



## Olhares sobre a sexualidade do/a docente homossexual na escola

Neil Franco <sup>1</sup>

**Resumo:** O/a professor/a homossexual deve permitir que os/as alunos/as saibam como ele/ela vive a sua sexualidade? Esta pergunta, realizada a setenta e três docentes da Educação Básica, consiste na questão norteadora deste artigo que enfatiza parte das análises de uma pesquisa de Mestrado em Educação cujo objetivo foi de compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores/as que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero; entrecruzando a análise de quatro fontes: bibliográfica, documental, questionário e entrevista. Teoricamente, a pesquisa embasou-se nos conceitos de identidade e diferença, na (re)construção das identidades sexuais e de gêneros e nas reflexões elaboradas pela teoria queer. O transitar pelas fronteiras das sexualidades e do gênero permanece como um fator de estranhamento e repulsa no contexto escolar, manifestado pelos diversos sujeitos que o compõem, levando-nos a concluir que, na maioria das vezes, professores/as vêm reafirmando, através de suas práticas pedagógicas, um conjunto de normas preconceituosas, excludentes e arbitrárias, principalmente quando às sexualidades e o gênero colocam-se em discussão.

**Palavras-chaves:** homossexualidade; docência; sexualidade; gênero, teoria queer.

**Abstract:** Should the homosexual teacher allow the students to know the students to know how he/she lives his/her sexuality? This question, asked to seventy three docents in Basic Education, consists in the guiding question of this article that emphasizes part of the analyses of a research of Master of Education Degree which objective was to comprehend and problematize aspects of the identitarian constitution of the teachers who transit through the borders of the sexualities and genders; intercrossing the analysis of four sources: bibliographical, documental, survey and interview. Theoretically, the research was based in the concepts of identity and difference, in the (re)construction of the sexual and gender identities and in the reflections elaborated by Queer Theory. The transit through the borders of gender and sexuality remains as a factor of strangeness and repulsion in the school context, manifested by various subjects that compose it, leading us to conclude that, most of the times, teachers reaffirm through their pedagogical practices, a set of preconceived norms, exclusionary and arbitrary, especially when sexualities and gender are put into discussion.

**Keywords:** homosexuality; docency; sexuality; gender; Queer Theory.

**Resumén:** Lo/a docente homossexual debe permitir que los/las alumnos/las sepan como él/ella vive su sexualidade? Esta pregunta, realizada a setenta y tres docentes de la Educación Básica, consiste en la cuestión norteadora de este artículo que enfatiza parte de los análisis de una investigación de Máster en Educación cuyo objetivo fue de comprender y problematizar aspectos de la constitución identitária de profesores/las que transitan por las fronteras de las sexualidades y del género; entrecruzando el análisis de cuatro fuentes: bibliográfica, documental, cuestionario y entrevista. Teóricamente, la investigación se fundamentó en los conceptos de identidad y diferencia, en la (re) construcción de las identidades sexuales y de géneros y en las reflexiones elaboradas por la teoría *queer*. El transitar por las fronteras de las sexualidades y del género permanece como factor de estranhamento y repulsa en el contexto escolar, manifestado por los diversos sujetos que lo componen, llevándonos a concluir que, en la mayoría de las veces, docentes vienen reafirmando, a través de sus prácticas pedagógicas, conjunto de normas preconceituosas, excluyentes y arbitrarias, principalmente cuando las sexualidades y el género se colocan en discusión.

**Palabras clave:** homossexualidad; docência; sexualidad; género, teoría *queer*.

<sup>1</sup> Doutor em Educação, professor do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA).

## 1. Introdução

O/a professor/a homossexual deve permitir que os/as alunos/as saibam como ele/ela vive a sua sexualidade? Esta pergunta, realizada a docentes da Educação Básica, consiste na questão norteadora deste artigo que se refere a parte das análises de uma pesquisa de Mestrado em Educação (2007-2009) cujo objetivo foi de compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores/as que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero.

Teoricamente, a pesquisa embasou-se nos conceitos de identidade e diferença, nos aspectos históricos com relação à (re)construção das identidades sexuais e de gêneros<sup>2</sup> e em reflexões elaboradas pela teoria queer. Essa teoria, de perspectiva pós-identitária, propõe-nos pensar as identidades que se constituem a partir das diferentes manifestações das sexualidades e dos gêneros, por suas ambigüidades, multiplicidades, fluidez e a construir novos enfoques com relação à cultura, o conhecimento, o poder e a educação. Segundo Guacira Louro (2004), 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.

Metodologicamente, para a pesquisa, foram entrecruzadas as análises de quatro fontes: bibliográfica, documental, questionário e entrevista. O trabalho ora apresentado se configura a partir da análise dos questionários aplicados em três escolas da rede municipal da cidade de Uberlândia-MG que permitiu-nos identificar as concepções de setenta e três docentes sobre sexualidades e homossexualidades e o lugar da escola como um espaço para se inserir e contextualizar essas questões. Esses/as docentes se encontravam com idades 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%).

Em decorrência do nosso objetivo de compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores/as 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. Com isso, compreender o que os/as docentes envolvidos/as no estudo inferiam com relação à possibilidade da visibilidade da sexualidade do/a docente homossexual na escola pareceu-nos assumir um lugar representativo na investigação, afinal, essa problemática oportunizou-nos reflexões frutíferas não somente em relação ao campo das sexualidades e do gênero, mas, também, em relação aos diversos aspectos que envolvem a construção histórica, social, política e cultural da profissão docente.

---

2 Definimos como identidade sexual a possibilidade de se viver a sexualidade com parceiros do sexo oposto, do mesmo sexo, dos dois sexos ou sem nenhum deles, denominadas, assim, como heterossexualidade, homossexualidade ou bissexualidade. As possibilidades de constituição e identificação como masculino ou feminino definindo os sujeitos como homem, mulher, travesti ou transexual seria o que classificamos como identidades de gênero (cf. LOURO, 1997).

## 2. Construindo um gênero: a 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. 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 (cf. NUNES; SILVA, 2000).

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 (cf. NÓVOA, 1991).

Antônio Nóvoa (1991) explica que selecionar e nomear os professores tornou-se uma 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. 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, além de agentes culturais, tornavam-se agentes políticos e 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 (cf. NÓVOA, 1991).

Louro (1997) aborda as diferenças das relações de gênero presentes na construção histórica da profissão docente. Segundo ela, 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.

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 (cf. LOURO, 1997).

A segunda metade do século XIX marca a entrada da mulher na escola e o início do processo de feminização da docência. 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. Outro aspecto importante na compreensão desse processo é que, apesar de não interferir, a docência consolidaria os valores do casamento e da maternidade definidos historicamente e socialmente como tarefas fundamentalmente femininas. O magistério era uma função expressivamente adequada às mulheres, ainda que: “De algum modo, as marcas religiosas da profissão permanecem, mas são reinterpretadas e, sob novos discursos e sob novos símbolos, mantêm-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente.” (LOURO, 1997, p.97).

Mas a feminização do magistério apresentava aspectos que merecem atenção especial. Foram 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. No entanto, Louro (1997, p.106-107) 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 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 Michael Foucault (1988), segundo a qual as sociedades modernas não 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 ingênua crença de que docentes, 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. De certa forma, essas representações permanecem vigentes 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.

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 dos gêneros, 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. Antecipamos, no entanto, 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; esse fato será identificado nas análises que se seguem, quando destacaremos as opiniões dos/as setenta e três docentes que responderam ao questionário da pesquisa e que atuavam junto a dois dos professores gays e da professora lésbica envolvidos na investigação.

### 3. Olhares sobre a sexualidade do/a docente homossexual na escola

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

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 à 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 à nossa temática de pesquisa, instigou-nos saber o que os/as docentes envolvidos na pesquisa, através do questionário, pensavam sobre um contexto similar. Perguntamos a esses sujeitos 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/a vivia a sua sexualidade. O Quadro 01, a seguir, apresenta os dados quantitativos obtidos pela questão.

<b>Quadro 01: 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%



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. Acho que a vida profissional, a postura ética do professor é que deve ser priorizada na escola (Docente 36<sup>3</sup>).

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 (Docente 51).

Marlene Guirado (1997, p. 34), 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. 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.

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 personalidade 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.” (Docente 32).

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, uma vez que a razão de nosso existir é a inerência da sexualidade em nós. A vida pessoal e a intimidade, ou as possibilidades imaginárias de como elas se estabelecem, 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 administramos 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 personalidade e intimidade não sejam dimensões cabíveis na escola se

---

3 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 desse texto pelo adjetivo “Docente” seguida de seu número correspondente.

ajusta, principalmente, quando a homossexualidade é evidenciada, ressaltando a heterossexualidade como 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 (cf. SILVA, 2000). Assim, mencionar a homossexualidade pode torna-se um ‘escancarar’, um desrespeitar ou um despudor, principalmente porque suas inscrições e manifestações desmistificam e transgridem esse aparato construído historicamente:

Independente 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 (Docente 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 (Docente 10).

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”. 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.” (Docente 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 (Docente 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.” (FALEIRO, 2000, 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 (Docente 20).

A possibilidade de visibilidade da vivência homossexual de um/a docente ser discutida na escola fez com que esse docente se reportasse aos rígidos valores e atribuições 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.” (Docente 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: “Não, pois é uma particularidade do professor e não seria ético comentar sobre sua vida particular em sala de aula.” (Docente 56).

Deborah 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. Os relatos analisados até aqui evidenciam o terceiro mito, levando-nos a afirmar que:

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 (BRITZMAN, 1996, 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. Justificaram que:

Deve existir a separação da vida profissional da vida sexual, porque caso contrário, o aluno encontra uma liberdade além da necessária (docente 48).

A vida de um professor interessa a ele, pois do portão para fora cada um cuida de si (Docente 67).

Deve se discutir como se vive a homossexualidade e não vida particular da sexualidade de professora ou professor (Docente 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 (cf. 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. Erick 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 exemplo, não foi necessário que o Docente 48 se anunciasse homossexual para ter sido discriminado por familiares de seus/as alunos/as, fato descrito por ele quando perguntamos no questionário se já haviam presenciado alguma situação de discriminação na escola que se referisse a questões de sexualidade<sup>4</sup>. Segundo seu relato: “Inicialmente, seria eu o próprio sujeito discriminado. A princípio, pelos pais que não obtiveram um resultado efetivo por desconhecerem meu trabalho.” (Docente 48).

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 lermos 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 (Docente 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 (Docente 45).

Tais falas, assim como as que antecederam, permitem-nos pensar nos três mitos apresentados por Britzman (1996, p.81) como um constante entrelaçar, atuando 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.

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 (Docente 38).

<sup>4</sup> Cinquenta e cinco (75,3%) dos/as docentes que responderam o questionário, presenciaram situações discriminatórias.

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 (Docente 21).

Os alunos têm que aprender a viver e respeitar as diferenças (Docente 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.” (Docente 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” (Docente 73).

Quatro docentes não responderam a questão (5,5%) e outra (1,4%) acrescentou a opção ‘talvez’ 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 (Docente 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 das sexualidades, 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/a professor/a pode 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.

Conseqüentemente, 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/as e que não se limitam, exclusivamente, ao conhecimento científico 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.

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 indicam uma fragilidade significativa neste compromisso. O transitar pelas fronteiras das sexualidades e dos gêneros, representativa expressão da diversidade humana, 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 os gêneros colocam-se em discussão.

## Referências:

- 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.
- 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.
- 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).
- 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.
- 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.
- GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-42.
- HOUAISS, Instituto Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa: versão 1.0*. 5a.

Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 1 CDOCENTE-ROM.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.

\_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: América, 2004. 90 p.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Profissão professor*. Trad. 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.

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.

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.