

DOCÊNCIAS QUE TRANSITAM PELAS FRONTEIRAS DAS SEXUALIDADES E DO GÊNERO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE IMPOSIÇÕES DE PODERES E RESISTÊNCIAS

Neil Franco Pereira de **Almeida** – UFU

Maria Veranilda Soares **Mota** – UFV

Docências que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero: a escola como espaço de imposições de poderes e resistências

Desde sua criação, ocupando um lugar representativo como instituição social, a escola 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 ou em trânsito.

Concebemos a sexualidade como 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).

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).

Dentro desta perspectiva, o objetivo deste estudo é analisar relatos de professores e professoras gays, travestis e lésbicas identificando o lugar ocupado pela profissão docente quando suas identidades sexuais e de gênero são evidenciadas e interpretadas pelos diversos sujeitos que compõem a escola, sobretudo o corpo docente. Essas análises são parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação realizada nos anos de 2007 e 2008 embasada principalmente nas reflexões elaboradas pela teoria *queer*¹. 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.

Sexualidades, gêneros e educação

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 cientificidade 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.

¹ 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.

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 afincamento as questões referentes à escolha ou descoberta da orientação sexual². 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.

A escola definindo a estabilidade das sexualidades e do gênero

² Identidade sexual correspondente ao termo orientação sexual – utilizado para designar o desejo afetivo-sexual de uma pessoa por outra (heterossexual, homossexual ou bissexual).

Em 1990, Eve Sedgwich 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. Sedgwich (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.

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)³.

³ 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.

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 descaracterizar 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 confirmando a observação de 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:

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*:

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 equidade entre os sexos (BRASIL, 2000, p. 144).

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 significativa 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 1ª a 4ª 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 agradia. 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 evidencia dois aspectos. Primeiro, o pedido de professores/as que Renato não abandonasse as aulas e denunciasse a atitude da diretora entrecruza-se à análise dos questionários aplicados para a pesquisa⁴, revelando que atitudes preconceituosas com relação à homossexualidade são percebidas por uma significativa parcela de pessoas heterossexuais como representações inúteis e desprazerosas (BRITZMAN, 1996). Segundo, 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). 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.

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:

⁴ 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.

[...] 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 (FRY; MACRAE, 1985, 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 nossos primeiros contatos 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. Coincidentemente, 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 (Química) e Renato das ciências biomédicas (Educação Física). 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.

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 conseqüências 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).

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. 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. 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 aqui analisados apontam para 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 arbitrarias, principalmente quando as sexualidades e o gênero colocam-se em discussão.

Referências

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.

BRITZMAN, Deborah P. “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.

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.

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.

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

HILTON, Bruce. **A homofobia tem cura?: o papel das igrejas na questão homoerótica**. Tradução de Sieni Maria Campos. São Paulo: Ediouro, 1992.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. O cérebro homossexual. **Mente e cérebro**, São Paulo, ano XIV, n. 165, p. 46-51, Outubro 2006. Editorial.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: América, 2004.

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.

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.

SEDWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.

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/reunioes/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.