



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**THIAGO AUGUSTO DE OLIVEIRA DA CONCEIÇÃO**

**PRÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: A PRODUÇÃO DISCURSIVA SOBRE  
O/A PROFESSOR/A HOMOSSEXUAL NA DOCÊNCIA PRIMÁRIA**

**Belém - PA  
2012**

**THIAGO AUGUSTO DE OLIVEIRA DA CONCEIÇÃO**

**PRÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: A PRODUÇÃO DISCURSIVA SOBRE  
O/A PROFESSOR/A HOMOSSEXUAL NA DOCÊNCIA PRIMÁRIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação, linha de pesquisa: Currículo e Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Josenilda Maria Maués da Silva.**

**Belém – PA  
2012**

**Dados Internacionais de catalogação-na-publicação (CIP) -**  
Biblioteca Prof.<sup>a</sup> Elcy Rodrigues Lacerda/ Instituto de Ciências da Educação/ UFPA, Belém-PA

---

Conceição, Thiago Augusto de Oliveira da

Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva Sobre o/a professor/a homossexual na docência primária; orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josenilda Maria Maués da Silva. – 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2012.

1. Professores de ensino fundamental – Belém (PA). 2. Homossexualismo e Educação – Belém (PA). 3. Teoria Queer – Belém (PA). I. Título.

CDD – 22. ed.: 371. 11098115

---

**THIAGO AUGUSTO DE OLIVEIRA DA CONCEIÇÃO**

**PRÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: A PRODUÇÃO DISCURSIVA SOBRE  
O/A PROFESSOR/A HOMOSSEXUAL NA DOCÊNCIA PRIMÁRIA**

**Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação, defendida em 31/05/2012**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva**  
**Instituto de Ciências da Educação - UFPA**  
**Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP**  
**(Orientadora)**

---

**Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa**  
**Instituto de Ciências da Educação - UFPA**  
**Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP**  
**(Examinador interno)**

---

**Profª. Dra. Cristina Donza Cancela**  
**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UFPA**  
**Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo - USP**  
**(Examinadora externa)**

---

**Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão**  
**Universidade da Amazônia - UNAMA**  
**Doutor em Educação pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP**  
**(Examinador externo)**

**Belém – PA**  
**2012**

À **Deus**, por estar presente em todas as ocasiões da minha Vida.  
E, por ter me ajudado até aqui!

À minha eterna e amada **avó Rosário** (*In memoriam*), por ter me conduzido desde cedo aos caminhos de uma vida melhor, com o seu grande e infinito amor de vó!

À minha tão querida e amada **mãe**, por ter me ensinado desde pequeno que a vida se faz com muita persistência, luta e coragem!

## O MEU MUITO OBRIGADO!

Durante toda essa trajetória acadêmica que venho vivenciando já há algum tempo, posso dizer que muita gente tocou-me de alguma forma para que pudesse tirar os melhores proveitos da melhor maneira possível ao longo desse percurso. Talvez, eu possa esquecer de alguém, mas, os que agradeço aqui, tenho imensa gratidão por terem passado por mim e de ter a oportunidade de receber um tantinho de suas experiências.

Aos meus pais, **José Maria** e **Marta**. Obrigado por sempre acreditarem nos meus sonhos, me dando força e coragem ao mesmo tempo!

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. **Josenilda Maués**, ou Josi, como é carinhosamente chamada no Grupo de Pesquisa DIFERE. Minha grande gratidão e admiração por ter orientado essa dissertação de mestrado. Obrigado por ter apostado naquele “garoto” da entrevista, ainda na seleção para o mestrado. Foi muito gratificante ter sido seu orientando, coisa que pra mim esteve muito distante de se realizar, pois até então, a conhecia somente por sua relevante discussão acadêmica em torno da temática Gênero no campo educacional. Desenvolver essa dissertação de mestrado sob sua orientação foi um imenso privilégio!

Aos professores (as) que fizeram parte dessa investigação: **Adriano Alfredo**, **Francisco dos Anjos**, **Marcos Silva**, **Darismar Silva Soares** e **Claudia Nery**. Obrigado por terem aceitado o convite de participar dessa pesquisa e, por não terem silenciado em nenhum momento sua sexualidade homossexual.

Aos professores (as) do PPGED/UFPA da extinta linha de pesquisa: Currículo e Formação de Professores: Prof<sup>ª</sup>. Dra. **Ivany Pinto**, Prof<sup>ª</sup>. Dra. **Sônia Araújo**, Prof<sup>ª</sup>. Dra. **Laura Alves**, Prof<sup>ª</sup>. **Flávia Lemos**, Prof. Dr. **Genylton Rocha**, Prof. Dr. **Salomão Hage**, Prof. Dr. **Paulo Sérgio de Almeida Corrêa**, obrigado por terem compartilhado seus saberes docente.

Ao **PPGED/UFPA** por ter me dado a oportunidade de poder me qualificar no campo do trabalho docente, sobretudo, na pesquisa em educação.

À **Universidade do Estado do Pará**, por ter me dado a oportunidade do ingresso da vivência acadêmica e profissional.

A **CAPES/MEC**, pois, sem o seu incentivo financeiro seria muito dificultoso desenvolver essa dissertação.

Aos meus amig@s: **Natasha Lopes, Natália Dóris, Fabíola Oliveira, Claudio Trindade, Anacleia Santos, Lilian Saldanha, Adriano Ferreira, Cora Coralina, Fábio Costa.** Pessoas que me fizeram rir nos momentos solitários na construção dessa dissertação.

À minha **turma do mestrado (Currículo 2010)** em especial aos amig@s: **Elianne Barreto, Lívia Silva, Marlene Feitosa (Marla), Darismar Silva (Daris)** e Gilson Rocha (**O mestre do RPG**), amig@s que pude contar nos momentos mais tensos do mestrado.

Aos professores, Prof. Dr. **Paulo Sérgio Almeida Corrêa**, Prof<sup>a</sup>. Dra. **Cristina Donza Cancela** e Prof. Dr. **Carlos Jorge Paixão**, pelas suas contribuições no momento da arguição pública desse trabalho.

À **Escola Estadual Nathália Uchôa** (Manaus-Amazonas) em especial à: Prof<sup>a</sup>. **Vânia Pereira, Albertina Araújo** e **Elisângela Barros**, por acreditarem numa escola pública de qualidade e comprometida!

Aos meus **alunos manauaras** por me proporcionarem momentos de experiência e alegria em temporadas solitárias.

Enfim, a todos **aqueles** que me trouxeram uma palavra de incentivo para o término dessa produção acadêmica, o meu muitíssimo obrigado!

*Manaus, 22 de abril de 2012.*

*“Em tarde de sol, observando o céu da varanda de casa.”*

*“A imprevisibilidade é inerente ao percurso. Tal como numa viagem, pode ser instigante sair da rota fixada e experimentar as surpresas do incerto e do inesperado. Arriscar-se por caminhos não traçados. Viver perigosamente. Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões.”*

**(GUACIRA LOPES LOURO)**



## RESUMO

A tessitura textual ora apresentada incursiona no entrecruzamento das questões de gênero, sexualidade e docência em sua produção em um movimento investigativo de cunho pós-crítico. A abordagem da temática tem como base teórico-metodológica, as possibilidades de tratamento dos discursos proposta por Michel Foucault, como referencial que orienta a investigação e análise das práticas discursivas sobre a sexualidade produzidas por professores/as homossexuais que atuam na docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Tornam-se, portanto, objeto investigativo, as práticas discursivas produzidas por esses docentes. A investigação parte da seguinte questão central: quais práticas discursivas sobre a sexualidade são produzidas por professores/as homossexuais que atuam na docência dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Belém - PA? O objetivo geral do estudo voltou-se para analisar a constituição discursiva da sexualidade examinada do ponto de vista das relações de gênero, a partir da análise das práticas discursivas de docentes homossexuais que atuam na docência dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas. A partir da análise discursiva dos enunciados sobre gênero e sexualidade produzidos por professores/as homossexuais da docência primária, pude constatar que essa ambiência docente é produzida por discursos que constituem esses docentes homossexuais a partir de práticas e ações normatizadoras e hegemônicas de gênero e sexualidade que tentam, sobretudo, ocultar a sexualidade homossexual no ambiente escolar, produzida a partir de discursos de silenciamento, negação, controle e vigilância sobre esses sujeitos ditos “anormais”. Há, portanto, uma maior vigilância e controle por parte da escola quando se trata desses professores/as homossexuais, as exigências institucionais são redobradas, seus dispositivos institucionais têm maior efeito e, agem na manutenção de uma suposta heteronormatividade sexual na escola.

**Palavras-chave:** Gênero, Sexualidade, Docência, Práticas discursivas.

## RÉSUMÉ

Le contexte et le texte présentés ici se trouvent au croisement des questions de genre, de sexualité et de maladies, dans une enquête à caractère post-critique. L'approche du thème a comme base théorique et méthodologique, les possibilités traitant du discours proposé par Michel Foucault, comme référence, orientant l'investigation et l'analyse du discours sur la sexualité abordés par les professeurs homosexuels, enseignant dans les premières années de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. La manière des enseignants d'aborder ces questions est devenu un sujet d'étude. La recherche part de la question suivante : Quel est le discours qu'utilisent les professeurs homosexuels enseignant dans les premières années d'enseignement primaire, sur la sexualité. L'objectif central de cette étude est d'analyser la construction des discours sur la sexualité, examinée du point de vue des relations des genres, à partir du discours des professeurs de l'enseignement primaire. A partir de l'analyse du discours de ces derniers sur le genre et la sexualité utilisé par les professeurs homosexuels dans le primaire, on peut constater que le ton de l'enseignement est donné par un discours normalisateur et hégémonique, venant de ces professeurs homosexuels, et qui tente surtout d'occulter la sexualité homo dans le milieu scolaire par un discours évasif, par des refus, contrôle et vigilance sur des sujets dits « anormaux. Le contrôle et la vigilance sont donc plus forts dans les écoles quand il s'agit de professeurs homosexuels, les institutions redoublent d'exigences, les dispositifs institutionnels sont renforcés et agissent pour le maintien d'une supposée hétéro-normalité sexuelle dans les écoles.

**Mots-clés:** Genre, Sexualité, Enseignement primaire, Discours.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela nº 01 - Número de docentes que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental por sexo e por secretaria de educação no município de Belém do Pará.....	32
Tabela nº 02 - Produções CAPES levantadas (Dissertações e teses).....	36
Tabela nº 03 - Produções ANPED (trabalhos apresentados em reuniões anuais).....	37

## **LISTA DE SIGLAS**

**ANPED**- Associação Nacional de Pesquisa em Educação  
**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**DIFERE** – Grupo de pesquisa: Diferença e Educação  
**GT** – Grupo de Trabalho  
**IC** – Iniciação Científica  
**IEEP** – Instituto Estadual de Educação do Pará  
**MEC** – Ministério da Educação  
**SEDUC** – Secretaria de Estado de Educação  
**SEMEC** – Secretaria Municipal de Educação  
**UEPA** – Universidade do Estado do Pará  
**UFPA** – Universidade Federal do Pará  
**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
• A trajetória, o problema e os objetivos de investigação.....	14
• Perspectivas teórico-metodológicas do estudo.....	21
• Por que professores/as homossexuais?.....	25
• Os vestígios investigativos e analíticos de pesquisa.....	28
• Aproximação exploratória com estudos sobre gênero, sexualidade e docência: indicações teórico-metodológicas.....	34
<b>CAPÍTULO I: A DOCÊNCIA E SEUS EFEITOS DISCURSIVOS.....</b>	<b>44</b>
1.1. A docência e sua movimentação histórica: transformações no campo do gênero docente.....	44
1.2. A docência primária e o discurso da feminização do magistério.....	55
1.3. Docência primária: quando o docente homossexual é o contestado.....	61
<b>CAPÍTULO II: GÊNERO E SEXUALIDADE EM PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA...69</b>	
2.1. Relações de gênero em perspectiva pós-estruturalista: uma (des) construção social.....	69
2.2. Gênero e sexualidade: para além dos padrões heteronormativos.....	75
2.3. Problematizações da Teoria Queer para o campo das relações de gênero e sexualidade.....	83
<b>CAPÍTULO III: OS VESTÍGIOS E DEMARCADORES INVESTIGATIVOS: A PRODUÇÃO DISCURSIVA DOS PROFESSORES (AS) EM SUAS SUPEFÍCIES.....</b>	<b>92</b>
3.1. Discursividade sobre gênero e sexualidade de professores (as) homossexuais.....	92
<b>SE EU FOSSE CONCLUIR.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO 1 – Roteiro de entrevista.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>129</b>

## INTRODUÇÃO

### **A trajetória, o problema e os objetivos de investigação**

Esta dissertação tem como campo temático central as relações de gênero, sexualidade e docência no contexto da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Mais especificamente, constitui-se numa investigação que discute relações de gênero e sexualidade no âmbito da orientação sexual de docentes homossexuais<sup>1</sup> que atuam em um espaço historicamente afirmado como campo profissional feminino, a docência primária<sup>2</sup>.

Quando optamos por investigar algo, essa escolha carrega uma história de produção do interesse e da motivação que nos leva a abordar determinado assunto. Considerando o contexto, as inquietações e problematizações produzidas no decorrer dessa história, coloco neste momento alguns aspectos da trajetória desta investigação.

Meu interesse inicial por enveredar pela investigação das relações de gênero na docência primária partiu quando estava, ainda, na graduação, cursando o 2º período do extinto Curso de Formação de Professores para o pré - escolar e 1ª a 4ª série do ensino fundamental da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Após o curso ter passado por uma reformulação curricular face às novas diretrizes<sup>3</sup> curriculares nacionais publicadas no ano de 2006 para o curso de Pedagogia, o então curso passou a ser denominado de Licenciatura Plena em Pedagogia. Recordo que em uma aula da disciplina Teorias da Educação II, foi travada uma discussão sobre as transformações do cenário docente no Brasil. Dentre as transformações ressaltadas destacava-se a mudança de gênero docente, do masculino para o feminino desembocando, conseqüentemente, na discussão da feminização do magistério.

---

<sup>1</sup> Tendo como base o Vocabulário de Foucault (CASTRO, 2009), a homossexualidade surgiu como uma das figuras da sexualidade ser decalcada da prática da sodomita, sobre uma espécie de androginia interior, um hermafroditismo da alma. No século XIX, aparece na psiquiatria, na jurisprudência e na literatura toda uma série de discursos sobre as espécies de subespécies de homossexualidade. Através de tais discursos, por outro lado, a homossexualidade começou a falar, a reivindicar sua naturalidade. [...] “A homossexualidade é uma ocasião histórica para reabrir as virtualidades relacionais e afetivas, não particulares pelas qualidades intrínsecas do homossexual, mas pela sua posição de alguma maneira oblíqua; porque as linhas diagonais que ele pode traçar no tecido social permitem que apareçam essas virtualidades”.

<sup>2</sup> A docência primária é compreendida como sendo o trabalho desenvolvido na creche, na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, em todo segmento de ensino que contempla a infância, a educação de crianças. No entanto, esta investigação privilegiou como campo de ensino primário os anos iniciais do ensino fundamental, (1º ao 5º ano).

<sup>3</sup> Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.

Nesta época de curso, no total de aproximadamente 35 discentes, a presença masculina na sala de aula era somente representada por mim; o universo feminino predominava como historicamente predomina em qualquer curso de Pedagogia. A discussão da feminização do magistério então posta em sala recaiu exatamente nas questões de gênero presentes na docência primária: profissão de atuação de mulheres; desvalorização social da profissão; o afastamento dos homens da atividade docente. Lembro que essas foram algumas das questões discutidas e problematizadas pela professora na aula, todavia, foi uma pergunta feita em minha direção que impulsionou meu desejo de incursionar na investigação pela temática das relações de gênero. *“O que um homem faz em um curso feminino?”*, foi a interrogação posta a mim e que, no momento de sua formulação, pegou-me de surpresa e naquele instante calou-me!

Comecei dali por diante a encarar a pergunta como uma problematização referente à minha condição de gênero posta naquele contexto como minoria e, mais ainda, como minoria na docência primária, campo então escolhido para exercício da minha atividade profissional. O raciocínio de que o magistério primário e, conseqüentemente, o curso de Pedagogia eram atividades socialmente atribuídas ao domínio feminino, não me era desconhecido. Esse era um argumento presente tanto antes quanto durante o curso. Minha inquietação girava em torno, sobretudo das razões da estranheza de minha presença masculina em um espaço dito feminino, ou ainda, o que pensam sobre mim, a partir de minha inserção em uma atividade posta socialmente às mulheres?

Iniciei a partir desses questionamentos uma busca por explicações teóricas que pudessem me auxiliar a entender as possíveis relações e construções histórico-culturais que fizessem com que os sujeitos produzissem e concebessem tais concepções acerca da docência primária, sobretudo, em relação aos homens que atravessam a escolha profissional neste espaço associado ao feminino, às mulheres. Foi em uma dessas buscas teóricas que encontrei o livro: *Gênero, sexualidade e educação - uma perspectiva pós-estruturalista*, de Guacira Lopes Louro (2008). A obra propõe o rompimento com o pensamento dicotômico: feminino em oposição ao masculino; razão/sentimento; teoria/prática; público/privado. Neste sentido,

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de diferentes classes, raças, religiões, idades, etc., e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos perturbando a noção simplista e reduzida de homem dominante e mulher dominada” (LOURO, 2008, p. 04).

A partir da leitura da obra de Louro (2008), minhas problematizações começaram a tomar outros significados. Comecei a perceber que o sentido discursivo aplicado ao campo da

docência primária como um lugar privilegiado do feminino, não significara somente uma disputa de espaço profissional entre homens e mulheres, contudo, o que estava em jogo eram disputas de relações de gênero produzidas também no ambiente docente. Portanto, a docência como um espaço de interação humana além de produzir diversas formas de relações, é capaz também de suscitar no seu interior relações de gênero que marcam certa disputa de espaço e de poder entre homens e mulheres. Espaços onde masculinos e femininos são produzidos.

O desejo de aprofundar na temática dos estudos de gênero, me fez inicialmente confrontar a teoria do ponto de vista das relações de gênero e da feminização do magistério com a empiria evidenciada nos discursos veiculados acerca da docência primária posta como uma profissão de mulheres. A oportunidade surgiu com a seleção à iniciação científica fomentada pela Universidade do Estado do Pará, instituição de ensino superior na qual obtive a graduação. A iniciação científica me possibilitaria um maior aprofundamento teórico e analítico da discussão, e com esta intenção, me propus a participar da seleção. O projeto de pesquisa<sup>4</sup> proposto tinha a seguinte problematização: quais as representações construídas por professores (as) sobre o trabalho docente de professores do gênero masculino que atuam no magistério do segmento então denominado, séries iniciais do ensino fundamental?

O problema partiu da própria leitura de Louro (2008), onde a autora evidencia que a docência é um espaço de produção e engendramento de representações de gênero. Deste modo, a autora questiona “qual o gênero da docência?” Aproveitando a questão, procurei saber que representações tinham os professores homens que exerciam tal atividade. Para minha satisfação o projeto foi aprovado. Tinha então a oportunidade de pesquisar algo que já, de certo modo, vinha investigando e, desta vez, com o incentivo financeiro à pesquisa. O estudo foi realizado em uma escola pública municipal da cidade de Belém do Pará. A escola contava com três professores do sexo masculino e o número de professores justificou a escolha da escola, haja vista, a dificuldade de encontrar professores do sexo masculino atuando nesta modalidade de docência.

Simultaneamente à iniciação científica, participei da primeira turma do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na escola. O curso foi ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e, como objetivo, propunha contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca de três questões articuladas: as relações de gênero, as relações étnico-raciais

---

<sup>4</sup> Título: Gênero Masculino e Trabalho Docente: Representações Sociais de professores (as) que atuam no Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Orientadora, Prof<sup>a</sup>. MSc. Vanessa Galvão dos Santos.



e a diversidade de orientação sexual. Mesmo não sendo professor da rede pública, minha intenção ao participar do curso foi colocar-me em contato direto com as discussões atuais das temáticas centrais do mesmo, contribuindo desse modo para o desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica.

A realização do curso me possibilitou uma compreensão mais aprofundada em torno das questões sociais que demarcam as relações de gênero, principal campo de meu interesse, podendo assim conduzir de modo mais teorizado na iniciação científica. Ao final da pesquisa, os resultados obtidos com a investigação foram transformados no Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Pedagogia<sup>5</sup>. Neste sentido, o delineamento da problematização desta pesquisa empreendida no mestrado em educação, tem sua gênese nos vestígios encontrados nas representações evidenciadas sobre os professores investigados na iniciação científica.

A partir de entrevistas realizadas com tais professores pude perceber que a sua presença no contexto da docência dos anos iniciais de escolarização é marcada por representações diversas que reúnem argumentos em torno de questões biológicas ligadas ao sexo às questões sociais em torno da profissão, entretanto, uma representação sobre estes docentes me chamou bastante atenção: aquela ligada a sua sexualidade. Todos os professores entrevistados foram unânimes em dizer que a principal representação da sociedade sobre os docentes do sexo masculino que atuam na docência primária com crianças é a de que são, em sua maioria, “gays” (homossexuais).

Pensando nessa representação<sup>6</sup> de sexualidade ligada a homossexualidade remetida aos homens que exercem a docência dos anos iniciais do ensino fundamental, comecei a refletir no sentido de que a docência além de ser espaço social de veiculação de representações como nos afirma Louro (2008), é ainda, um lugar onde são produzidos discursos sobre diferentes dimensões que constituem os sujeitos que a praticam. Para tanto, a docência do ponto de vista das relações de gênero é também lugar de constituição da sexualidade na medida em que entendemos como concebe Foucault (1988) que a mesma foi e é produzida historicamente em diversos contextos e diferentes lugares. O tratamento de questões sobre sexualidade conecta-se à discussão das relações de gênero e vice-versa, pois

---

<sup>5</sup> Gênero masculino e docência: representações sociais de professores (as) das séries iniciais do ensino fundamental. Título do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao final do curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia. Originado da pesquisa da iniciação científica. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lana Cláudia Macedo da Silva.

<sup>6</sup> A utilização do termo “representação” diversas vezes exposto neste trabalho compartilha da mesma noção de representação adotada na investigação de Marisa Vorraber Costa (2006), assumindo as representações como noções que se constituem discursivamente, instituindo significados segundo critérios de validade e legitimidade estabelecidos por relações de poder.

ambas encontram-se implicadas quando tratamos de assuntos relacionais referentes a homens e mulheres. Este raciocínio estende-se ao contexto da docência dos anos iniciais do ensino fundamental, onde as relações de gênero e sexualidade são, sobretudo, marcadas pela diferença docente de masculino e feminino nesta ambiência.

Tendo em vista essa construção discursiva da homossexualidade quando se trata da sexualidade de professores do sexo masculino que atuam na docência primária, é possível problematizar, ao mesmo tempo, o outro lado do gênero, a sexualidade feminina de professoras desse mesmo segmento de ensino. Nesse sentido, poderia fazer uso da mesma pergunta feita a mim por minha professora na sala de aula na graduação, só que agora com sentido diferenciado: quais práticas discursivas são produzidas sobre a sexualidade de docentes homossexuais do sexo feminino que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental?

Essa indagação se faz pertinente uma vez que o discurso da homossexualidade de professores do sexo masculino nesse segmento de docência é produzido sob a égide de argumentos heteronormativos, que se envolvem na produção da sexualidade e estereótipos sexuais de homens e mulheres em diferentes contextos, até mesmo, no contexto profissional, no caso aqui o da docência primária. Essa docência foi e ainda é por vezes apreendida historicamente a partir de estereótipos culturalmente cristalizados de padrões normativos femininos. A indagação faz-se ainda pertinente porque nesse segmento de atuação profissional, os anos iniciais, transitam docentes homossexuais do sexo feminino que, de algum modo, subvertem a lógica dos estereótipos atribuídos a algum tipo de essência feminina.

Para tanto, foge da centralidade desse trabalho, fixar binarismos e padrões de gênero e sexualidade ou reforçar estereótipos sexuais atribuídos aos sujeitos. Tento, de outro modo, evidenciar dispositivos e mecanismos discursivos e estratégias normativas que produzem tais sujeitos, normatizando-os, enquadrando-os e fixando-os a determinados moldes e padrões histórico-culturalmente produzidos em diferentes regimes de sociedade, e ainda, de lugares e posições sociais, profissionais. Também foge do entendimento dessa investigação que a vivência da homossexualidade por docentes do sexo feminino e masculino que atuam nos anos iniciais é tonalizada por diferentes práticas discursivas que acabam tendo como referência padrões culturalmente produzidos sobre prováveis características necessárias ao exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, ou sobre a fixação de determinadas orientações sexuais a partir da inserção dos sujeitos nesse segmento profissional.

Desse modo, segundo Costa (2006), nossas perspectivas de análise não nos ajudam apenas a compreender um problema, mas nos auxiliam a compor o problema. “Ao problematizarmos um determinado campo, objeto ou fenômeno, nós estamos inventando algo novo com as nossas “lentes”. (2006, p. 72-73). Neste sentido, e, aliada às demarcações discursivas provenientes dos resultados obtidos com a pesquisa de iniciação científica, é que a preocupação central norteadora da investigação desta dissertação de mestrado, ancora-se na seguinte questão propulsora: **quais práticas discursivas sobre a sexualidade são produzidas por professores homossexuais do sexo masculino e feminino que atuam na docência dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas?**

Para dar direcionamento ao estudo, são articulados os seguintes objetivos:

- I - Analisar a constituição discursiva da sexualidade a partir das práticas discursivas de docentes homossexuais do sexo masculino e feminino que atuam na docência dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas;
- II - Identificar e problematizar os discursos sobre gênero e sexualidade produzidos por tais docentes homossexuais;
- III – Analisar a configuração assumida pela docência nos anos iniciais quando exercida por docentes homossexuais do sexo masculino e feminino que atuam nesse segmento de escolarização majoritariamente ocupado pelo feminino.

Partindo desse quadro e da problematização da discursividade do gênero e da sexualidade na docência dos anos iniciais, o estudo desenvolvido apresenta significativas contribuições para os estudos do campo das relações de gênero e sexualidade no sentido de enfatizar a construção discursiva dos gêneros, das sexualidades e das diferentes ocupações, considerando-as, também, como discursivamente construídas a partir de práticas provenientes de diferentes âmbitos entre aqueles os dos próprios sujeitos que exercem a docência nos múltiplos segmentos da escolarização.

Portanto, o enfoque dado aos anos iniciais do ensino fundamental e à docência de professores (as) homossexuais, partilha da concepção de que esta ambiência e tais sujeitos são territórios de produção de práticas discursivas. Partilha, ainda, da crença na necessidade de explorarmos as discussões no âmbito acadêmico e escolar sobre as temáticas gênero e sexualidade, diante da ainda reduzida margem de referências e pesquisas que investiguem os modos como esses marcadores sociais se constroem em nossas múltiplas formas de vivenciar a diversidade de gênero e sexualidade, mesmo no campo profissional da docência.

Neste sentido, a relevância social desta pesquisa situa-se na possibilidade de contribuir e trazer para o contexto local e amazônico discussões que façam avançar o conhecimento no âmbito das relações entre Gênero, Sexualidade e Docência, contribuindo para o enriquecimento das discussões pertinentes à constituição dessa tríade analítica e à formação de professores. A esta relevância alia-se também a importância institucional desse estudo, na medida em que o mesmo vincula-se a linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores que investe em estudos sobre questões culturais ligadas à docência, prática onde são produzidas e reproduzidas questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. É válido salientar que recentemente a Linha de pesquisa: Currículo e Formação de Professores, do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará, passou por modificações epistemológicas e, que atualmente é denominada de Educação: Currículo, Epistemologia e História, no entanto, esta pesquisa se originou na linha de pesquisa extinta.

O estudo atrela-se ao mesmo tempo, ao grupo de pesquisa: Diferença e Educação – DIFERE do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, grupo de pesquisa a que me vinculo desde a inserção no mestrado acadêmico em educação, no ano de 2010. O DIFERE, aposta na realização de estudos voltados para a constituição de sínteses disjuntivas apoiadas nas virtualidades e multiplicidades de abordagens filosóficas de inspiração pós-estruturalista. Investe no aprofundamento do pensamento nômade da diferença como potência criadora para a composição do pensamento da diferença no âmbito do currículo e da formação de professores, privilegiando desse modo, estudos do campo da Filosofia da diferença e educação, e, dos marcadores sociais que constituem essa diferença, tais como, por exemplo, o currículo, o gênero e a sexualidade.

Desse modo, ao colocar a relevância científica do presente estudo, não reitero o vocábulo ciência com letra maiúscula remetida ao discurso científico, pois, segundo Pereira (2008) “Neste campo de pesquisas, a Ciência com C maiúsculo, deixa de ocupar o local privilegiado em termos de verdade e poder, de ser a forma de se conhecer, passando a ser vista como mais uma das formas de conhecer” (p. 45). A perspectiva teórica que este estudo assume, bem como a proposta teórico-metodológica do DIFERE, não a colocam como o discurso único e verdadeiro. Nossas investigações e talvez nossas inquietações e problematizações de pesquisa, tem compromisso com a experimentação de novas composições e reflexões teóricas, como linhas de fugas e possibilidades de afrontamento dos limites impostos por tal ciência. Talvez resida nesse ponto a importância “científica” desse estudo.

## Perspectiva Teórico-Metodológica do estudo

Esta investigação incursiona no entrecruzamento das questões de gênero, sexualidade e docência em sua produção discursiva, expondo uma trajetória de produção investigativa cujas definições articulam-se à dinâmica do trânsito entre teoria e empiria.

Neste sentido, quero de partida situar o ponto de embarque escolhido para seguir velejando, assim como viajantes, termo que se refere Louro (2004) aos sujeitos que incursionam nas insinuantes relações de gênero e sexualidade. Meu percurso enquanto timoneiro dessa viagem tem como ponto de partida e desembarque, não um lugar comum, um destino traçado e nem tampouco um roteiro previamente assegurado. Meu desejo, assim como de outros estudos de inspiração pós-estruturalista é de caminhar no sentido de traçar novos horizontes, novas composições teóricas, novos textos. Conto, inicialmente, com indícios de onde quero chegar, com a certeza que, durante a viagem poderão surgir roteiros alineares, desvios de percursos e, sobretudo, provocações e desequilíbrios diante da inexistência de normas e regras já estruturadas.

A perspectiva Pós-estruturalista adotada como teorização que norteia a dinâmica dos procedimentos teórico-metodológicos deste estudo, difere de um posicionamento estruturalista por não ter uma centralização científica focada nas estruturas sociais e funcionais que constituem a sociedade, ou seja, sua preocupação teórica não está em identificar as estruturas e organizações sociais fundantes para compreender o funcionamento de relações sociais móveis, não totalizantes.

O Pós-estruturalismo, em suas diferentes clivagens, é caracterizado pela descentralização das partes estruturais, onde a investida teórica situa-se não em estruturas sociais fundantes em determinado método ou teoria. Para Peters,

O Pós-estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma coisa. É melhor referir-se a ele como um *movimento de pensamento* – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes. (2000, p. 29).

Ou seja, o pós-estruturalismo pode ser caracterizado segundo Peters, como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer idéia de homogeneidade, singularidade ou unidade. Na perspectiva

pós-estruturalista, a crítica à razão torna-se ação marcante, de modo a rejeitar qualquer forma privilegiada de decifração da natureza e ordenação do mundo. Deste modo, as categorias como: modernidade, sujeito, razão e totalidade tornam-se secundárias. Na modernidade o sujeito constitui-se no foco central e determinante do mundo social; no cenário pós-estruturalista, o mesmo torna-se menos pretensioso, universal e centralizado. Os modos como se processam as múltiplas formas de poder, regulação e controle sobre esses sujeitos, são algumas das preocupações privilegiadas pelos pós-estruturalistas.

Embora marcado por diferentes clivagens, podemos encontrar nesse movimento, que tem a diferença como elo de ligação, características como:

Recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade; as narrativas genealógicas substituem a ontologia, isto é, as questões de ontologia tornam-se historicizadas; questiona o cientificismo das ciências humanas, adota uma posição antifundacionista em termos epistemológicos e enfatiza um certo perspectivismo em questões de interpretação; questiona o realismo e o racionalismo, coloca em dúvida a pretensão estruturalista de identificar estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral; rejeita a idéia de que um sistema de pensamento possa ter qualquer fundamentação lógica. (SKLIAR, 2001, p.74)

De um lado se observa o cientificismo das Ciências Humanas e, do outro lado, a crítica Pós-estruturalista como negação do conhecimento e/ou pensamento como produção de um eu fundante, uno, indivisível, centrado, racional. Para a perspectiva pós-estruturalista não existem verdades únicas e absolutas. Existem linguagens, práticas discursivas, modos de subjetivação que impulsionam, constroem e desconstroem as formas históricas, culturais e sociais de se conceber os sujeitos e suas relações. A partir dessa perspectiva são colocadas em questão as metanarrativas constituídas como discursos únicos e verdadeiros, como manifestações essencialistas do pensamento totalizante, pois para o pós-estruturalismo existem múltiplas formas de produção e veiculação do conhecimento, seja ele científico ou não, incidindo em verdades múltiplas (VEIGA-NETO, 1995).

No campo educacional as discussões de cunho pós-crítico tomadas pela ótica pós-estruturalista situam-se em temas que geralmente expressam demarcadores discursivos, políticos e culturais de diferenças produzidas em campos como da sexualidade, das relações étnico-raciais, de gênero, geracionais, práticas de escolarização, questões midiáticas, dentre outros<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> O sujeito da educação: estudos foucaultianos (SILVA, 1994); Crítica pós-estruturalista e educação (VEIGA-NETO, 1995); Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista (LOURO, 2008); Corpo, Gênero e sexualidade (MEYER & SOARES, 2008); Adolescência em discurso: Mídia e produção de

Considerando o amplo espectro pós-estruturalista este estudo adota as possibilidades de tratamento dos discursos propostas por Michel Foucault, para orientar a investigação e proceder a análise das práticas discursivas produzidas sobre a sexualidade por professores homossexuais do sexo masculino e feminino que atuam na docência nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas.

A partir dessa chave foucaultiana, as relações de gênero e sexualidade são vistas como discursivamente produzidas por meio dos próprios enunciados e relações que os discursos mobilizam. A utilização de ferramentas foucaultianas na pesquisa educacional apresenta uma inflexão em relação ao tratamento dispensado aos discursos docentes por outras perspectivas de análise discursiva. Essa demarcação pode ser claramente traduzida a partir da forma como são tratados os discursos.

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos (FISCHER, 2001, p. 198).

Ou seja, para Foucault, os discursos não representam algo e sim constituem os objetos de que falam; não há algo oculto a ser desvendado por trás das palavras e dos discursos. A partir dessa perspectiva de linguagem, os discursos, constituem os objetos de que falam; produzem, portanto os gêneros, relações de gênero, masculinidades, feminilidades, a própria sexualidade, a docência. Neste contexto, apreendemos que o espaço escolar é atravessado por práticas discursivas de gênero e sexualidade e é, também, *locus* onde essas práticas são produzidas. Para Hardt (2004), as possibilidades de análises discursivas foucaultianas também se aplicam na educação,

O discurso para Foucault é ambíguo, é uma forma de poder, que pode tanto vincular-se a atitudes de dominação quanto de resistência. Um dos cenários dessas possibilidades é também o campo da educação, e qualquer prática pedagógica será também ambígua, representando poderes dispersos e fragmentados. Existe, assim, um trabalho desconstrutivo a ser feito em cada um (o que implica seus domínios) e também fora desse campo, envolvendo o outro e o social. Nesse contexto, qualquer tentativa de asserção de inocência é equivocada e imprecisa. (HARDT, 2004, p.16).

Segundo Veiga-Neto (2007), a maior parte dos especialistas costuma falar em três perspectivas/tendências foucaultianas conhecidas por arqueologia, genealogia e ética.

---

subjetividade (FISCHER, 1996). São alguns exemplos de estudos demarcados pela perspectiva pós-estruturalista.

Segundo o próprio autor trata-se de uma sistematização que combina os critérios metodológicos e cronológicos. Sendo conceitualmente entendidas como:

A arqueologia,

O uso da palavra arqueologia indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de idéias, conceitos, discursos talvez já esquecidos (VEIGANETO, 2007, p. 45).

Na genealogia,

O que passa a interessar a Foucault, então, é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos. [...] A genealogia faz um tipo especial de história. Como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese do tempo. [...] A genealogia não se propõe a fazer uma outra interpretação mas, sim uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas. Com isso, ela consegue desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções. (IDEM, 2007, p. 55, 56 e 60).

A ética,

Numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do comportamento de cada um e dos códigos que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais. Esse conceito idiossincrático desloca a noção clássica de ética como “estudo dos juízos morais referentes à conduta humana” (quer em termos sociais, quer em termos absolutos) para ética como o modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações”, ou, em outras palavras, a ética como “a relação de si para consigo”. (IDEM, 2007, p. 81).

Como o que nos interessou nessa investigação foi flagrar os momentos e as ações que produzem relações de poder, e os saberes que constituem dispositivos e mecanismos de regulação e controle da sexualidade de docentes homossexuais por meio das práticas discursivas produzidas por eles próprios, podemos indicar que este trabalho tentou experimentar a genealogia foucaultiana, haja vista, entender que por meio da genealogia pode-se ter a valorização da prática discursiva como forma de interrogar os nexos discursivos que produzem as relações de poder. Segundo Maia (1995, p. 95), nesse território “o que nos interessará, entre outras coisas, será destacar que mecanismos, táticas e dispositivos serão progressivamente usados pelo poder [...]”.

Assumo, portanto, que os discursos produzidos por docentes, são generificados e tonalizam a constituição da sexualidade em meio ao conjunto de determinações que envolvem a profissão docente e o exercício do magistério nas práticas de escolarização. Nesse sentido,



ao falar sobre discurso na perspectiva foucaultiana, refiro-me às práticas discursivas que segundo Foucault, é: “Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa do discurso” (2008, p. 136).

Para Foucault, a análise no campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente de outras análises discursivas do pensamento humano, Segundo o filósofo,

Trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (2008, p. 31).

Ainda segundo o autor, não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso. Deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa no meio dos outros e relacionando a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.

Portanto, o exame discursivo dessa questão entre docentes homossexuais pode agregar novos elementos à compreensão da sexualidade e até mesmo da docência exercida nos anos iniciais do ensino fundamental, onde é possível identificar práticas sexistas, regulatórias e de controle nesse campo profissional diante da presença de docentes homossexuais, práticas essas justificadas muitas vezes por discursos sexistas, preconceituosos e discriminatórios.

### **Por que professores/as homossexuais?**

A definição desta investigação ao trabalhar com discursos de docentes homossexuais que atuam na docência dos anos iniciais do ensino fundamental observa a necessidade apontada por estudos realizados por pesquisadores como Rosemberg e Amado (1992), Almeida (1998) e Louro (2008), que enfatizam que os estudos de gênero na perspectiva da docência embora anunciem assumirem a categoria gênero em perspectiva relacional investem majoritariamente no feminino como sujeito de suas pesquisas. Desse modo, são ainda incipientes os estudos que investem na possibilidade de investigar e explorar a presença de docentes homossexuais no âmbito da docência dos anos iniciais do ensino fundamental.

Trabalhos científicos focados nos estudos das questões e relações de gênero, apresentados nos últimos cinco anos nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-

graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)<sup>8</sup>, também aparecem enfatizando a figura da mulher nas discussões e análises de pesquisas e, sobretudo, indicam a forte presença nesses estudos de temas transversais, tais como: educação sexual, juventude, política, sexualidade e educação. A verificação desses apontamentos deu-se pela inspeção no sítio eletrônico dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED, onde mais adiante se pode ter uma maior análise desses dados. Há, entretanto, um percentual muito pequeno desses trabalhos, que se refere aos sujeitos homossexuais no contexto da docência. Os trabalhos que optam por eleger esses sujeitos como objetos de pesquisa no âmbito docente, acabam por adotar estudos de cunho descritivo, perdendo então, a oportunidade de adentrar na discussão da produção da subjetividade, da sexualidade, gêneros docentes, imersos em suas práticas discursivas, aspectos que esta investigação tentou realizar.

Dados do estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica (2009) promovido pelo Ministério da Educação (MEC), indicam que existe no Brasil cerca de 685.025 professores (as) atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Destes, 91,2% são professores do sexo feminino, e a presença docente masculina se restringe a 8,8% do total de profissionais. Nota-se por meio desta estatística uma diferença de gênero bastante ampla quando comparada ao mesmo censo realizado entre professores que atuam no ensino médio, onde temos cerca de 414.555 professores (as) e, deste total, 64% são do sexo feminino e 36% masculino. Observa-se uma queda razoável na diferença de gênero docente neste nível de ensino. Quando se trata da educação superior, essas estatísticas se invertem para a predominância do público masculino docente.

No Estado do Pará, tal discrepância de gênero não se diferencia do cenário nacional no que se refere à presença masculina na docência dos anos iniciais do ensino fundamental, pois, dos 25.486 professores (as) que atuam no estado nos anos iniciais do ensino fundamental, aproximadamente 90% são do sexo feminino e 10% masculino. Este percentual estatístico se acentua ainda mais, quando comparado com o número de docentes que atuam na educação infantil, que é dividida em duas etapas: a creche e a pré-escola. Na Creche, dos 119 docentes que atuam neste nível somente 03 (três) são do gênero masculino. Já na pré-escola, este mesmo gênero é representado por 120 (cento e vinte) professores do total de 899 docentes de ambos os gêneros, fonte (MEC, 2009).

Diferenças de gênero no ofício da docência como as mencionadas no Censo da Educação Básica – (MEC, 2009), contribuem para reafirmar nosso interesse na discussão dos

---

<sup>8</sup> Grupo de trabalho (23): Gênero Sexualidade e Educação.

elementos que constituem a docência experienciada por esse reduzido número de professores atuando no segmento escolar atravessado pela infância. O diálogo com estudiosos como Louro (2008); Meyer e Soares (2008); Vianna (2001) nos incentiva a levar adiante outros estudos e pesquisas nesta temática, na medida em que os estudos de gênero no campo educacional vêm priorizando a discussão das questões relacionadas à docência entre professoras. (MAUÉS, 2007).

Autores anunciados anteriormente que trabalham a questão do gênero na ambiência da docência, trazem em seus estudos e pesquisas, contribuições relevantes no que compete a esta pesquisa. Trata-se de autores cujos estudos tomam também como objeto os docentes no tocante às discussões das questões de gênero, sobretudo, aqueles que se preocupam com o espaço da docência primária, compreendida nesta pesquisa, como sendo os anos iniciais do ensino fundamental. Evidencia-se nessas produções acadêmicas que muito pouco se discute sobre sexualidade docente, sobre o modo como os sujeitos vivem seus corpos no mundo e, como, a vivência do corpo é uma das questões importantes na discussão de gênero. Desse modo, a escolha por professores/as homossexuais veio contribuir no embate dessa discussão, até então pouco pronunciada.

Fontes do MEC (2009) demonstram que a presença do professor do gênero masculino nos anos iniciais do ensino fundamental no Estado do Pará, ainda é muito restrita, se comparada à presença de professoras do sexo feminino. Segundo o MEC,<sup>9</sup> existem aproximadamente 25.486 professores (as) atuando no Estado do Pará nos anos iniciais do ensino fundamental. Deste número cerca de 21.033 são professoras e, somente 4.453 são professores. Tais dados estatísticos, nos levam a perceber que há uma desigualdade de gênero referente à docência nos anos iniciais do referido nível de ensino, onde a docência é exercida, predominantemente, pelo público feminino, fato esse evidenciado no fenômeno da feminização do magistério no Brasil, que concebia a mulher como tendo funções e habilidades que levassem a um desenvolvimento mais produtivo da atividade docente no âmbito primário. Tais funções e habilidades como, a docilidade, a sensibilidade, paciência, e acima de tudo, a aceitação da atividade docente pela sociedade, que via o magistério primário como sendo uma atividade essencialmente feminina (NOVAES, 1987).

---

<sup>9</sup> Sinopse Estatística da Educação Básica – 2007 (número de professores do ensino fundamental – anos iniciais, por sexo, segundo a região geográfica e a unidade da federação). Fonte: Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP). <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>

É também neste sentido colocado por Novaes que a escolha por professores homossexuais se deu, haja vista, que como pôde ser evidenciado nos discursos dos professores investigados na iniciação científica, a docência primária é vivenciada como uma atribuição profissional feminina, sendo que, quando o homem atravessa esse gueto feminino, incorre na possibilidade de ser identificado como um desviante da sua sexualidade heterossexual, e até mesmo da sua masculinidade hegemônica, portanto, concebido muitas vezes como homossexual. Mas também me pergunto: e quando a docência produzida pela professora não condiz com os estereótipos produzidos histórico-culturalmente a elas pelo discurso da feminização do magistério apontando anteriormente por Novaes (1987)? Essas são práticas que também foram postas como preocupação e que de algum modo foram interrogadas e investigadas nesse estudo.

Deste modo, nesta investigação a opção pelas práticas discursivas de docentes homossexuais oportunizou a discussão do campo das relações de gênero e sexualidade de grupos e temas ainda pouco sondados pela investigação educacional, pois, ao recolhermos esses discursos pudemos verificar como o raciocínio produzido por essas práticas discursivas desses docentes homossexuais é forjado na prática profissional da docência, de que modo esses professores envolvem-se nessa produção e, como lidam com essas questões num espaço onde sua sexualidade é permanentemente problematizada, enfatizada, posta em evidência.

### **Os vestígios investigativos e analíticos de pesquisa**

Como já proposto metodologicamente, este estudo tem como campo discursivo a perspectiva foucaultiana da análise do discurso. Para tanto, na busca e produção das práticas discursivas enunciativas como material empírico de análise desta pesquisa, recorri à entrevista semi-estruturada como procedimento que possibilitou o contato direto com demarcações discursivas produzidas a partir das enunciações de professores (as) homossexuais. Nesse sentido, foram os discursos flagrados nas entrevistas nossos únicos elementos de produção das análises dos discursos proferidos. Segundo Silveira (2007), as entrevistas são usadas como instrumento largamente prestigiado nas pesquisas de Ciências Humanas e, em especial, de educação, onde é, frequentemente, tomada como uma simples técnica a ser dominada, sem que se proceda a um exame radical dessa concepção e de suas implicações.

Silveira, adepta das formulações foucaultianas, em suas pesquisas, propõe as entrevistas como,

[...] eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (2007, p. 118).

No sentido colocado pela autora, é que aponto a importância da entrevista semi-estruturada no contexto desta investigação, na medida em que proporcionou a materialização dos discursos produzidos pelo grupo de professores (as) que foram entrevistados como modos de abordar a constituição discursiva da sexualidade do ponto de vista do gênero e da sexualidade. Sabe-se que outros dispositivos investigativos poderiam contribuir nessa composição discursiva como forma de interrogar a linguagem, entretanto, nesta investigação nos detivemos nos textos produzidos nas situações de entrevistas, que foram lidos em seus atravessamentos.

O momento das entrevistas também caminhou pela sugestão de Fischer (2007) ao adotar as entrevistas semi-estruturadas como produção de dados, sugerindo que se busque no material coletado por meio das entrevistas, a descrição minuciosa das práticas a que elas fazem referência. Para a autora, trabalhar o discurso numa perspectiva foucaultiana significa determinar quais possíveis posições de sujeito os indivíduos deve e pode ocupar no discurso.

A opção pelas entrevistas semi-estruturadas como procedimento de produção de dados se ampara em um referencial teórico-metodológico que não se delimita em estruturas definidas, prontas e acabadas, pois ambos trabalham de modo a apontar outras possibilidades e caminhos não visualizados anteriormente, que em alguns momentos puderam ser apontados no processo de realização das próprias entrevistas, podendo assim, redirecionar-me enquanto pesquisador, à outras questões pertinentes ao estudo.

Para aplicação das entrevistas junto aos professores (as) foi elaborado um roteiro prévio, abordando as categorias centrais de investigação de modo a flagrar a constituição discursiva da sexualidade desses sujeitos do ponto de vista do gênero. O roteiro serviu para orientar-me, no sentido de tratar a entrevista como um momento de produção e veiculação das práticas discursivas dos professores (as) respeitando os procedimentos que assegurassem a opção teórica deste estudo.

Tive como propósito produzir com o momento da entrevista, o máximo possível de informações inerentes aos fins da investigação. Todavia, antes de aplicá-la junto aos professores/as, me propus a realizar uma entrevista piloto, entendida como um contato inicial para experimentar a pertinência do roteiro prévio elaborado com o escopo central da investigação no interior da perspectiva teórico-metodológica adotada. Portanto, o roteiro

constitui-se em uma linha flexível, passível de alterações durante e após o momento da entrevista.

Meu próximo passo após a realização das entrevistas foi proceder ao exercício de análise do material empírico produzido, momento que exigiu a aproximação com o referencial teórico-metodológico para o tratamento do corpus empírico da pesquisa. Para Fischer (2001), ao analisar um discurso, mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido, ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.

Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. (FOUCAULT, 1986, p. 109).

Partindo deste pressuposto, essa dissertação caminhou na mesma direção do entendimento de Brício, quando trata do “sujeito do discurso” numa perspectiva foucaultiana.

[...] é preciso considerar que não existe ‘o’ sujeito do discurso, pois este é historicamente determinado, para que um enunciado exista, é necessário que haja um ‘autor’ (pessoa ou qualquer outra instância produtora do enunciado que não é idêntico ao sujeito do enunciado (em termos de natureza, estatuto, função, identidade) [...]. (2010, p. 31).

Desse modo, para a autora, o sujeito de um enunciado não pode ser considerado como origem individual ou autônoma do que foi dito, ou seja, ele não tem controle total dos efeitos de sentido que sua enunciação irá produzir como se houvesse uma intenção comunicativa sempre recuperável pelo interlocutor. Nesse sentido, os docentes homossexuais entrevistados nessa investigação não foram tratados como sujeitos produtores de um determinado discurso. O que nos interessou, sobretudo, e que foi posto em evidência, foram as práticas enunciativas desses professores (as) como elementos discursivos que fabricam em meio a seu interior relações de saber-poder.

Para a análise do material produzido por meio das entrevistas, elenquei as demarcações discursivas e enunciados retirados do próprio material de modo a exercitar a perspectiva foucaultiana de análise do discurso. De antemão, elenquei como categorias analíticas centrais envolvidas no tratamento do objeto de estudo: Gênero, Sexualidade, Docência e Práticas discursivas. Todavia, desdobramentos categoriais ou conceituais outros advieram tanto das exigências teóricas que o trabalho com as formulações foucaultianas

requerem, quanto da produção e tratamento do material empírico da investigação. Por sua vez, o processo de análise e interpretação do material coletado foi vinculado ao referencial teórico-metodológico, articulando os discursos das entrevistas às categorias analíticas.

Segundo Fischer (2001), para analisar os discursos, segundo a perspectiva foucaultiana, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas, práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso. Segundo a autora, para Foucault,

[...] é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. (p. 1998).

Trata-se, portanto, segundo Fischer, de um esforço de interrogar a linguagem, o que efetivamente foi dito, sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos. Simplesmente, perguntar de que modo a linguagem é produzida e o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado.

Quanto à busca dos docentes homossexuais dessa investigação, recorri a alguns dados estatísticos no que compete a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) e a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC). Em ambas as secretarias foi solicitado o atual quadro de professores (as) que atuam na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Elegi como critérios de busca desses dados: (1º) somente professores do quadro efetivo; (2º) exceto professores (as) que atuam na disciplina Educação Física; (3º) professores (as) que exercem a docência no município de Belém e suas agências distritais (Icoaraci, Outeiro, Mosqueiro e regiões das ilhas) pelo fato de tais localidades serem vinculadas ao município de Belém, para termos um panorama geral de como se encontra dividida por gênero docente a docência primária no principal município do estado do Pará, a sua capital, Belém.

A entrada nesses órgãos públicos foi feita por meio de ofícios encaminhados aos seus respectivos secretários. A solicitação desses dados atendeu a necessidade de obter o quadro atual de docentes que atuam nesses níveis de ensino da docência primária de cada secretaria,

como forma de visualizar a presença de professores do sexo masculino atuando neste segmento de ensino.

A partir da tabela abaixo são demonstradas as informações repassadas pelo departamento de recursos humanos de ambas as Secretarias de educação. Na tabela consta o atual quadro de docentes pertencentes ao grupo do magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do município de Belém do Pará, estando dividido por sexo docente e por secretaria de educação.

Tabela nº 01 – Número de docentes que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental por sexo e por secretaria de educação no município de Belém - PA

MODALIDADE	SECRETARIA	SEXO	QUANTIDADE
EDUCAÇÃO INFANTIL	SEMEC	FEMININO	276
		MASCULINO	09
	SEDUC	FEMININO	00
		MASCULINO	00
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	SEMEC	FEMININO	600
		MASCULINO	50
	SEDUC	FEMININO	568
		MASCULINO	29

Fontes: Departamento de Recursos humanos da SEMEC-Belém e SEDUC/PA (2011)

A tabela demonstra e, ao mesmo tempo, reafirma a diferença de gênero docente na educação primária no município de Belém – PA, apontada anteriormente pelos estudos realizados pelo Ministério da Educação (2009). A predominância feminina ainda se concentra fortemente na docência primária, a masculina é proporcionalmente bastante inferior se comparada ao total de docentes do sexo feminino do município.

Os estudos de Rosemberg (2009) indicam que o ensino pré-escolar, no contexto do estudo da autora entendido como sendo a educação infantil, é no Brasil a ocupação mais feminina com aproximadamente 94,8%; já no ensino fundamental ocorre um pequeno declínio da participação feminina, com cerca de 91% do corpo docente feminino. Se observarmos, a tabela acima indica maior presença masculina no ensino fundamental. Para Rosemberg, a tendência à maior participação de homens entre os profissionais da educação vem se intensificando nos últimos anos, em decorrência do desaparecimento progressivo de postos de trabalho no setor primário e do crescimento do setor secundário.

A partir dos dados quantitativos de docentes apresentados pela SEMEC-Belém e pela SEDUC-PA, parti para a busca dos meus possíveis docentes participantes dessa pesquisa.



Elegi como critérios de escolha os seguintes: (1º) ser professor do quadro efetivo; (2º) ser professor da docência dos anos iniciais do ensino fundamental; (3º) e, por último, declararem uma sexualidade homossexual, sobretudo, a aceitação desses docentes em participarem da pesquisa.

A razão da definição desses critérios de escolha deu-se pelos seguintes argumentos respectivamente: professores efetivos pelo fato de estarem no permanente quadro de docentes das secretarias; estarem atuando na docência dos anos iniciais do ensino fundamental por concentrar um número relativamente maior de professores em relação à educação infantil, deste modo haveria uma maior possibilidade de encontrar professores do sexo masculino atuantes neste nível de docência primária (já que em números percentuais estão em posição bem inferior em relação ao feminino) e, conseqüentemente de colaborarem com a pesquisa; e, a orientação homossexual, pelos vestígios apresentados nos resultados finais de pesquisa da iniciação científica, que apontou aos docentes do sexo masculino que atuam na docência primária uma orientação sexual direcionada à homossexualidade.

A partir dos critérios apresentados, mantive contato com cinco docentes, sendo três do sexo masculino e dois do sexo feminino. Meu contato inicial com esses professores (as) teve a intermediação de terceiros, pessoas que de certo modo, tiveram a oportunidade de conhecer o objeto e objetivos desta investigação e, que a partir disto, me auxiliaram na busca e no contato desses docentes, logo, por conhecerem professores que se encaixavam nos critérios de escolha dos docentes dessa pesquisa. Conhecer alguns desses professores (as) por outras circunstâncias do meu cotidiano, também me ajudou bastante para que eu pudesse manter contato direto com os próprios. Atento para o fato de que não usei como critério a eleição de determinada instituição escolar para a busca dos próprios, todavia, tratou-se prioritariamente de docentes de qualquer instituição pública que assumissem a sexualidade homossexual, que atuassem no segmento privilegiado e se dispusessem a participar da investigação. Diante disto, após contato inicial via telefone com esses docentes, marquei encontros individuais, para uma apresentação da investigação com os objetivos e procedimentos de pesquisa. Após esse momento com os professores (as), os mesmos se propuseram a participar da investigação.

Para a produção das práticas discursivas que compuseram o *corpus* de análise dessa investigação, foram realizadas cinco entrevistas com docentes homossexuais que atuam na docência primária. Essas entrevistas foram produzidas a partir da definição dos professores (as) que aceitaram participar da pesquisa. Foi solicitado desses docentes, autorização para a

realização das entrevistas por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido,<sup>10</sup> o qual foi assinado por todos os professores/as envolvidos nesse estudo.

Após ter definido os professores (as) que seriam entrevistados, iniciei o agendamento das entrevistas com os mesmos. As entrevistas foram realizadas: duas na Universidade Federal do Pará (sala do grupo de pesquisa DIFERE), uma na Universidade do Estado do Pará (sala de aula) e outras duas nas escolas onde dois docentes exercem a docência. Esses locais foram escolhidos por razões de maior acessibilidade de encontro com os professores (as). As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas para a constituição do *corpus* de análise de investigação.

O momento das entrevistas proporcionou uma proximidade direta com esses docentes homossexuais, evidenciando momentos de tensão; expressões e gestos ao enunciarem determinados acontecimentos em suas práticas de gênero e sexualidade. Em alguns momentos da entrevista me coloquei à escuta de histórias de vida e profissional desses docentes, estive imerso por vários minutos em enunciados sobrepostos por atos de falas experientes, vividas, e, sobretudo, produzidas em contextos históricos de vidas diferentes.

Pude verificar que falar de assuntos como de gênero e sexualidade significa adentrar em práticas interditas ao privado, à intimidade dos indivíduos, pois de certa forma levam a exposição de aspectos delicados, muitas vezes, ao segredo de práticas subversivas às normalidades convencionais de sexualidade aceitas socialmente, dificultando desse modo, em alguns momentos, a exploração no decorrer das entrevistas de outros processos de subjetivação que envolve a constituição de tais categorias analíticas tomadas nessa dissertação.

### **Aproximação exploratória com estudos sobre Gênero, Sexualidade e Docência: indicações Teórico-Methodológicas**

A realização de uma incursão sobre os eixos centrais deste estudo, partiu da necessidade de aproximação com a discussão e produção sobre gênero, sexualidade e docência nas pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação de universidades brasileiras, e ainda, nos espaços de discussões, debate e divulgação das pesquisas acadêmicas no campo educacional.

---

<sup>10</sup> É interessante colocar que todos os professores (as) entrevistados me autorizaram a divulgar sua identidade (nome) na realização do estudo, no entanto, para uma maior aproximação da produção de um estudo de perspectiva foucaultiana, foi preferível não trabalhar com a noção de sujeito de pesquisa, mas sim, com a noção de enunciados discursivos, nosso maior alvo nessa investigação. Desse modo, os docentes dessa investigação foram identificados a partir dos seus enunciados produzidos nas entrevistas.

Outro escopo dessa incursão foi evidenciar as demarcações teórico-metodológicas dessa produção científica, como forma de mapear os caminhos investigativos assumidos no desenvolvimento desses estudos.

Segundo Dayrell e Carrano,

A produção do conhecimento, qualquer que seja o campo do saber, não pode prescindir do esforço sistemático de inventariar e fazer balanço sobre aquilo que foi produzido em determinado período de tempo e área de abrangência, isso é o que se convencionou em denominar de “estado do conhecimento” ou “estado da arte” (2009, p. 07).

Para a realização da sistematização dessa produção, foram levantadas prioritariamente, as dissertações e teses do banco digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e os resumos de trabalhos expandidos, publicados no GT23<sup>11</sup> das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ressaltando que somente foram consultados os resumos das reuniões disponíveis no sítio eletrônico<sup>12</sup> da ANPED, ou seja, da 27<sup>a</sup> a 33<sup>a</sup> reunião anual. Ambos os levantamentos nos periódicos digitais foram delimitados no período de tempo entre 2005 a 2009.

A justificativa de escolha de tais meios de divulgação da produção científica e acadêmica brasileira, no caso do Banco digital da CAPES, foi por tratar-se de periódico digital de reconhecida relevância científica nacional, e por concentrar as dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras.

O GT23 da ANPED foi escolhido por sua contribuição no desenvolvimento e publicação de pesquisas relacionadas à temática gênero, sexualidade e educação desenvolvidas em programas de pós-graduação, assim como, por ser um grupo de trabalho vinculado a uma associação de grande relevância nos debates no campo da pesquisa em educação no Brasil.

O levantamento no banco da CAPES foi norteado a partir da definição dos seguintes termos de busca<sup>13</sup>: “gênero e docência”; “homens na docência”; “sexualidade e docência”; “gênero e sexualidade na educação infantil” e “gênero e sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental”. Inicialmente, foram localizadas no período entre 2005 a 2009, 75 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado.

O passo seguinte foi sondar se nos títulos e palavras-chave dos resumos das dissertações e teses estavam presentes os termos: “gênero, sexualidade e/ou docência, e assim

---

<sup>11</sup> Grupo de Trabalho: Gênero, Sexualidade e Educação.

<sup>12</sup> Sítio eletrônico: <http://www.ded.ufla.br/gt23/>

<sup>13</sup> A busca foi realizada no banco de dissertações e teses da CAPES. Sítio eletrônico: <http://www.capesdw.capes.gov.br/capesdw>

foram eliminados aqueles que não continham pelo menos um dos termos citados. Tal procedimento foi adotado para obter uma maior clivagem da produção acadêmica correlacionada às categorias gênero, sexualidade e docência, objetos maiores da pesquisa levantada.

Após esta clivagem inicial, foi realizada a leitura dos resumos para verificar se os mesmos contemplavam as categorias centrais objeto do levantamento. Após esse procedimento, obtive os seguintes números: 20 dissertações e 09 teses. Os trabalhos levantados situam-se em diversas áreas do conhecimento: Educação, Filosofia, Teologia, Psicologia social, Ensino de Ciências e Matemática e Economia doméstica. Há que se ressaltar que a maioria dos trabalhos localizados situa-se no campo educacional.

Dentre as 20 dissertações de mestrado e 09 teses de doutorado, selecionei aquelas que tinham como sujeitos centrais de pesquisa, docentes de preferência do sexo masculino, tendo como problematização o campo da docência, buscando assim, focar este mapeamento no que diz respeito à produção que valorizasse a docência primária como eixo central de discussão. Por essa razão, cheguei ao final com 08 dissertações e 04 teses.

Tabela nº 02 – Produções CAPES levantadas (Dissertações e teses)

AUTOR	REGIÃO	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE ESTUDO
FATIMA SLEVINSKI	SUL	2005	UNIJUI	DISSERTAÇÃO
JANAINA ARAÚJO	SUDESTE	2006	UFMG	DISSERTAÇÃO
JOHELDER TAVARES	SUDESTE	2006	UFES	DISSERTAÇÃO
CAROLINA ALVARENGA	SUDESTE	2008	USP	DISSERTAÇÃO
TATIANA CHARONE	NORTE	2008	UFPA	DISSERTAÇÃO
NEIL ALMEIDA	SUDESTE	2009	UFU	DISSERTAÇÃO
ROGÉRIO ROSA	SUL	2009	UFSC	DISSERTAÇÃO
MICHELE CAROSI	SUL	2009	UFRGS	DISSERTAÇÃO
DEBORAH SAYÃO	SUDESTE	2005	UFSC	TESE

ERONILDA CARVALHO	NORDESTE	2007	UFBA	TESE
ALEXANDRE COSTA	SUDESTE	2007	UNICAMP	TESE
JOSÉ LUIZ FERREIRA	NORDESTE	2008	UFPB	TESE

O levantamento na ANPED no grupo de trabalho: *Gênero, Sexualidade e Educação*, deu-se a partir da inspeção dos resumos expandidos de trabalhos publicados da 27<sup>a</sup> a 33<sup>a</sup> reunião anual. Foi realizada uma sondagem a partir dos títulos dos trabalhos, tentando observar quais títulos chamavam atenção para as questões de gênero, sexualidade na docência. Algumas vezes somente os títulos mostravam-se insuficientes para a sondagem. Desse modo, recorri à leitura introdutória dos resumos expandidos. Este processo foi feito em cada uma das reuniões citadas anteriormente e, ao final da sondagem, obtive 06 trabalhos com o propósito colocado, dos quais somente 03 tiveram como sujeito central, professores. Vale ressaltar que alguns trabalhos do GT23 foram fruto de dissertações e teses encontradas quando realizei o levantamento no banco da CAPES e, por essa razão, não foram contabilizados no levantamento da ANPED.

Tabela nº 03 – Produções ANPED (trabalhos apresentados em reuniões anuais)

AUTOR	REGIÃO	ANO	INSTITUIÇÃO	REUNIÃO
DAIANE PINCINATO	SUDESTE	2004	USP	27 <sup>a</sup>
FREDERICO CARDOSO	SUDESTE	2007	Centro Universitário UNA	30 <sup>a</sup>
NEIL ALMEIDA MARIA MOTA	SUDESTE	2009	UFU UFV	32 <sup>a</sup>

Optei inicialmente também por trabalhar com o banco de dissertações e teses da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por concentrar pesquisadores de relevância nacional que se debruçam na orientação de estudos sobre gênero e sexualidade de cunho pós-estruturalista. Pesquisadoras como, Guacira Lopes Louro, Dagmar Meyer e Marisa

Vorraber, citadas na grande maioria dos estudos que tematizam gênero e sexualidade na pesquisa educacional, vinculam-se a essa instituição.

Na busca realizada na biblioteca digital<sup>14</sup> de dissertações e teses da UFRGS, elenquei como termo de busca: “Relações de gênero” sem delimitar nenhum período de tempo histórico. Apareceram no total 21 produções<sup>15</sup> acadêmicas entre dissertações e teses. Do mesmo modo como no levantamento na ANPED, sondei título por título, recorrendo por vezes aos resumos para verificar mais precisamente as produções que incursionavam na discussão de gênero, sexualidade e docência. Por inacreditável que possa parecer, nenhum dos trabalhos encontrados trata da relação de professores do gênero masculino na docência.

Após o levantamento, passo a apontar, algumas considerações sobre os aspectos teórico-metodológicos da produção levantada, de modo a evidenciar as configurações sinalizadas por esses estudos.

Com relação às matrizes teóricas apontadas nas produções, percebo a presença constante de dois agrupamentos teóricos: abordagens de cunho crítico e pós-crítico. O primeiro toma, de modo geral, a idéia de representação cultural e de divisão sexual dos sexos para abordar as questões pertinentes a gênero e sexualidade. O movimento feminista e a história das mulheres encontram-se presentes nessa perspectiva. Trata-se de presença tributária da efervescência dos movimentos sociais pela luta dos direitos igualitários das mulheres, avivados nas décadas de 1960 e 1970, impulsionando assim os estudos numa perspectiva crítica, marcados como estudos de contestação ao *status quo* estabelecido nas relações sociais. O pensamento marxista é a concepção que toma maior fôlego nas proposições teóricas desses estudos.

Na perspectiva crítica os estudos de gênero e sexualidade são atravessados em sua maioria, por discussões que tomam como referência a figura feminina – a mulher. Essa centralidade no sujeito mulher tem seus antecedentes também da década de 1960, marcada pela segunda onda do movimento feminista, onde a universidade por meio das feministas inseridas no meio acadêmico começa a introjetar os estudos que serão denominados como “estudos da mulher”.

Nas pesquisas levantadas, foram evidenciados alguns teóricos que, de certo modo, se aproximam de perspectivas críticas, tais como: Heloisa Villela, Bourdieu, Giroux e Perrot, que privilegiam uma discussão de gênero e sexualidade focada, sobretudo nas questões de

---

<sup>14</sup> Sítio eletrônico: <http://www.lume.ufrgs.br/>

<sup>15</sup> Optei em não tabular as produções encontradas na UFRGS por não utilizar nenhuma no mapeamento realizado nesta investigação, como já justificado acima.

classe e nas diferenças sexuais dos sexos tonalizadas pela idéia de papéis sociais atribuídos aos sujeitos que ocupam determinado lugar na sociedade. É interessante observar que algumas pesquisas de base teórica crítica, tomam por vezes referência a autores que são amplamente localizados na perspectiva pós-crítica, dentre eles a pesquisadora Guacira Lopes Louro, uma referência na discussão pós-estruturalista sobre gênero e sexualidade no país.

Já o segundo movimento teórico denominado de pós-crítico, toma como base uma visão de gênero e sexualidade que concebe a linguagem, as práticas discursivas como elementos centralmente envolvidos nos modos como os sujeitos são produzidos, sem estabelecer uma relação de privilégio e/ou subordinação/dominação de um gênero sobre o outro. Nesta perspectiva, a categoria gênero relaciona-se a outras categorias, como: raça, etnia, religião, sexualidade. A idéia de (des) construção social é o conceito fundamental de desnaturalização e hierarquização das oposições binárias entre gêneros, como algo não representacional, mas, sobretudo, constituído em práticas de linguagem e das múltiplas significações e formas de operação do discurso.

A inserção da categoria *poder* é fundamental na análise e compreensão histórica das formas de dominação/subordinação/hierarquização das oposições de gênero e dos diversos discursos constituídos pela história sobre a sexualidade (SCOTT, 1995). É preciso observar que, antes da inclusão da concepção de poder pela tendência pós-crítica, Silva (2007) coloca que essa categoria já era problematizada pela perspectiva crítica. Na concepção crítica o poder vincula-se diretamente ao campo das relações econômicas e ideológicas, postas como instrumento de dominação entre os indivíduos. Já na assertiva pós-crítica, o poder vincula-se a idéia de saber-poder. Para Silva,

As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto, uma situação finalmente livre de poder. Para as teorias pós-críticas o poder transforma-se, mas não desaparece. Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder, o conhecimento é parte inerente do poder. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. (2007, p. 148-149).

Ainda segundo o mesmo autor, com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

Na produção encontrada sob a perspectiva pós-crítica predominam autores como: Joan Scott, Guacira Louro, Foucault, Judith Butler, Robert Connell, Stuart Hall. Esses teóricos

anunciam em suas discussões sobre gênero, sexualidade, masculinidade, identidade, dentre outras, um posicionamento que não opera com conceitos estáveis, fixos, imutáveis. Eles trabalham com conceitos que fogem de verdades absolutas e inquestionáveis. Para a perspectiva pós-crítica conceber gênero e sexualidade é entendê-los como categorias históricas e discursivamente produzidas em meio a relações de saber-poder. Para essa perspectiva, o gênero e a sexualidade estão para além das vertentes marxistas, que segundo Silva (2007), enfatizam, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseadas na diferença de gênero. O que diferencia centralmente uma de outra é o modo como as perspectivas pós-críticas, sobretudo as de cunho pós-estruturalista, operam com a noção de linguagem, de discurso. A realidade é produzida na e pela linguagem, na descontinuidade histórica do próprio discurso/enunciado.

Tratando das questões metodológicas, pude evidenciar três tipos de abordagens predominantes na produção examinada: a pesquisa narrativa e a análise do discurso em Bakhtin e Foucault. A perspectiva da narrativa nas pesquisas levantadas coloca-se no sentido de capturar as histórias de vida dos sujeitos investigados, como forma de tematizar o passado, a memória de vida pessoal e profissional desses sujeitos.

A narrativa se constitui em uma das formas de manifestação da história e ao mesmo tempo de reconstituição e recriação do tempo por meio da oralidade. Nesse propósito, segundo Cunha (2004) quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Como aportes teóricos da análise do discurso nota-se que as produções se baseiam em duas linhas: a bakhtiniana e a foucaultiana. As pesquisas que optaram pela matriz proposta por Bakhtin, se referem e se sustentam numa teoria analítica do discurso tendo como concepção filosófica os ideais marxistas, mostrando assim, a natureza ideológica do signo lingüístico e ressaltando o caráter social, interativo e dialógico da linguagem/fala/discurso. O conceito de polifonia, ou seja, as vozes de vários sujeitos (o diálogo, o discurso coletivo) é o ponto central da sua análise discursiva, sendo o sujeito aquele que produz seu discurso/fala. (BRANDÃO, 2004).

Foucault e sua analítica do discurso são apontados nas pesquisas, sobretudo, aquelas afins à perspectiva pós-estruturalista. A análise foucaultiana é amplamente utilizada nas



produções da UFRGS, universidade foco de pesquisadores que se declaram epistemologicamente vinculados à proposta foucaultiana, como: Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto, Guacira Lopes Louro.

Sob perspectiva foucaultiana como sinalização teórico-metodológica, esta abordagem compreende uma crítica à noção de sujeito humanista e um entendimento em relação à linguagem como operação constitutiva dos objetos de que fala. Toma-se, nesse sentido, a preocupação não com o sujeito que profere algo, mas com o que põe em funcionamento quando profere este algo.

Os discursos a partir da perspectiva foucaultiana não procuram descobrir signos, pensamentos, idéias, representações que se apresentam explícitas e/ou implícitas aos discursos, mas, flagrar os momentos e processos em que os próprios discursos constituem seus próprios significados, objetos, criam relações de poder (FOUCAULT, 2009). Os discursos produzem também verdades sobre os indivíduos e ao mesmo tempo constituem saberes. A inserção da categoria poder a partir de uma assertiva pós-crítica, entendida a partir de um conceito diferenciado da perspectiva crítica, como anteriormente pôde ser apontado por Silva (2007), é a chave central no discurso foucaultiano, fazendo compreender, que as relações de gênero e sexualidade produzem relações de poder fundantes nos discursos produzidos pelos sujeitos históricos.

É possível analisar que as produções que cruzam pelas fronteiras de gênero, sexualidade e docência, transitam entre dois principais eixos teóricos: crítico e pós-crítico. No primeiro se discutem tais categorias tomando as proposições do movimento feminista como espaço reivindicatório dos direitos das mulheres. Percebe-se na perspectiva crítica uma maior valorização da figura feminina – a/s mulher/es como objeto central de análise. As discussões empreendidas têm seu enraizamento no ideário marxista e seus desdobramentos, ressaltando os demarcadores econômicos e de classe na produção das diferenças de gênero.

Já o segundo eixo teórico assume as categorias gênero, sexualidade e docência em sua constituição discursiva, produzida pela linguagem, centrando-se no tratamento da produção de diferenças entre masculinidades, feminilidades, homens, mulheres, masculino e feminino. A noção de verdades, teorias, conclusões absolutas são radicalmente problematizadas nessa vertente teórica. A idéia de discursos, linguagens, como práticas provisórias e inacabadas de produção do sujeito, são os termos mais adequados para a perspectiva pós-crítica, sobretudo, a pós-estruturalista.

Minha intenção ao assumir o pós-estruturalismo como perspectiva teórica volta-se para contribuir para um campo de estudos que vem se consolidando na investigação educacional brasileira a partir de uma abordagem teórica que problematiza marcos analíticos hegemônicos no campo educacional, introduzindo outras ferramentas teóricas como as de matriz foucaultiana. Como nos coloca Fischer (2007), trabalhar com Foucault: “... significa que aceitamos a aventura “para fora do reconhecível e do tranquilizador [...] Há que se inventar novos conceitos ou (problematizar os antigos), forçando talvez uma espécie de violência com nós mesmos” (p. 68).

Neste sentido, a pesquisa apresentada efetivou operações analíticas que lançam mão de outros tópicos investigativos e introduzem novas matrizes na problematização das relações de gênero e sexualidade no âmbito educacional. Esta pesquisa, produzida a partir de uma perspectiva que causa estranheza inicial aos olhos de quem a vê, assumiu o tom de uma “experimentação investigativa”, que operou com ferramentas de análise ainda pouco usuais no âmbito da educação examinada, neste estudo, a partir da vertente pós-estruturalista..

É neste sentido que essa proposta investigativa se colocou, saindo da busca de explicações universais, absolutas ou de comprovações verossímeis e inquestionáveis. A intenção foi provocar e, ao mesmo tempo, mobilizar outras formas e possibilidades de conflitos e enfrentamentos entre teoria e empiria. É como nos aponta Paraíso (2004), fazer olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em práticas que supomos serem permanentes, sentidos que nos parecem demasiadamente fixos, direções que nos parecem lineares em excesso.

Para tentar atingir os objetivos dessa investigação, tem seus enunciados discursivos organizados em três capítulos, a seguir.

1º capítulo: “**A docência e seus efeitos discursivos**”: este capítulo trata do campo da docência e suas movimentações histórica, enquanto prática profissional, tomada neste estudo enquanto ação subjetivadora que opera na produção de subjetividades masculinas e femininas no campo do trabalho docente. A ênfase dada na discussão deste capítulo situa-se nas transformações ocorridas no campo da docência, sobretudo, no contexto do gênero docente no magistério primário, evidenciando desse modo, os múltiplos discursos produzidos sobre esse segmento de escolarização e, todavia, sobre os sujeitos que dele fazem parte como docentes.

2º capítulo: “**Gênero e sexualidade em perspectiva pós-crítica**”: o intuito deste capítulo foi versar sobre as categorias gênero e sexualidade numa perspectiva pós-crítica, tendo como referência as indicações pós-estruturalistas para o tratamento dessas questões.

Desse modo, trato essas duas categorias como (des) construções sociais, que produzem diversos sentidos sobre a constituição de masculino e feminino, masculinidade e feminidade, na e pela linguagem em meio a contextos sociais, culturais e históricos, tendo as contribuições da Teoria Queer para a problematização dessas categorias analíticas centrais de investigação.

3º capítulo: **os vestígios e demarcadores investigativos: discursividade de professores (as) em suas superfícies:** Nesta etapa investigativa, analisei a produção discursiva de professores (as) homossexuais como forma de problematizar as relações de gênero e sexualidade como dimensões discursivamente produzidas em meio a relações de saber-poder. Nesse sentido, tentei flagrar as marcas das condições de produção desses discursos, tentando procurar tornar visíveis os artifícios de sua condição de possibilidade e construção; os códigos e convenções pelos quais são produzidos, sobretudo, seus efeitos de sentidos.

---

## CAPÍTULO I

### A DOCÊNCIA E SEUS EFEITOS DISCURSIVOS

*Um certo ethos desconstrutivo e iconoclasta que se dissemina em tempos pós-modernos contribui para fazer da pedagogia e da docência um território complexo, eivado de ambivalências e inseguranças. À medida que as certezas modernas vão sendo contestadas e desconstruídas, os pilares que sustentavam a moderna pedagogia e as disciplinas científicas perdem sua solidez e “desmancham-se no ar.*

*(MARISA VORRABER COSTA)*

---

#### **1.1. A docência e sua movimentação histórica: transformações no campo do gênero docente**

O lugar de que este estudo parte para problematizar o objeto central desta investigação, constitui-se enquanto lugar histórico que ao longo de sua movimentação como atividade complexa de interação humana, de múltiplos saberes e efeitos discursivos, opera por diversos demarcadores, sendo aqui colocados na centralidade desse estudo aqueles vinculados ao gênero e sexualidade em sua produção discursiva nas diferentes configurações históricas e culturais. A este lugar denomino de docência, atividade em constante mutação.

Segundo Veiga (2008), no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. A autora coloca que o registro do termo na língua portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo recente no campo dos discursos sobre educação no Brasil. Veiga resume o conceito de docência no sentido formal, como sendo o trabalho desenvolvido pelos professores, um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas, ou seja, a docência é entendida como trabalho docente, caracterizando-se como uma atividade especializada, defendida a partir de uma visão profissional.

No entanto, esta dissertação opta por não restringir a compreensão de docência ao trabalho educativo desenvolvido por professores e à profissionalização docente, entendendo-a como atividade de produção política, cultural, histórica e linguística envolvida na constituição de posições de sujeitos em determinado campo do saber e de ocupação. Desse modo, este estudo compartilha, sobretudo, do entendimento da docência como uma prática constitutiva de

subjetividades femininas e masculinas, produtoras e produzidas no âmbito de uma política cultural, como nos aponta Costa,

Na política cultural da identidade, homens e mulheres são atingidos diferentemente. Apesar de sujeitos à mesma ação subjetivadora e construtiva das narrativas, aquilo que tem sido historicamente construído como correspondente à natureza masculina ocupa um lugar privilegiado na nossa cultura, ocorrendo o oposto com o que é atribuído à suposta natureza feminina. É indiscutível, em nossa cultura, a supremacia da razão sobre o coração, do raciocínio sobre a emoção. Conquistas, riquezas, progresso, são, supostamente, conseqüências do emprego da racionalidade e não do sentimento. Num mundo em que tal lógica prevalece, estará prejudicado quem ocupa o pólo não privilegiado desta oposição. (2006, p. 87).

Podemos compreender a partir de Costa (2006), que a docência pode ser apreendida por meio das diferentes ações subjetivadoras que a constituem, inclusive aquelas de natureza discursiva, por meio de diferentes políticas culturais que atravessam os discursos como práticas que modelam e instituem sentidos, hierarquizam e articulam relações específicas, fabricam significados, forjam diferentes processos de subjetivação.

Segundo a autora, “tudo que têm sido dito sobre os professores (as), sobre a docência não apenas fala “sobre”, mas cria inventa, institui” (p. 88). Neste sentido, a docência está para além da relação ensino-professor-aluno, torna-se campo onde se exerce novas formas de produção e enunciação do conhecimento e do pensamento humano, de subjetividades femininas e masculinas. Constitui-se como prática persuasiva, que se envolve na produção de modelos de sociedade ideais a dado contexto histórico. Esta concepção de docência não se diferencia da apontada no estudo de Hardt (2004), ao demonstrar que em cada momento histórico, do medieval à contemporaneidade, a docência objetiva um significado e atende interesses específicos dessas tensões históricas.

Hardt, com o intuito de contribuir para a reflexão da discussão da docência, elabora um quadro histórico com a intenção de descrever como essa atividade se desdobrou durante o tempo. Segundo o quadro, a docência em cada temporalidade histórica apresenta-se com diferentes concepções caracterizadas pelo modelo de pensamento vigente em cada um desses momentos. Desse modo, apresento as concepções de docência vinculadas a esses períodos históricos como forma de evidenciar as transformações ocorridas nesse campo profissional e de conhecimento.

A essas imagens de docência atreladas a cada movimento histórico apontado por Hardt (2004), tento vincular as transformações no campo docente, sobretudo, do ponto de vista do

gênero e sexualidade, como forma de evidenciar as movimentações ocorridas no âmbito dessa discussão.

No período medieval, a docência esteve vinculada diretamente ao discurso religioso. A relação Deus X Ser humano predominava e operava na época. A docência atrelava-se a idéia de vocação, no sentido de exercício da atividade. Desse modo, tinha-se uma representação de docência baseada em uma imagem de fé. Esta relação docência e religião pode ser entendida a partir da concepção filosófica teológica empreendida pela igreja católica para explicar os fenômenos naturais da época e todas as ações e acontecimentos da realidade humana. Neste contexto, a docência era vista como uma prática ligada ao litúrgico onde quem a exercia poderia oferecer a explicação do sentido da vida e dos fenômenos por meio das escrituras sagradas.

Louro (1989) percebe que existe um elemento indispensável a considerar quando tratamos da transformação histórica do magistério. A autora afirma que esta atividade não foi sempre exercida do mesmo modo ou pelos mesmos sujeitos. Não foi primordialmente exercida por mulheres e sim por homens<sup>16</sup>.

Reportando a essa imagem de docência vinculada a uma prática de fé, vocação e missão, quando remetida ao contexto brasileiro da época jesuítica, Louro (1989) nos faz pensar que, no Brasil, tenha ocorrido semelhante associação vinculada à docência primária. Tivemos importantes grupos religiosos que atuaram e tiveram bastante influência por um grande período de tempo na prática educativa como educadores no Brasil, em destaque os jesuítas, os capuchinhos, carmelitas e mercedários.

Embora diversos grupos religiosos tivessem como missão a educação e a civilização do povo brasileiro da época, os jesuítas tiveram uma forte e centralizada organização escolar, eles eram os “donos” desta organização. Tinham a educação como missão e sua ação pedagógica e evangelizadora serviu por muito tempo aos interesses do Estado, mas eles conservaram de fato, uma grande autonomia e poder sobre seu trabalho, de tal modo que chegaram a ser percebidos como uma ameaça, como um poder paralelo e foram afastados em meados de 1759<sup>17</sup>. (LOURO, 1989).

Desse modo, a docência era praticada por homens (padres, evangelizadores, missionários jesuítas), já que somente estes eram destinados a exercer tal atividade. Como pode ser apontada por Ribeiro (2010), a educação “letrada”, esteve por muito tempo reservada

---

<sup>16</sup> Na seção posterior será apresentada de forma mais detalhada a relação gênero e docência.

<sup>17</sup> A expulsão dos jesuítas deu-se em 1759 em decorrência da Reforma Pombalina da Educação, com o intuito de diminuir a influência da igreja católica no campo educacional brasileiro.

ao sexo masculino, e a incumbência de tal fato foi de responsabilidade exclusiva dos padres da Companhia de Jesus, ou seja, aos homens. Segundo Ribeiro, a educação feminina à época do Brasil colônia até meados do século XIX, ficou, sobretudo, restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos.

A autora relaciona essa questão à tradição ibérica, vinda de Portugal para o Brasil, onde por influências da cultura árabe em Portugal, a mulher era considerada um ser inferior. “O sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil”. (RIBEIRO, 2010, p. 79). Depois da expulsão dos jesuítas em 1759 e com a implantação da reforma pombalina da educação, começa-se a pensar a educação para o público feminino, porém, segundo Ribeiro (2010), a educação até 1808, de uma maneira geral continuou a mesma. Costa (2006) percebe que, no Brasil, o trabalho docente esteve historicamente ligado à ação civilizatória na forma de catequese, praticada pela igreja, fortalecendo desse modo, os vínculos entre ação pedagógica e missão religiosa. “Tal tradição aderiu à cultura do magistério, e, à medida que os quadros docentes foram se laicizando e feminizando, sedimentou-se uma visão social tendente a associar a docência com vocação, abnegação, submissão, etc.” (p. 77).

A igreja católica exercia, portanto, forte influência neste período. Na educação, seus dogmas e preceitos tinham como objetivo levar o homem ao reino de Deus por meio de suas doutrinas e da leitura da sua palavra, representada para a igreja como único conhecimento verdadeiro. A este discurso regulativo e salvacionista da igreja, tem-se a organização do conhecimento por meio da sua classificação: *Trivium* e *Quadrivium*. O *Trivium* tinha como áreas do conhecimento, a lógica, a gramática e a retórica. Já o *Quadrivium*, tinha a Aritmética, Geometria, Astronomia e a Música. Segundo Bernstein,

“O *Quadrivium* significa o exterior. O *Trivium* diz respeito ao interior, à constituição discursiva do interior. *Trivium*: interior, pessoa, sagrado. *Quadrivium*: exterior, social, profano”. O profano está no sagrado através da formação da interioridade cristã e é, então, regulado por ela. (1996, 212).

Esta classificação de conhecimento posta pela concepção de educação e ensino ligada aos pressupostos religiosos mostrava que, mesmo o homem tendo contato com os conhecimentos advindos do mundo exterior, a exemplo os do *Quadrivium*, eram os conhecimentos ligados ao sagrado, à relação Deus e humanidade, que se mantinham como prioridade, subordinando, deste modo, os conhecimentos do mundo exterior (profano) aos do mundo interior (teológico).

Entretanto, o movimento da reforma protestante liderado por Martinho Lutero, indo de encontro aos dogmas impostos pela igreja católica, fez com que o poder da igreja católica se abalasse em meio a anúncios de escândalos de práticas de má fé forjadas por esta instituição religiosa. Partindo disso, a docência que até então mantinha um perfil religioso tendo como função essencial “levar almas” ao reino dos céus, começa a assumir um caráter social, político e, sobretudo, científico.

Apesar do enfraquecimento do poder da igreja católica em decorrência do movimento da reforma protestante, a influência dessa instituição ainda se mantinha forte como discurso religioso de caráter ideológico, porém, a concepção de homem e consequentemente de conhecimento/ciência, começa a se transformar. Até então, o homem era visto como um ser passivo sem vontade própria, cujas ações e obediência giravam em torno exclusivamente de Deus. Já, na perspectiva de homem racional, o mesmo passa ser despreendido dos dogmas católico, convertendo-se em um ser ativo que não pensa mais por intermédio de Deus, mas, um homem que age por meio da razão, do seu próprio eu.

Segundo Hardt (2004), a transição do período medieval para a modernidade parece ser um movimento previsto, uma vez que a ciência vinha delineando um novo espaço por meio de suas descobertas e vínculos com o mundo produtivo. “Ainda que o foco da docência se altere significativamente, o pressuposto do avanço, do progresso, do desenvolvimento se consolida como força e função social. Afinal, a ciência mostrava-se como insubstituível nessa rota pelo progresso da humanidade”. (2004, p. 105).

A docência começa a se evadir de um papel vocacional religioso, assumindo a partir da modernidade uma postura de prática científica, vinculada aos anseios do discurso do mundo moderno, tais como a idéia de ciência como conhecimento único e verdadeiro, o progresso e o desenvolvimento advindo como conseqüências exclusivas dessa ciência moderna. A concepção de ensino e de docência começa a ocupar um lugar privilegiado na sociedade, entendida como uma ação científico-política articulada, segundo Hardt, à noção de disciplina, uma dada área especializada do conhecimento e à ciência.

Com a transição de uma imagem de docência vinculada ao religioso vocacionado à uma docência assumida enquanto ação científica, racional e qualificada pela concepção de ciência moderna, o cenário docente, sobretudo, no âmbito do contexto de gênero começa a sofrer modificações. Segundo Louro (1989), o sistema capitalista provavelmente deu contornos mais nítidos a essas modificações no cenário docente, principalmente no que compete ao gênero da docência e à divisão do trabalho.



[...] o capitalismo trouxe uma separação clara entre a casa e o lugar de trabalho – provocou uma divisão entre o trabalho doméstico não remunerado, exclusivamente feminino, e o trabalho remunerado, fora do lar, que deveria ser preferencialmente masculino (a presença das mulheres nas fábricas é entendida como uma inversão da ordem familiar). (LOURO, 1989, p. 35).

Louro (1989) afirma que o século XIX acentua a racionalidade harmoniosa dessa divisão sexual. Cada sexo tem sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase pré-determinado, até em seus detalhes. Paralelamente existe um discurso dos ofícios que faz a linguagem do trabalho uma das mais sexuadas possíveis. Para a mulher o ideal é que ela pudesse dedicar-se apenas às atividades domésticas, às funções de dona de casa, esposa e mãe. Assim, o trabalho fora de casa deveria ser abandonado pela mulher, para que ela se reintegrasse ao seu local “natural”, pois trabalho fora de casa caberia aos homens como mostra de sua capacidade provedora e, até mesmo, da sua masculinidade.

Entretanto, tal concepção de divisão sexual do trabalho não conseguiu vigorar à luz das transformações sociais advindas do desenvolvimento urbano industrial trazidos pela modernização da ciência, alterando e interferindo desse modo, na organização das famílias. Nesse sentido, em meados do final do século XIX começa-se a perceber um movimento de mulheres saindo do mundo doméstico do trabalho e, adentrando outros espaços profissionais de atuação, como: fábricas, escritórios, escolas, dentre outros espaços públicos e privados fora do doméstico.

Para tanto, o magistério aparecerá como a profissão ideal e a única bem aceita socialmente no início do século XIX. Constrói-se desse modo, a relação magistério-domesticidade, ou seja, entende-se que o magistério é mais adequado para a mulher, por exigir o cuidado de crianças; ser professora é, de certa forma, uma extensão do papel de mãe. Além disso, o magistério passa a ser visto também como um bom preparo para a futura mãe de família. Ainda segundo Louro (1989), vincula-se a estas idéias uma outra relação: magistério vocação. A tarefa deve ser abraçada por aquelas que têm vocação, supõe uma doação. Isto leva a uma certa desconsideração do salário, ou seja, o magistério é praticamente um sacerdócio, agora não mais ligado ao religioso, porém, entendido como uma vocação profissional. Nesse ponto, o papel das escolas normalistas tem bastante influência na produção da subjetividade das professoras primárias.

Segundo Villela (2010) a formação de professores nas escolas Normais tendeu a enfocar o processo de feminização do magistério que essas escolas atravessaram durante o

período de sua criação no século XIX. “[...] sendo que a formação profissional possibilitada por essas escolas teria papel fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado” (p. 119). Villela nos afirma que diversos discursos contribuíram para que a escola normalista produzisse uma subjetividade da mulher-professora pronta para desempenhar a atividade docente. Dentre eles,

[...] o magistério de crianças constituía-se uma boa alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas, costureiras, governantas, e parteiras, por exemplo. Era uma atividade que permitia uma certa liberdade e, ainda, a possibilidade de adquirir conhecimentos. Assim, o magistério primário representou o ponto de partida possível no momento histórico vivido (2010, p. 122).

Costa (2006) relata que as pressões sobre o magistério mediante controle e fragmentação do trabalho, degradação salarial, declínio de prestígio social, entre outros fatos, associaram-se ao processo que culminou na feminização do magistério.

Nesse contexto histórico, o campo docente e, conseqüentemente, a docência dar-se-ia por um aspecto autoritário e anti-dialógico, típico da educação positivista, que assentadas nas idéias de ordem e progresso da ciência moderna, vê no culto da autoridade e na prática da submissão as condições para a garantia da ordem social. Quanto ao processo ensino-aprendizagem mediatizado por essa docência, as necessidades dos educandos ficam subordinadas aos comandos emanados dos professores, a cultura do silêncio impera numa docência onde o professor é o detentor do conhecimento. Segundo Louro (1989, p. 36) “A educação reflete e reproduz esta conjuntura. Num contexto extremamente autoritário são reduzidos os espaços para resistência e para a transformação”.

Ferraro (2009) argumenta que a modernidade foi de fundamental importância para o advento de uma razão crítica, da argumentação no campo da formalidade. Segundo o autor, seus ideais ainda reverberam na sociedade contemporânea e influenciam na organização de suas instituições, na construção de subjetividades, e na organização dos sistemas de pensamento frente às verdades científicas.

Outro aspecto desse conhecimento positivo de ciência moderna é o caráter cientificista de educação. Segundo Fabris (2006), a escola, como instituição da modernidade, pauta suas pedagogias na tradição moderna, naquilo que a sociedade disciplinar nos ensinou como sendo uma concepção considerada a ideal, a melhor a mais eficiente. Para Oliveira,

Esse tipo de educação incentiva de tal forma o especialismo que os alunos se tornam incapazes de qualquer julgamento crítico sobre a realidade que os cerca. Observa-se, por exemplo, uma desvalorização do professor primário, uma vez que ele não exerce uma função altamente especializada. Não resta dúvida, portanto, que um dos mais graves desastres do cientificismo da educação positivista é a sua ênfase exagerada nas ciências exatas de detrimento das ciências humanas. (2000, p. 101).

Segundo Pereira (2002), o cenário moderno, tornou-se paradigma incontestável e dominante também pela sua epistemologia, ou seja, pela concepção de conhecimento embutida em seu projeto. Essa concepção de conhecimento é do tipo racional, objetiva e universal e, durante mais de três séculos foi considerada como capaz de educar todos os homens, tornando-os livres e emancipados. Porém, esse autor coloca que o paradigma da ciência moderna há muito tempo vem apontando sinais de crise, abalando desse modo, as discussões no campo da educação. Esta crise do paradigma de ciência moderna tem suas conseqüências na sua própria epistemologia, de pensar a ciência como algo totalizante, concreto e exato. Neste sentido, começam a surgir outras possibilidades investigativas sobre outros conceitos de ciência e de conhecimento. Possibilidades que levam em consideração o inacabado, o impreciso e o instável.

Essas características de imprevisibilidade da ciência, Hardt (2004), transporta ao tempo contemporâneo de aspirações pós-estruturalistas, ou como diria Ogiba (1995), em outras palavras, o pensamento pós-estrutural recusa as grandes narrativas e rejeita a idéia de uma razão universal como um fundamento para as questões humanas. Nos limites deste pensamento, encontra-se a perspectiva de que não existe lugar algum para uma epistemologia que busque as supremas exaltações da verdade e que faça uma leitura profunda da realidade ou tente penetrá-la a fim de desvelar a essência de seu significado. Para Hardt,

A variável religiosa-moral parece ficar mais frágil, assim como a variável científico política curva-se diante de sua incompletude. Essa outra docência que circula, que se coloca, precisa ainda ser definida e caracterizada. Seus vínculos não são totalmente institucionais, mas conquistados em função de uma competência/titulação do educador, que passa a negociar sua condição de trabalho a partir da necessidade e interesse de diferentes instituições nas quais este docente circula e atua. (2004, p. 99).

Para o pensamento pós-estruturalista não se trata de tomar a linguagem como instrumento (neutro) de apreensão da realidade do mundo natural e social, mas, antes, reconhecer que é ela própria que se encontra centralmente envolvida na constituição do mundo. Neste sentido, realidade e homens/mulheres são constituídos/as pela e na linguagem,

e não o contrário. Assim, a linguagem torna-se lugar no qual o sujeito se constitui, imerso a diversas significações. (OGIBA, 1995).

Com relação à produção e veiculação do conhecimento no espectro moderno, Silva (1995) coloca que tal perspectiva sofre sua maior crítica quando admite a existência de um sujeito unitário e centrado. O mesmo afirma que do ponto de vista pós-estrutural, “o problema está em que a produção desse tipo particular de sujeito esconde exatamente isso: que se trata de uma construção social e histórica, contingente, característica de uma época histórica específica” (p. 248).

As perspectivas pós-modernista e pós-estruturalista, em conjunto, colocam em questão esse predomínio de uma razão universal e abstratamente definida. Nessa visão, a noção predominante de Razão é encarada como produto de uma construção histórica que deve suas características às condições da época em que foi desenvolvida e não a uma essência humana abstrata e universalizante. Essa visão é eurocêntrica, masculina, branca, burguesa, setecentista e, portanto, particular, local, histórica, e não pode ser generalizada.

Quando tratamos da relação docência e gênero no prisma pós-estrutural, levamos em consideração que as identidades docentes vão sendo constituídas por discursos que exaltam novas competências e habilidades. Costa (2006), afirma que apesar das profundas transformações culturais observadas a partir da segunda metade do século XX, no conjunto das movimentações que produzem significados sobre a docência, ainda persistem aquelas que atrelam essa atividade aos aspectos culturais e sociais implicados em relação de gênero.

Segundo a autora,

A carreira do magistério continua intensamente marcada como trabalho de mulher e, como tal, atrelada à visão dominante, de herança patriarcal, em que as mulheres são posicionadas como guardiãs da virtude, da moral e da ordem, e “naturalmente” vocacionadas para a maternidade, os cuidados, o afeto e a abnegação. (COSTA, 2006, p. 13).

Ainda segundo Costa (2006), muitos estudos têm argumentado, também, que nessa política cultural que se dirige ao magistério, perspectiva de entendimento a qual essa investigação se apropria no que se refere à docência, o gênero está intimamente conectado à sexualidade, e as forças que se articulam para governar a docência estão também ocupadas com o controle da sexualidade. Apesar disso, Costa menciona que a maioria das pesquisas que em nosso país investigam o ensino, a formação docente, os currículos escolares, dentre outros temas “Continuam a não reconhecer a centralidade da questão do gênero nessas discussões ou tratam estas como uma questão lateral, paralela, ou como mais um modismo”. (p. 71).

Perceber a docência a partir de um olhar pós-estruturalista, segundo Silveira (2006), é colocar os processos de subjetivação e a constituição dos sujeitos, nesse contexto aqui os docentes, no centro das preocupações. Implica em assumir que esses processos são constituídos discursivamente, nos distintos artefatos culturais que circulam na contemporaneidade, uma vez que o discurso é concebido como constitutivo da própria realidade, e as “realidades” são, dentro de tal prisma, produzidas pelos discursos que as nomeiam, descrevem e fixam. Trata-se de processos que podem ser flagrados em diferentes textos entre os quais aqueles produzidos nas narrativas dos sujeitos.

Neste sentido, conceber a docência pela contemporaneidade, é entender que o alcance de teorias torna-se algo mais modesto e contingente, e que a docência se constitui em meio a formulações provisórias, variáveis. A partir do investimento pós-estruturalista cabe, talvez, flagrar os diferentes processos envolvidos na constituição de diferentes docências e docentes em diferentes movimentações históricas de modo a reconhecer as possibilidades e os limites que esses processos implicam na dinâmica educacional e escolar.

Pensar a docência como atividade constituidora de sujeitos sejam eles, masculinos ou femininos, professores ou professoras, é caminhar na direção que nos propõe Costa (2006), é lutar no território de uma política cultural, onde outras histórias sobre o trabalho docente nos diferentes espaços e tempos da contemporaneidade possam ser contadas, como forma de oportunizar a outros sujeitos que permeiam esse campo docente uma chance de poder narrar outros discursos sobre essa atividade denominada docência.

Portanto, percebe-se que durante os diferentes contextos históricos, há diversos elementos envolvidos na constituição da docência. É relevante colocar que esses contextos são entendidos em sua constituição discursiva, decorrentes de *epistemes* de determinadas épocas, que produzem determinados saberes de poder-verdade. Para Ferrano (2009),

Tudo é discurso, e esse discurso é que constitui os limites de um campo onde “verdades” possam ser proferidas, ou seja, é nele (e só dentro dele) que funcionam os feitos da representação dessa realidade onde constantemente são submetidos às tensões das relações saber poder (p, 03).

A intenção ao fazer um breve histórico sobre a constituição da docência foi de demarcar discontinuidades que atritaram formas de pensamentos, de saberes e discursos em determinados regimes históricos e não como temporalidades apresentadas a partir de um entendimento linear de história oficial marcada pela sucessão de períodos evolutivos.

Objetivou-se registrar algumas tensões do movimento histórico da docência que geraram sua própria dinâmica.

Assim sendo, no período medieval a docência foi produzida em meio a um discurso religioso marcado pelos dogmas da igreja católica, sendo concebida como vocação e ato de fé. Na modernidade, o discurso religioso convive com o científico. Ao conceito de ciência atrela-se a idéia de conhecimento advindo da racionalidade e da experimentação. A docência neste cenário assume um discurso identificado pela ideia de verdade, absolutização e cientificidade do conhecimento. Nesse contexto, as escolas Normais foram substanciais ao lado dos Liceus na influência do conhecimento científico e positivista no pensamento educacional brasileiro, pois, segundo Villela (2010),

[...] eram os locais “autorizados” para a difusão do conhecimento normatizado que deveria caracterizar o “novo” professor primário, distinguindo-o dos seus antecessores, os “velhos” mestres-escola, e alguns conteúdos foram se transformando num corpo de saberes característicos dessa formação. (p. 109).

Desse modo, para Villela, o currículo da escola Normal e do Liceu, possibilitou uma formação humanístico-cientificista diversificada para os professores de ensino preliminar, então ensino primário, segundo a autora, por esse currículo os candidatos ao ensino “preliminar” deveriam cursar as cadeiras de língua nacional, aritmética, álgebra, geometria elementar, catecismo, religião do Estado e didática, música e canto; desenho linear, geografia e história nacional. Componentes curriculares de um então pensamento científico e positivista.

No cenário pós-estrutural, pretende-se dar adeus as metanarrativas, entendidas como discursos construídos historicamente, legitimadores de um entendimento de verdade a certas teorizações do conhecimento. Neste prisma, a docência é entendida, a partir de processos constitutivos graduais e inacabados na formação do sujeito. Costa & Camozzatto (2006), colocam que nessa perspectiva de produção do conhecimento, as análises têm sido fortemente subsidiadas pelos estudos foucaultianos em que o discurso e poder estão intrinsecamente conectados, e a formulação de discursos implica exercer regulação e controle sobre aquilo que os ditos instituem. “Quando se discursa sobre algo, se inventam verdades, se produzem saberes que passam a vigorar no jogo saber-poder”. (p. 237).

Neste contexto, ainda segundo as autoras, é preciso continuar problematizando estas narrativas sobre a docência para que novas histórias venham a ser contadas rompendo, se possível, com estas imagens cristalizadas de professores e professoras. Toda e qualquer

tentativa de representatividade é sempre um recorte parcial, impreciso, de um dos tantos modos de estar exercendo a docência. No magistério são produzidos inúmeros discursos sobre a docência, discursos que constituíram o trabalho docente nas sociedades, em diferentes momentos e, nesse sentido, nem todos esses discursos são congruentes entre si. Costa e Camozzatto (2006), afirmam que na perspectiva teórica que postulam e, a qual também essa dissertação vincula-se, representar é atribuir sentido, criar significados, produzir saber, governar. Portanto, “É preciso problematizar todas as histórias que dizem de nós, é preciso contar ainda muitas histórias sobre nós, nessa tarefa infinita que é a da invenção da identidade”. (p. 261).

Apresento a seguir as implicações do discurso da feminização do magistério, como um dos discursos educacionais que produziu e significou a docência primária.

## **1.2. A docência primária e o discurso da feminização do magistério**

Ainda no início deste capítulo, apontei que o meu desejo de trabalhar com relações de gênero e sexualidade partiram de problematizações referentes a essas duas categorias teóricas na ambiência da docência primária. Iniciei uma breve introdução sobre a discussão, àquela altura interrompida e aqui retomada.

Segundo Costa (2006), delineando-se a partir da segunda metade do século XIX, a feminização do corpo docente primário começa a ser percebida, com algumas especificidades localizadas no conjunto das sociedades ocidentais. A escolarização fundamental como obrigação do Estado e direito inalienável das crianças e jovens expande um campo de trabalho proclamado como adequado e recomendável aos contingentes femininos. Para Costa (2006), “são preceitos culturais tipicamente patriarcais e moralistas que contribuem para direcionar as mulheres ao trabalho docente. Discursos religiosos, biológicos e pedagógicos articulam-se nesse mesmo sentido, a ponto de naturalizar a docência como trabalho de mulher”. (p. 10).

A este processo de feminização do corpo docente, sobretudo, no que se refere à docência primária, segundo o ponto de vista de Costa (2006), o gênero e, mais particularmente, as imbricações do mundo feminino com a atividade do ensino são indissociáveis de análises que do campo educacional, particularmente no que se refere à formação de professoras e professores e à valorização da carreira do magistério.

De acordo com Vianna,

Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no

exercício do magistério. De acordo com o primeiro Censo do Professor, 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres (2001, p. 83).

Quando se trata da docência primária, a diferença de gênero na docência torna-se ainda maior. Segundo Rosemberg (2009), o ensino primário no Brasil é ocupado por, aproximadamente, 94%8 de docentes do gênero feminino – professoras. Essa maciça presença feminina na docência teve entre suas possíveis causas a expansão do ensino público primário no final do século XIX ofertado pelo Estado, quando a atividade docente começa a ser assalariada e mantida pelo próprio poder público, ou seja, os professores passam a ser funcionários do Estado. Entretanto, antes dessa expansão e assalariamento da profissão docente, cabe ressaltar que o papel de professores primários era ocupado, predominantemente, pelos chamados “Mestre-escola”, professores do sexo masculino.

O mestre-escola tinha a função de ensinar as primeiras letras; alguns tinham o título de professores normalistas, dado pelas escolas Normais vigentes à época, que formavam professores para exercer o magistério. O mestre-escola eram profissionais liberais, pois até então, o ensino público não era regularizado e formalizado. Eram pagos pelos próprios pais de seus alunos. Por muitas vezes o Estado reconhecia o trabalho prestado por esses profissionais, concedendo assim, o reconhecimento do ensino aquelas pessoas que recebessem os serviços educacionais prestados por esses professores.

Os professores mantinham relação cordial com os pais de seus alunos, pois para ser mestre-escola, precisavam demonstrar moralidade e dedicação total ao ofício e a sua família, representando um cidadão de bem e modelo de homem ideal à sociedade. Assim, a profissão de mestre-escola representava uma atividade de prestígio social, pois além de professores, os mestres eram concebidos como pessoas de grande respeito, que exerciam atividade de reconhecido status social.

Com a expansão do ensino público e a demanda cada vez maior das camadas populares, as relações próximas do mestre-escola com a família dos seus alunos se alteraram, visto que os professores começam a adotar uma perspectiva de profissionalismo, fugindo da imagem de professor amigo e vocacionado para exercer a ocupação docente. Os professores começam a se organizar buscando conquistar acima de tudo uma identidade profissional por meio de um estatuto que regulamentasse a profissão.

Com o ensino público sob o controle do Estado em meados do século XIX, tendo como marcos reguladores desse controle do processo educacional, a partir de preceitos liberais, no caso brasileiro, temos a constituição de 1824, o Ato Adicional de 1834, a Escola



de Primeiras Letras 1827 e, as Escolas Normais de 1834. Os professores foram forçosamente atrelados ao mesmo, já que, a condição de profissionais liberais colocava dificuldades ao exercício da profissão, pois o sistema de ensino começaria a ser oficializado, exigindo qualificação e profissionalização docente. Com o atrelamento ao Estado, os professores passaram a ser funcionários públicos, com todos os direitos e deveres de outros funcionários, começando a ser assalariados para exercer essa atividade profissional.

Quanto mais os docentes vão se atrelando ao Estado empregador e tornando-se assalariados, tanto mais vão se distanciando das comunidades. Esse movimento faz parte da consolidação do Estado e dos sistemas liberais de educação, atrelados às necessidades culturais do capitalismo. Ao mesmo tempo em que o professorado vai se constituindo em um corpo profissional assalariado pelo Estado, as comunidades vão perdendo o controle sobre a moral, o comportamento e o modo de vida dos professores e sobre o ensino que deve ser ministrado para seus componentes (HYPOLITO, 1997, p. 25).

Além da transformação do mestre-escola em professor servidor público, a atividade docente no Brasil passou por outras transformações, principalmente de cunho representativo, alterando-se a imagem de um professor que realizava sua atividade profissional como sacerdócio e vocação, para um professor comprometido, a partir de então, com os interesses do Estado e com a educação nacional.

Outras mudanças relevantes no cenário docente começam a ocorrer principalmente na virada do século XIX para o XX, mudanças que irão incidir em aspectos da organização escolar, como a criação dos grupos escolares, o surgimento de várias funções administrativas, a hierarquização e o controle do Estado sobre o trabalho escolar, a fragmentação e a divisão do trabalho docente, dentre outras. Com o processo de funcionalização e assalariamento dos professores, a atividade docente começa a ter perdas, principalmente no que tange ao prestígio social da atividade e, conseqüentemente, na sua desvalorização enquanto profissão, desencadeando outros processos como a chamada *feminização do magistério* que pode ser identificada como – o movimento de virada dos gêneros da docência.

Conforme Cruz (2007) dois termos fazem referência ao possível processo causal e explicativo de inversão de gêneros na docência, denominados de feminilização e/ou feminização do magistério,

A questão da feminilização e feminização aparece na literatura com dois significados a que correspondem metodologias e técnicas diferentes para a coleta e análise de informação. A *feminilização* das profissões expressa significado quantitativo ou refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação e sua mensuração e análise realizam-se

por meio de dados estatísticos; enquanto a *feminização* aparece com significado qualitativo, alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época; seu impacto é avaliado por meio de análise do discurso (2007, p. 54).

Optei nesta produção dissertativa pela denominação de feminização do magistério por inserir a categoria gênero como instrumento de análise do fenômeno (discurso) social que produziu a ocupação predominantemente feminina da docência. As representações e significações sociais e culturais atribuídas ao campo profissional da docência primária produziram fortes discursos de legitimação de relações de poder envolvidas na constituição desse espaço como um campo eminentemente feminino.

Costa (2006), afirma que o campo profissional do magistério de 1º e 2º graus, maciçamente povoado por mulheres, tem sido pródigo na fabricação de representações que capturam as professoras em uma certa “ordem do coração”, historicamente oposta à “ordem da razão”, e que tem contribuído para fortalecer as associações entre feminino vinculada a atividade docente. Costa 2006 (apud, WALKERDINE, 1995), considera que esses atributos ligados a determinado gênero/sexo, foram produzidos pela tradição cultural do Ocidente que naturalizou a vinculação de certos atributos ao masculino e feminino por meio de caprichosas estratégias de subjetivação que vão tornando governáveis certos indivíduos ou grupos.

Considerando o discurso da feminização do magistério, a saída dos homens da docência primária, deu-se por vários motivos. Com o processo de industrialização e urbanização bastante acelerados no início do século XX, sentiu-se a necessidade de uma maior expansão de escolarização as classes populares e, conseqüentemente deu-se o aumento do número de professores. Não havia, entretanto, quantidade suficiente de profissionais para suprir tal necessidade, uma vez que os homens passaram a exercer outras atividades na indústria. Tal fato que propiciou o aumento da inserção das mulheres na docência.

A intervenção do Estado no ensino implicou, sobretudo, na perda de autonomia dos professores, impulsionando também a diminuição do prestígio social e desvalorização da profissão. A oferta de salários irrisórios para a remuneração da atividade professoral levou os homens a procurarem outras atividades com maiores remunerações, pois, além de exercerem o magistério, os homens tinham outras responsabilidades; a maioria era chefe de família, responsáveis em manter as obrigações do lar. É válido colocar que apesar do discurso vigente da época de proteção à “fragilidade” e a moral feminina, colocando o trabalho como um “mal estar social” quando exercido por mulheres, Marilza Mestre (2004) afirma que a política de industrialização de bens de consumo no início do século XX atingira a população em sua

totalidade, e isso fez com que abrisse um mercado de trabalho que possibilitou a entrada de mão-de-obra feminina. Assim, muitas mulheres eram também chefes de família independentemente da presença da figura masculina. Apesar de que também, “É somente nas camadas mais baixas da escala social que uma jovem vai trabalhar fora: na fábrica, na oficina ou na casa de um particular, como doméstica”. (MESTRE, 2004, p. 78).

Todavia, fez-se proeminente o discurso a partir do qual o magistério primário constituía-se como atividade de atributos femininos. Segundo este discurso, as mulheres possuem habilidades que as deixam aptas para exercer a docência primária; habilidades que lhes dão melhores condições e aceitação social para a atividade de ensinar crianças. [...] “o homem não seria bom professor primário, porque ele não possui os requisitos ‘natos’ da mulher – a meiguice, o carinho com as crianças, a paciência e o amor materno tão necessário ao exercício do magistério” (NOVAES, 1987, p. 203).

A este discurso de mulher vocacionada para exercer a docência, estão ligadas as concepções essencialistas e naturalistas de professora – mulher. Para a sociedade, a mulher possui aptidões naturais que a capacitam para o exercício da docência. A afetividade, a dedicação e o instinto maternal, são algumas das práticas que estão diretamente ligadas ao processo educativo na docência primária. Além de professoras, as mulheres eram esposas e mães, ou seja, tinham todas as condições favoráveis para ser excelentes professoras de crianças, estendendo-se por então, as atividades do lar ao magistério pela compatibilização de horários, pois, além do trabalho doméstico as mulheres poderiam exercer a atividade da docência em horários compatíveis.

Para tanto, produz-se uma suposta identidade feminina para a profissão docente, como artefato cultural que ocupa um lugar singular do social, articulando múltiplos discursos e acionando uma política de identidade que diz respeito, especialmente neste caso, a relações de gênero. Louro ratifica que,

[...] paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a idéia de que a docência deve ser percebida mais como um sacerdócio do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” o que serviria para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc. (LOURO, 2007, p. 450).

Neste contexto, a docência se estabelece como atributo inerente à natureza feminina, uma atividade incorporada aos ditos “dons” das mulheres. Aproveito, entretanto, a fala de Vianna para dizer que,

Não se trata de afirmar que sempre foi assim ou que é inerente à nossa “natureza”. Tratasse, sim, de afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto (2001, p. 20).

Fazendo uma breve análise sobre o processo que culminou na guetização da docência primária como campo majoritariamente feminino, entende-se que o discurso histórico da feminização do magistério associou-se e se articulou a reprodução de práticas preconceituosas e sexistas remetendo a significados até mesmo ao campo profissional de homens e mulheres. Neste sentido, tal discurso é vinculado também às relações de poder como mais uma forma de regular e controlar os espaços onde homens e mulheres podem ocupar.

Como nos coloca Foucault, “[...] a literatura ocidental teve que buscar apoio durante séculos no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso verdadeiro” (2009, p. 18). Desse modo, acredito que o discurso da feminização do magistério se constituiu em um discurso de verdade ancorado em um dispositivo que por unanimidade afirma que as mulheres têm melhores disposições para exercer a docência primária, instituindo desse sentido, um estatuto social do magistério, como prática adequadamente feminina.

Entende-se, também, como Vianna (2001) que, o processo de feminização do magistério, conseqüentemente, da saída dos homens da docência associa-se a diversos aspectos tais como: às péssimas condições de trabalho, as baixíssimas remunerações salariais e a segregação sexual da carreira docente, levando a reprodução de estereótipos nesta ambiência. Entretanto, precisamos levar em consideração que o que está mais em evidência nesta trama dos sexos da docência, é o gênero, como possível categoria explicativa da divisão construída no magistério primário.

Compreender as relações travadas entre o feminino e o masculino na docência, pela perspectiva das relações de gênero, implica entendermos uma pluralidade de significados produzidos sobre homens e mulheres, professoras e professores. Segundo Costa & Silveira (2006), ser homem ou mulher é o corolário de uma produção social onde estão imbricadas relações de poder em que diferenças geram hierarquia e desigualdade. Joan Scott (1995) considera que “o gênero não apenas faz referencia ao significado da oposição homem/mulher, ele também o estabelece” (p. 92). Nesse sentido, o gênero pode ser visto como um demarcador discursivo na docência primária, a qual estabelece significados a este dado campo profissional, bem como, aos sujeitos que o exercem.

Portanto, a própria docência por meio de um discurso instituído histórica e socialmente, produz significados sobre homens e mulheres, professoras e professores. Segundo Louro (2008), essas relações e práticas não apenas constituem e instituem sujeitos (esses vários tipos de homens e mulheres), mas também produzem as formas como instituições sociais são organizadas e percebidas. A escola neste sentido como instituição social onde a docência é formalmente exercida age como um dos dispositivos que contribui para a legitimação desse discurso, na medida em que cria sistemas binários excludentes até mesmo na profissão de homens e mulheres, cristalizando atribuições sociais e profissionais ao masculino e feminino.

A seguir analiso a presença de docentes homossexuais no campo da docência primária com o propósito de problematizar como esses sujeitos são representados discursivamente nessa atividade docente.

### 1.3. Docência primária: quando o docente homossexual é o contestado

Trecho<sup>18</sup> de um diálogo entre um professor e seu aluno:

**“Professor** – Quando Cresceres, João, gostarias de ser professor?

**João** – *Eu gostaria, ‘sor’!*

**Professor** – *Professor de crianças ou de adultos?*

**João** – *Ora, ‘sor’, de adulto, não sou mulher pra dar aula pra crianças! Só mulher pode dar aula para crianças!*

**Professor** – *Quem te disse, João, que só mulheres trabalham com crianças? Homens também trabalham com crianças!*

**João** – *É, ‘sor’? Eu nunca vi. O senhor já viu?*

**Professor** – *Já vi, João. Muitos poucos! Mas vi. E, em especial, ensinando natação, futebol, tênis. São muito poucos os homens que ensinam a ler e a escrever, a fazer contas [...]”.*

Segundo Rodrigues (2005), a atribuição que o aluno faz com referência a educação de crianças ser entendida como uma profissão para mulheres, remete de um modo geral aos discursos que não somente o aluno, mas, outros sujeitos ouvem e/ou lêem. Nesse caso, esses sujeitos não ouvem afirmações positivas acerca dos homens que escolhem a docência como atividade profissional. Especialmente, à docência de crianças, os anos iniciais do ensino

---

<sup>18</sup> Trecho abstraído do trabalho de Muller Rodrigues, o qual foi fruto de diversos diálogos mantidos com alunos (as) e professores (as) da docência dos anos iniciais do ensino fundamental.

fundamental, entretanto, na docência em diferentes segmentos e/ou modalidades de ensino, transitam docentes homossexuais tanto masculinos como femininos, e é a partir desse ponto de problematização que me questiono: Quais subversões ou discursos são colocados em jogo quando há a presença da professora homossexual no segmento da docência primária, onde supostamente essa docência foi produzida por ditames da “essência” feminina, do cuidar, da afetividade, da paciência, da maternidade?

Aproximadamente um século após a produção e veiculação do discurso da feminização do magistério, constata-se que em pleno século XXI ainda há a produção discursiva de efeitos de verdade no campo da docência primária como reduto majoritário profissional de mulheres–professoras (heterossexuais). É possível, entretanto, observar que esse discurso reconfigura seus enunciados, estando atualmente a considerar questões ligadas também à sexualidade, provavelmente com caráter mais discriminatório e sexista.

Anteriormente o discurso da feminização do magistério, veiculava que, os homens se afastaram da docência primária principalmente pelo fato, de o magistério ser entendido como um prolongamento das atividades maternas passando a ser visto como uma ocupação essencialmente feminina, juntamente com o outro argumento de que, pelo processo de industrialização outros postos de trabalho mais atrativos e bem remunerados seduziam os homens, levando conseqüentemente, a uma precarização da docência devido aos baixos salários, ao seu desprestígio e desvalorização social. (HYPOLITO, 1997).

Atualmente, os mecanismos discursivos de ataque ao afastamento dos homens da docência primária e da forte barreira por parte de alguns setores da sociedade como a família e a própria escola, em relação ao exercício profissional de professores do sexo masculino na docência com crianças, vem sendo substituído por questões que ultrapassam as que já foram apresentadas por Hypolito (1997), evidenciadas no início do século XX, período em que foi impulsionado o discurso da feminização do magistério. Por mais que algumas questões do tipo ainda se evidenciem, como as salariais e a desvalorização social da profissão, percebe-se que há atualmente outros argumentos acrescentados a esses, como por exemplo, os vinculados a sexualidade docente, onde também são usados na justificativa do motivo da pequena presença de homens no ensino de crianças.

Os discursos que atualmente se apresentam no sentido de reafirmar a docência primária como um campo contestado ao masculino, agregam novos significados aos já produzidos; são atravessados atualmente por questões de diferenças de gênero e de sexualidade. Costa & Silveira (2006), afirmam que existe uma multiplicidade de estratégias e

dispositivos acionados no mundo social que contribuem, inicialmente, para impedir que as “mulheres” se afastem de seu “habitat natural”.

Uma dessas estratégias e dispositivos pode ser evidenciada pela presença do docente do sexo masculino na regência de uma sala de aula povoada de crianças como seus alunos. Ele torna-se muitas vezes alvo de discursos que põem em questão a sua escolha profissional, e, associada a esse fator a sua condição de sexualidade. Neste sentido, o masculino é produzido por significados constituídos no âmbito da docência, ainda mais quando esta tem como referência o feminino, como é o caso da educação primária, o ensino de crianças. Segundo Louro, professoras e professores são alvos de representações como qualquer outro sujeito.

Essas representações não são, contudo, meras descrições que ‘refletem’ as práticas desses sujeitos; são elas, de fato, descrições que os constituem, que os ‘produzem’. Estamos aqui operando a partir de uma perspectiva teórica que entende a representação não como um reflexo ou um espelho da realidade, mas como sua constituidora (2008, p. 99).

A docência masculina no âmbito dos anos iniciais pode ser vista como produzida, também, por discursos que tencionam a orientação sexual dos sujeitos. Como já anunciado em momento anterior, assumo o termo “representações” nessa dissertação, não como algo meramente descritivo de um dado fenômeno social, mas, localizando-as como práticas discursivas que dão sentidos e significados a estes fenômenos, produzindo dispositivos com intuito de construir os lugares nos quais os sujeitos são constituídos e produzidos.

Assim, pode-se tentar entender que os homens na ambiência da docência primária são produzidos e discursivamente representados a partir de um lugar histórico produzido por representações de feminino, da mulher-professora. Percebe-se uma dada constituição de identidade atribuída à docência primária, uma identidade marcada pelo gênero. Segundo Louro (2004), reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Tendo por base a concepção de identidade de Louro, pode-se dizer que a docência ministrada às crianças foi se constituindo histórico-culturalmente em meio a práticas discursivas associadas a uma referência constitutiva feminina, afirmando a mulher-professora pertencente a esta atividade profissional, e, sobretudo, a este espaço docente. Tal concepção de identidade associada à docência primária nos ajuda a compreender como os sujeitos masculinos são constituídos e produzidos dentro de um lugar que toma como centro o

feminino. Vivenciar determinado gênero, exercer atividades opostas a sua própria condição de gênero, torna-se algo interdito em uma sociedade que foi constituída historicamente pelo pensamento da divisão sexual do trabalho, onde homens e mulheres possuem determinados papéis sociais de masculino e feminino, ou seja, homens e mulheres exercem atividades atribuídas socialmente a determinado sexo.

Atribuir papéis sociais e profissionais a determinado gênero tanto feminino quanto masculino por meio de uma divisão sexual do trabalho é pensar em posições de sujeitos fixos a uma determinada condição seja ela social, histórica ou cultural, no entanto, segundo Louro (2008), os sujeitos se constituem de elementos históricos e sociais, sendo as profissões um desses elementos inventados para serem femininos ou masculinos.

A vinculação discursiva produzida sobre a presença masculina na docência primária, relacionada à sexualidade desses sujeitos docentes, arremete contra significados hegemônicos de masculinidade, que instituem o homem como sujeito que detém os aspectos da força física, da brutalidade, e, sobretudo, da superioridade em relação à mulher. Esses homens por adotarem supostamente essas características, são interditados por concepção hegemônica, de exercerem uma profissão que tem como requisitos atribuições que perpassam atributos associados ao feminino tais como a delicadeza, docilidade, paciência e amorosidade, aspectos vinculados histórica e culturalmente à relação mulher e docência. Desse modo, tal docente é, na maioria das vezes, questionado com relação à sua sexualidade em razão da sua escolha profissional, por exercer uma atividade a qual são conferidos atributos femininos.

Todavia, Ribeiro, Soares & Fernandes (2009) perceberam que em se tratando da professora homossexual/lésbica também há uma espécie de questionamento referente à sua sexualidade na medida em que opta em estar numa ambiência de requisitos de feminilidades, coisa que supostamente as mesmas são ausentes. Nesse sentido, segundo as autoras, há um ocultamento que, muitas vezes, se justifica pelo fato de ser a escola uma dos mais refratários espaços para essa “revelação” homossexual. “Uma professora, que entre outras tantas características, é lésbica, correrá o risco de ser vista, antes de tudo (ou somente) como “professora lésbica” – e, quem sabe, por isso, menos professora. (p. 204).

Esses discursos levantam e mobilizam saberes e dispositivos legitimadores de produções discursivas que atravessam inclusive o espaço escolar, traduzindo e produzindo a um só tempo, formas de ver, pensar e agir opressivos e sexistas sobre homens que exercem essa docência, constituindo desse modo, um significado de inferioridade a estes sujeitos, por estarem ocupando um *lôcus* de essência histórica feminina.



Como já anunciado em momento anterior de pesquisa na graduação, em uma entrevista com um professor primário, quando o interroguei sobre quais representações mais marcantes são construídas em torno do professor do gênero masculino que atua na docência primária, o professor não pensou duas vezes em me responder: “todos pensam que por atuarmos na docência primária, somos gays - homossexuais.” Ao considerarmos que as questões vinculadas à sexualidade constituem um dos mecanismos e dispositivos de poder e regulação constitutivos dos discursos produzidos sobre a docência no segmento inicial de escolarização privilegiado por esta investigação, podemos indicar que a sexualidade homossexual é, também, fabricada no contexto profissional da docência nesse segmento de escolarização.

Medrado (1998), demonstra que, a introdução de homens nessa área profissional tem gerado preocupações variadas, principalmente no que se refere à conduta dos homens educadores. Segundo o autor, estudos estrangeiros mostraram que a presença desses profissionais no interior da escola na escolarização de crianças, gera preocupações e ansiedades quanto à hipótese de abuso sexual contra a criança. Nesse sentido, “parece que a figura do educador está sempre associada à imagem do efeminado (homossexual) ou do abusador” (p. 155). Essa imagem de educador de crianças ligada ao homossexual e ao abusador é mais bem esclarecida em Cruz (1998),

Na educação de crianças existem dois masculinos que ameaçam: o agressor e o homossexual. O primeiro, apesar de indesejado, num certo sentido é legitimado (por exemplo, quando em relação complementar a ele aparece a mulher doce e cuidadora), ou seja, não se espera que o homem cometa um abuso sexual, mas deseja-se que ele seja forte e agressivo. O segundo, o homossexual, é negado, representa a inadequação, porque tem comportamentos ou características consideradas femininas, fugindo do que é considerado um masculino “normal”. Interessante observar que a alusão a um homem com características ou comportamentos mais “femininos”, já remete à discussão sobre homossexualidade, indicando a bipolarização entre masculino e feminino, ou seja, se é um homem fazendo “coisa de mulher” só pode ser um homem “não muito homem”. (p. 245-246).

Para Seffner (2003), nossa sociedade institui representações discursivas vinculadas ao mundo masculino e feminino. Tais nomeações e representações estão, muitas vezes, vinculadas a nossa identidade de gênero. Em geral essas diferenças são nomeadas a partir de um lugar tido como referencial. No contexto da docência primária, a mulher é tida como referência. Por esse motivo, segundo Cruz (1998), podemos observar que também existe o masculino aceito, o protetor (guarda, zelador) ou aquele que dirige (coordenador, diretor). “Essas oposições Agressor/protetor, passivo (homossexual)/ativo (diretor), ao negarem

diferentes possibilidades a um mesmo indivíduo, preservam um masculino estereotipado”. (p. 246). Tal como podemos dizer que também há um feminino ligado ao profissionalismo historicamente produzido como, por exemplo, a professora (afetiva, paciente), a doméstica (lavadeira, cozinheira), a cabeleireira, a manicure e a pedicure.

A estas normas e padrões sociais está ligado o caráter hegemônico de masculinidade e, por conseguinte de masculino, já questionado em momento anterior, quando apresentado exclusivamente como a única forma de vivenciar a masculinidade. Nesta perspectiva, os homens assumem modos completamente opostos do feminino; a masculinidade hegemônica é tudo aquilo que contrapõe a feminilidade das mulheres e, aos homens, cabem comportamentos e atividades que ultrapassem os limites impostos às mulheres. No caso, a diferenciação da masculinidade hegemônica da feminilidade é,

[...] um atributo que se presta excepcionalmente para isso é o da atividade, tomada muitas vezes como força, e daí derivando força física, capacidade de decisão, força moral, responsabilidade para assumir grandes empreendimentos, coragem, ser ativo na relação sexual e etc. (SEFFNER, 2003, p. 123).

E ainda,

A definição de um padrão de masculinidade hegemônica – caracterizado, entre outros, por atributos como violência, força física para exercer a dominação, modos intempestivos de lidar com diversas situações – passa pela definição daquilo que não é masculino, sendo então tachado de feminino ou afeminado. O feminino na mulher é valorizado, embora colocado em situação hierárquica inferior ao masculino do homem. O afeminado no homem é desprestigiado, objeto de desprezo, colocado em patamar inferior ao feminino da mulher. A existência de um homem afeminado termina por reforçar a masculinidade hegemônica, uma vez que fornece o exemplo do que não se deve fazer, do que não se pode ser, daquela fronteira da qual devemos nos afastar (SEFFNER, 2003, p. 126).

De acordo com Connell (1995), podemos afirmar que o conceito de masculinidade hegemônica se constitui como uma estrutura institucional, ou seja, produzida no trabalho, nas instituições, na mídia, família e até na própria escola. Neste sentido, os discursos carregam o raciocínio de que os professores primários são, em sua maioria, homossexuais, se alia a outro discurso hegemônico atrelado as representações e significados produzidos sobre docência e esta pela instituição escolar. Louro (2004, p. 30), diz que “a homossexualidade produzida através do discurso tornou-se questão social relevante, gravitando, porém entre a acepção de anormalidade ou inferioridade apontada por uma facção, e a de normalidade ou naturalidade defendida por outra”.

Sendo assim, a associação feita entre os homens que exercem a docência primária e os discursos sobre a sua sexualidade, remetendo-a a orientação homossexual, encontra-se permeada, sobretudo, pelos significados e atribuições sociais dados a idéia de masculinidade hegemônica. Para Rodrigues (2005), os diálogos travados no âmbito profissional são e estão permeados por dominação de poder. Desse modo, a linguagem em nossas escolas age como produtora e demarcadora de diferenças. Nesse sentido, entendemos que, de diferentes modos, as demarcações de masculino e feminino são produzidas e vivenciadas.

Meninas são encorajadas a ser professoras de crianças e meninos não. Segundo o autor, hoje, ainda se constata que “o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, na sua realidade, é desenvolvido quase exclusivamente por mulheres” (p. 102). O mesmo coloca que as exceções são tão raras que não impedem de fazer essa afirmação.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, segundo Rodrigues (2005), a identidade profissional nesse segmento de ensino está intensamente articulada à identidade individual, em que os homens-professores são defrontados com um modelo pedagógico associado a características tidas como femininas. Para o autor, a docência primária ainda está associada à maternidade, e isso, segundo o mesmo, significa uma desqualificação do trabalho dos (as) professores (as) na medida em que as habilidades exigidas pela maternidade são consideradas naturais às mulheres.

Entretanto, instigam-me as inquietações de Costa & Silveira (2006), quando tratam da importância da afetividade no ensino. Para as autoras, o que as instiga é o fato de parecer como “natural” que esta afetividade seja um atributo inerente apenas às mulheres que ensinam, enquanto para os docentes homens, o enquadramento, geralmente é outro. No entanto, segundo Costa (1995), professores homens que se dedicam ao ensino também podem apresentar atributos como sensibilidade e afetividade. O que essa autora constata é a associação exclusiva desses atributos à docência primária, onde essa relação torna-se problemática, por conta, do caráter essencialista com eles são associados à mulher.

Rodrigues (2005) coloca que, na educação existe uma identificação muito grande com a figura feminina, da mulher professora, especialmente no ensino fundamental, que vem sendo construído historicamente como “espaço feminino”. O mesmo informa que o reduzido índice de ocupação do gênero masculino nos anos iniciais do ensino fundamental representa um fenômeno significativo, chamando a atenção de quem participa da rotina escolar. No entanto, “a presença do gênero masculino, em especial na educação nos anos iniciais do

ensino fundamental, é importantíssima, dado o valor da presença de ambos os sexos para a socialização de crianças e adolescentes” (p. 114).

No entanto, Rosemberg (1985), analisa que quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser suspeitos, tanto em relação à sua identidade masculina, quanto à moralidade. No contexto da docência primária, a moralidade é apreendida pela relação de paternidade vinculada ao docente do sexo masculino que atua nesse segmento. Tal docente repassa por vezes uma representação de professor rigoroso, disciplinador, ríspido aos seus alunos, remetendo, desse modo, a uma imagem que traz para muitos deles a figura paterna, ausente para muitos desses alunos na relação familiar.

Este jogo de discursos, binarismos e desigualdades de gênero na docência, remete ao título de uma das obras de Louro (2004) “*um corpo estranho*”. Neste mesmo sentido, é que se entendem os discursos produzidos sobre os homens que exercem a docência primária e, que, tentam considerá-los, como um corpo estranho em um lugar impróprio para ser ocupado por sujeitos masculinos. Compara-se este lugar inapropriado às fronteiras que, arduamente, segundo Louro (2004), vêm sendo atravessadas pelos sujeitos repudiados por alguma circunstância de sua vida. No caso desta investigação, a fronteira seria a docência primária, constituindo-se em um lugar incômodo de permanência de homens pela legitimidade histórica de serem dotados de uma masculinidade e sexualidade de interdição às práticas ditas femininas.

Contrariando um discurso hegemônico de masculino e feminino, é na direção de uma prática não sexista na docência que esta investigação se movimentou. Penso ser necessário enfatizar que a masculinidade e a feminilidade não podem ser definidas como dispositivos de referência e de legitimação de um dado espaço ou atividade social, nem tampouco, de um dado gênero e sexualidade. A perspectiva de gênero e sexualidade nesta investigação explora os diversos significados e experiências de masculinidade e feminilidade, em uma perspectiva relacional de gênero e sexualidade, apostando que até mesmo a docência primária (reduto do feminino), pode ser constituída por relações mais igualitárias e compartilhadas pelo masculino e, por sujeitos homossexuais.

No capítulo seguinte abordarei as categorias analíticas gênero e sexualidade como produtos culturais e históricos produzidos pela linguagem imersa a relações de poder, como forma de problematizar o campo da docência como uma atividade que produz relações de gênero e a própria sexualidade.

## CAPÍTULO II

### GÊNERO E SEXUALIDADE EM PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA

*Os sujeitos que cruzam as fronteiras de gênero e sexualidade talvez não “escolham” livremente essa travessia, eles podem ser movidos para tal por muitas razões, podem atribuir a esse deslocamento distintos significados. Eles podem, tal como quaisquer outros viajantes, ver sua travessia restringida, repudiada ou ampliada por suas marcas de classe, de raça, ou por outras circunstâncias de suas existências. Sua viagem talvez possa se caracterizar como um ir e um voltar livre e descompromissado ou pode se constituir num movimento forçado, numa espécie de exílio.*

*(GUACIRA LOPES LOURO)*

---

#### **2.1. As relações de gênero em perspectiva Pós-estruturalista: uma (des) construção social**

Minhas andanças pelas fronteiras das relações de gênero e sexualidade, sobretudo da primeira, vem sendo movimentada por inquietações que, como nos adverte Louro, podem nos atribuir distintos significados, tais como, serem restringidas e repudiadas por circunstâncias existenciais, as quais neste trabalho são apontadas ainda na trajetória e motivação da realização do mesmo.

Dissertar a partir de um campo profissional constituído majoritariamente por docentes do gênero feminino, não se torna uma atividade de fácil execução na medida em que a docência primária foi e ainda é constituída de significados e atribuições que ultrapassam as relações pedagógicas do cotidiano escolar; significados e atribuições que apresentam na maioria das vezes, implicações de diferenças e desigualdades entre os gêneros da docência. É por esses entraves que o trânsito por este campo investigativo - a docência primária - torna-se ainda mais árduo, quando se está do outro lado da discussão, sendo o gênero oposto, aquele que promove a discussão, ou seja, o gênero masculino, um homem, que se apresenta como autor da tessitura acadêmica nesse campo temático.

Concomitantemente, os estudos que se interessam pela discussão das relações de gênero, buscam inicialmente trazer as origens, conceitos e momento histórico em que tal perspectiva foi impulsionada. Optei, entretanto, por não realizar esse mesmo percurso uma

vez que está consubstanciado em muitas produções<sup>19</sup> já travadas sobre o debate das relações de gênero, embora, em alguns momentos dessa investigação, algumas remissões sejam necessárias.

No campo educacional as discussões pós-estruturalistas privilegiam temas que geralmente expressam demarcadores discursivos, políticos e culturais de diferenças produzidas em campos como da sexualidade, das relações étnico-raciais, de gênero, geracionais, práticas de escolarização, questões midiáticas. Exemplos de estudos com essa tonalidade podem ser identificados em Louro (2008); Meyer (2004); Vianna (2001).

Em perspectiva pós-estruturalista, as relações de gênero, são entendidas a partir da necessidade de sua “(des) construção social” conceito útil de análise e compreensão que desestabiliza e desconstrói a oposição binária entre masculino e feminino (Scott, 1995). É a partir da inserção dos estudos de gênero da feminista americana Joan Scott que se lança uma nova roupagem/conceito sobre o tema, representando uma forma diferenciada no sentido de extrapolar as visões, representações e significados atribuídos aos modos hegemônicos de se compreender as relações de gênero.

Inicialmente as discussões sobre gênero foram evidenciadas pelo movimento feminista das décadas de 1960/70, período em que se inicia a movimentação e as manifestações internacionais pela garantia da igualdade dos direitos das mulheres perante os homens. O significado de gênero neste momento é atrelado pelas feministas aos “estudos da mulher”, tendo as mulheres como sujeitos centrais, como forma de enfrentar a ausência desse grupo na produção científica. Esses estudos, segundo Louro, foram muitas vezes referendados como sendo “estudos de minorias” (1995, p. 102).

As feministas pesquisadoras acreditavam que as mulheres mereciam destaque e referência maior do que simplesmente um grupo desviante, transgressor de regras, divergindo assim, do modo casual aceito pela sociedade tradicional em termos das relações entre homens e mulheres, ou seja, dominante x dominado, respectivamente. Neste sentido, “os estudos de gênero” inicialmente viriam dar visibilidade acadêmica a essas mulheres/pesquisadoras, predominando, contudo, não uma História de Gênero, mas, sobretudo, uma História das Mulheres.

---

<sup>19</sup> Dentre essas produções, destaco a obra da pesquisadora e historiadora Guacira Lopes Louro, *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Na obra, a autora traça um panorama dos estudos de gênero, evidenciando o impulso desses estudos com o movimento feminista. A mesma obra foi que deu origem ao aparato teórico inicial deste estudo.

Logo mais, o conceito de gênero viria representar significativas mudanças, nesse campo. Começa-se a ensaiar novos conceitos, novas “explicações” e outras formulações teóricas são produzidas. Dentre essas perspectivas conceituais encontra-se o conceito de gênero proposto pelas feministas anglo-saxãs, que empregam no sentido da construção social e histórica dos sexos, acentuando o caráter social das diferenças sexuais entre homens e mulheres. Este novo conceito teria como principal alvo o ataque as compreensões e interpretações biologicistas, que atribuem às diferenças dos sexos como algo restrito às diferenças biológicas, desprezando as distinções sociais, na produção das desigualdades sociais e hierárquicas dos sexos.

Segundo Costa (1998), o discurso humanista da teoria moderna, juntamente com suas noções de sujeito e identidade intrinsecamente essencialistas, fundacionalistas e universalistas, tendeu a apagar as especificidades de gênero, de classe, de raça, de etnia e de orientação sexual dos diferentes sujeitos que ocupavam outras fronteiras políticas que não aquelas do homem branco, heterossexual e detentor de posses.

Por outro lado a perspectiva pós-estruturalista elabora uma crítica a esta concepção moderna de pensamento. Segundo Costa (1998, p. 60) “a crítica fundada no pós-estruturalismo tem o intuito de desmascarar qualquer sistema de pensamento que esteja ancorado em proposições universais ou em metanarrativas históricas, articulam em seu lugar uma crítica social a partir de bases mais locais, plurais e imanentes”. Ao rejeitar a idéia de verdade científica, a concepção pós-estruturalista reconhece o sujeito como constituído por sistemas de significação e representações culturais assentadas em relações de poder, enfocando as práticas de linguagens, subjetividades e as organizações sociais e de poder.

A partir da conceituação de gênero empreendida pelas feministas anglo-saxãs, este campo de estudo começa a se impulsionar e, ao mesmo tempo, se consolidar enquanto perspectiva teórica de análise histórica e social das diferenças e da constituição do ser homem e do ser mulher, masculino e feminino, enquanto sujeitos provisórios e fluxos. Segundo Guacira Louro,

Uma compreensão de gênero mais ampla exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são “genericadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). em todas

essa afirmações está presente, sem dúvida, a idéia de formação, socialização ou educação do sujeito (1995, p. 103).

O significado do conceito de gênero além de ser utilizado como uma ferramenta teórica para os estudos das Ciências Humanas e Sociais passa a ser também assumido como já anunciado, a partir da feminista pós-estruturalista Joan Scott, como uma categoria útil de análise histórica, pois a feminista apresenta e indica tal posicionamento teórico, todavia como uma significativa contribuição e introdução às implicações e resignificação do conceito de gênero.

Segundo Senna (2004), embora a categoria gênero não tenha sido diretamente tematizada por Michael Foucault, os escritos do autor tiveram ressonância nesse campo, com desencadeamento progressivo de pesquisas e leituras, principalmente a partir da 1ª edição do artigo publicado em 1986, da norte americana e pesquisadora Joan Scott, *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. A feminista pós-estruturalista, além de aplicar o conceito, inserindo-o, seja como categoria discursiva no campo das diferenças entre os sexos, refere-se diretamente à questão mais explorada pelas feministas foucaultianas: as relações de poder. Tomando como base as formulações foucaultianas, o gênero é assumido como um campo primário do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado, e é nesse espaço segundo Scott que devemos articular o gênero como uma categoria analítica (1995).

Scott (1995) afirma que o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e, sobretudo, o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. O gênero expressa formas de representações, significações, normas, regras, símbolos, códigos no interior dos quais são articulados os modos de dominação e de poder, ou seja, ser homem ou ser mulher é expressar modos diferenciados de viver o mundo, implicando, portanto, formas diferenciadas de distribuição do poder entre os gêneros.

Para Senna,

[...] a problematização das diferenças e desigualdades dos sexos é pluri-discursivamente estabelecida, e esta pluralidade discursiva se opõe à polarização do pensamento e à lógica binária. A análise se processa dentro de uma dinâmica (histórica) plural de poder, não de uma estática de poder (meramente estruturado). Considerando que os conceitos de hegemonia, sujeição, dominação, assimetria e hierarquia, referem-se a relações de poder, a apropriação e aproveitamento de sua teoria aos estudos de gênero, remete, no mínimo, a reconceitualizações e leituras plurais. (2004, p. 199-200).

A problematização das relações de gênero a partir da ótica foucaultiana obriga-nos a levar em consideração, sobretudo, os discursos produzidos sobre o masculino e feminino,



discursos que carregam consigo uma discursividade marcada pela pluralidade de dispositivos, que demarcam diferentes formas de relações de poder. A idéia de poder no pensamento foucaultiano é diferenciada, pois o poder é trabalhado fora das concepções tradicionais: “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns são dotados, é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”. (Foucault, 1988, p. 89).

Ainda segundo Scott, há uma necessidade de rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária entre homens e mulheres. A feminista coloca que a categoria analítica “gênero” necessita de uma historização e de uma desconstrução das diferenças entre os sexos, para tanto, propõe como perspectiva de análise do campo das relações de gênero, a desconstrução social, tomando a definição de Jacques Derrida.

Para Derrida, trabalhar com uma perspectiva de desconstrução social significa, “[...] analisar, levando em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, revertendo e descolorando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou auto-evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas” (apud, SCOTT, 1995, p. 84).

O entrecruzamento da perspectiva da desconstrução social como aporte de análise pós-estruturalista para tratamento das relações de gênero, parte do estabelecimento de crítica a outras perspectivas que operam sob a lógica de binarismos, mantendo inabaláveis as polaridades erigidas em torno das diferenças.

A operação da desconstrução social propugnada por Derrida coloca-se como procedimento intimamente afeito ao campo pós-estruturalista das relações de gênero, pois, segundo Veiga-Neto, “o pós-estruturalismo rejeita a idéia de se construírem sistemas que expliquem o mundo – o que se afasta bastante dos ideais filosóficos, tanto clássicos quanto iluministas [...]” (1995, p. 11), assim como, rejeita a noção de polaridades fixas e imutáveis de gênero e de sexualidade. Um exemplo dessa noção de fixidez epistemológica é o caso das teorias do patriarcado e do feminismo marxista, fundadas em concepções de paradigmas erigidos sob a ótica do sujeito imutável.

A teoria do patriarcado concebe as diferenças entre os sexos baseada, sobretudo, na noção de estereótipos sexuais entre o homem e a mulher, onde essa diferença é assumida em caráter universal, desconsiderando as mutações sócio-culturais das desigualdades de gênero.

Uma teoria que se baseia na variável única da diferença física é problemática para os/as historiadores/as ela pressupõe um significado permanente ou inerente para o corpo humano – fora de uma construção social e cultural – e, em consequência, a a-historicidade do próprio gênero (SCOTT, 1995, p. 78).

Como pode ser observado, Scott, se opõe aos significados permanentes postulados pela teoria do patriarcado. As relações de gênero não podem ser postas como fixas, concebidas como fenômeno natural da condição e da natureza humana, condicionadas a um estado de perpetuação. Já o feminismo baseado na crítica marxista, pressupõe que as explicações e as causas das diferenças e desigualdades de gênero assentam-se centralmente nas condições econômicas, porém, Scott (1995) acentua que os fatores e sistemas econômicos não determinam de modo direto as relações de gênero, pois a relação de dominação/subordinação das mulheres é anterior ao capitalismo e ao socialismo, e mais ainda, as relações de gênero não podem ser determinadas por variável única; elas se constituem de múltiplas implicações da realidade exterior do mundo.

Rago (1998, p. 31) diz que, “podemos pensar numa epistemologia feminista, para além do marxismo e da fenomenologia, como forma específica de produção do conhecimento que traz a marca feminina, tendencialmente libertária, emancipadora”. Neste sentido por pensamos em uma perspectiva que põe em suspeição as formas de conhecimento uno e específico a determinado campo epistemológico, opto por adotar as contribuições da perspectiva da desconstrução social, na medida em que entendo as relações de gênero como espaço de polarizações e binarismos histórica e culturalmente produzidos, cujo desmantelamento deve expor, inclusive, a dimensão discursiva de sua constituição, lugar central na perspectiva pós-estruturalista onde tais binarismos são vistos em seu envolvimento na constituição dos sujeitos do ponto de vista do gênero e de outros grupos de diferenças.

Guacira Louro, afirma que,

A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita (2008, p. 32).

Isso significa apreender que a oposição entre masculino e feminino deve ser questionada no sentido de assumirmos o caráter relacional daquilo que acontece entre homens e mulheres, como sendo constituído, instituído e demarcado de modo discursivo e sócio-culturalmente produzido em determinados regimes sociais, discursivos e de verdade.

Costa (1998) evidencia as controvérsias em torno do debate que demarca as diferenças entre as teorias críticas e pós-crítica feminista. Pelo lado das teorias críticas, defendem-se os interesses emancipatórios das mulheres a partir de uma epistemologia ou meta-narrativa fundacionalista. Para as feministas pós-estruturalistas, qualquer tipo de fundamento único é

falível, ou seja, qualquer centro privilegiado está sujeito a questionamentos. Assim, para uma perspectiva de cunho pós-crítico, existem condições de possibilidades para outros tipos de discursos, permitindo a visibilidade de certos significados a serem desconstruídos.

IncurSIONAR por uma perspectiva desconstrucionista de gênero, é acreditar que os aspectos constitutivos das relações sociais entre homens e mulheres não podem ser dados naturais e, que, as diferentes teorizações, devem ser vistas naquilo que produzem enquanto efeitos de verdade, atravessados por relações de poder, pois a desconstrução social advinda do pós-estruturalismo segundo Mayer (2008, p. 11), “[...] é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada”.

Neste contexto ainda segundo Meyer,

[...] o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (2008, p. 16).

Neste sentido, operar com a categoria gênero a partir de sua desconstrução social é acima de tudo levar em consideração que, nos constituímos homens e mulheres, num processo não linear, progressivo ou harmônico e nunca finalizado ou completo. É compreender a existência de múltiplas formas de experimentar, definir e viver as feminilidades e as masculinidades. Nesse sentido, o que nos interessa é que o gênero constitui um demarcador importante na docência e que, no caso de nosso estudo, ele está envolvido de modo discursivo na produção de determinados tipos de subjetividades que atuam em um importante segmento da escolarização. Que ele fala diretamente aos corpos e à orientação sexual de pessoas.

Dando continuidade à discussão posta, a seguir, discuto as categorias gênero e sexualidade como práticas de poder que subvertem as lógicas heteronormativas e convencionais da lógica do discurso hegemônico.

## **2.2. Gênero e sexualidade: para além dos padrões heteronormativos**

Para Louro (2007), falar de gênero e sexualidade torna-se muitas vezes algo relacionado ao privado, referente às intimidades, as nossas vontades e desejos sexuais, por vezes tomados como algo mais particular às mulheres. Talvez segundo a autora, essa compreensão constituiu-se há muito tempo por pensarmos que são coisas que possuímos “naturalmente”. Entretanto, pensar gênero e sexualidade em uma perspectiva contemporânea,

é admitir que não se tratam de questões meramente pessoais, mas também, social e política, constituídas ao longo da vida, de múltiplos modos e, por todos os sujeitos.

Não há muito tempo, fui convidado a participar como um dos coordenadores de grupos de trabalho em um evento nacional de uma entidade representativa de pós-graduandos. Um desses GT's era exatamente o de gênero e sexualidade. Por ter certa aproximação com a temática pelos estudos e leituras que venho desenvolvendo, resolvi coordená-lo. A surpresa e a estranheza causada diante de minha escolha por parte das pessoas presentes no momento, incidindo inclusive em algumas falas pejorativas, a exemplo: “pensava que gênero e sexualidade fossem assuntos de mulheres”; “tinha quase a certeza de que esse GT fosse ser coordenado por uma mulher”, “um homem coordenando um GT sobre gênero e sexualidade, não sei não!”.

Para Cruz (1998), é intrigante pensar por que isso ocorre. Segundo a autora,

Uma hipótese possível é que um masculino cristalizado complementa-se com um feminino cristalizado (talvez por isso a recusa excessiva ao homossexual; ele seria um homem que “entra” no espaço feminino). A fixidez de papéis, se por um lado restringe, por outro, confere a homens e mulheres uma auto-afirmação de identidade. Parece que se aqueles de um gênero se comportarem como aqueles de outro gênero esperam, tudo ficará estruturado, todos saberão como agir. Na medida em que ocorre a flexibilização de papéis por parte de um dos gêneros, pode haver reestruturação por parte daqueles que pertencem ao outro gênero, demandando não só uma renegociação de espaços de poder como também uma reorganização na identidade (p. 246).

Práticas e discursos como esses a mim direcionados, incentivam-me a adentrar na discussão das relações de gênero e sexualidade, como forma de manifestar meu desconforto perante raciocínios, impregnados de binarismos e assentados na exclusividade de papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Minha viagem por mais que não tenha uma rota previamente fechada, tem o desejo de, sobretudo, expor as diferentes formas de se fazer homem e mulher e, as diferentes formas de constituição das sexualidades em sua produção discursiva, em um campo profissional docente.

Do ponto de vista de quem aqui discursa, talvez seja muito mais difícil falar de assuntos como gênero e sexualidade, que por muito tempo e, ainda atualmente, são, na maioria das vezes, interditados aos homens. Talvez seja esse, entretanto, o elemento que me impulsionou a atravessar esse campo investigativo, não como exercício de confronto ao feminino, mas, como forma de exercitar operações e modos relacionais do tratamento acadêmico e existencial de questões vinculadas ao gênero e sexualidade.

Segundo Guacira Louro, muitos consideram que tanto o gênero quanto a sexualidade seriam apreensões do natural, coisas que possuímos naturalmente. [...] “seria algo ‘dado’ pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção igualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (2007, p. 11). No entanto, esse estudo seguiu no **caminho de entender** as relações de gênero como uma (des) construção social, assim como também, a sexualidade, como social e **discursivamente** instituída e constituída ao longo da história e do tempo, imersa a diversos contextos e possibilidades históricas.

Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas (LOURO, 2007, p. 11).

Nossa sociedade por meio de múltiplos artefatos e estratégias de controle e regulação busca intencionalmente criar e ao mesmo tempo fixar, uma suposta noção de masculinidade e feminilidade hegemônica, criando desse modo, modelos e padrões de masculino e feminino, de gênero e sexualidade, tendo como referência a heterossexualidade, tida como normal e socialmente aceita.

Deste modo, o padrão de gênero e sexualidade que se estabelece nas convenções sociais, como já referidos, é o heterossexual, branco, viril, classe média alta. Outros modos de vivência do corpo e, assim como os outros grupos “minoritários” que se colocam contra tipos hegemônicos de normatização social, como os homossexuais, foco de atenção neste estudo.

Para Louro (2004) esses sujeitos são também chamados de “excêntricos” (estranhos, esquisitos), por aqueles que se situam nos padrões da “normalidade” sexual. São produzidos socialmente como os desviantes, aqueles que ferem as normas e condutas de uma sociedade heterossexual e, que por essa razão, são chamados de estranhos, esquisitos, anormais e diferentes. Por conseqüência, essas outras formas de vivenciar modos de gênero e sexualidade, são constituídas de relações de subjugação e, sobretudo de poder e de posições de sujeito, onde o que prevalece é o heterossexual.

Segundo Louro (2004), a homossexualidade e o sujeito homossexual são invenções do século XIX. Pois, se as relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo eram consideradas indesejáveis, tudo mudaria a partir da segunda metade daquele século, quando a

prática passava a definir um tipo especial de sujeito que viria a ser marcado e reconhecido. Nesse sentido, Butler, considera que a sexualidade foi, desde o início, normativa. Segundo a autora, Foucault denominou essa categoria de ideal regulatório, pois para o filósofo a sexualidade não apenas funciona como: “uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir, demarcar, fazer, circular, diferenciar os corpos que ela controla (2007, p. 153-154).

Assim como a homossexualidade foi inventada e discursivamente produzida, o estudo elaborado sobre a História da sexualidade por Foucault nos sugere segundo Weeks (2007), uma história de nossos discursos sobre a própria sexualidade. “Ela não pode ser caracterizada como um “Regime de silêncio”, mas, ao contrário, como um constante e historicamente cambiante incitamento ao discurso sobre o sexo” (p. 51). Weeks supõe que a sexualidade aliada às relações de poder, não atua através de mecanismos de simples controle. Ela se capilariza por meio de processos complexos e superpostos e, muitas vezes, contraditórios os quais produzem dominação e oposições, subordinação e resistências. Para o autor, há muitas estruturas de dominação e subordinação no mundo da sexualidade, mas existem elementos ou eixos importantes para a compreensão maior da sexualidade um deles é o gênero.

Análises de teorizações foucaultianas nos ajudam a entender essas formas de subjugação e de poder presentes nas relações de gênero e sexualidade. Foucault (1988), parte primeiramente de uma crítica a matriz heterossexual, que segundo ele foi criada e difundida como forma privilegiada de sexualidade dominante. Com relação a essa crítica à matriz heterossexual, Foucault Desestabiliza as concepções usuais e universalistas de sexualidade moderna, colocando que a sociedade é marcada por redes de poder permeadas por interesses e privilégios dos sujeitos da sexualidade hegemônica (heterossexual) que exercem e controlam tal, e que por isso, possuem o exercício do poder para criar dispositivos, ferramentas e estratégias que põem em funcionamento determinados regimes de verdade.

Foucault, entretanto, questiona tais discursos universais, dizendo que “Estamos muito longe de haver constituído um discurso unitário e regular de sexualidade; talvez não cheguemos nunca a isso e, quem sabe, não estejamos indo nessa direção. Pouco importa” (2009, p. 67). O que o mesmo estabelece é uma multiplicidade de efeitos discursivos que têm como estratégias a distribuição do poder e, conseqüentemente, uma diversidade de proposições acerca de determinado entendimento sobre a sexualidade.

Para Foucault,

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico e que não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentando a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco desvelar (1988, p. 100).

Foucault argumenta que a concepção de sexualidade, tal como a entendemos hoje, é um dispositivo histórico, uma elaboração própria do ocidente moderno, constituída por meio de um conjunto heterogêneo de saberes, práticas, organizações e instituições. Este processo histórico atingiu o seu ápice no século XIX, transformando o sexo num domínio especializado de conhecimento científico e num alvo estratégico de intervenção social.

Neste sentido, faz-se necessário pensar o quanto os discursos produzidos sobre gênero e sexualidade envolvem-se na constituição de homens e mulheres, instituindo práticas que dão sentidos aos modos de viver e normatizar as múltiplas formas de experiências e prazeres masculinos e femininos. Desse modo, esta produção assume o entendimento de gênero e sexualidade defendido por Guacira Louro, pois, tal como ocorre com o gênero, há que se compreender a sexualidade como um constructo histórico, produzida na cultura e na linguagem, cambiante, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade (LOURO, 2006).

Considerando o fato de que as relações de gênero e as práticas discursivas são produzidas em meio a relações de poder produtivas, precisamos atentar para o fato de que homens e mulheres não são constituídos somente de mecanismos exteriores de repressão, controle e regulação. São igualmente constituídos por e constituintes de práticas, linguagens e relações que instituem modos e articulações diversas com as múltiplas formas de interação com o mundo, produzindo desse modo, sujeitos que experimentam múltiplas formas de masculinidades e feminilidade, por vezes em choque com as modelizações dominantes.

Matrizes de normatividade como, por exemplo, a heterossexual, fixam outras possibilidades de vivência do gênero e da sexualidade, correspondendo a aproximações de concepções e ideais normativos que dizem respeito às formas de como masculino e feminino, homens e mulheres devem agir e ser em e na sociedade. Desde o momento que viemos ao mundo, diversas instâncias sociais realizam grandes investimentos para que nos tornemos modelos padrões de masculinidade e feminilidade, ou que pelo menos nos ajustemos a eles.

Felipe e Bello dizem que,

Essa vontade de normatividade nos acompanha desde a infância, visto que vivemos em uma cultura que tende a padronizações, que define os modos de ser corretos e os que são desviantes. Nesse sentido, podemos pensar em alguns desdobramentos que podem gerar formas diferenciadas de encarar certas posições de sujeito (2009, p. 144).

Ao colocar em questão essas padronizações previamente determinadas, como fazemos neste estudo, é necessário que estejamos constantemente repensando e reelaborando nossos “tão certos” conceitos sobre masculinidade e feminilidade. É importante saber que nosso gênero e sexualidade são constituídos no interior de determinadas *epistemes* que acabam por encerrá-las em padrões fixos. Tratam-se, entretanto, de relações flutuantes, constituídas a partir de discursos diversos que atravessam nossa constituição como sujeitos históricos e sociais. Neste sentido, é de grande valia ressaltar que também nos originamos de práticas culturais diversas, que produzem diversos significados sobre o que pode ser homem ou mulher, menino ou menina.

Connell (1995) adverte para o fato de que não podemos tratar os significados de masculino, a partir do conceito de “papel masculino”, pois estaríamos desprezando outras complexidades existentes em diferentes formas de masculinidade. Este raciocínio estende-se aquilo que tratamos como feminilidade. Ainda segundo o referido autor, falar de uma configuração de prática significa colocar ênfase naquilo que as pessoas realmente fazem, não naquilo que é esperado ou imaginado (1995, p. 188), ou seja, precisamos entender que assuntos como masculinidade, feminilidade, masculino e feminino, dentre outros que envolvem diferenças entre homens e mulheres, precisam ser apreendidos por uma perspectiva relacional, onde possam ser problematizados a partir de uma perspectiva relacional e desconstrucionista de gênero.

Segundo Garcia (1998), os estudos sobre homens e masculinidades, principalmente aqueles desenvolvidos a partir dos anos 1990, têm trazido contribuições para os estudos de gênero, ao apresentar essa problemática do ponto de vista dos homens e ao explorar questões similares àquelas desenvolvidas pelos estudos feministas ao longo de quase três décadas. Nesse sentido Garcia ainda aponta que,

É necessário enfatizar que masculinidades e feminilidades não podem ser definidos sem referência uns aos outros. Gênero é um dos mais importantes princípios organizadores da estrutura da nossa sociedade. considero que políticas feministas que se orientam por esta abordagem têm maior chance de obter sucesso nos seus objetivos, assim como estudos de gênero que explorem os significados e as diversas experiências do masculino e do feminino possibilitam maior compreensão da sexualidade em sua complexidade, com impactos importantes para o avanço da pesquisa empírica e para a elaboração de políticas públicas (1998, p. 48-49).

Problematizar e pensar questões em grande evidência e visibilidade no mundo contemporâneo torna-se um grande desafio para reconhecer as novas configurações políticas, culturais e sociais produzidas no âmbito da escola, da educação e de outras instâncias



culturais. Segundo Louro (2004, p. 42), “desconstruir um discurso implica minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma”.

Nesse sentido, acredito que seja necessário no tempo histórico em que vivemos, desconstruir uma prática discursiva fortemente impositiva e histórica com a intenção de instituir uma visão de gênero e sexualidade que atenda interesses dominantes sócio-culturais e linguísticos, instaurados nos anseios de uma matriz heterossexual, nomeada socialmente. É necessário admitir que as posições de gênero e sexualidade se multiplicaram e, então, talvez não seja possível, operar com leituras que insistam na validação de esquemas binários, mas, também, admitir que fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (LOURO, 2004).

Caminho nesta tessitura investigativa, bem como, no meu cotidiano, com uma acepção de gênero e sexualidade que intenta fugir das oposições binárias estabelecidas na diferenciação do masculino e feminino. Caminho na direção de um entendimento que visa superar essa forma dual e estática de enxergar os significados constitutivos de ser homem ou mulher. A meu ver esse significado vai além da relação entre polos dualísticos uma vez que é possível identificar dentro desses pares variados significados de homens e mais homens, tanto quanto de mulheres, ou seja, múltiplas formas de ser homem e/ou mulher. Talvez esse entendimento compartilhe da mesma compreensão de Louro (2007), quando admite que as relações de gênero e sexualidade não são apenas uma questão de escolha pessoal, mas, sobretudo, social e política, na medida em que são construídas, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.

A essa construção de gênero e sexualidade apontada por Louro, alia-se a concepção de identidade de sujeito pós-moderno caracterizada por Stuart Hall (2006, p. 12-13), como sendo,

[...] conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. [...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos provisoriamente.

Nesse entendimento de sujeito pós-moderno apontado por Hall, quando falamos em categorias como gênero e sexualidade em tempos contemporâneos precisamos levar em

consideração que as mesmas são atravessadas por diferentes posições de sujeito. A partir dessa perspectiva, tem-se a oportunidade de desarticular a fixidez de sujeito moderno, criada a partir de uma noção de identidade que tem como centro um sujeito unificado, racional, estável e indivisível, passando dar lugar a uma provisoriade, possibilitando novas articulações e visibilidade de novas identidades e de sujeitos.

Falar de masculino e feminino significa enfatizar os diversos significados e modos de ser homem ou mulher. Concordo ainda com Connell (1995) quando o mesmo indica que se a masculinidade significasse simplesmente evidenciar as características dos homens, não poderíamos falar da feminilidade de homens e/ou de mulheres e vice-versa. Deixaríamos assim de tornar possível uma dinamização histórica e social de relações contraditórias entre gêneros, tornando-as fixas e imutáveis.

Deste modo, acredito que a constituição do masculino e feminino para quem trilha as fronteiras de gênero e sexualidade pela perspectiva pós-estruturalista, é caracterizada por processos de desconstruções do próprio sujeito, do eu, processos investidos de arranjos que sofrem constantes transformações precedidas por deslocamentos da constituição do gênero e da sexualidade dos sujeitos.

Aqueles que optam por enveredar por temáticas como as de gênero e sexualidade, têm um desafio maior, o de rompimento de binarismos entre homens e mulheres, como forma de extrapolar as barreiras fronteiriças que impedem as múltiplas formas de vivências, transgredindo os limites permitidos pelas convenções sociais. Trata-se de limites produzidos por discursos hegemônicos que, muitas vezes, impedem de adentrar ambientes não usuais a determinado gênero, e ainda a determinada sexualidade, como é o caso da docência primária.

Portanto, assim como Medrado (1998), percebemos que a composição de novos repertórios ainda transita entre o que consideramos “tradicional” e “novo”. Todavia, vale a pena ressaltar a importância e a necessidade de introduzirmos, aos poucos, outros repertórios no âmbito das relações de gênero e sexualidade de modo a tornar possível a produção de novos sentidos, novas versões para os fenômenos a nossa volta.

Para problematizar o campo do gênero e sexualidade como campos subversivos, apresento a seguir, as contribuições da Teoria Queer como linha de pensamento que nos ajuda a pensar e analisar o gênero e a sexualidade a partir de uma perspectiva da diferença.

### 2.3. Problematizações da Teoria Queer para o campo das relações de gênero e sexualidade

A episteme dominante não dá conta da ambigüidade e do atravessamento das fronteiras de gênero e sexualidade. A lógica binária não permite pensar o que escapa do dualismo. Não tenho qualquer pretensão de sugerir uma resposta para este impasse. Parece-me, no entanto, sugestivo que se problematize o estatuto de “verdade” da dicotomia heterossexualidade/homossexualidade como a categoria explicativa da sociedade contemporânea. **Será possível desconstruir esse binarismo? Demonstrar suas formas de produção? Estranhar sua intrincada presença na intimidade das instituições sociais, nos processos de produção do conhecimento e das relações entre sujeitos?** (LOURO, 2009, p. 93). Grifo meu.

A partir do modo como a historiadora Guacira Lopes Louro se questiona sobre binarismos de gênero e sexualidade e, da lógica da hetero e homossexualidade, questiono-me sobre como tais binarismos estão presentes nas diferentes relações entre os sujeitos, entre as quais aquelas de cunho profissional, evidenciadas neste trabalho e problematizadas a partir das práticas discursivas produzidas sobre o gênero e a sexualidade.

Opto pela perspectiva de gênero e sexualidade utilizada por Louro, ao analisar o processo histórico a partir do qual se verificou uma proliferação de discursos sobre a sexualidade e a necessidade de se marcar a homossexualidade e a heterossexualidade como bastantes distintas, separadas (2009). Trata-se de uma óptica marcada pela Teoria Queer.

Segundo a própria Louro, os Queer são tratados como abjetos pelo discurso heteronormativo: coisas sem relevância, sem valor e desprezível. Para Butler, “são os sujeitos que escapam da norma” (2007). O Queer coloca-se contra a normatização de qualquer natureza, no entanto, a heteronormatividade social compulsória é o seu alvo maior. Nesse sentido, o Queer representa a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e tem o intuito de transgredir e perturbar o discurso normativo (LOURO, 2004).

Silva (2007) identificou que a teoria Queer surge em países como Estados Unidos e Inglaterra, em meados dos anos 90 do século XX, como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos. O termo Queer funciona como uma declaração política de que o objetivo teórico é complicar a questão da identidade sexual. A teoria Queer leva o domínio da sexualidade a uma construção social, pois, assim como ocorre com o gênero, a sexualidade também não é definida simplesmente pelos aspectos biologizantes. Ela é constituída no social e culturalmente, especialmente, pela linguagem.

Os estudos Queer, segundo Miskolci (2009) surgiram do encontro entre uma corrente da Filosofia e dos Estudos Culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo Francês, problematizando concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação. Ainda segundo o autor, obras como de Michel Foucault e Jacques Derrida, apresentam conceitos fundamentais para um empreendimento ambicioso de problematização Queer.

Para Miskolci, Foucault contribui para as problematizações da teoria Queer, na medida em que problematiza a sexualidade como um dispositivo histórico de poder, que tem o intuito de normatizar, controlar e regular os sujeitos. Já Derrida, contribui no sentido de pensar tanto a heterossexualidade quanto a homossexualidade como práticas dependentes e suplementares uma da outra, fugindo assim da ótica binária, na medida em que entende que os significados são organizados por meio de diferenças em uma dinâmica de presença e ausência, ou seja, a hetero/homossexualidade somente passa a existir quando uma das duas sexualidades foi criada para contrapor a diferença da outra.

Os teóricos queer compreendem a sexualidade como um dispositivo do poder. Um dispositivo é um conjunto heterogêneo de discursos e práticas sociais, uma verdadeira rede que se estabelece entre elementos tão diversos como a literatura, enunciados científicos, instituições e proposições morais (MISKOLCI, 2009, 154-155).

A sexualidade, tal qual o gênero, passa a ser uma prática discursivamente produzida em meio a múltiplos discursos. Louro (2009) nos coloca que é a partir desses diversos discursos, tal como o científico, o religioso e o moral, que foram sendo constituídas novas formas de representar e dar significado a homens e mulheres, às relações e a própria sexualidade. Em meio a essa discursividade impulsionada com maior tonalidade no final do século XIX, por meio de filósofos, médicos, moralistas do mundo ocidental, é que são produzidas a figura do homossexual, a própria homossexualidade.

A homossexualidade, segundo a própria Louro, compreende práticas afetivas e sexuais exercidas entre pessoas do mesmo sexo, que sempre existiram nas diversas sociedades, sendo vistas, anteriormente, em muitas delas como “[...] um erro ou uma falha a qual qualquer um poderia incorrer, pelo menos potencialmente. Por certo, em muitas sociedades, aqueles que incorriam nessa falha mereciam ser punidos, e o perdão lhe era concedido a duras penas (quando era!)” (LOURO, 2009, p. 88).

A prática homossexual era vista a partir de um saber científico “verdadeiro” sobre o prisma da patologia, como uma anomalia sexual, uma aberração em relação aos padrões sexuais ditos “normais” aos sujeitos. Em relação a este caráter patológico atribuído ao

homossexual, Foucault faz uma breve analogia entre a prática sodomita e a prática homossexual, dizendo que,

[...] O homossexual do século XIX torna-se um personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. É lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual porém como natureza singular. É necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada [...] menos como um tipo de relações sexuais, uma certa maneira de inverter, em si mesmo, o masculino e o feminino. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androginia interior, um hemafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (1988, p. 43-44).

Conforme Ribeiro, Soares & Fernandes (2009) nossa contemporaneidade societal e ocidental, produziu classificações binárias, estabelecendo oposições polarizadas, inclusive entre os próprios sujeitos. Desse modo, entende-se que o discurso da medicina e o científico, não são neutros e, nem tampouco, isentos das relações de poder, pois contribuem para a constituição das oposições sexuais e binárias, criando mecanismos e dispositivos de controle social dos sujeitos.

Nomeados o homossexual e a homossexualidade, ou seja, o praticante e a prática desviante eram necessários ainda, nomear o sujeito e a prática que lhes haviam servido como referência. Para Louro, “Até então, o que era ‘normal’ não tinha um nome. Era evidente por si mesmo, onipresente e, conseqüentemente, (por mais paradoxal que pareça), invisível. O que, até então, não precisara ser marcado agora tinha de ser identificado.” (2009, p. 89).

A partir disto, se estabelece o binarismo Heterossexualidade/ Homossexualidade (hetero/homossexual), como oposições fundamentais definidoras de práticas sexuais e de sujeitos. Para tanto, entende-se que a primeira é concebida como a sexualidade “normal”, única e a que deve ser exercida por todos os sujeitos, já a segunda, a homossexualidade, é colocada como a desviante, anormal, uma sexualidade inventada socialmente para demarcar práticas sexuais não condizentes com as normas e condutas sociais e sexuais estabelecidas. Desse modo, a homossexualidade e o homossexual são vistos como,

“[...] invenções do século XIX. Se antes as relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo eram consideradas como sodomia (uma atividade indesejável ou pecaminosa à qual qualquer um poderia sucumbir), tudo mudaria a partir da segunda metade daquele século: a prática passava a definir um tipo especial de sujeito que viria a ser assim marcado e identificado. Categorizado e nomeado como desvio da norma, seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação – um lugar incomodo para permanecer (LOURO, 2004, p. 29).

Partindo desse pressuposto, a sexualidade passa a ser objeto de vários campos disciplinares e de conhecimento, como a, sexologia, psiquiatria, psicanálise, até a própria educação. Segundo Miscolci (2009), “passa a ser descrita e, ao mesmo tempo, regulada saneada, normatizada por meio da delimitação de suas formas em aceitáveis e perversas” (p. 153). Na tentativa de subversão dessas práticas hegemônicas heteronormativas, no campo dessa investigação, Franco & Mota (2010) perceberam 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 desse modo, impactos nos diversos sujeitos que compõem a escola.

Numa perspectiva pós-estruturalista de operação com a teoria Queer, Louro (2009), aponta-nos que nossa tarefa seria perturbar a aparente solidez desse par binário (hetero/homossexualidade), entendendo que esses dois elementos estão simultaneamente implicados, dependem um do outro para se afirmar, supõem um ao outro. Essa fala de Louro me faz lembrar que, recentemente, numa conferência de abertura do 10º Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo, do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará, o Prof. Michael Apple, da University Wisconsin (EUA) argumentava que o conceito de branquitude somente passa a existir quando se cria o de negritude, ou seja, remete ao que ressalta as afirmativas de Louro ao reconhecer que esses elementos da diferença estão implicados e, que, somente com a invenção de um, pode-se ter o outro. A fala de Apple pode ser aplicada ao mesmo tempo, no sentido do binarismo da hetero/homossexualidade, sendo a homossexualidade uma invenção social para ser diferenciada da heterossexualidade, colocando a homossexualidade como uma sexualidade desviante e anormal.

Nesse sentido, problematizar o binarismo hetero/homossexual por uma vertente Queer é para Miscolci (2009), partir de uma desconfiança com relação aos sujeitos sexuais como estáveis, focando na problematização dos processos sociais classificatórios, hierarquizadores, em suma, nas estratégias normatizadoras e nos dispositivos de regulação dos sujeitos. Desse

modo, a teoria Queer, não se preocupa em investigar somente os sujeitos desviantes do gênero e da sexualidade, mas, tais processos normatizadores que se encontram na zona entre o hegemônico e o subalterno.

Segundo Guacira Louro, a teoria Queer não pode ser vista meramente como uma política de identidade, e sim, como uma política pós-identitária. Para a autora,

Segundo os teóricos e teóricas queer, é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão. [...] A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é construído como sua diferença. Esse ‘outro’ permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade (LOURO, 2004, p. 45-46).

Ou seja, a noção de identidade, deixa permanecer inabalada a oposição binária hetero/homossexual, pois, ainda permanece a referência heterossexual nas práticas sexuais dos sujeitos, não alterando substancialmente a visão hegemônica de sexualidade dominante.

Para tanto, trabalhar uma política pós-identitária, seria para Louro, a alternativa mais viável. Desse modo, o alvo dessa política e da teoria Queer, não seriam propriamente as vidas ou os destinos de homens e mulheres homossexuais, “mas sim a crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos” (2004, p. 46).

Nesse sentido, por mais que a preocupação da política pós-identitária para a teoria Queer venha a ser a crítica binária hetero/homossexual, a identidade dos sujeitos ainda se coloca como eixo central em torno da oposição binária. Todavia, posso dizer que esta investigação, toma o conceito da diferença, ao modo do empreendimento da teoria Queer. Desse modo, assim como Louro nomeia de política pós-identitária às incursões da teoria Queer, associo o conceito de diferença como sendo também uma espécie de “política”, uma política da diferença. Nessa política, os sujeitos são produzidos em diferentes contextos.

Segundo Brah (2006), o conceito da diferença está associado a uma variedade de significados em diferentes discursos. Para a autora, a questão não é privilegiar o nível macro ou micro de análise, mas como articular discursos e práticas que inscreve relações sociais, posições de sujeito e subjetividades.

Brah sugere quatro modos de conceituação da diferença.

Diferença como experiência,

[...] a experiência é como um lugar de contestação: um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas. É essencial então enfrentar as questões de que matrizes ideológicas ou campos de significação e representação estão em jogo na formação de sujeitos diferentes, e quais são os processos econômicos, políticos e culturais que inscrevem experiências historicamente variáveis. Como diz Joan Scott, “a experiência é sempre uma interpretação e, ao mesmo tempo, precisa de interpretação” (p. 361).

#### Diferença como relação social,

O conceito de “diferença como relação social” se refere à maneira como a diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais. Isso quer dizer que destaca a sistematicidade através das contingências. [...] Em outras palavras, o conceito de “diferença como relação social” sublinha a articulação historicamente variável de micro e macro regimes de poder, dentro dos quais modos de diferenciação tais como gênero, classe ou racismo são instituídos em termos de formações estruturadas. [...] Quando entendida dessa maneira, a idéia de diferença como relação social pode não ser vista como privilegiando o “estrutural” como centro de comando de uma formação social, em favor de uma perspectiva que põe em primeiro plano a articulação dos diferentes elementos (p. 362, 363 e 365).

#### Diferença como subjetividade,

A subjetividade – o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo – é a modalidade em que a natureza precária e contraditória de sujeito em processo ganha significado ou é experimentada como identidade. Em outras palavras, precisamos molduras conceituais que possam tratar plenamente a questão de que os processos de formação da subjetividade são ao mesmo tempo sociais e subjetivos; que podem nos ajudar a entender os investimentos psíquicos que fazemos ao assumir posições específicas de sujeito que são socialmente produzidas (p. 370).

#### E a diferença como a própria identidade,

As identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança. Mas no curso desse fluxo, as identidades assumem padrões específicos, como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas (p. 371).

Trata-se de possibilidades que nos ajudam a pensar as tensões da teoria Queer a partir de uma perspectiva da diferença, na medida em que, o próprio conceito de diferença nos sugere a variedade de modos como os sujeitos são produzidos, constituídos, contestados e



significados. Desse modo, para Brah (2006), o sujeito pode ser o efeito de discursos, instituições e práticas. A autora lança mão das contribuições foucaultianas de análise do poder, afirmando que, toda formação discursiva é um lugar de poder onde a dominação, subordinação, solidariedade e filiação baseadas em princípios igualitários, ou as condições de afinidade, convivialidade e sociabilidade sejam produzidas e asseguradas de uma vez por todas. Antes, o poder é constituído performativamente em práticas econômicas, políticas e culturais, e através delas. Desse modo, nesse trabalho, a docência primária é uma formação discursiva, local onde se produz e se constituem discursos sobre os sujeitos que a exercem. Ambiência essa marcada por uma multiplicidade discursiva e de poder que gera posições de sujeitos, dentre elas, a própria posição de sexualidade dos mesmos.

Nesse prisma, trabalhar a produção discursiva sobre a sexualidade de professores (as) homossexuais que atuam na docência primária significa, inicialmente, afirmar que este campo é minado por relações de poder, relações estas constituídas e produzidas por discursos. Podemos, ainda, a partir das contribuições das problematizações Queer da diferença, tratar os discursos não como meras descrições ou proferimentos dos sujeitos, mas segundo Alós (2010), como possibilidade de [...] uma acurada análise de como o texto reflete, subverte e questiona a realidade do mundo social no qual está inserido (p. 843).

Para Alós,

A teoria Queer possibilita uma ruptura epistemológica que desloca as noções tradicionais do sujeito como único, substituindo o conceito de um 'eu' singular e unívoco pelo de um 'eu' concebido performativamente através de um processo no qual são mobilizados atos repetitivos e estilizados. Ao invés de privilegiar a origem, a autonomia e o centramento, a concepção Queer do sujeito privilegia a dispersão, a improvisação e a descontinuidade (2010, p. 856).

O autor ainda analisa que as tensões geradas pelas teorizações Queer, são extremamente produtivas para o desenvolvimento de novas estratégias textuais e intertextuais, de forma a minar as bases dos estereótipos sexuais já cristalizados. Nesse sentido, gênero e sexualidade, embora como já supracitado, sejam categorias distintas, não devem ser desarticuladas uma da outra; ambas estabelecem formas de relações de poder estabelecidas pelo signo discursivo e normativo.

O estudo de Sedgwich (2007) "A epistemologia do armário", nos ajudar bastante a pensar a problemática levantada neste trabalho. O que Sedgwich apresenta em seu estudo parece ainda se evidenciar nos tempos atuais. A análise de dois casos de homossexualidade no ambiente profissional ocorridos nos Estados Unidos é apresentada no decorrer do seu estudo.

O primeiro, em 1973 ,quando um professor é transferido pelo Conselho de Educação, do seu cargo docente a partir da descoberta de que era gay. Já o segundo caso, em 1975, retrata a rescisão de contrato por parte da escola onde atuava a orientadora educacional Marjorie Rowland, simplesmente por ter assumido sua bissexualidade.

Sedgwich toma na análise dos dois casos uma analogia relacionada ao armário, denominando-a como uma epistemologia do armário. Para Sedgwich (2007), “o armário é a estrutura definidora da opressão gay no século XX” (p. 26).

Ainda segundo a autora, a permanência e a saída do armário tem sido posições que figuram entre o segredo/revelação e o privado/público, ou seja, a posição daqueles que pensam que sabem algo sobre alguém que pode não sabê-lo; é uma posição excitada de poder. Podemos pensar assim que discursos relacionados à sexualidade produzem práticas de poder, na medida em que implicam na produção de práticas discursivas que instituem e nomeiam formas de viver a sexualidade. Desse modo,

Questionar a auto-evidência natural dessa oposição entre gays e heteros como tipos distintos de pessoas não é, porém, desmanchá-la. Talvez ninguém devesse querer fazê-lo. Grupos substanciais de mulheres e homens nesse regime de representação descobriram que a categoria nominativa “homossexual”, ou seus quase-sinônimos mais recentes, tem um poder real de organizar e descrever sua experiência de sua própria sexualidade e identidade, de modo suficiente para fazer com que sua auto-aplicação dela (mesmo que apenas tácita) seja, pelo menos, digna dos enormes custos que a acompanham (SEDGWICK, 2007, p. 43).

Esses questionamentos remetem à fala de Tomaz Tadeu da Silva, e são com as palavras dele, que encerro este capítulo e prenuncio o próximo. Em seu entendimento a teoria Queer nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. Pensar Queer significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento. A teoria Queer é perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa.

Desse modo, trabalhar com a lógica da teoria Queer no tratamento de questões que envolvem a produção discursiva do gênero e da sexualidade é entendê-la como um campo de conhecimento subversivo, que nos permite pensarmos os processos de fabricação do sujeito por meio de redes constituídas por relações de sabe-poder imersas em processos de formações discursivas.

Nesse sentido, analiso a seguir os enunciados discursivos produzidos por professores (as) homossexuais da docência primária, com a intenção de flagrar as constituições de gênero e sexualidade articuladas e engendradas nos diferentes discursos, como forma de

problematizar os modos em que estes são fabricados, normatizados e vigiados em suas práticas escolares no contexto da docência.

## OS VESTÍGIOS E DEMARCADORES INVESTIGATIVOS: A PRODUÇÃO DISCURSIVA DOS PROFESSORES (AS) EM SUAS SUPERFÍCIES

*A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionados a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.*

(MICHEL FOUCAULT)

### 3.1. Discursividade de gênero e sexualidade de professores (as) homossexuais

Minha preocupação a partir desse momento é analisar e discutir os modos e dispositivos pelos quais os discursos instituem e põem em funcionamento determinadas práticas, modos, regimes de saber-poder-verdade, controle e regulação sobre o gênero e a sexualidade nas práticas escolares de docentes homossexuais que atuam no campo da docência primária.

Nessa investigação, os discursos foram analisados a partir de um enfoque foucaultiano, ou seja, como práticas discursivas capazes de produzir processos de subjetivação, isso é de constituição de determinados tipos de sujeitos, em meio a relações de saber-poder.

A conceituação de discurso como prática social – já exposta em *A arqueologia*, mas que se torna bem clara em *Vigiar e punir* e na célebre aula *A ordem do discurso* – sublinha a ideia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder [...] Na verdade tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. (FISCHER, 2001, p. 199-200).

Ainda segundo Fischer (2001), o discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”, ele é produzido para além da mera utilização de letras, palavras e frases, ou seja, ele não se resume ao simples signo lingüístico, mas, apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, por

meio da qual é possível definir uma rede conceitual constituída pelo próprio discurso. Nesse sentido, para a autora, analisar um discurso implica compreender os enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento ao ser produzido e, sobretudo, as relações históricas de práticas concretas que estão presentes no discurso.

As enucleações adotadas no movimento analítico considera os objetivos propostos na investigação. Desse modo, os elementos que serão destacados no decorrer da análise serão primordialmente: a constituição discursiva do gênero e da sexualidade produzida a partir das práticas discursivas de professores (as) homossexuais que atuam no campo de escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental.

“É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”. (Louro, 2008, p. 81). Para a autora, podemos estender às análises foucaultianas, que demonstram o quanto às escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais se percebem o quanto e como se está tratando e constituindo o gênero e a sexualidade dos sujeitos masculinos e femininos, heterossexuais e homossexuais.

Como protagonista central na produção e fabricação de sujeitos, assim como, do gênero e sexualidade, se tem a linguagem, que atua como uma rede de poder que institui o verdadeiro, o legítimo, a noção de certo e errado, produz, portanto, a diferença. Segundo Guacira Louro, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente “tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito natural”. (2008, p. 65).

Desse modo, por meio da linguagem, as escolas analisadas a partir de uma perspectiva foucaultiana, tem como principal propósito referente às constituições do gênero e sexualidade, formar sujeitos masculinos e femininos heterossexuais nos padrões de sociedade em que a escola se inscreve. No entanto, os sujeitos que se “desviam” desse modelo normativo de gênero e sexualidade, são alvos de controle, disciplina e vigilância por parte da instituição escolar, entendidos como sujeitos que representam certo “perigo” as normas e condutas sociais hegemônicas, como já dito anteriormente.

Para tanto, penso que para dar início a este momento de análise, um elemento importante a se explorado de partida é a possível escolha profissional desses docentes pelo campo da docência primária. Procurei enunciados que indicassem tais escolhas profissionais

dos docentes pelo campo primário de ensino, onde pôde ser evidenciado que deram-se por justificativas que caminharam por motivos um tanto quanto lineares. .

Quanto ao acesso profissional desses docentes é possível verificar a escolha pelo campo da docência primária a partir dos enunciados<sup>20</sup> a seguir. “A escolha profissional deu-se no 2º grau, antiga escola normal de magistério. Pela questão “[...] *das minhas habilidades, pelo fato de gostar de desenhar, de fazer produções artísticas, produções manuais como artesanato*”.

*“[...] foi justamente por já ter uma identificação desde a infância da ideia de professor. Uma coisa que eu sempre gostei até nas brincadeiras era de ser professor [...] talvez, eu tenha me encontrado mais com as crianças pelo fato deste nível ter a possibilidade de explorar as minhas habilidades artísticas como o canto, a dança e o teatro que é uma coisa que eu gosto muito”. E, “[...] não foi nada de difícil escolha, até porque eu já tinha vontade de ser professora, me identifiquei com a questão de ser professora pelas minhas habilidades”.*

Pode-se verificar que o raciocínio que atravessa os enunciados ora expostos põe em funcionamento o campo da atuação docente fabricado por tonalizações discursivas de gênero. Fica evidenciado que a docência primária relaciona-se a escolha do campo profissional como opção articulada às habilidades e atributos<sup>21</sup> historicamente relacionados ao gênero feminino. Nos enunciados nota-se que a escolha dos docentes ao campo da docência primária tem como referência atividades historicamente relacionadas às práticas femininas, como as (habilidades artísticas, o artesanato, a dança, o canto e o teatro), nesse sentido, para esta docência, supostamente são exigidas certas aptidões e atribuições de gênero para o exercício da profissão docente do ensino primário. Para Louro,

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente “fabricam” os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero [...]. (2008, p. 88).

Segundo a autora, a mesma afirma que não restam dúvidas que representações discursivas de professores/as circulam nos dias de hoje. “o que é importante notar é que nelas

---

<sup>20</sup> Tomamos como referência o conceito de Fischer (2001) para definir o que são enunciados: “[...] é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva”. [...] a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente, porque a lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa. (p. 202-203).

<sup>21</sup> Na segunda sessão do 2º capítulo dessa dissertação, são apresentados esses atributos vinculados à mulher-professora.

sempre estão implicados jogos de poder, melhor dizendo elas estão sempre estreitamente ligadas ao poder” (p. 202).

Os enunciados acima que tratam da escolha docente pelo caminho da docência primária, operam no sentido de introduzir nesse campo profissional uma posição generificada por uma concepção de gênero que acaba por valorizar posições e atribuições sociais e sexuais de sujeito masculinos e femininos, reforçando desse modo, práticas binárias de gênero, o confronto masculino x feminino. As habilidades e requisitos “pré-destinados” para a atuação nesse nível de ensino ainda são colocados como práticas de grande efeito no jogo de correlações de forças que colocam o magistério primário como prática naturalizada de atribuições femininas.

Costa (2006) afirma que,

Apesar das profundas transformações culturais observadas a partir da segunda metade do século XX, no conjunto das movimentações que produzem significados sobre a docência, ainda persistem aquelas que atrelam essa atividade aos aspectos culturais e sociais implicados em questões de gênero.

Essa produção de uma docência primária vinculada às habilidades femininas, conseqüentemente às mulheres, talvez tenha se materializado a partir do discurso da feminização do magistério que vincula a docência primária a atribuições historicizadas como femininas “a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (Louro, 2008, p. 88). Tal afirmativa é produzida por uma concepção de papéis sexuais que supostamente desempenha cada gênero na sociedade (homens e mulheres), papéis estes postos como uma forma binária de diferenciação dos sujeitos masculinos e femininos.

Desse modo, a docência é conduzida por saberes que a condiciona por determinados estereótipos de gênero, tornando-a desse modo, uma atividade naturalizada por padrões sociais e sexuais e, sobretudo, de uma essência feminina articulada a partir de um discurso biológico. Nesse sentido, essas práticas enunciativas reverberam discursos que instituem posições de sujeitos e ainda, posições profissionais ditas masculinas e femininas. Ou seja, ao adentrar nesse campo profissional os sujeitos já operam com uma lógica de gênero que, certamente encontra-se envolvida na constituição generificada e sexualizada da profissão.

Nessa direção, o que coloco em jogo nessa trama discursiva, são exatamente esses efeitos e modo instituídos nos discursos que, ao mesmo tempo, produzem este lugar, ou seja, a docência primária, como campo “natural” de práticas e ações consideradas femininas. Essa visão naturalizada de gênero, segundo Fabris (2006) contribui para posicionar professores e

professoras de maneira distinta, ou seja, são posicionados em pólos diferentes, “como se não fosse possível coexistir dentro de cada sujeito uma multiplicidade de jeito de ser, de viver, de ser homem e mulher, ser professor e professora”. (p. 131). Nesse sentido, fabrica-se um discurso hegemônico que parte da assertiva de que se possui um determinado gênero na docência primária, tornando-a desse modo uma atividade de cunho sexista e generificada por padrões de feminilidade, designada a ser o “*habitat* natural” da mulher-professora.

Outras práticas discursivas relevantes na escolha e formação profissional presente nos enunciados ora produzidos foi a presença da Escola Normal, como *lócus* inicial de profissionalização desses professores (as). O Instituto Estadual de Educação do Pará (IEEP) teve grande importância no que diz respeito ao preparo e habilitação desses docentes ao campo da docência primária.

Atualmente, escola de ensino médio da rede estadual de ensino do Pará, o IEEP em sua última nomenclatura foi criado a partir do decreto nº 515, de 28 de agosto de 1946, pelo então governador do Estado, Otávio Bastos Meira, fruto de muitas reformas e transformações educacionais da escola normal no Pará. O IEEP foi uma instituição educativa paraense destinada ao preparo de professores ao exercício do magistério nas escolas primárias, ficando assim, responsável como um das instituições de ensino normalista no Pará pela habilitação de professores para o ensino primário.

Segundo Lobato, a criação do Instituto Estadual de Educação do Pará tinha como ensino normalista o compromisso com as finalidades básicas de

[...] formação de professores para as escolas primárias, a habilitação de administradores para esta e a especialização de professores em educação pré-primária (didática especial do primário, didática especial do ensino supletivo, didática especial do desenho e artes, didática especial de música e canto). Além disso, o curso normal foi dividido em dois ciclos: curso de regente primário com duração de quatro anos e o curso de formação de professores primários com duração de três anos. (2010, p. 52).

A autora coloca que no decorrer do tempo mudanças significativas alteraram essencialmente a identidade do Instituto. Pois, com o advento da Lei de diretrizes e bases da educação brasileira (9.394/96), a Resolução nº 271 de 02 de maio de 2000, do Conselho estadual de educação, serviram de base para fundamentar a desativação gradativa do curso normal de magistério do instituto de educação. Tal fato deveu-se a mudanças na legislação educacional, onde se inicia o processo de formação de professores primários a partir de instituições de ensino superior. Desse modo, como já colocado anteriormente, atualmente o IEEP não mais se caracteriza como instituição destinada ao preparo de professores primários,



mas como uma escola regular de ensino médio mantida pela Secretaria de Estado de Educação do Pará.

No contexto dessa produção investigativa o IEEP assumiu também outros significados e descobertas marcantes quanto à sexualidade docente. O ato do descobrir-se e assumir-se enquanto homossexual tornou-se uma prática ainda ocorrida quando eram alunos do referido instituto.

*“O IEEP era na época, agora acho que não é mais tanto, de muitos grupos homossexuais. Eram mais mulheres e, os poucos homens que tinham, também eram homossexuais. Só fui me identificar, perceber que eu seria uma homossexual já no meu último ano de IEEP”.*

*“[...] no IEEP a maioria das turmas eram de mulheres, poucos eram do gênero masculino. “Eu lembro que na minha turma de magistério tinha um rapaz homo afetivo que ele se vestia todo feminino, eu fiz uma amizade boa com ele, aquilo ali ficou tão legal que eu me sentia em casa [...] Ele me puxava nas atividades recreativas e aquilo foi me encantando muito e me soltando ao mesmo tempo”.* Nos enunciados evidencia-se que a Escola Normal coloca-se como espaço de possibilidade de vivência da sexualidade e, certamente de produção da homossexualidade. Trata-se de enunciados que colocam determinados componentes curriculares da formação docente na Escola Normal como “propícios” à expressão e constituição da sexualidade. Esses espaços escolares, tais como as disciplinas, são também produzidos como espaços discursivos envolvidos na constituição da sexualidade de docentes em formação.

Verifica-se que no momento da disciplina Recreação e Jogos, onde era vivenciadas práticas lúdicas, disciplina esta que ora então, fazia parte do currículo da antiga formação de professores em nível médio (Normal médio) torna-se um espaço onde a sexualidade e o corpo se expressam mais livremente, ainda que seja por um pequeno momento. Para Balestrin (2007),

*[...] dentro da escola, existem diferentes espaços que podem estar mais ou menos vinculados às questões que costumamos ligar a sexualidade. O corpo se coloca de forma diferente quando está na sala de aula, no pátio, no refeitório, na sala da direção no ginásio de esportes (119-120).*

Ainda segundo a autora, nesses espaços os corpos se encontram, se vêem, por vezes, se tocam e se soltam. Portanto, constituem-se num dos espaços de resistência às práticas normativas estabelecidas pela escola, sobretudo, aquelas que colocam a escola como uma instituição dotada por padrões heteronormativos a qual tem como um dos seus objetivos o

disciplinamento dos sujeitos às condutas e códigos morais que regem os discursos hegemônicos sexuais. Felipe & e Bello, atentam que é importante lembrar que,

“[...] não só a escola, mas várias outras instâncias sociais, tais como a família, a igreja, a mídia, costumam, por meio de seus discursos, aprisionar, controlar, regular os sujeitos, subjetivando-os a partir de disciplinamentos que são próprios da cultura na qual são inseridos (2009, p. 149).

Portanto, a partir desse processo de subjetivação que age sobre o disciplinamento dos corpos dos sujeitos, produz-se a ideia de naturalização de determinados comportamentos em torno das masculinidades e feminilidades, ou seja, desde cedo sujeitos masculinos e femininos são levados a gostar de determinadas coisas tendo como referência o seu sexo (biológico), nesse sentido a sexualidade também é produzida nesse contexto “natural” de discurso biológico, pautada, sobretudo, por relações de poder entre os sexos, sendo desse modo, a escola uma das instituições sociais produtora dessas essências naturalizadas, pois, na medida em que intervém nas relações e nos corpos dos sujeitos por dispositivos de poder a partir do controle e da regulação dos próprios, ela se coloca como um agente de interdição das outras formas de se viver a sexualidade, sendo uma dessas formas, a própria homossexualidade.

Outro ponto evidenciado nos enunciados docentes foi a localização de docentes homossexuais em uma instituição “originalmente” feminina e heterossexual. A escola normal era uma instituição de espaço predominantemente feminilizado, ocupado por alunas do sexo feminino. Villela (2010) enfoca a formação de professores nas escolas normais e o processo de feminização que esses cursos atravessaram durante o período de sua criação, dizendo que “[...] uma profissão quase exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina, sendo que a formação profissional possibilitada por essas escolas teria papel fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado.” (p. 119). Com o processo de feminização do magistério e a inserção das mulheres neste espaço profissional, Villela coloca que se pôde perceber uma ação de enquadramento às normas morais dominantes, conformando um discurso do qual as mulheres eram as que tinham maiores possibilidades de atuação nesse reduto de trabalho por conta do discurso histórico de naturalização da “mulher-professora”.

A homossexualidade é também evidenciada nos discursos desses docentes como uma prática presente nesse ambiente de escolarização. Identificamos nos enunciados que a homossexualidade se explicitava a partir dos guetos homossexuais (gays e lésbicas) formados por alunos/as homossexuais do referido Instituto de Educação, “[...] o *IEEP* era na época,

*agora acho que não mais tanto, de muitos grupos homossexuais, era mais mulheres e os poucos homens que tinham também eram homossexuais.*

Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Dar-se conta de que o campo da educação se constitui historicamente como um espaço disciplinador e normatizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Em torno dessa fabricação de sujeitos e da homossexualidade no ambiente escolar, há um certo ocultamento por parte da instituição escolar em admitir que a homossexualidade se faz presente em suas dependências internas, pela ideia de que a mesma é vista como uma forma “anormal” de viver a sexualidade. O ocultamento da presença desse homossexual na escola é produzido segundo Junqueira (2009) por regimes de (in)visibilidade desses sujeitos, postos a partir de mecanismos de interdições e censuras que tentam coibir as práticas ditas “desviantes”, como por exemplo, as maneiras diferentes dos sujeitos homossexuais de portar-se, falar, gesticular, manter o corpo, pensar, sentir e agir com as pessoas. Segundo Louro,

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, torna-se excêntrico. (2008, p. 43-44).

Ainda segundo a mesma autora, provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais e da homossexualidade pela escola, “Ao não se falar a respeito deles e delas talvez se pretenda ‘eliminá-los/as’, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as” (2008, p. 67-68). O silenciamento aparece como uma espécie de garantia da “norma heterossexual”. Nesse contexto, as instituições escolares, em geral, ainda estão muito preocupadas em uniformizar os seus sujeitos escolares na tentativa de eliminar possíveis diferenças, uma delas, a própria sexualidade.

Já, quando me referi se há preferência de gênero para a atuação na docência primária, os enunciados são permeados por discursos que remetem novamente às representações

discursivas de masculino e feminino os quais atravessam posições de sujeitos e de gênero nas práticas profissionais desse campo de atuação docente.

Os enunciados apontam que há a preferência por determinado gênero na docência, como os demonstrados a seguir. *“Até os pais se fossem escolher, escolheriam professoras, pela questão da mulher, do cuidar. Tem aquela coisa mais afetiva, mais doce [...]”*. *“[...] o homem é mais ríspido culturalmente e a mulher é mais doce [...]”*. Em outro enunciado, essa preferência por professoras mulheres é produzida por outro discurso *“A escola prefere as mulheres, até os homens heteros são discriminados também. Eu não vejo hoje em dia essa questão pela preferência por professoras-mulheres a partir dos seus ditos “atributos” femininos: ‘eu quero mulher pela questão da maternidade’, mas hoje em dia, eu vejo que a preocupação com os homens é pela questão da pedofilia, dos pais acharem que o professor vai começar a dar em cima das meninas”*.

Para Louro (2008), diversos elementos fazem parte das posições de sujeitos e de gênero, elementos constituídos principalmente pelo caráter social, cultural e histórico, sendo que um desses aqui colocados em questão é o campo profissional docente. Desse modo, pode-se dizer que existem profissões que, por meio das “aptidões” de gênero, foram instituídas como masculinas e femininas. Nesse sentido, concordo com Pereira (2008) quando diz que,

[...] pois penso que na prática profissional não são instituídas posições de sujeitos fixas, que entram em conflito em todos os momentos com a representação cultural masculina. Percebo que são instituídos sentidos e posições negociáveis e instáveis, desconstruindo a representação cultural [...]. (p. 61).

Segundo o autor, elementos de gênero estão implicados na construção da representação cultural e histórica da profissão e das relações de trabalho estabelecidas, instituindo processos de diferenciação entre homens e mulheres na significação das práticas profissionais, nos lugares de atuação e das relações hierárquicas entre ambos na ocupação nas esferas do poder.

Verificou-se que os enunciados docentes que tratam da preferência de gênero na docência, colocam que a mulher é encaminhada ao campo da docência primária por conta das constituições essencialistas de gênero que posicionam as mulheres-professoras a partir de práticas discursivas que são produzidas por meio de atributos condicionados ao seu instinto “natural” estabelecido sócio, histórico e culturalmente pela sociedade patriarcal, vinculando a mulher à docência, como os apontados por Costa & Bello a seguir, *“Maternal, paciente, carinhosa, delicada... em suma, afetuosa. ‘Naturalmente’ detentora de todos esses atributos, se ajustaria como uma luva a opção por uma atividade profissional em que tais predicados*

também fossem necessários” (2006, p. 35). Consequentemente supõe-se que tais requisitos seriam necessários para um bom desenvolvimento docente nesse campo profissional. Nesse sentido, se pressupõe que o homem não estaria habilitado ao exercício da docência primária por conta de não apresentar esses “requisitos” básicos necessários para atuar nesse campo docente, ou ainda, apresenta sexualidade perigosa à docência primária.

Essas representações, embora por vezes conflitantes, tipificavam professoras e professores. De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi – e provavelmente ainda seja – mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem dos/das alunos/as (LOURO, 2008, p. 107).

Para nos ajudar a problematizar essa discussão trago as contribuições da tese de doutorado de Deborah Thomé Sayão (2005), que objetivou estudar o trabalho docente de professores na educação infantil, buscando compreender como os homens se constituem como docentes na educação das crianças de zero a seis anos – profissão caracterizada como “tipicamente feminina”.

Segundo Sayão (2005), o cuidado e a educação das crianças pequenas têm sido difundidos como uma prerrogativa das mulheres. Isto porque convivemos com discursos mais ligados ao biológico, com forte apelo à reprodução e a maternidade, ou, mesmo, em alguns casos, porque o marco teórico advém de uma perspectiva mais culturalista voltada para uma defesa política do cuidado como “trabalho feminino”. A este discurso pode-se verificar uma forte estratégia de poder que tenta por meio de elementos constituintes de gênero atribuídos ao feminino como os já citados anteriormente, manter o campo da docência primária como exclusivamente sendo um reduto feminino.

Para Sayão, os modelos socialmente construídos de mulheres “cuidadoras” e de homens “provedores” talvez tenham contribuído para gerar no campo docente primário a aposta de que os docentes (homens) “não dariam conta do recado”, tendo em vista que foram as mulheres que historicamente e desde a infância aprenderam a “cuidar”. Ou seja,

[...] parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pela mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou “cuidadoras” de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância. Paralelamente e situando o caso dos professores, essa concepção que o cuidado e a maternagem não poderiam ser “aprendidos”. (2005, p. 177).

A respeito disso, me posiciono na direção de Badinter (1991, p. 178) ao defender que “a maternagem não tem sexo”. Segundo a autora, a maternagem, assim como o cuidado se

aprendem no dia a dia com os sujeitos, o que nos leva a acreditar que tanto mulheres professoras quanto homens professores, têm a mesma capacidade de cuidar e, sobretudo, da relação pedagógica entre o ensino-aprendizagem da criança. Há, portanto, a resistência por parte das docentes femininas à divisão desse certo poder histórico estabelecido a elas.

Referente ao segundo enunciado tem-se um discurso que rompe com a essência de uma docência que vincula a mulher ao cuidar. Na formulação discursiva produzida, há uma constante vigilância com os professores do gênero masculino que atuam na docência primária. Essa vigilância parte do fato dos homens representarem “perigo” neste campo de atuação profissional por estarem lidando com crianças. Segundo Louro, “A vigilância é constantemente exercida. Ela pode ser renovada e transformada, mas ninguém dela escapa (2008, p. 106), a autora observa a partir de Foucault que desde o século XVIII, os construtores e organizadores escolares já haviam se colocado em um estado de alerta perpétuo em relação à sexualidade daqueles que circulam na instituição escolar. Tal prática advém do possível risco da excitação e do abuso sexual que pode ocorrer com relação a meninos e meninas. A prática da pedofilia<sup>22</sup> culturalmente está mais ligada ao homem pelo fato de segundo Pereira “ser um sujeito dotado de uma sexualidade instintiva, impulsiva, que não consegue se controlar, tornando-se perigoso frente aos corpos frágeis e expostos. Essa é uma construção cultural elaborada envolvendo elementos de gênero [...]. (2008, p. 65).

Culturalmente as mulheres não representam perigo quando se refere à sua sexualidade, pois, ainda segundo Pereira, a sexualidade feminina é negada e controlada historicamente, o que vem ao encontro da fala de Foucault (1988) Ao ressaltar que a sexualidade é um dispositivo histórico de controle e regulação. Desse modo, a mulher-professora passa a ser vista como um sujeito assexuado, ausente de perigo de expor seus instintos e desejos sexuais, o que lhe possibilita uma maior inserção na atuação profissional com crianças, sem que tenha a resistência da instituição escolar.

Um enunciado que difere dos dois posicionamentos postos anteriormente e que enfatiza a presença do professor homossexual na escola, foi o posto a seguir: “*Talvez, seja mais preferível nas escolas um professor gay do que um professor heterossexual, justamente porque a relação entre o professor homossexual e a mulher é mais tranqüila, do que, o heterossexual e a mulher-professora*”.

---

<sup>22</sup> Segundo Felipe (2010) “[...] o termo pedofilia designava o amor de um adulto pelas crianças (do grego antigo *paidophilos*, pai = criança e *phileo* amar. No entanto, a palavra tomou um outro sentido, sendo designada para caracterizar comportamentos inadequados socialmente.

Essa possível relação “estável” referente à mulher professora com o docente homossexual do gênero masculino nos remete à afirmativa de Foucault (1988) a qual afirma 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. Essa relação de tranqüilidade entre os referidos docentes é produzida não somente pela questão da feminilidade que o professor homossexual possui e que, portanto, seja mais aceitável do que um docente heterossexual na relação profissional com a mulher-professora, mas, seja posta, no sentido do qual entres esses docentes, não se manifesta o desejo e a atração sexual entre os mesmos, pela questão da sexualidade de desejos opostos, já quando se refere ao docente heterossexual essa tranqüilidade é por vezes abalada por sua sexualidade instintiva.

Outros enunciados discursivos me chamaram a atenção quanto à constituição e a forma com que esses docentes homossexuais assumem a docência. Em suas práticas discursivas, fica evidenciado que para o exercício docente do professor (a) homossexual são exigidas pela instituição escolar uma certa postura e competência profissional. Como nos demonstram os enunciados o excerto a seguir.

*“[...] você precisa ser muito bom naquilo que você faz, acho que sendo competente naquilo que você faz você consegue minimizar algo que lhe constitui, que pra mim seria a minha diferença e, isso passa, a ser algo pequeno diante do que você é como profissional [...]. A prática discursiva da competência também se evidencia em outro enunciado docente, “[...] parece que você está tendo o tempo todo que provar sua capacidade, mais do que os outros, o heterossexual ele pode ser bom, mas, você que se diz homossexual tem que ser competente o tempo todo porque parece que sua condição de homossexual lhe tira a sua competência. As pessoas ficam muito perto, lhe observam mais, tem que está o tempo todo sendo melhor [...].”*

Fica evidente nos discursos que é muito mais necessário ser competente, fazer-se respeitar, quando se trata do docente homossexual. A homossexualidade é produzida no jogo da competência. É preciso que esses docentes homossexuais provem cotidianamente que podem ser competentes no seu exercício profissional na docência, ou até mesmo, superar o docente heterossexual.

O discurso da competência vinculado ao docente homossexual é impulsionado como motivo que justificaria a presença e atuação desse sujeito no ambiente da docência, forjando desse modo, a possível aceitação desse docente em tal ambiente profissional. A competência constitui-se no “atributo” que a escola produz para minimizar seus efeitos de poder

manifestados pelos seus mecanismos de regulação, controle e vigilância em torno da sexualidade do docente/a homossexual.

Segundo Junqueira (2009), a escola estruturou-se e, ainda estrutura-se a partir de pressupostos de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do outro (o estranho, inferior, pervertido, etc.), dentre esses – o do homossexual. Esses são produzidos como sujeitos inferiores e que precisam se adequar as práticas sociais normatizantes da escola, nesse sentido, quando é colocado que a escola exige maior competência docente a esses professores/as homossexuais, é como se estivesse dizendo que esses sujeitos precisam se adequar às normas sociais, dentre elas as normas heteronormativas vigentes nos discursos hegemônicos como referência para serem docentes e profissionais competentes.

Para Louro (2008) os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero são tomados como minoria e também colocados à margem das preocupações. Paradoxalmente esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, constituem nos sujeitos que importam. Impera desse modo, o princípio da heterossexualidade que enseja o silenciamento e a invisibilidade das pessoas homossexuais e, ao mesmo tempo, dificulta enormemente a expressão e o reconhecimento da homossexualidade e, conseqüentemente, dos sujeitos que a praticam.

“A presunção da heterossexualidade enseja o silenciamento e a invisibilidade das pessoas homossexuais e, ao mesmo tempo, dificulta enormemente a expressão e o reconhecimento das homossexualidades” (JUNQUEIRA, 2009, p. 31). Por conta disto, a sexualidade homossexual passar a ser uma prática negada aos espaços públicos, dentre esses – a escola, se restringindo na maioria das vezes somente a vida pessoal e sexual dos próprios. Desse modo, os professores (as) homossexuais são levados a separarem do seu cotidiano docente a sua vida sua sexualidade. Essa polaridade entre o pessoal e o profissional é enunciada nos discursos docentes.

Nos enunciados dos professore/as, é evidenciado um certo zelo e mantimento de uma postura modelar no ambiente escolar, tratando-se mais uma vez, de normativas de ocultação da presença homossexual na escola. A homossexualidade é outra vez produzida, só que agora, num jogo de ocultamentos. “[...] *a gente procura agir naturalmente, evitando certas situações dentro do ambiente de trabalho, já fora do meu trabalho mantenho outra [...] uma coisa é você ter uma orientação sexual, outra coisa é ser profissional*”.



A separação do público/privado, vida pública e particular também é constatada em outros enunciados docentes “[...] *minha orientação sexual nada tem a ver com o meu trabalho em sala de aula, fora dela sim*”. “Eu não me considero um professor gay, sobretudo, eu sou professor [...] *a questão de ser gay ou hetero, pra mim, é a mesma coisa como ser católico ou protestante, a homossexualidade faz parte de mim, mas, não como algo que deve ser suspenso e evidenciado tão como que consiga ser maior que a minha profissão docente*”. “*Dá uma sensação tão cruel, poxa eu faço tudo, eu me dedico, eu me dou o máximo, estudo, preparo aulas, mas, estou todo tempo sendo analisada não pelo meu lado profissional, mas, pelo pessoal*”.

Constata-se um raciocínio atravessado pela constante demonstração e preocupação em relação à exemplaridade quanto à sexualidade, uma postura modelar que precisa ser mantida por esses docentes homossexuais. Os professores/as tentam não evidenciar sua sexualidade no ambiente escolar, talvez pelos supostos discursos que circulam e reafirmam a escola como instituição normatizadora de gênero e sexualidade.

Os discursos sobre gênero e sexualidade assumem efeitos de verdade a partir dos lugares em que são pronunciados, como o médico, o jurídico, o educacional e se difundem capilarmente constituindo sujeitos generificados e sexuados, posicionados em lugares determinados, sejam os consentidos ou os proibidos (BRÍCIO, 2010, p. 103).

Desse modo, a homossexualidade é ocultada/silenciada no espaço escolar em detrimento de um regime de saber-poder constituído no interior da escola que a produz em torno de uma presunção sexual supostamente vivenciada por todos os sujeitos escolares - a heterossexualidade.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc. também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos dissonantes e contraditórios (LOURO, 2007, p. 31).

Fica evidente que parece não haver problemas se o professor for homossexual, mas, demonstra competência, se resguarda, tem controle das suas atitudes e da sua sexualidade no ambiente escolar. Para Furlani, “[...] a escola tem se apresentado como um instrumento de grande importância na normatização e disciplinamento da heterossexualidade e dos rígidos padrões definidores dos gêneros masculino e feminino em nossa cultura” (2005, p. 235). Percebe-se que a escola impulsiona uma intensa proibição da vida sexual desses docentes

homossexuais, colocando a sexualidade destes como uma prática remetida ao “segredo” pertencente somente a eles.

Foucault (1988) coloca que as sociedades modernas produziram um discurso sobre a sexualidade que foi remetida ao privado, particular, ao segredo alheio. Partindo desse pressuposto, Franco & Mota (2010), fazem uma analogia do qual esse possível “segredo” da sexualidade dos professores (as) 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 e a escolha/descoberta da sexualidade pelos alunos (as) ou na construção de seu gênero.

Parto do princípio de louro (2007) quando diz que quando acreditamos que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política. Nesse sentido, quando a escola tenta silenciar e ocultar a homossexualidade, a própria põe em funcionamento e exerce práticas excludentes de vivências de outras formas e experiências de sexualidade, produzindo, portanto, uma pedagogia da sexualidade, servindo para legitimar determinadas identidades e práticas sexuais, e ao mesmo tempo, reprimir e marginalizar outras. Assim, passa a assumir-se, como um espaço de resistência e de interdição da sexualidade dos grupos subjogados, dentre esses, o homossexual.

Outras práticas discursivas envolvidas nessa investigação, também constata a produção de vestígios discursivos constituintes de elementos vinculados ao gênero e a sexualidade, dentre esses está a produção e a disciplina do corpo. Segundo Foucault,

[...] a sexualidade está ligada a dispositivos recentes de poder; esteve em expansão constante a partir do século XVII; a articulação que a tem sustentado, desde então, [...] vinculou-se a uma intensificação do corpo, à sua valorização como objeto de saber e como elementos nas relações de poder (2005, p. 101-102).

A disciplina age como dispositivo de poder sobre o corpo, com o intuito de controlar e regular as práticas e comportamentos sociais e sexuais dos docentes. Os enunciados a seguir constata tal disciplina.

*[...] quando era heterossexual não ficava tão preocupada com minha estética, minha vestimenta, com as pessoas com quem andava, hoje sendo homossexual, acabamos se policiando mais, cuidando mais... [...] Quando as pessoas me vêem ninguém percebe, ninguém diz, só as pessoas que já sabem realmente que eu tenho relacionamento homossexual, mas o meu corpo, meu estereótipo não diz o que eu sou, então não sofro muito por essa questão” [...].* A produção da disciplina do corpo também se faz presente em outro

discurso docente, quando se trata do ambiente escolar “*eu não me visto como um menino, me visto como uma mulher*”.

Nos enunciados das docentes fica evidenciado que a questão da disciplina do corpo, da aparência, da vestimenta é entendida como uma forma de modelar e uniformizar o corpo conforme os padrões normativos dominantes de sexualidade, atuando desse modo na fabricação de sujeitos. “A disciplina fabrica indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 2005, p. 143).

A produção de mulher feminina no ambiente escolar ocupa lugar primordial – referente à mulher-professora. Na manutenção desses padrões normativos de feminilidade, quanto menos o/a professor/a insinuar que é homossexual, melhor o seu convívio na instituição escolar.

Segundo Meyer & Soares,

Para nós, o corpo, o gênero e a sexualidade não se constituem como temas no interior dos quais se deva buscar o consenso. Ao contrário, eles envolvem disputa de valores, de poder, de tipos de comportamento legitimados, de normas e de verdades. Desde essas perspectivas, o binarismo normal/desviante que é tão mobilizado em torno dessas temáticas, deixa de ser concebido como um “lugar seguro” para ser problematizado como um lugar de luta constante pela manutenção daquilo que cada sociedade define como “estado de normalidade”. (2004, p. 12).

Nesse sentido, quando as professoras tentam disciplinar seu corpo conforme os padrões predominantes de feminino, põem em funcionamento a ideia da qual o corpo deve se ajustar no ambiente escolar conforme comportamentos considerados normais, dentro dos padrões normativos de sexualidade, reafirmando assim a escola, como um lugar permeado por dispositivos de poder. Como coloca Meyer & Soares (2004) “[...] os espaços e processos pedagógicos estão atravessados de mecanismos e estratégias de vigilância, controle, correção e moldagem dos corpos dos indivíduos – estudantes e docentes – que povoam as instituições escolares” (p. 07-08).

A respeito do corpo e da sua relação com as práticas discursivas aqui mencionadas, temos a produção de enunciados, que evidenciam práticas de masculinidade hegemônica por meio da produção da fala/voz do sujeito.

*“Outro fato que marcou também era quando eu ia falar no microfone, eu tinha horror de falar no microfone, porque minha voz é bem afeminada. Se tu me veres calado não percebe, mas quando eu falo dá para perceber que eu sou homossexual. Eu tinha o maio*

*medo de falar no microfone porque a minha voz anuncia que eu sou homossexual, pois, poderia causar algum impacto nas pessoas e, que de repente, viessem a ter preconceito em relação a isso”.*

Produz-se, nesse sentido, uma noção de masculinidade hegemônica no ambiente escolar é como se o docente do gênero masculino não pudesse vir a ter uma voz que fuja dos padrões masculinos de uma voz grave. “[...] a masculinidade hegemônica se constitui, então, como um modelo ideal, praticamente irrealizável, que subordina outras possíveis variedades de masculinidades e exerce um efeito controlador no processo de constituição de identidades masculinas” (JUNQUEIRA, 2009, p. 20).

A voz do docente aqui é concebida como uma parte constitutiva do corpo, e que, portanto, faz parte dele e das suas manifestações. A experiência vivenciada pelo professor com sua voz reitera mais uma vez a escola como um espaço social normativo de caráter primordialmente heteronormativo, pois, na medida em que sua voz se associa a uma voz feminina, este é questionado em relação à sua sexualidade. Foi preciso tentar esconder, ocultar a sua voz dos outros sujeitos da escola para silenciar a sua homossexualidade. A escola, conseqüentemente a docência, torna-se um espaço de difícil aceitação do ato de demonstrar-se homossexual.

[...] a escola torna-se, no que se refere à sexualidade, um local de ocultamento. Mais do que isso, a escola cria uma homofobia compartilhada com a família e com outros espaços sociais, expressando uma certa ojeriza às sexualidades que não se enquadram na heterossexualidade normativa, como se a homossexualidade fosse “contagiosa”. (LOURO, 2004, p. 29).

Essa associação da voz do docente ser vinculada ao homossexual é precedida da dedução das diferenças de gênero, a partir de marcas supostamente biológicas como, por exemplo, as colocadas por Ribeiro, Soares & Ribeiro (2009) “se nasceu com pênis, é homem; se é homem, é masculino; se é masculino, deve ser ‘machão’, heterossexual, forte, corajoso, não afeminado, etc. Trata-se, no entanto, de uma dedução simplificadora, linear e binária” (p. 202). Ou seja, já que o professor é supostamente do sexo masculino não poderia ter uma voz de estereótipos femininos, pois, abalaria todos os ditames da masculinidade hegemônica, ora mencionados. A ideia de naturalização de determinados comportamentos em torno das masculinidades e das feminilidades está segundo Felipe & Bello (2009), amplamente incorporada em nossa sociedade e se torna muito visível, também, nos procedimentos escolares, a exemplo é o ocorrido com o docente.

O corpo toma significado e espaço privilegiado nos discursos referente às práticas sobre gênero e sexualidade produzidas pelos docentes dessa investigação, nesse sentido, quando menciono o corpo no contexto aqui exposto, trato-o não meramente como um corpo de significações biológicas e naturalistas, mas como,

Uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas e diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. não é portanto algo dado a *prior* nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de casa cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz. (GOELLNER, 2008, p. 28).

Ou seja, o corpo é entendido aqui como produto da linguagem, constituído e criado pela própria, tendo a linguagem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades. Segundo Goellner, as análises foucaultianas revelam ser possível e necessário problematizar o corpo, ou seja, estranhá-lo, colocá-lo em questão. Nesse sentido, é possível problematizar saberes que possibilitam, permitem e criam esse olhar sobre o corpo, afirmando-o como um constructo histórico-cultural, sobretudo, produzido na e pela linguagem que, longe de ser inquestionável, é um território de onde e para onde emergem sempre outras e novas dúvidas, questionamentos, incertezas, inquietações. Segundo Louro, “[...] Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura (2004, p. 75).

Ainda com relação ao corpo, nos enunciados há evidências de um certo controle do corpo no cotidiano desses docentes referente ao contato físico com seus alunos. “*Sempre tive muita cautela com relação ao toque, eu sou muito de toque, eu gosto de pegar, de abraçar, beijar, mas sempre me sentir muito mais tranquilo em fazer isso com as meninas, do que os meninos, muito embora estabeleça um cuidado, um carinho e o toque, mas, realmente com cuidado [...] é uma forma que eu tenho de me resguardar, de me conter, e não é somente com as crianças, é também, com os adolescentes, adultos. Eu potencializo muito mais o estar junto de uma maneira mais intensa com as mulheres do que com os homens*”.

O controle do corpo se interpõe em outro enunciado discursivo, “*Eu não deixo a porta fechada da sala de aula, o homem tem que ter cuidado. Tem a questão da afetividade, mas também, de não estar muito próximo. As crianças gostam de abraçar, claro a gente abraça,*

*mas mantendo aquela postura, pois muitos são carentes de afetividade, mas, eu sempre procuro manter a distância, com respeito”.*

Enuncia-se uma relação de contato físico por meio do corpo mantida pela cautela, pelo resguardo e vigilância, principalmente se este docente for do sexo masculino. Para Sayão (2005), esse maior cuidado dos docentes do sexo masculino de manter o distanciamento físico dos seus alunos, parte da tese da qual é possível perceber que, no magistério, especialmente na docência com crianças pequenas, o ideal de ser reconhecido como homem pressupõe certas provas e contra provas. Não é algo que está dado. Pois, segundo a mesma autora,

Duro e mole são duas simbologias que podem designar o masculino e o feminino em diferentes espaços sociais. A concepção comum de masculinidade associa o homem ao “duro”, como viril, fálico, energético, ativo, enquanto as mulheres seriam as “moles”, doces, ternas, carinhosas, reforçando, assim, uma compreensão binária acerca dos modos de vida de homens e mulheres. (SAYÃO, 2005, p. 230).

A vigilância do corpo, bem como, do seu controle e resguardo por parte desses docentes também se faz necessário no âmbito institucional, sobretudo escolar, na medida em que estes docentes são produzidos no interior de discursos de vigilância e regulação, nesse sentido, essa vigilância do corpo

[...] supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar vigília continua; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam (FOUCAULT, 2005, p. 143).

Um tema de grande destaque atual quando se trata da vigilância do corpo do como já mencionado é o da pedofilia, prática esta que atinge até mesmo o ambiente escolar, por conta de vários casos e escândalos denunciados pela mídia sobre abusos sexuais envolvendo professores do sexo masculino, dentre eles os que atuam na docência primária. Para Jane Felipe (2010), a pedofilia tem sido associada a uma prática eminentemente masculina, e há poucos estudos e estatísticas sobre tal comportamento entre as mulheres. Segundo a autora, os discursos que idealizam e glorificam a mulher-mãe reforçam as concepções de que determinados comportamentos sexuais só podem ser praticados por homens, por sua sexualidade supostamente incontrolada.

Compartilho das afirmativas de Felipe, quando diz que as análises advindas das contribuições de Michael Foucault, sobre o uso do corpo e seus prazeres ao longo da história, as relações de saber-poder e o governo dos corpos, podem ser muito produtivos para se pensar

alguns temas ligados ao campo do gênero e da sexualidade, bem como, para perceber e analisar como os sujeitos têm sido posicionados pelo diferentes discursos – médico, psicológico, jurídico, religioso e educacional. Vale ressaltar que, dentre esses discursos que posicionam os diferentes sujeitos, encontram-se aqueles que produzem o docente masculino como um possível pedófilo na ambiência da docência primária. A prática da pedofilia é tida segundo Felipe (2010), como sendo uma perversão sexual, sua definição segundo a mesma é enunciada como

Uma preferência sexual por crianças, usualmente de idade pré-puberal ou no início da puberdade. Alguns pedófilos são atraídos apenas por meninas, outros apenas por meninos e outros ainda estão interessados em ambos os sexos. A pedofilia raramente é identificada em mulheres. Contato entre adultos e adolescentes sexualmente maduros são socialmente reprovados, sobretudo se os participantes são do mesmo sexo, mas não estão necessariamente associados à pedofilia. Um incidente isolado, especialmente se quem o comete é ele próprio adolescente, não estabelece a presença da tendência persistente ou predominante requerida para o diagnóstico. Incluídos entre os pedófilos, entretanto estão homens que mantêm uma preferência por parceiros sexuais adultos, mas que, por serem cronicamente frustrados em conseguir contatos apropriados, habitualmente voltam-se para crianças como substitutos. Homens que molestam seus próprios filhos pré-púberes, ocasionalmente seduzem outras crianças também, mas em qualquer caso seu comportamento é indicativo de pedofilia (2010, p. 213).

Felipe coloca que tal prática sexual tem levado muitos profissionais do campo da educação a mudarem seus comportamentos frente às crianças, para não serem confundidos como pedófilos. Essa mudança de comportamento atinge principalmente os professores homens que trabalham na docência primária, pois “As próprias manifestações de afeto e interesse de homens por crianças pequenas podem ser vistas, nos dias de hoje, com certa desconfiança (2010, p. 214). Em meio a esta prática, outro discurso produzido pela pedofilia é sua associação aos homossexuais, como se estes representassem perigo constante aos padrões hegemônicos de sexualidade considerados legítimos. O homossexual é discursivamente produzido como sendo o perversor sexual, aquele que rompe com as normas sexuais consideradas adequadas socialmente, independentemente de cometer ou não práticas sexuais consideradas abusivas.

Intensifica-se desse modo, a vigilância, o resguardo e o controle do corpo desses docentes homossexuais; a escola redobra seus dispositivos de poder frente a esses sujeitos na relação com seus alunos. “Embora colocados em discursos de forma tão intensa nas últimas

décadas, os corpos têm sido minuciosamente vigiados e controlados, especialmente no que se refere à sexualidade”. (FELIPE, 2010, p. 98).

Dentre as produções enunciativas em que se evidencia o professor do gênero masculino homossexual na docência em meio as suas práticas discursivas de gênero e sexualidade no ambiente escolar estão os comentários referentes à sua sexualidade, produzidos por sujeitos da própria escola, dentre eles os alunos. [...] *quando eu entrava nas salas de aula para dar algum aviso, eu via que alguns alunos começavam a se perguntar um para o outro: ‘ele é gay né?’ , só que eu fazia de conta que não via, deixava pra lá, até porque via que eram casos isolados, eram só um ou dois alunos [...].*

Outros discursos são produzidos nos enunciados de outro docente sobre tais evidências de gênero e sexualidade. “[...] *olha professor, estão lhe chamando de gay*” [...] *os alunos maiores têm já uma certa intencionalidade, uma maliciosidade ao praticar esse tipo de linguagem. [...] eles trocam, invés de tio, me chamam muitas vezes de tia ou professora*”.

Para Louro (2007), ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar o gênero e a própria sexualidade. Segundo a autora, a sociedade define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina. Segundo Junqueira,

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas vêm-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica. (2009, p. 17).

A produção e a difusão de todo esse conjunto de elementos de efeitos discursivos e repreensivos que instaura a não aceitação do homossexual na escola, constitui, sobretudo, a homofobia contra esses sujeitos homossexuais, ou seja, a aversão a homossexualidade. Nesse sentido, há no ambiente escolar a demarcação do gênero masculino e feminino por processos que não somente tentam ocultar ou silenciar os gêneros ditos desviantes, mas também, por adjetivações que são atribuídas a esses sujeitos “anormais”. Para tanto, o campo educacional constitui-se historicamente como um espaço disciplinador e normatizador, pois o mesmo é valorizado pela heteronormatividade e pelos seus vínculos discursivos – que segundo o autor, são centrados no “*adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’*”. (2009, p. 14).



Desse modo, pode-se partir da análise de Weeks (2007) em relação a essas práticas discursivas homofóbicas referente à sexualidade, sobretudo, homossexual. São entendidas por Weeks, adepto das análises foucaultinas, como uma explosão discursiva sempre em expansão que é parte de um complexo aumento do controle sobre os indivíduos, controle não através da negação ou da proibição, mas através da produção; pela imposição de uma grade de definição sobre as possibilidades do corpo, onde o aparato da sexualidade resulta de uma configuração de poder que nos exige classificar um sujeito pela definição do seu suposto gênero e sexualidade, que expressa supostamente a real “verdade” do corpo.

Outras produções discursivas inerentes aos professores dessa investigação, sobretudo, os do gênero masculino, é quanto a sua representação discursiva pelos sujeitos da escola quando se refere ao lugar que eles ocupam em atividades desenvolvidas no ambiente escolar. “[...] *tudo que é ligado às organizações dos eventos, o gay é visto como um alguém que consegue olhar isso de uma maneira diferente, de como geralmente gay olha, um negócio mais organizado, mais espetaculoso*”. O mesmo discurso também se manifesta no enunciado de outro docente: “[...] *tenho amigos heterossexuais que não têm habilidades com trabalhos manuais, de como decorar, de organizar. Eu acho que é aí que realmente se evidencia a questão do gênero e da sexualidade, porque isso é mais uma questão feminina. Homem é muito desorganizado, bagunceiro*”.

Nas práticas discursivas ora mencionadas, pode-se evidenciar que o docente homossexual do gênero masculino é remetido às práticas convencionais de feminilidade da mulher-professora. Nesse sentido, verifica-se que em se tratando de “requisitos” e “aptidões” ditas femininas, esse docente é supostamente bem aceito na realização de práticas feminilizadas no ambiente escolar. O docente homossexual do gênero masculino é produzido discursivamente a partir de um lugar que se convencionou a ser denominado de feminino, por suas significações dada a atividade relacionadas à organização, decoração e produções artísticas, que remetem às práticas de uma suposta feminilidade da mulher, produzindo com isso, internalizações de significações de masculino e feminino. A respeito dessas internalizações de masculino e feminino Mayer (2008) coloca que, são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade.

A partir deste pressuposto, a homossexualidade torna-se uma prática relacionada à feminilidade, pois, apresenta significações, sentidos e constituições ligadas aos modelos e padrões sócio-culturais constituídos historicamente ao sujeito dotado de feminilidade, aspectos estes ligados à mulher. Cabe ressaltar o que nos coloca Felipe & Bello (2009), a produção de masculinidades e feminilidades é desenhada pela impossibilidade de se analisarem homens e mulheres separadamente, uma vez que a elaboração de conceitos que envolvam masculinidade e feminilidade só é possível na relação de reciprocidade entre eles/elas.

Ou seja, não se pode analisar significações de masculino e feminino, e vice-versa, tomando somente um referencial de gênero, assim, essas significações tenderão a cair no artifício da polaridade dos gêneros, produzindo desse modo, estereótipos de diferenças e significações de homem, mulher, masculino e feminino, assim como, de heterossexual e homossexual. Nesse mesmo sentido, Louro (2008) afirma que precisamos reconhecer que muitas das observações do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Desse modo, fica evidenciada nesse ponto a sexualidade, sobretudo, heterossexual. Em consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se encaixem na lógica heterossexual, são percebidos e produzidos por práticas de linguagem que os colocam na lógica sexual oposta, ou seja, na homossexualidade.

Enunciações discursivas de gênero e sexualidade também são produzidas referentes às docentes homossexuais do gênero feminino – a lésbica. A sexualidade torna-se zona de conflitos e tensões profissionais no ambiente escolar. Os enunciados seguintes confirmam essas dualidades. *“olha, eu já tive um momento na escola que trabalho com o ex-diretor, passamos uma situação bastante complicada, onde eu senti que fui discriminada pela minha sexualidade, a gente discutiu e depois quis me devolver para a secretaria de educação do município”*. E no seguinte, *“eu acho que o mais marcante de tudo isso foi a questão de ter sido transferida do trabalho que eu tinha. Primeiro a minha companheira, depois eu fui. Eu acho que hoje em dia nós só trabalhamos porque somos concursadas, senão, já tinha sido demitida. Por mais que eu fizesse um excelente trabalho, pelo fato de ser homossexual, eu não serviria para aquela escola”*.

As enunciações discursivas nos remetem as mesmas práticas ocorridas com o professor Ancafora e uma orientadora educacional, em “a epistemologia do armário”, (SEDGWICK, 2007). Ambos foram transferidos e demitidos respectivamente, logo após

assumirem a homossexualidade. Sedgwick, afirma que o assumir-se homossexual têm sido a práticas mais magnética e ameaçadora dos sujeitos homossexuais. Desse modo, figuram posições binárias entre o segredo/revelação e o privado/público. Segundo Louro (2009), o cerceamento do campo das possibilidades legítimas de expressão do gênero e da sexualidade não inteiramente sintonizada com a heteronormatividade também implica a invisibilidade e a difícil inclusão dos sujeitos “desviantes” no campo das reivindicações de direitos civis.

Desse modo, pode-se verificar que a revelação da homossexualidade no meio social (profissional) põe em funcionamento regimes heteronormativos, e ao mesmo tempo, regimes de invisibilidade que impulsionam saberes e relações de poder, as quais provocam e sustentam o silenciamento em determinados espaços sociais e, até mesmo profissionais – neste caso aqui o ambiente escolar e profissional. Para Foucault, determinadas relações e estratégias de poder sustentam-se através de saberes que precisam de certas enunciações discursivas para se tornar evidentes. Desse modo, o ato do assumir-se homossexual, é colocado como uma prática histórica que aciona o discurso da normatização da sexualidade, o qual institui regras e normas sociais de determinadas práticas comuns a todos os sujeitos e a todos os espaços, dentre essas, a imposição da heterossexualidade que precisa ser afirmada, até mesmo quando se trata do ambiente profissional.

Ainda em Louro (2009) o processo de reiteração da heterossexualidade adquire consistência exatamente porque é empreendido de forma continuada e constante pelas mais diversas instancias sociais. Os discursos mais autorizados nas sociedades contemporâneas repetem a norma regulatória que supõe um alinhamento entre gênero e sexualidade. Portanto, a homossexualidade é produzida como uma prática sexual negada nos espaços públicos dentre eles a escola, pois, é vista como uma exceção das normas heteronormativas, sendo assim, silenciada e ocultada para que não represente algo de grande expressão pelos sujeitos no cotidiano escolar.

Na construção dessa análise e no decorrer das produções discursivas dos professores (as) homossexuais investigados nessa dissertação e, que atuam na ambiência da docência primária, foi evidenciado que tais enunciados discursivos são atravessados por práticas de gênero e sexualidade que assumem e tomam significações no cotidiano docente desses professores (as). Nesse sentido, posso dizer que tais discursos são produzidos por regimes de poder que agem por dispositivos disciplinares, de vigilância e controle na manutenção de um discurso heteronormativo na escola, na tentativa de silenciar e ocultar a presença do professor/a homossexual, produzindo, portanto o espaço da docência primária, por discursos

que impulsionam a continuar sendo uma ambiência fabricada discursiva e historicamente por oposições e atribuições binárias de gênero e sexualidade, tornando-a desse modo, um espaço sexista.

## SE EU FOSSE CONCLUIR...

Às vezes tenho a impressão de que escrevo por simples curiosidade intensa. É que, ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente das coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia.

(*CLARICE LISPECTOR*)

---

Essa investigação teve ao longo do seu percurso a pretensão de analisar as práticas discursivas sobre gênero e sexualidade produzidas por professores (as) homossexuais que atuam na docência primária, compreendida na delimitação dessa pesquisa, como sendo, os anos iniciais do ensino fundamental, campo majoritariamente ocupado pela presença feminina.

As inquietudes que impulsionaram essa dissertação de mestrado partiram de problematizações que produziram sentidos e significados na vida acadêmica e profissional do autor desta e, que, para tanto, já há algum período de tempo vem instigando e interrogando este campo de conhecimento das relações de gênero e sexualidade como processos que constituem e fabricam sujeitos, seja em qualquer espaço ou lugar que esses estejam e/ou ocupem.

Nesse construto investigativo, a noção de gênero e sexualidade tomada, assumiu essas categorias históricas e analíticas a partir de um posicionamento que as tratam como produtos culturais e históricos produzidos por meio da linguagem, por discursos que instauram práticas sociais generificadas e sexuais assentadas em meio às relações de saber/poder. Nesse sentido, as práticas discursivas de gênero e sexualidade evidenciadas foram tratadas como campos discursivos marcados por processos de normatização que produzem e instituem lugares socialmente determinados a homem e mulheres, ao masculino e feminino, ao heterossexual e homossexual, a professores e professoras.

Ao escolher a perspectiva pós-estruturalista foucaultiana como ferramenta conceitual balizadora das interlocuções feitas no transcurso dessa investigação, me propus exatamente a interrogar esses modos e processos pelos quais os sujeitos são fabricados e determinados por meio da linguagem, na tentativa de serem normatizados segundo padrões hegemônicos de gênero e sexualidade a partir de dispositivos institucionais produzidos por práticas de poder com o intuito de vigiar, disciplinar e controlar tais indivíduos “desviantes” dos padrões sexual

e socialmente aceitos. Desse modo, ao trabalhar com teorizações pós-críticas, parto do pensamento de que não há uma perspectiva segura de se tentar viver da melhor forma o gênero e a sexualidade, não há gênero ou sexualidade unos, existem diversos gêneros, múltiplas sexualidades, infinitos modos de se viver. Não há princípios universais e nem tão poucos precisos. Nesse sentido, isso significa dizer que “tudo aquilo que pensamos sobre nós e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado” (COSTA, 2007, p. 34).

A partir da análise discursiva dos enunciados sobre gênero e sexualidade produzidos por professores/as homossexuais da docência primária, pude constatar que essa ambiência docente é produzida por discursos que constituem esse docente homossexual a partir de práticas e ações normatizadoras e hegemônicas de gênero e sexualidade que tentam, sobretudo, ocultar a sexualidade homossexual no ambiente escolar, produzida a partir de discursos de silenciamento, negação, controle e vigilância sobre esses sujeitos ditos “anormais”. Para Costa & Camozzatto (2006) “quando se discursa sobre algo, se inventam verdades, se produzem saberes que passam a vigorar no jogo saber-poder” (p. 237). Nesse sentido, na perspectiva teórica em que esta produção se inscreveu, posso dizer que quando a mesma optou em discursar sobre o gênero e a sexualidade de docentes homossexuais de uma determinada docência, decidiu-se investigar os sentidos atribuídos, os significados criados, os saberes produzidos sobre esses indivíduos a partir do lugar em que estão inseridos.

Foi evidenciado que a docência primária é produzida por práticas discursivas de governo e saber-poder. Para Foucault, as práticas de governo agem com o intuito de controlar e regular as ações dos sujeitos, assim como para o filósofo, há o governo das mulheres, das crianças, dentre outros indivíduos e práticas, nesse trabalho, verificou-se a produção de um governo sobre a docência, produzida por relações de poder constituídas a partir de dispositivos que articulam a fabricação de docentes conforme seus interesses e correlações e jogos de forças. Pôde ser observado que o gênero está intimamente relacionado à sexualidade. Desse modo, os jogos e correlações de forças que se articulam a partir de discursos de poder para governar a docência estão estritamente vinculados ao controle da sexualidade docente. Também foi verificado que apesar das diversas transformações ocorridas nos processos constitutivos da docência, ainda persistem aqueles que produzem esta por sentidos e significados que atrelam essa prática profissional aos aspectos culturais e sociais implicados com o gênero. As evidências enunciativas nas práticas discursivas dos docentes constataam que a docência ainda está vinculada a uma atividade feminina, por questões,

sobretudo, de feminilidade, do atrelamento da atividade com habilidades e aptidões de gênero dirigidas à mulher-professora,

A sexualidade dos docentes homossexuais investigados nessa dissertação é produzida por discursos que fabricam novas competências e habilidades para o exercício do magistério primário. Essa produção de “novas” competências e habilidades foi acentuada a partir de discursos reguladores que produzem o/a docente homossexual primário/a como sujeitos que se apresentam na zona fronteira da sexualidade, sendo produzidos como sujeitos de perigo no ambiente escolar. Assim sendo, a homossexualidade é produzida nesse ambiente educacional por jogos de competência, silenciamento e ocultamento da sexualidade homossexual, instituídos por relações de saber-poder, constatou-se desse modo, a fabricação de diversos discursos em torno da sexualidade do professor/a homossexual primário/a, marcada por processos que tentam, sobretudo, dar (in) visibilidade a estes indivíduos no cotidiano escolar. Há, portanto, uma maior vigilância e controle por parte da escola quando se trata desses professores/as homossexuais, as exigências institucionais são redobradas, seus dispositivos institucionais têm maior efeito e agem na manutenção de uma suposta heteronormatividade sexual na escola.

Acredito que as contribuições advindas dessa produção acadêmica quando se refere ao campo educacional, vêm no sentido de problematizar campos produzidos por estatutos de verdade, como o gênero e a sexualidade e, da dicotomia heterossexualidade/homossexualidade na ambiência da docência primária. Ao produzir esta dissertação não tive o intuito de construir uma metanarrativa que viesse dar conta de como pensar gênero e a sexualidade fora dos processos normativos hegemônicos do ambiente escolar, mas, o propósito foi lançar olhares ampliados e investigativos que venham contribuir na construção e na reinvenção de outros possíveis “estatutos de verdades”, bem como, de outros sentidos e significados relacionados ao objeto dessa investigação no contexto da educação.

Já quando me refiro aos subsídios dessa investigação ao campo do Currículo e da Formação de Professores, campo este que está estritamente vinculado à linha de pesquisa da dissertação, penso que este trabalho lança elementos importantes para se pensar a constituição do currículo e a formação docente, de modo diferenciado, na medida em que, tais campos do conhecimento, abordam a temática gênero e sexualidade por pressupostos conceituais abrangentes ligados, muitas vezes, à discussão da educação sexual na escola. No entanto, essa investigação induz o currículo e a formação de professores a pensar gênero e sexualidade para

além de pressupostos biológicos, ela os coloca como lugares de disputa, de relações, de efeitos discursivos e de poder nas práticas curriculares e no trabalho docente de professores/as primários/as.

Talvez se ainda fosse responder a pergunta da professora feita a mim, destacada no início da introdução dessa produção dissertativa, a qual gerou todo o interesse pela pesquisa em gênero e sexualidade, creio que o que me levou a estar nesse campo predominantemente feminino, foi a possibilidade de entrar em contato com temas que subvertem a lógica do “cada um no seu lugar”, da existência de lugar feito para o masculino e feminino, para o heterossexual e homossexual. O pensamento pós-estruturalista me ajudou nesse sentido a me desvencilhar de tais binarismos.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALÓS, Anselmo Peres. **Narrativas da sexualidade: pressupostos para uma poética queer**. Estudos Feministas, Florianópolis, nº 18(3): 336, setembro-dezembro, 2010.

BADINTER, Elisabeth. **Palavras de homens: Condorcet, Prudhomme, Guyomar...** Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1991.

BALESTRIN, Patrícia Abel. **Onde “está” a sexualidade?: representações de sexualidade num curso de formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em educação, Porto Alegre, 2007.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Vol. IV da edição inglesa. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pagu**, nº 26, Janeiro-junho, 2006, p. 329-376.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRÍCIO, Vilma Nonato de. **Entre o laico e o religioso: as injunções do discurso sobre gênero e sexualidade em um dispositivo curricular de normalização para *Aspectos da Vida Cidadã***. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2010.

BUTLER, Judith. **Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: O corpo educado: pedagogia da sexualidade. Guacira Lopes Louro (org). Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 151-172.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Muller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**. Vol. 20, n. 2, Jul/dez, 1995, p. 185-206.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Banco digital de dissertações e teses**. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em 08 de maio de 2011, às 16h40.

COSTA, Claudia de Lima. **O feminismo e o pós-modernismo/pós-estruturalismo: as (in)determinações da identidade nas (entre)linhas do (con)texto**. In: Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade. (org). Joana Maria Pedro e Miriam Pillar Grossi. – Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p. 57-89.

COSTA, Marisa Vorraber. **O magistério e a política cultural de representação e identidade.** In: O magistério na política cultural. (Org). Marisa Vorraber Costa. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 69-92.

\_\_\_\_\_. **O magistério na política cultural – identidade, discurso e poder.** In: O magistério na política cultural. (Org). Marisa Vorraber Costa. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 09-18.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. CAMOZZATTO, Vivianne Castro. **O magistério nas novelas da TV.** In: O magistério na política cultural. (Org). Marisa Vorraber Costa. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 235-264.

\_\_\_\_\_. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A revista nova escola e a constituição de identidades femininas para o magistério.** In: O magistério na política cultural. (Org). Marisa Vorraber Costa. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 19-68.

CUNHA, Maria Isabel da. **CONTA-ME AGORA!** as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551997000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551997000100010&script=sci_arttext). Acesso em 19 de abril de 2011.

CRUZ, Malvina Ester Muszkat. **“Quem leva o nenê e a bolsa?”:** o masculino na creche. In: Homens e masculinidades: outras palavras. (Orgs). Margareth Arilha, Sandra G. Unbehaum Ridenti e Benedito Medrado. – São Paulo: ECOS, ed. 34, 1998, p. 235-258.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Gênero, Trabalho e Educação.** In: Laura Cristina Vieira Pizzi e Neiza de Lourdes Frederico Fumes (Orgs). Formação do pesquisador em Educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Marceió: EDUFAL, 2007.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Prefácio: **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006).** In: \_\_\_\_\_. Vol. 2, (Org). Marília Pontes Sposito. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

FABRIS, Eli T. Henn. **O cinema e o “Oscar do magistério”.** In: O magistério na política cultural. (Org). Marisa Vorraber Costa. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 119-154.

FELIPE, Jane. **Afinal, quem é o pedófilo?.** Cadernos Pagu, n° 26, janeiro-junho, 2006, p. 201-223.

\_\_\_\_\_. BELLO, Alexandre Toaldo. **Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil.** In: Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Rogério Diniz Junqueira (org). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, UNESCO, 2009, p. 141-158.

\_\_\_\_\_. **Infâncias, sexualidades e pedofilização:** o corpo feito espetáculo. In: Pesquisa em educação: territórios múltiplos, saberes provisórios. Joyce Otânia Seixas, Jadson Fernando Garcia Gonçalves e Sebastião Siqueira Cordeiro. Belém: Editora Açaí, 2010, p. 93-102.

FERRARO, José Luís Schifino. **O currículo como campo de práticas discursivas: Foucault, subjetivação e (pós) modernidade.** Travessias (UNIOESTE. Online), v. 5, p. 1-16, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação.** Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001 p. 197-223.

\_\_\_\_\_. **Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar.** In: Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. (org). Marisa Vorraber Costa. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 49-70.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 19ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ªed. –Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade: a vontade de saber.** Tradução M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 20ª reimpressão.

FRANCO, Neil. MOTA, Maria Veranilda Soares. **A visibilidade da sexualidade do/a docente homossexual na escola.** [anais] Caxambu: ANPED, 2010. 1 CD-ROM. Disponível:<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6209--Int.pdf>. Acesso 08 de maio de 2011, às 15h30.

FURLANI, Jimena. **Políticas identitárias na educação sexual.** In: GROSSI, Miriam Pilar; BECKER, Simone; LOSSO, Juliana Cavilha M., PORTO, Rozeli Maria; MULLER, Rita de Cássia F. (orgs). Movimentos sociais, educação e sexualidades. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p. 219-238.

GARCIA, Sandra Mara. **Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero.** In: Homens e masculinidades: outras palavras. (Orgs). Margareth Arilha, Sandra G. Unbehau Ridenti e Benedito Medrado. – São Paulo: ECOS, ed. 34, 1998, p. 31-50.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A produção cultural do corpo.** In: Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Guacira Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (orgs). 4 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 28-40.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARDT, Lúcia Schneider. **Os fios que tecem a docência.** (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em educação. Porto alegre, 2004.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas, SP. Papirus, 1997. - (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia nas escolas: um problema de todos.** In: Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Rogério Diniz

Junqueira (org). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, UNESCO, 2009, p. 13-52.

LISPECTOR, Clarice. **Crônicas para jovens de escrita e vida**. Organização de Pedro Karp Vasquez. – Primeira edição – Rio de Janeiro: Rocco Jovens leitores, 2010.

LOBATO, Vivian da Silva. **O Instituto Estadual de Educação do Pará – IEEP na memória de alunas e professoras (1940-1970)**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. In: **Educação & Realidade**. Vol. 20, n. 2, Jul/dez, 1995, p. 101-132.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação**: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. [anais] Caxambu: ANPED, 2006. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. In: **Educação & Realidade**. Vol. 14, n. 2, jul/dez, 1989, p. 31-39.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da sexualidade**. In: O corpo educado: pedagogia da sexualidade. Guacira Lopes Louro (org). Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 09-34.

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

MAIA, Antônio C. **Sobre a analítica do poder de Foucault**. Tempo social: Revista de Sociologia. USP, São Paulo, nº7 (1-2): 83-103, out. 1995.

MAUÉS, Marilene Silva. **A temática gênero nas produções provenientes dos grupos de pesquisa da Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

MEDRADO, Benedito. **Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia**. In: Homens e masculinidades: outras palavras. (Orgs). Margareth Arilha, Sandra G. Unbehaun Ridenti e Benedito Medrado. – São Paulo: ECOS, ed. 34, 1998, p. 145-162.

MESTRE, Marilza Bertassoni Alves. **Mulheres do século XX**: memórias de trajetórias de vida, suas representações (1936-2000). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em História, Curitiba, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e educação: teoria e política**. In: Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (orgs). 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 09-27.

\_\_\_\_\_. SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Medição, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007**. Instituto de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009.

MISKOLCI, Richard. **A teoria *Queer* e a Sociologia**: o desafio de uma analítica da normalização. Dossiê: Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan/jun. 2009, p. 150-182.

NOVAES, Maria Eliana. **Como o magistério primário tem sido produzido**. In: Professora primária: mestra ou tia. São Paulo: Cortez; 3ª ed. Autores associados. 1987. - (Coleção educação contemporânea) p. 18-105.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil**: esboço de um mapa. Cadernos de pesquisa, vol. 34, n. 122, p. 283-303, maio/agosto. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n122/22506.pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2010.

PEREIRA, Paulo Fábio. **Homens na enfermagem**: atravessamentos de gênero na escolha, formação e exercício profissional. Dissertação (Mestrado em enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Porto Alegre, 2008.

PEREIRA, Reinaldo Arruda. **A ciência moderna, a crise dos paradigmas e sua relação com a escola com o currículo**. Dissertação de mestrado (mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em educação, Belo Horizonte, 2002.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: introdução. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 96.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e História**. In: Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade. (org). Joana Maria Pedro e Miriam Pillar Grossi. – Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p. 21-41.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Mulheres educadas na colônia**. In: 500 anos de educação no Brasil. (Orgs). Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga. – 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 79-94.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. SOARES, Guiomar Freitas. FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar**. In: Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Rogério Diniz Junqueira (org). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, UNESCO, 2009, p. 183-211.

RODRIGUES, Milton Muller. **Trabalho docente e gênero masculino nas séries iniciais do ensino fundamental**. In: O ensino fundamental no século XXI: questões e desafios. (Orgs). Silvana Lehenbauer, Maria Maira Picawy, Vivian Edite Steyer e Maria Sirlei Xavier Wandscheer – Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. AMADO, T. **Mulheres na Escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (80): 62– 74, 1992.

\_\_\_\_\_, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. In: Olhares feministas. Hildete pereira de Melo, Adriana Piscitelli, Sônia Weidner Maluf, Vera Lucia Puga (Orgs). - Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009. 504 p. – (Coleção educação para todos; v. 10), p. 115-147.

\_\_\_\_\_. PINTO, Regina Pahim. **A educação da mulher**. São Paulo: Nobel/CECF, 1985.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2005.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, nº 28, janeiro-junho, 2007, p. 19-54.

SENNA, Tito. **Os estudos de gênero e Michel Foucault**. In: Interdisciplinaridade em diálogos de gênero: teorias, sexualidades, religiões. (org). Mara Coelho de Souza Lago, Miriam Pillar Grossi, Cristina Tavares da Costa Rocha Et al. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004, p.198-208.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**. Vol. 20, n. 2, jul/dez, 1995, p. 71-99.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual**. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 11ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **O projeto educacional moderno: identidade terminal?**. In: Crítica pós-estruturalista e educação. (org). Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Professores pelo avesso – gênero, sensualidade e paixão em narrativas contemporâneas**. In: O magistério na política cultural. (Org). Marisa Vorraber Costa. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 211-234.

\_\_\_\_\_. **A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados**. In: Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. (org). Marisa Vorraber Costa. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 117-138.

SKLIAR, Carlos. **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

OGIBA, Sonia M. M. **A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas**. In: Crítica pós-estruturalista e educação. (org). Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 231-244.

OLIVEIRA, Admardo Serafim. Et al. **Filosofia e educação**. In: Introdução ao pensamento filosófico. 7ª ed. Edições Loyola, 2000, p. 89-118.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Repositório de dissertações e teses**. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/>. Acesso 05 de maio de 2011, às 22h35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência como atividade profissional**. In: Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. (Orgs). Ilma Passos de A. Veiga e Cristina D'Ávila. São Paulo - Editora: Papirus, 2008, p. 13-21.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol?**. In: Crítica pós-estruturalista e educação. Alfredo Veiga-Neto (org). Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 09-56.

\_\_\_\_\_. **Foucault & educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Caderno de pesquisa pagu**. Campinas, n.17-18, 2001. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010483332002000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332002000100003) lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 fev. 2011. doi: 10.1590/S0104-83332002000100003.

VILLELA, Heloisa de O. S. **O mestre escola e a professora**. In: 500 anos de educação no Brasil. (Orgs). Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga. – 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 95-134.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In: O corpo educado: pedagogia da sexualidade. Guacira Lopes Louro (org). Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 35-82.

**ANEXO A****ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1 – Como se deu a escolha e a inserção profissional da docência dos anos iniciais do ensino fundamental?
- 2 – Como você se situa sendo professor (a) com uma orientação sexual homossexual numa profissão docente?
- 3 – Que tipos de argumentos você tem contato por parte dos pais, colegas professores (as) e alunos sobre sua presença na docência dos anos iniciais?
- 4 – Com relação a argumentos sobre sua sexualidade na ambiência da docência, Como se posiciona em relação a isso?
- 5 – Em quais situações cotidianas sua condição de gênero e sexualidade se evidencia no âmbito do seu trabalho docente?



**ANEXO B****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Pesquisador:** Thiago Augusto de Oliveira da Conceição

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Josenilda Maria Maués da Silva

**Descrição objetiva do projeto de pesquisa:**

A pesquisa de dissertação de mestrado em educação tem por objetivo geral: analisar a constituição discursiva da sexualidade examinada do ponto de vista das relações de gênero, a partir das práticas discursivas de docentes homossexuais do sexo masculino e feminino que atuam na docência dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas. Para obtenção dessas práticas discursivas desses docentes, serão utilizadas como coleta de produção do material empírico as entrevistas semi-estruturadas. Acreditamos que a relevância desta pesquisa situa-se na possibilidade de contribuir e trazer para o contexto local e amazônico discussões que façam avançar o conhecimento no âmbito das relações entre Gênero, Sexualidade e Docência, contribuindo para o enriquecimento das discussões pertinentes à constituição dessa tríade analítica e à formação de professores.

Nesse sentido, eu \_\_\_\_\_, **RG:** \_\_\_\_\_, dou meu consentimento para que os dados a mim solicitados sejam utilizados na presente pesquisa. Autorizo o uso dos dados produzidos com a entrevista gravada, desde que a minha identidade seja preservada, a menos que autorize a divulgação da mesma na investigação.

Autorizo a divulgação de minha identidade (nome) na pesquisa:

- ( ) SIM  
( ) NÃO

---

**Assinatura do (a) participante**

**Contato eletrônico do pesquisador:**

**Email:** thiagoaoc@ufpa.br