violações inclui execuções extra-judiciais, tortura e maus-tratos, agressões sexuais e estupro, invasão de privacidade, detenção arbitrária, negação de oportunidades de emprego e educação e sérias discriminações em relação ao gozo de outros direitos humanos. Estas violações são com freqüência agravadas por outras formas de violência, ódio, discriminação e exclusão, como aquelas baseadas na raça, idade, religião, deficiência ou status econômico, social ou de outro tipo (PRINCÍPIOS..., [2006?], p. 6).

Assim como a I Conferência Nacional LGBTT (que foi citada ao longo do texto), os Princípios de Yogyakarta serão contemplados com maior propriedade em nossas investigações posteriores. Porém, ressaltamos que, enquanto propostas políticas, ambas se mesclam à concepção acadêmica de nosso interesse, a teoria *queer*, focalizando que a diversidade somente pode ser compreendida como um processo complexo, múltiplo, permanente e inter-relacional. Falar da diversidade é falar das diversas dimensões que

compreendem a condição humana representada pelo constante entrelaçar das vivências singulares e coletivas de homens e mulheres ao se construírem nas diferentes instâncias sociais. Portanto, a presença na escola de professores/as gays, travestis e lésbicas, essencialmente representando a materialidade da diferença, pode desencadear importantes avanços no processo de construção da cidadania, pois amplia a compreensão de que o ser humano encontra-se em constante processo de transformação, de várias formas e em vários momentos e que essa transformação somente se estabelece na correlação com outros sujeitos. Falamos aqui de uma cidadania aprendida e ensinada através das diferenças que, para que seja relevante, as marcas inscritas nos corpos não podem ser negadas, corrompidas ou silenciadas, mas compreendidas e contextualizadas. Indiferente a qualquer outra dimensão social em que os sujeitos se constituem, a escola é um local demarcado por inúmeras vivências das sexualidades e diversas formas de construção do gênero, sendo a negação dessa afirmativa um dos grandes obstáculos que temos que enfrentar como profissionais e pesquisadores/as da educação.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam.; CASTRO, Mary Garcia.; SILVA, Lorena Bernardes. **Juventude e sexualidade.** Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em <[www.unesco.org.br/publicacoes/livros/juvsexualidade/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/juvsexualidade/mostra_documento)>. Acesso em 02 nov. 2007.

ACAYABA, Cíntia. Professora de MS diz que prefeitura a demitiu por sua orientação sexual. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 13 nov. 2007. Caderno Cotidiano. p. 4.

ALMEIDA, Vagner.; PARKER, Richard.; RIOS, Luís Felipe. (Org.). **Ritos e ditos de jovens gays.** 2<sup>a</sup> edição. Brasília: UNESCO, 2004. 84 p.

ARÁN, M. (2006). A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. *Revista Ágora – Estudos em Teoria Psicanalítica*, 9(1).

ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico:** representação e mudança. São Paulo: Ática, 1998. p. 37-53.

ASSAD, Alessandra.; BENEDET Josiane. A homossexualidade pode estar escrita na ponta do giz, do lápis ou do nosso próprio nariz. Que influência a direção, a escola, os professores e os pais podem ter em todo esse processo? **Revista profissão mestre.** 2003. Disponível em: <[www.profissaomestre.com.br/php/pm\\_entrevista.php](http://www.profissaomestre.com.br/php/pm_entrevista.php)>. Acesso em 15 jul. 2008.

BARBERO, Graciela Haydée. Erotismo em transformação. **Mente e cérebro.** São Paulo, ano XIV, n. 165, p. 52-57, out. 2006. Editorial.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUN, N. C. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 17-63.

BENEDETTI, M. **Toda Feita:** o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 144 p.

BRASIL. Orientação sexual. In: \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade nacional e orientação sexual. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 10, p. 107-161.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. **A travesti e o educador:** respeito também se aprende na escola. Brasília, 2001. (folder da campanha Travesti e respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida.).

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. **Manual do Multiplicador:** homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 1996. 60 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. **Manual do Multiplicador:** prevenção às DST/AIDS. Brasília: Ministério da Saúde, 1996. 71 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia:** Programa de Combate à violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004. 40 p.

BRITZMAN, Deborah P. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-112.

\_\_\_\_\_. Educación precoz. In: TALBURT, Susan.; STEINBERG, Shirley R. (org.). **Pensando queer:** sexualidad, cultura y educación. Tradução de Begoña Jiménez Aspizua. Barcelona: Graó, 2005. p. 51-75.

\_\_\_\_\_. “O que é esta coisa estranha chamada amor?”. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 1. n. 1, p. 71-96, fev. 1996.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

\_\_\_\_\_. **Deshacer el género.** Tradução de Patricia Soley-Beltran. Barcelona: Paidós, 2006. 392 p.

BURR, Chandler. **Criação em Separado:** como a biologia nos faz homo ou hetero. Tradução de Ary Quintella. Rio de Janeiro: Record, 1998. 445 p.

CAETANO, Marcio. Os gestos do silêncio para esconder as diferenças. In: SEFFNER, Fernando et al. **Corpo, gênero e sexualidade:** problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: FURGS, 2006. p. 94-107.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal.** Coordenação de Ulisses F. Araújo. São Paulo: Moderna, 1999. 145 p. (Educação em Paula: temas transversais).

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Cultura(s) e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37.

CARRARA, Sérgio; RAMOS; Silvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade:** Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro: CEPECS, 2005. Disponível em <[www.google.com](http://www.google.com)> Acesso em 02 nov. 2007.

CARRARA, Sérgio. et al. **Política, direitos, violência e homossexualidade:** pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006. Disponível em <[www.google.com](http://www.google.com)> Acesso em 02 nov. 2007.

CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (org.). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 13-48.

CENTO PARANAENSE DE CIDADANIA – CEPAC. Ministério da educação. **Educando para a diversidade:** como discutir homossexualidade na escola? Brasília: Ciranda, 2005. 62 p. (guia para educadores/as).

EPSTEIN, Robert. Ser ou não ser? **Mente e cérebro,** São Paulo, ano XIV, n. 165, p. 40-45, out. 2006. Editorial.

FACCO, Lúcia. Realidade nem tão colorida. **Mente e cérebro,** São Paulo, ano XIV, n. 165, p. 59-63, out. 2006. Editorial.

FACHINI, Regina. **Sopa de letrinhas.** Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 301 p.

FALEIRO, Marlene O. L. Os conceitos de público e privado e suas implicações na organização escolar. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 151 -176.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 53-65.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade:** vontade de saber. Tradução de Maria Thereza de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 152 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996. 152 p. (coleção leitura).

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade.** São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985. 125 p.

FRY, Peter. Prefácio. In: GREEN, James Naylor. **Além do Carnaval:** a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. Tradução de Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: UNESP, 2000. p. 9-15.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda.; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola.** Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000. p. 17-41. (2. coleção o sentido da escola).

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 28-40.

GOLDEMBERG, Mirian. Pesquisa qualitativa em ciências sociais. In: \_\_\_\_\_. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisas qualitativas em ciências sociais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 16-24.

GONDRA, José G. Medicina higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 519-550.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. Tradução de Manoel A. F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 188 p.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 205 p.

GRANÚZZIO, Patrícia Magri. A prática docente e a questão da construção da identidade homossexual. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DA

HOMOCULTURA, 3.; 2006, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 2006. 1 CD ROM.

GREEN, James Naylor. **Além do Carnaval:** a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. Tradução de Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: UNESP, 2000. 539 p.

GREEN, James Naylor; POLITICO, Ronald. **Frescos trópicos:** fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870-1980). Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. 192 p. (baú de histórias).

GREGERSEN, Edgar. **Práticas sexuais:** a história da sexualidade humana. Tradução de Antônio Alberto de Toledo Serra. São Paulo: Roca, 1983. 323 p.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Júlio Groppe (Org.). **Sexualidade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-42.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 4º ed. Rio de Janeiro: GP&A, 2005. 102 p.

HILTON, Bruce. **A homofobia tem cura?:** o papel das igrejas na questão homoerótica. Tradução de Sieni Maria Campos. São Paulo: Ediouro, 1992. 158 p.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa:** versão 1.0. 5a. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 1 CD-ROM.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. O cérebro homossexual. **Mente e cérebro,** São Paulo, ano XIV, n. 165, p. 46-51, Outubro 2006. Editorial.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007. p. 59-69.

LAQUEUR, Tomas Walter. **Inventado o sexo:** corpo e gênero dos gregos a Freud. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. 313 p.

LEK Glorianne M. Uniformes escolares, pantalones anchos, muñecas Barbie y trajes de ejecutivo en los consejos escolares. In: TALBURT, Susan.; STEINBERG, Shirley, R. (Org.).

**Pensando queer:** sexualidad, cultura y educación. Traducción de Begoña Jiménez Aspizua. Barcelona: Graó, 2005. p. 183-197.

LOURO. Guacira Lopes. Currículo gênero e sexualidade: O “normal”, o “o diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 41-52.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 07-34.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: América, 2004. 90 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O corpo como ser sexuado. In: \_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção.** Traducción de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Parte I, cap. V, p. 213-236.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2003. p. 9-27.

MORRIS, Maria. El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría *queer*. In: TALBURT, Susan; STEINBERG, Shirley, R. (Org.). **Pensando queer:** sexualidad, cultura y educación. Traducción de Begoña Jiménez Aspizua. Barcelona: Graó, 2005. p. 35-49.

MOTT, Luiz. **O lesbianismo no Brasil.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. 220 p.

NETO, Luiz Ramirez. **Habitus de gênero e experiência escolar:** jovens gays no ensino médio em São Paulo. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Feusp, São Paulo, 2006.

NETTO, Fernando Costa.; FRANÇA, Isadora Lins.; FACHINI, Regina. **Parada:** 10 anos da parada do orgulho GLBT em SP. São Paulo: Produtiva, 2006. 89 p.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Profissão professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correa e Luisa Santos Gil. Porto Codex: Porto, 1991. p. 09-32.

NUNES, César.; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança:** subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000. 136 p.

PAREDES, Eugênia C.; OLIVERIA, Rita A.; COUTINHO, Marta Maria Telles. **Sexualidade:** o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2006. v. 3, 229 p. (Coleção Educação e Psicologia).

PARKER, Richard G. **Abaixo do equador.** Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2002. 380 p.

PEREIRA, Marta Regina Alves. **No jogo das diferenças:** nuances de gênero e prática docente na educação infantil e ensino fundamental. 2004. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

PESSOA, Jadir de Moraes. Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, n. 10, p. 79-89, Jan. /abr. 1999.

PRINCÍPIO de jogjakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Tradução de Jones de Freitas. Brasília, DF: Secretaria especial de direitos humanos, [2006?]. 38 p. Original inglês.

RIBEIRO, Paula Regina C.; SOUZA, Nádia Geisa S.; SOUZA, Diogo O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Estudos feministas**, v. 12, n.1, p. 109-129, jan./abr. 2004.

RIOS, Luís Felipe. Parcerias e práticas sexuais de jovens homossexuais no Rio de Janeiro. **Cad. Saúde Pública**, v.19, spl. 2, p. 223-232, 2003.

ROFES, Erick. La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones gays. In: TALBURT, Suzan.; STEINBERG, Shirley R. (Org.). **Pensando queer:** sexualidad, cultura y educación. Tradução de Begoña Jiménez Aspizua. Barcelona: Graó, 2005. p. 139-158.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correa e Luisa Santos Gil. Porto Codex: Porto, 1991. p. 61-92.

SCHARAGRODKI, Pablo. Masculinidades en acción: machos, maricas, subversivos y cómplices. El caso de La Educación Física argentina. In: RIBEIRO, Paula Regina et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: FURG, 2007. p. 18-30.

SEDWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Ângela Maria et al. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses**. 5. ed. rev. e aum. Uberlândia: UFU, 2006. 144 p.

SILVA, Jeferson Ildefonso. **Cidade educativa**: um modelo de renovação da educação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 128 p. (Coleção educação universitária).

\_\_\_\_\_. Conhecimento cotidiano: uma epistemologia da práxis histórica. **Ícone**. Uberlândia: UNIT, v. 7, n. 1 e 2, p. 73-80, jan./dez. 2001.

SILVA, Mirian Pacheco. **Quando o estranho é o professor**: narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores. UNICAMP , GT: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23. Disponível em <[WWW.anped.org.br/reunoes/30ra/trabalhos/gt23-3718-Imt.pdf](http://WWW.anped.org.br/reunoes/30ra/trabalhos/gt23-3718-Imt.pdf)>.>. Acesso em 12 jun. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

\_\_\_\_\_. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 276 p.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade. Educar para a tolerância e o respeito à diferença: uma reflexão a partir da escola plural. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 153-172.

SPARGO, Tamsin. **Foucault y la teoria queer.** Barcelona: Gedisa, 2004. 89 p. (Encuentros contemporâneos).

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002. 86 p.

SWAIN, Tânia Navarro. Lesbianismo, cartografia de uma interrogação. In: RIBEIRO, Paula Regina et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007. p. 9-17.

TALBURT, Susan. Contradicciones y posibilidades del pensamiento *queer*. In: TALBURT, Suzan.; STEINBERG, Shirley R. (Org.). **Pensando queer:** sexualidad, cultura y educación. Tradução de Begoña Jiménez /aspizua. Barcelona: Graó, 2005. p. 25-35.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 317 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 328 p.

TEIXEIRA, Flavia B. **Meninas e meninos na escola:** uma aquarela de possibilidades. 2000. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

TOMPSOM, E. P. tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: \_\_\_\_\_. **Costumes em comum.** Tradução de Rosalura Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras, 1998. cap. 6, p. 267-304.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso:** a homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade. 6. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Record, 2004. 586 p.

UNESCO. **O Perfil do professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em <[www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)>. Acesso em 02 nov. 2007.

VEYNE, Paul. A homossexualidade em Roma. In: ARIÈS, Philippe; BEJIN, André. (Org.). **Sexualidades ocidentais:** contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade. Tradução de Lygia Araújo Watamabe e Thereza Cristina Ferreira Stummer. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 39-49.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-84.

## **APÊNDICE A - Roteiro da entrevista realizada.**

1. Você está trabalhando em qual/quais escola/as atualmente?
2. Da rede municipal, estadual ou particular?
3. Há quanto tempo você trabalha nessa/s escola/s?
4. Você é professor de qual/quais disciplina/s?
5. Em quais séries que você atua?
6. Como foi a descoberta da sua sexualidade?
7. E com relação à família? Como é hoje?
8. Como foi a relação em sua fase escolar, sua identidade sexual/gênero era notada por colegas, professores/as, etc.? Este fato lhe causou algum problema?
9. E na Universidade, sua sexualidade era notada? Você percebia diferenciação nas relações com colegas, professores/as, devido sua identidade sexual/gênero? Alguma situação em especial?
10. Na/s escola/s em que você trabalha, você percebe alguma diferença com relação a sua identidade sexual/gênero no relacionamento cotidiano com os/as alunos/as? Já se sentiu discriminado em alguma circunstância? Quando? Onde? Como ocorreu?
11. Sua sexualidade já foi questionada por algum/a aluno/a no âmbito escolar? Quem manifestou tal questão?
12. Como você reagiu?
13. E com relação aos/às docentes que trabalham com você? Como eles reagem com relação a sua identidade sexual/gênero?
14. Se você percebe alguma reação diferenciada, é por parte de professores ou professoras? Ou ambos manifestam da mesma forma com relação à identidade sexual/gênero de professores/professoras LGBTT?
15. E com relação à direção da/s escola/s, coordenadores/as, o que você percebe?
16. Como é a relação com pais e mães de alunos/as? Existem intervenções desses sujeitos manifestadas devido sua identidade sexual/gênero?
17. Você acha que um professor homossexual e professora homossexual, são percebidos diferentemente no contexto escolar? Quem desperta maiores questionamentos? Por quê?
18. A sexualidade é discutida dentro da/s escola/s em que você trabalha? Sob que perspectiva? Para quem são voltadas essas discussões: professores/as, alunos/as, pais/mães? A homossexualidade faz parte dessas discussões? Como? O que você pensa dessas discussões?
19. O que você pensa sobre a homossexualidade?
20. Como você acha que deveria ser discutido a sexualidade na escola? Com quem deveriam ser discutidas: professores/as, pais/mães, alunos/as?
21. Em que faixa etária ou série você pensa que deveria se realizar trabalhos sobre sexualidade na escola? Por quê?
22. Você já participou de algum curso de formação docente no qual a temática fosse sexualidade na escola? Onde? Quando? Qual a sua opinião?
23. O CEMEPE oferece um curso para formação docente voltado para discussões sobre sexualidade na escola. Você conhece? Já participou de algum desses encontros? Quantos deles você participou? Qual a sua opinião sobre eles?<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> Pergunta feita somente para os/as professores/as da rede municipal de ensino.

24. Discutiu-se sobre homossexualidade no/s encontro/s que você participou? Foi satisfatória a discussão?<sup>106</sup>
25. Você fala sobre sexualidade em suas aulas? Sob que perspectiva? Quando?
26. Os/as alunos/as são curiosos com relação a sua sexualidade? Alguém já te perguntou na escola, alguma vez, abertamente, se você é gay/lésbica/bissexual/travesti/transexual? O que você respondeu?
27. Você percebe alunos gays e alunas lésbicas na/s escola/s em que você trabalha? Como é a relação deles no cotidiano escolar? São discriminados? Quem os/as discriminam?
28. Existe alguma proximidade ou afinidade desses alunos/as gays/lésbicas por você ser gay/lésbica/bissexual/travesti/transexual? Como é a sua relação com esses sujeitos?
29. Você acha que existe diferença do/da [nome do entrevistado/a] gay/lésbica/bissexual/travesti/transexual e do [nome do entrevistado/a] professor/a na escola? Se existe diferença, ocorre na relação com quais sujeitos: professores/as, alunos/as, diretores/as, coordenadores/as?
30. Você acha que é possível um/a professor/a homossexual omitir sua identidade sexual na escola?
31. Você acha que a relação dos/as alunos/as com um/a professor/a LGBTT abertamente assumido e outro/a professor/a que omite sua sexualidade é diferenciada?
32. Você conhece os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)? Trabalha com eles? Em que aspectos?
33. Na/s escola/s em que você trabalha discute-se os PCNs com os professores/as? De que forma? Quais aspectos são abordados?
34. Você conhece os temas transversais dos PCNs? O que você pensa sobre a forma como a sexualidade é abordada neles? Na escola fala-se sobre isso?
35. Você acha que deveria trabalhar sexualidade na escola? Por quê? Como deveria ser este trabalho?
36. Em sua opinião, que disciplina ou disciplinas deveriam trabalhar a temática da sexualidade na escola?
37. Você acredita que sua presença na escola como professor/a gay/lésbica/bissexual/travesti/transexual mobiliza discussões sobre sexualidade? Em que aspecto?
38. Você já testemunhou alguma cena de manifestação da sexualidade homossexual ou heterossexual de alunos/as na escola? Como você reagiu? Como a escola reagiu? Houve diferenciação devido ao tipo de manifestação?
39. Você conhece o Programa Brasil Sem Homofobia? O que sabe dele?
40. Como você pensa a/o [nome do entrevistado], professor/a, gay/lésbica/bissexual/travesti/transexual, no contexto escolar?
41. Você acredita ter alguma questão que não discutimos e que seja necessário comentar?

---

<sup>106</sup> Pergunta feita somente para os/as professores/as da rede municipal de ensino.

## APÊNDICE B - Questionário



Universidade Federal de Uberlândia  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Av. João Naves de Ávila, nº 2.160 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 –  
 Uberlândia/MG. Telefax: (034) 239-4212

Uberlândia, 03 de Dezembro de 2007

Prezado(a) Professor (a).

No Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, estamos desenvolvendo algumas pesquisas relacionadas a questões corporais. No presente momento, estamos ressaltando a temática sexualidade de professoras e professores, através da pesquisa do mestrando **Neil Franco Pereira de Almeida**, cujo objetivo é investigar e compreender a vivência das sexualidades no contexto escolar. Sua participação é muito importante para nós, pois professores e professoras são atores indispensáveis na construção de um currículo mais plural. Sua identidade será preservada bem como a da instituição em que trabalha, portanto, **você não deverá se identificar ao responder o questionário**.

A direção da escola será a mediadora do nosso contato, no entanto, qualquer dúvida sobre a pesquisa você poderá entrar em contato com o professor Neil Franco Pereira de Almeida, autor da pesquisa, pelos telefones (34)3216 7584 e (34)8848 4962; ou, com a professora Maria Veranilda Mota Soares, orientadora do trabalho, pelo telefone (34)3084 0497.

O questionário consta de 25 questões e será respondido por você no momento em que considerar mais adequado. **O prazo de entrega do mesmo é até os dias 06 e 07 de Dezembro (quinta e sexta-feira desta semana)**, quando recolheremos os mesmos na direção da escola. Juntamente com cada formulário entregamos um envelope para que você possa **lacrá-lo**, garantindo o sigilo para informações fornecidas.

A devolução deste questionário preenchido significa o seu consentimento formal como participante desta pesquisa. Relembramos que você não será identificado mesmo se a pesquisa for publicada. Sua identidade será preservada.

Acreditamos que com esta pesquisa descobriremos formas de ampliar a compreensão da prática docente, tendo em vista ressaltar a dimensão mais pessoal das/os professoras/es.  
 Desde já, agradecemos a sua colaboração.

**Neil Franco Pereira de Almeida**  
 Professor pesquisador responsável

**Maria Veranilda Soares Mota**  
 Professora Orientadora da Pesquisa

## QUESTIONÁRIO

### **A - Identificação do Sujeito:**

1. Qual é a sua idade?

- ( ) entre 15 e 20 anos    ( ) entre 20 e 25 anos    ( ) entre 25 e 30 anos  
 ( ) entre 30 e 35 anos    ( ) entre 35 a 40 anos    ( ) Entre 40 e 45 anos  
 ( ) entre 45 e 50 anos    ( ) acima de 50 anos

2. Qual é a sua identidade de gênero? ( ) masculino    ( ) feminino

3. Qual é a sua identidade sexual? ( ) heterossexual ( ) homossexual ( ) bissexual

Outra: \_\_\_\_\_

4. Qual é o seu estado civil?

- ( ) solteiro/a    ( ) casado/a    ( ) separado/a    ( ) viúvo/a    ( ) outro: \_\_\_\_\_

5. Qual é a sua cor?

- ( ) branco/a    ( ) preto/a    ( ) pardo/a    ( ) amarelo/a (chinês, japonês, asiático)

### **B - Situação de Trabalho:**

6. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?

- ( ) menos de 06 meses.    ( ) de 06 meses a 01 ano.    ( ) de 01 a 02 anos.  
 ( ) de 02 a 03 anos.    ( ) de 03 a 04 anos.    ( ) de 04 a 05 anos.  
 ( ) de 05 a 10 anos.    ( ) mais de 10 anos.

7. Você trabalha nessa escola em que regimes?

- ( ) efetivo    ( ) contrato    ( ) os dois regimes.

8. Em qual cargo você atua nesta escola?

- ( ) professor/a    ( ) coordenador/a (orientador/a ou supervisor/a)    ( ) diretor/a ou vice-diretor/a    ( ) outro: \_\_\_\_\_

9. Você se graduou em qual/quais curso(s) superior(es)?

10. Você é professor/a de qual/quais disciplina(s)?

- português     matemática     ciências     geografia     história  
 educação física     educação artística     ensino religioso  
 outra: \_\_\_\_\_

11. Em quais séries que você atua?

- ( ) Fase Introdutória ( ) Ensino Fundamental (1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries)  
( ) ensino fundamental (5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries) ( ) Ensino Médio ( ) educação de jovens e adultos ( ) Outra: \_\_\_\_\_

12. Qual sua carga horária de trabalho nessa escola?

---

\_\_\_\_\_ horas

13. Você trabalha em outra escola? ( ) sim ( ) não

Em caso positivo, tal escola pertence a qual sistema de ensino?

- municipal     estadual     privada     outra: \_\_\_\_\_

## C - Sexualidade e escola:

14. Você acha que a temática da sexualidade deve ser discutida na escola?

- ( ) Sim      ( ) Não      ( ) Não sei

## Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

Em caso positivo:

Quem deveria ser o/a responsável na escola pela discussão sobre a sexualidade? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

A partir de que idade ou série essa temática deveria ser apresentada aos alunos/as? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Quais os temas deveriam ser privilegiados?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

15. Você já participou de algum curso de formação de professores/as no qual a temática fosse sexualidade na escola? ( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo:

## Quantos foram os cursos?

---

---

Onde e quando aconteceram?

---

---

---

---

---

Como você avalia esse(s) curso(s) para a sua formação?

---

---

---

---

---

---

---

## **D - A sexualidade no cotidiano da sala de aula:**

16. Os/as aluno/as são curiosos/as com relação à sexualidade?

( ) sim      ( ) não      ( ) Não sei

Em caso positivo:

Como se dá essa curiosidade?

( ) perguntas diretas    ( ) através de brincadeiras com cunho sexual

( ) piadas ou deboche    ( ) atitudes preconceituosas    ( ) outros:

---

---

---

17. Algum/a aluno/a já abordou você diretamente com questões sobre sexualidade?

( ) sim    ( ) não

Em caso positivo:

O que eles/as perguntam?

---

---

---

---

---

---

Você se sente preparada/o para responder essas questões? Justifique.

---

---

---

---

---

---

18. Você percebe uma/s serie/s ou idade/s específica em que a curiosidade dos/as alunos/as é mais freqüente? ( ) sim    ( ) não

Em caso positivo: Qual?

---

---

---

---

---

**E - Identificando o preconceito:**

19. Você presenciou alguma situação de discriminação na escola que se refere a questões de sexualidade? ( ) sim    ( ) não

Em caso positivo:

Quais foram os sujeitos envolvidos?

---

---

---

Pode relatar a situação?

---

---

---

---

---

---

---

---

**F - A homossexualidade na escola:**

20. Na sua opinião, **um aluno ou uma aluna homossexual** desperta a discussão sobre a sexualidade na escola? ( ) sim ( ) não

Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

21. Na sua opinião, **um professor ou uma professora homossexual** desperta a discussão sobre a sexualidade na escola? ( ) sim ( ) não

Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

22. Na sua opinião, **um aluno ou uma aluna homossexual** pode influenciar outros/as alunos/as na escolha ou descoberta da orientação sexual? ( ) sim ( ) não

Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

23. Na sua opinião, **um professor ou uma professora homossexual** pode influenciar os/as alunos/as na escolha ou descoberta da orientação sexual? ( ) sim ( ) não

Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

24. Na sua opinião, um professor ou uma professora homossexual que não apresente restrições em falar sobre sua vida pessoal, deve permitir que os/as alunos/as saibam como ele/ela vive a sua sexualidade? ( ) sim ( ) não

## Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

25. Você gostaria de **comentar** ou **perguntar** algo com relação à temática do questionário que não foi contemplado nas questões anteriores?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---