



CARLOS AUGUSTO GOMES CAVALCANTI DA SILVA

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Centro de Educação – CEDU

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

**Professora, Mulher e Homossexual: desafios da prática pedagógica**

Maceió - AL

2019

**CARLOS AUGUSTO GOMES CAVALCANTI DA SILVA**

**Professora, Mulher e Homossexual: desafios da prática pedagógica**

Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos

Grupo de Pesquisa: Currículo, Atividade Docente e Subjetividade

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Cristina Vieira Pizzi

Maceió - AL

2019

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

S586p Silva, Carlos Augusto Gomes Cavalcanti da.  
Professora, mulher e homossexual : desafios da prática pedagógica / Carlos Augusto Gomes Cavalcanti da Silva. – 2019.  
182 f.

Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi.  
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 163-171.  
Anexos: f. 172-182.

1. Docência. 2. Profissionalização do docente. 3. Identidade de gênero na educação. 4. Homossexualidade. I. Título

CDU: 37.011.31-055.3



## ATA DE DEFESA

ATA Nº 62

Aos trinta e um dias do mês de julho de 2019, no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, realizou-se a prova de Defesa de Tese intitulada PROFESSORA, MULHER E HOMOSSEXUAL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, de autoria do candidato **CARLOS AUGUSTO GOMES CAVALCANTI DA SILVA**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado. A Comissão Examinadora esteve constituída pelos Professores Doutores: Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/UFAL), Anderson de Alencar Menezes (PPGE/UFAL), Roseane Maria de Amorim (PPGE/UFAL), Moisés de Melo Santana (UFRPE), Gian Carlo de Melo e Silva (UFAL). Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, o candidato foi Aprovado..... pela Comissão Examinadora. Foi concedido um prazo de (30) dias, para o candidato efetuar as correções sugeridas pela Comissão Examinadora e apresentar o trabalho em sua redação definitiva, sob pena de não expedição do Diploma. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão.

Orientador(a)-Presidente: Laura Cristina Vieira Pizzi

1º Anderson de Alencar Menezes Examinador(a)

2º Moisés de Melo Santana Examinador(a)

3º Roseane Maria de Amorim Examinador(a)

4º Gian Carlo de Melo e Silva Examinador(a)

( ) **Vide verso:** Em caso de alteração do título ou outras sugestões da Comissão Examinadora.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA DISCUSSÃO BINÁRIA.....	18
2.1	Patriarcado: origens e influência na sociedade e na educação brasileira.....	18
2.2	Breve contextualização histórica da feminização do magistério.....	24
2.2.1	Período colonial.....	24
2.2.2	- Período imperial.....	30
2.2.3	- Período Republicano.....	32
2.2.4	- Feminização do magistério.....	40
2.3	- Gênero, profissionalização e proletarização do magistério.....	55
2.3.1	- A profissionalização docente: desafios e embates.....	55
2.3.2	- A profissionalização docente e seus saberes.....	65
3	BIOPODER: A PRODUÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DENTRO DA NORMA.....	68
3.1	Biopoder em Foucault.....	68
3.2	Heteronormatividade.....	79
3.3	Gênero para além da discussão binária.....	85
3.4	Homossexualidade e trabalho docente.....	93
3.5	Breve histórico do movimento LGBT no Brasil.....	99
3.6	As subversões femininas.....	103

4	METODOLOGIA: HISTÓRIA DE VIDA E ANÁLISE DO DISCURSO.....	107
4.1	Narrativa de História de Vida.....	107
4.2	Discurso em Foucault.....	114
4.3	As professoras participantes da pesquisa.....	123
4.3.1	Sol, uma mulher objetiva e de poucas palavras.....	124
4.3.2	Sírius, o medo de soltar as amarras.....	124
4.3.3	Rígel, feliz por ter saído do armário.....	125
4.3.4	Denébola, sem medo de transgredir.....	126
5	SE ACEITAR E SER ACEITA, SENDO A MULHER QUE EXISTE DENTRO DE SI.....	127
5.1	A percepção de si como homossexual.....	127
5.2	Aceitar-se e ser aceita na família e na comunidade.....	132
5.3	Inclusões e resistências pessoais: estratégias de convivência social...136	
6	SE ACEITAR E SER ACEITA NA COMUNIDADE ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DE UMA MULHER, PROFESSORA E HOMOSSEXUAL.....	142
6.1	Os/as colegas: “nunca bater de frente”.....	142
6.2	Os/as alunos/as: parceiros/as importantes.....	148
6.3	Possibilidades de inclusão e resistência profissional: “gosto de me arrumar”.....	153
7	CONSIDERAÇÕES.....	159
	REFERÊNCIAS.....	163
	ANEXOS.....	172

Anexo A: Modelo de entrevista semiestruturada aplicada com as professoras.....	172
Anexo B: Termo de consentimento livre e esclarecido (T.C.L.E.).....	174
Anexo C: Aprovação do Comitê de Ética Da UFAL.....	177

## AGRADECIMENTOS

Chegar até este momento não foi fácil, ao longo destes últimos quatro anos, de 2015 à 2019, vivenciei momentos de alegria mas também de ansiedade, angustia e aflição, e foram nestes períodos que tive ao meu lado pessoas que me acolheram e serei grato eternamente por isso.

Agradeço a minha mãe Mauricéia, que sempre lutou para que eu tivesse a melhor educação possível, fazendo com que eu valorizasse a importância dos estudos em minha vida.

À Universidade Federal de Alagoas, local em que obtive minha Graduação em Geografia e fui estudante de Pós-Graduação, passando pelo Mestrado e agora Doutorado.

Aos/As professores/as do Programa de Pós-Graduação em educação (PPGE), que tive o privilégio de ter contato com profissionais que são a excelência em assuntos ligados à educação em nosso estado.

Aos/as professores/as Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Passeggi, Dr<sup>a</sup>. Roseane Maria de Amorim, Dr. Moisés de Melo Santana e Dr. Walter Matias Lima pelas contribuições dadas na banca de qualificação desta tese.

Aos Professores Dr. Anderson Alencar e Dr. Gian Carlo de Melo e Silva por terem aceito fazer parte da banca de defesa desta tese.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Laura Pizzi que não foi simplesmente uma orientadora, e sim uma amiga que em meus momentos de escuridão foi uma luz que me guiava, não apenas na escrita, mas também em ouvir minhas aflições no decorrer destes quatro anos, muito obrigado.

À minha eterna “menininha” amada esposa Raffaella Germano, que nestes dezoito anos de companheirismo esteve ao meu lado com todo amor, e que mesmo vivenciando seus momentos de aflição em seu doutorado no mesmo período que eu, nunca deixou de olhar para mim com carinho e incentivo.

As estrelas que guiam minha vida e que são a razão de tudo, minha filha Alice Germano Gomes Cavalcanti e meu filho Arthur Germano Gomes Cavalcanti, que nasceu durante essa trajetória.



Minha gratidão a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa ao longo destes quatro anos.

## RESUMO

Neste trabalho abordaremos sobre a feminização do trabalho docente, analisando como a questão do gênero perpassa toda a construção da subjetividade das professoras que atuam na educação básica e que são homossexuais. Para desenvolver a presente pesquisa utilizamos o método História de Vida, pesquisando quatro professoras assumidamente homossexuais de escolas públicas estaduais de Alagoas, com a finalidade de compreender como se deu sua trajetória pessoal, profissional e educacional, bem como as implicações para sua profissionalidade docente. Para esta análise foram usados como pressupostos teóricos os Estudos Feministas e Pós-Estruturalistas, principalmente os textos de Judith Butler e Michel Foucault, em que o gênero e os dispositivos de sexualidade não são vistos como causas, mas efeitos dos discursos. A análise foi feita a partir de entrevistas semi-estruturadas com quatro professoras, sob os seguintes critérios: a) atuarem na rede pública de educação básica; b) terem assumido para todos/as a homossexualidade em suas vidas. A tese conta a história de quatro mulheres que assumiram sua homossexualidade perante suas famílias e sociedade. O aporte teórico-metodológico utilizado na produção das narrativas foca-se nos estudos analíticos da experiência de Caterina Benelli, Marie-Christine Josso e Maria da Conceição Passegui. A partir desses autores, analisamos o sentido que as professoras homossexuais deram sobre o que se passou nas suas vidas em relação ao gênero. O que trazemos é uma versão do que elas viveram e vivem, ou seja, um sentido do que elas experimentaram e experimentam como lésbicas na vida e nas escolas.

**Palavras-chave:** Docência – Profissionalização – Gênero – Homossexual.

## ABSTRACT

In this work, we will focus on the feminization of teaching work, analyzing how gender issues permeate all the construction of the subjectivity of female homosexual teachers who work with elementary education. In order to develop the present research, we used Life History method, studying four homosexual teachers from state public schools in Alagoas, in order to understand how their personal, professional and educational trajectory was, as well as how the implications for their teaching profession were given. For this analysis, theoretical assumptions of Feminist and Post-Structuralist Studies were used, especially Judith Butler and Michel Foucault, in which gender and sexuality devices are not seen as causes, but effects of discourses. The analysis was based on semi-structured interviews with four female teachers, under the following criteria: a) work for public elementary education; b) have assumed homosexuality for everyone in their lives. The thesis tells the story of four women who admitted their homosexuality towards their family members and society. The theoretical-methodological contribution used in the production of the narratives is focused on the analytical studies of the experience of Caterina Benelli, Marie-Christine Josso and Maria da Conceição Passegui. From these authors' work, we analyze the sense that these homosexual teachers made about what happened in their lives in relation to gender. Actually we present a version of what they have lived, a signification of what they have experienced, as lesbians, in life and in schools.

**Keywords:** Teaching - Professionalization - Gender - Homosexual.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao concluir a graduação de Licenciatura em Geografia em 2004 pela universidade Federal de Alagoas, já atuava há 2 anos como docente no ensino básico, e foi quando comecei a observar no cotidiano escolar, lidando com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e os materiais didáticos da disciplina Geografia, que a temática sobre a diversidade cultural do Nordeste brasileiro era pouco abordada. Ou até em muitos casos, nem era, quando se comparava o tratamento dado a essa questão em outras regiões do Brasil, como a região sudeste, por exemplo.

Desta forma, observando esta lacuna deixada nos livros didáticos de geografia do ensino médio iniciei uma pesquisa sobre como a diversidade cultural do Nordeste brasileiro nos livros didáticos de Geografia do ensino médio eram abordadas em obras de mais utilizados nas escolas como Igor Moreira e José Willian Visentini. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, à nível de mestrado.

Ao concluir o mestrado em educação no ano de 2008, lecionei em várias escolas da rede privada de Maceió e na Rede Pública de Alagoas. No ano de 2013, vivenciando projetos pedagógicos sobre inclusão e discriminação nas escolas, à época organizado pela escola em que atuava, observei que professores, professoras, alunos e alunas abordavam muito a temática da sexualidade. Nas apresentações, na semana destinada a este projeto, eram muito abordadas as questões relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e a homofobia contra os homens gays.

Estão, conversando com colegas docentes e visitando algumas escolas da antiga 13ª CRE, hoje chamada de 1ª GERE, observei que esta visão sobre a forma de abordar a questão de gênero tendia a se repetir, à época, nas 32 escolas da 13ªCRE.

Sempre em meu cotidiano profissional convivi, e ainda convivo, com homossexuais entre o corpo docente, tanto homens quanto mulheres, e observei que havia um silenciamento sobre a homossexualidade feminina. O homem gay tinha uma maior visibilidade, mas a mulher não.

Pesquisei nos bancos de dados de teses e doutorados da CAPES sobre a questão da homossexualidade docente, tendo como recorte temporal de 2012 à 2016, pois à época não havia ainda a disponibilidade do ano de 2017. De 3.000 dissertações e teses apenas 3, como já falado anteriormente, tratavam sobre a questão da professora homossexual.

Os debates atuais sobre gênero revelam que o assunto nunca esteve tão presente como nas últimas décadas. Entre as justificativas mais frequentes para essa explosão discursiva sobre o sexo, aponta-se para a descoberta e o avanço da AIDS nos anos 1980, a erotização dos corpos infantis, o número crescente de gravidez na adolescência, as doenças sexualmente transmissíveis, a reconfiguração do modelo familiar tradicional e a visibilidade das relações homem/mulher que ultrapassam as fronteiras convencionais do corpo, do sexo, do gênero, dos desejos e das práticas afetivas e sexuais.

No campo educacional não é diferente. Vários temas foram inseridos nos currículos oficiais escolares, como a questão de gênero e da sexualidade, subsidiados pelos documentos oficiais, programas de formação continuada promovidos pelas secretarias de educação, publicações e pesquisas de diversos campos.

Assim, as questões que hoje são discutidas no campo educacional não se restringem a indagar se o gênero é pedagogicamente trabalhada na escola, mas antes indagam quais gêneros estão presentes nos discursos e nas atividades escolares e de que forma interferem na prática pedagógica.

Ao analisarmos os/as personagens que compõem o cotidiano escolar, alunos/as, técnicos/as e docentes, observamos que há uma diversidade de identidades de gênero de homens e mulheres nesses ambientes. Algumas pesquisas já foram desenvolvidas, principalmente sobre a orientação sexual nos

PCN e as propostas desse documento, as consequências da inserção dessa temática no currículo escolar, as relações de gêneros existentes na escola e outras vertentes relacionadas ao tema. No banco de teses e dissertações da CAPES aparecem mais de oitenta mil trabalhos referentes à essas temáticas.

Ao observar a relação da educação com o gênero, apesar do número significativo de trabalhos, é possível afirmar que há lacunas, principalmente quando se trata de questões relativas à homossexualidade no trabalho docente, especificamente da mulher, em particular no ensino fundamental.

Segundo Fúlvia Rosemberg (2001), Marília Carvalho (1996) e Márcia Ferreira e Georgina Nunes (2010), isso ocorreu porque as investigações do campo educacional, nas últimas quatro décadas, pouco destacaram em suas pesquisas acadêmicas os trabalhos que tratam sobre a mulher, a condição feminina ou a identidade sexual do professorado. As pesquisas que problematizam a homossexualidade da mulher docente, pouco tratam das questões educacionais, o que ocasionou um vazio nas investigações que analisam a multiplicidade de representações do magistério.

Fazendo um levantamento no banco de dissertações de mestrado e teses de doutorado da CAPES, observamos a carência de pesquisas que trate da mulher docente homossexual no cotidiano profissional, e sua prática pedagógica na educação básica de nível fundamental.

Neste levantamento foram utilizados os termos: "homossexualidade e professores", "homossexualidade e docência", "escola e homossexualidade", "homossexualidade e educação" e "cotidiano escolar e homossexualidade".

O período utilizado para esse levantamento foi de 2012 a 2016, por não estar disponível no período do levantamento o ano de 2017. Neste corte temporal foram produzidas mais de 9.000 dissertações de mestrado e 3.000 teses de doutorado, porém destaque apenas para 3 trabalhos tratam da atuação da docente homossexual em sua prática profissional, como ela (não) é vista na escola, (não) ouvida e sua ação pedagógica, que são:

MACIEL, PATRICIA DANIELA. **LÉSBICAS E PROFESSORAS: MODOS DE VIVER O GÊNERO NA DOCÊNCIA'** 28/03/2014 189 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS.

NOVO, ARTHUR LEONARDO COSTA. **O ARMÁRIO NA ESCOLA: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays'** 11/08/2015 201 f. Mestrado em ANTROPOLOGIA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.

MEIRELES, ARIANE CELESTINO. **Políticas Públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória'** 01/06/2012 200 f. Mestrado em POLÍTICA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.

Essa temática se torna relevante, na medida em que o/a docente, ao assumir sua homossexualidade, tende a desencadear no ambiente escolar certa instabilidade, causando uma situação perturbadora na relação professora e alunos/as e dela com seus/suas companheiros/as de trabalho. Os/as homossexuais na escola tendem a crescer e, segundo Louro (1997),

Para o campo educacional, a afirmação desses grupos é profundamente perturbadora. Não dispomos de referências ou tradições para lidar com os desafios ali ampliados. Não podemos mais simplesmente “encaminha-los” para os serviços de orientação psicológica para que sejam reconduzidos ao “bom caminho”. Mas certamente é impossível continuar ignorando-os. (LOURO, 1997, p. 49-50).

A escola tende a ser um lugar em que predomina o conservadorismo, mas também tem o potencial de ser um lugar de quebra de paradigmas, de saber lidar com todos respeitando suas diferenças, de quebra de preconceitos e discriminações. Local em que deveriam ser ensinadas as diferentes formas de ver o mundo e as diversas formas de os seres humanos se relacionarem. Isso inclusive está garantido constitucionalmente.

A homossexualidade não é algo novo, é verdade. Mas as discussões a respeito desta temática no campo educacional podem ser consideradas ainda um tema a ser problematizado no Brasil. E principalmente com relação à homossexualidade feminina da docente e a relação desta com sua atuação profissional.

Professores/as não são apenas aqueles/as que vão ensinar história, português, matemática. São também aqueles/as que poderão levar os/as alunos/as a conhecer a existência de outras formas de pensamento, valores e atitudes. Na perspectiva de gênero, o/a professor/a, em sua prática docente, pode levar os/as alunos/as a pensar do porquê de haver a homofobia, por que homossexuais tem que passar por intolerância de uma sociedade que definiu a relação entre homem e mulher a forma considerada normal de se relacionar. Segundo Molina:

Assim ao dizer que as relações de gênero são construídas socialmente, isso implica dizer que, elas se dão de forma diferente de uma sociedade para outra e em épocas diferentes; ou seja, os sujeitos históricos têm suas relações fundamentadas por um padrão dominante no gênero como: homem/mulher, provedor/reprodutor, público/privado, dominação/submissão. (MOLINA, 2011, p. 35).

No período de 2011 a 2017, fizemos um levantamento na 1ª Gerência Regional de Ensino/AL, em suas 52 escolas, e constatamos a ausência quase que total de temas que tratam sobre a identidade sexual. Muitas delas (30) tratam o tema de maneira transversal orientação sexual tomando como referência as doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência.

Destas 52 escolas analisadas, 4 tem professoras assumidamente homossexuais. Diante deste contexto, Louro (1999) afirma que

Dessa forma, acreditando que a escola seja um reflexo ativo da sociedade, de que maneira esse ambiente lida com professores cuja orientação sexual é a homossexualidade? A escola acaba por inviabilizar a possibilidade de trabalharmos questões referentes à sexualidade, discriminando esses professores e refletindo o sexismo que perpassa toda a sociedade, reproduzindo



com frequência as estruturas sociais, reforçando os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro (p. 47).

Parece-nos de fundamental importância desenvolver pesquisas referentes principalmente as docentes que assumem sua homossexualidade em seu ambiente de trabalho, e como elas são vistas e tratadas em suas práticas profissionais ao desempenhar suas atividades pedagógicas nas escolas onde atuam.

O ambiente escolar, em especial de ensino fundamental, é ocupado em sua maioria por mulheres. Porém, como na sociedade que a cerca, a escola é composta por indivíduos que apresentam uma variedade de identidades, sociais, raciais, religiosas e de gênero.

O presente trabalho de pesquisa terá como problema central a ser pesquisado o seguinte: Como se dá a inserção profissional de professoras homossexuais do ensino fundamental II da rede pública estadual de Alagoas na cidade de Maceió e como afeta sua profissionalização?

A sociedade, e por consequência a escola, espera que suas professoras, principalmente aquelas que irão lidar diretamente com as crianças e adolescentes, sejam um modelo a ser seguido, sejam aquelas que formarão pessoas com comportamentos exemplares que serão aprendidos no ambiente educacional.

Para que isso aconteça, não basta que o mestre seja conhecedor dos saberes que deve transmitir, mas é preciso que seja, ele próprio, um modelo a ser seguido. Por isso o corpo e alma dos mestres, seus comportamentos e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados. (LOURO, 2012, p. 92).

A sociedade, com seus diversos grupos, inclusive o de professor, costuma criar e recriar representações, com a finalidade de caracterizar o modelo a ser seguido como sendo o ideal. Assim, a visão que ainda tem sido socialmente difundida de professora, especialmente a de nível fundamental, é aquela de uma mulher doce, meiga, dedicada, quase uma mãe para as crianças. Em geral, são

desconsiderados aspectos importantes dessas mulheres, como sua identidade de gênero, que pode ser contrária à norma, ou mesmo sua opção religiosa, racial e ideológica.

Tenta-se padronizar a professora, neutralizando-a como sendo alguém que não tivesse seus valores, desejos ou uma vida privada, independente do papel cristalizado de professora. Tende a ser ignorando inclusive o modo como vivencia sua feminilidade, não só ignorando, como muitas das vezes também silenciando.

Todos os discursos sociais criam representações de grupos. Essas representações tendem a produzir estigmas, preconceitos e sofrimento, pois não condizem com a realidade vivenciada pelos grupos que são representados por esses discursos, podendo inclusive gerar ódio e violência. Em tempos neoconservadores, explicitar uma orientação de gênero fora da norma, pode não ser bem aceita.

Louro (2012), afirma que “estamos aqui operando a partir de uma perspectiva teórica que entende a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora” (p.99).

A massificação da representação de uma professora virtuosa, entregue plenamente a atividade docente, quase como um sacerdócio, é reforçada pela mídia. Em sua obra intitulada “o currículo de Hollywood”, Dalton (1996) mostra como os filmes representam a professora e o professor, em geral como profissionais carismáticos, bem vistos pela sociedade e tomando como foco o problema do presente projeto de pesquisa, sempre como heterossexual.

Essas representações, é importante deixar claro, não preexistem no mundo. É necessário que sejam criadas, para que ocorra a divisão do poder entre aqueles que serão representados e os que representarão o outro.

Em um ambiente como a escola, a vigilância sobre aquelas que lidam com a formação das crianças, a professora, é constante. Segundo Foucault (1988)

há uma sexualidade infantil ativa e permanente no cotidiano das crianças, por isso deve-se ter uma atenção redobrada com os formadores dessas.

Assim, buscaremos pesquisar como a professora homossexual se vê e é vista em um ambiente, muitas das vezes excludente, como a escola e as possíveis interferências sobre sua atuação profissional.

Desta forma, nos pareceu de fundamental importância tratar do tema sobre o gênero desta professora lésbica e sua profissionalidade. O presente trabalho está dividido em quatro capítulos e cada um deles tratará da seguinte temática.

No capítulo I trataremos sobre a profissão docente no Brasil, tentaremos fazer um breve levantamento histórico sobre a formação da profissão docente em nosso país, perpassando sobre as influências da sociedade patriarcal na educação. Ainda neste capítulo abordaremos como o magistério se tornou uma profissão predominantemente feminina e o porquê de essa ter passado por um processo de proletarização.

No capítulo II, abordaremos como as subjetividades são produzidas dentro de uma norma dominante, traremos para essa discussão Foucault quando trata do conceito de Biopoder. Ainda nesse capítulo será trabalhada a questão da Heteronormatividade e a de gênero, tomando como base Butler, mostrando como a sociedade impõe o pensamento heterossexual não reconhecendo o gênero como algo fora desta norma. Por fim trataremos da homossexualidade e o trabalho docente.

O capítulo III abordará a metodologia adotada no presente trabalho. Abordaremos sobre o que é a narrativa de História de Vida, mostrando as formas como se aplica este método e as contribuições para a pesquisa, quando utilizado. Mostraremos como a organização e análise dos dados serão feitas utilizando a abordagem qualitativa da Narrativa de História de Vida de acordo com Josso (2004), Passeggi, Souza e Vicentini (2011) e Benelli (2014), e para analisar os dados levantados com na Análise Arqueológica do Discurso em Foucault (2000). E por fim, neste capítulo, caracterizaremos as professoras

envolvidas na pesquisa, mostrando brevemente um perfil das mesmas, tendo como objetivo principal analisar como as professoras gays, que atuam na educação básica, compreendem sua subjetividade no cotidiano de sua atividade docente junto às/aos alunas/os e colegas e como tem afetado sua atividade docente.

Três objetivos específicos nortearão o caminhar do presente trabalho:

- a) dar voz a essas docentes homossexuais, que pouco vem sendo mostradas nas pesquisas educacionais que tratam da questão de gênero na escola;
- b) apontar as formas pelas quais a comunidade escolar pode controlar de maneira direta a conduta dessas docentes em sua prática pedagógica;
- c) correlacionar a homossexualidade assumida por estas professoras e sua atuação profissional

Nos capítulos IV e V mostraremos histórias das professoras homossexuais da rede pública estadual de Alagoas na 1ª Gerência Regional de Ensino (GERE) que se propuseram a participar da pesquisa, traremos seus relatos, angústias e emoções vividas desde o período da juventude até a sua atuação profissional.

## **2. PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA DISCUSSÃO BINÁRIA**

### **2.1 Patriarcado: origens e influência na sociedade e na educação brasileira**

O patriarcado é um conceito que surge para caracterizar uma forma de organização familiar na qual o pai, chefe da família, detém o poder de controle sobre todos os membros da família. Este, também foi adotado para dar nome as relações existentes entre os latifundiários e aquelas pessoas trabalhavam que residiam em suas propriedades. (BARBIERE, 1993).

O termo também é usado nas teorias feministas, como nos mostra Butler (2003), para denominar as relações desiguais entre homens e mulheres, baseadas em critérios de divisões desiguais de tarefas, ocupação de determinados espaços e atividades específicas de maneira naturalizada.

Entendemos que o patriarcado é um sistema de dominação presente em várias instituições da sociedade, reforçando as relações desiguais de gênero, passando pela família e o Estado. Este sistema é tão intrínseco às relações sociais que “nem sequer a presença do patriarca é imprescindível para promover a máquina do patriarcado. A legitimidade atribui sua naturalização” (SAFFIOTI, 2004, p.101). Este sistema de dominação pode inclusive, na visão da autora, ser utilizado por mulheres, uma vez que “ninguém, nem mesmo homossexuais masculinos e femininos, travestis e transgêneros ficam fora do esquema de gênero patriarcal” (SAFFIOTI, 2004, p.122).

Segundo Saffioti (2004), o patriarcado se baseia em alguns elementos caracterizados da seguinte maneira: não é uma relação apenas de âmbito privada, mas também civil, tem uma base material, é corporificado, se baseia na ideologia e na violência.

Estes elementos citados pela autora nos mostram que a relação desigual entre homens e mulheres extrapola o meio familiar, ocorrendo também no local de trabalho e em outros espaços públicos; um exemplo da base material deste sistema é a diferenciação salarial entre homens e mulheres e corporifica-se desde quando a mulher é oprimida, explorada e/ou violentada.

O patriarcalismo no Brasil tem sua origem desde o período colonial. Nesse período, se caracterizava pelo abuso ou controle das mulheres, exploração das terras sem limites, exploração da mão-de-obra escrava e concentração de terras. No Brasil o modelo de família patriarcal foi o grande modelo seguido na relação entre governantes e governados, pois

(...) sua supremacia incontestável e absolvente fez com que as relações que se criam na vida doméstica sempre fornecessem o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós, mesmo onde as instituições democráticas fundadas em princípios neutros e abstratos, pretendem assentar a sociedade em normas antiparticularistas (HOLANDA, 2006, p.160).

Como a família patriarcal passa a ser um modelo a ser seguido nas relações políticas entre os mais diversos âmbitos da administração e do poder no Brasil, este modelo influenciou diretamente as relações desiguais entre homens e mulheres na organização administrativa do Estado e da sociedade.

Segundo Holanda (2006) aquelas pessoas que tinham posições públicas de destaque não conseguiam entender a diferença entre o público e o privado. Para o autor, a realidade familiar do período colonial se tornou tão forte que suas marcas sempre eram vistas no indivíduo, mesmo que ele estivesse fora do âmbito doméstico.

Naquele ambiente doméstico, o princípio da autoridade é indisputado. Para Holanda (2006), esta família patriarcal rural e poderosa “não podia deixar de marcar nossa sociedade, nossa vida pública, todas as nossas atividades” (p.79), pois este modelo familiar oferecia à sociedade o mais perfeito modelo de poder entre os homens, e, por consequência, esta ideia predominou (e predomina) em toda vida social, como na política e na educação por exemplo.

Observamos que no Brasil, o modelo patriarcal de família era uma real fonte de poder, pois esta concentrava boa parte da riqueza, e que a figura do senhor rural era daquele que de fato possuía poder, reconhecido pela administração estatal (HOLANDA, 2006).

Segundo Holanda (2006), as figuras do patriarca, junto com a do colonizador (principal controlador e abusador sexual das mulheres na

colonização), se fundem em uma só, pois abusaram sexualmente das índias e negras e logo em seguidas passaram a ser os patriarcas e senhores de terras.

Estes senhores de família foram os grandes agentes da violência colonial, praticando estupros generalizados, abusando de suas escravas e das nativas e trancafiavam suas esposas e as fazendo gerar seus filhos, como garantia que fossem considerados legítimos (FREYRE, 1986). Segundo Holanda (2006), as mulheres no Brasil foram confinadas no espaço doméstico com o estabelecimento do público e do privado, excluindo estas do espaço político.

Estes homens eram “donos da terra. Donos dos homens. Donos das mulheres” (FREYRE, 1986, p 19). Este patriarca, chefe de família, primeiro subjugava sua mulher, depois suas filhas e logo após seus escravos, repassando essa prática aos seus descendentes (filhos).

No patriarca é o pai, a mãe é a figura dominada por este. Essa visão hierárquica do homem para com a mulher é uma marca presente até hoje na nossa sociedade, ainda que comporte elementos distintos na contemporaneidade, em que há uma subjugação de todo gênero feminino.

A educação no Brasil também seguiu este modelo de sociedade, desigual no tratamento entre homens e mulheres. Desde menina, a mulher era ensinada a ser mãe e esposa. Sua educação ficava limitada a aprender a cozinhar, costurar e desempenhar outras atividades domésticas. A ideia de que a mulher era um ser frágil e pouco inteligente, visão construída pela sociedade patriarcal brasileira, reforçou o conceito de que esta era uma propriedade do homem e que deveria viver à sua sombra.

Restringir a mulher de estar em outros espaços, a não ser o doméstico, distanciava-a cada vez mais de uma educação formal, que lhe foi negada por séculos. Dessa forma, a educação feminina, segundo Romanelli (1978) é um acontecimento recente na História da Educação, pois além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam praticamente nenhuma educação formal, até o final do século XIX.

Em meio às transformações ocorridas no século XIX, devido ao avanço da industrialização e urbanização nos EUA e Europa, ganham força ideias civilizatórias, reforçadas por grupos sociais que idealizavam a educação e a

religião como uma forma de estabelecer uma sociedade com comportamentos social individual e coletivo aceitável (ROMANELLI, 1978).

Com isto, a mulher passa a ter acesso aos espaços públicos, mesmo que limitados, com sua inserção através da educação e da religião. Neste contexto surgem os colégios voltados para a educação de moças, que lhes possibilitaria acesso a uma profissionalização e encontrariam lá uma maneira de atuar fora do espaço domiciliar.

Como nos mostra Romanelli (1978), a educação escolar, com isto, passa a ser um espaço ocupado em sua maioria por mulheres. Essa feminização pode ser vista como sendo importante para fortalecer as discussões sobre o papel da mulher na história.

Tendo como base econômica o latifúndio baseado na mão de obra escrava, a sociedade brasileira caracterizava-se por ser patriarcal. A família era comandada pelo homem, o patriarca, através do chamado pátrio poder. Assim as diferenças entre homens e mulheres aumentava cada vez mais, deixando a mulher em uma posição de inferioridade, dependência e submissão.

Nesses tempos, as diferenças impostas entre homens e mulheres não se dão apenas em nível legal, mas também nos aspectos relativos às práticas sócias, econômicas, políticas e educacionais, nas quais o processo de subordinação feminina é expresso. (CHAMON, 2005, p.24).

O Brasil, no período colonial, tinha como característica marcante uma profunda estratificação social, mantida com braço forte pelos senhores de engenho e ratificada pela igreja católica. A concentração de renda com a expansão da propriedade latifundiária e a centralização política e econômica da família patriarcal no período colonial do Brasil, tomou para si características da época da Idade Média, em que essa estrutura familiar vestiu contornos de uma organização privada, na maneira como geria seus negócios. Chamon (2005), nos mostra que no contexto medieval, a mulher era submissa ao homem e essa característica de sociedade foi importada para o modelo brasileiro, com a chegada dos colonizadores portugueses e contou com o reforço da igreja católica.



A propagação do evangelho, as falas dos padres em seus ritos, reforçavam a imagem da mulher como sendo um ser frágil, que dependia dos cuidados, durante toda sua vida, da figura masculina do pai e depois do marido.

A ideologia católica contida no Velho testamento reforçou, de maneira extremamente significativa, o imaginário social sobre a mulher por meio da crença de sua fragilidade física e moral. (CHAMON, 2005, p.25).

Esta sociedade patriarcal, juntamente com os dogmas impostos pela igreja católica, estabelecia um papel subalterno para as mulheres em uma sociedade em que os homens podiam tudo, tinham liberdade plena, já as mulheres tinham uma vida limitada a cuidar dos filhos e aos afazeres domésticos.

Essa cultura patriarcal e sexista levou, durante anos, a mulher ficar à margem da leitura e da escrita, visto que esta ficava reclusa aos seus afazeres domésticos, “a vontade feminina de sair do aprisionamento doméstico demonstrava um desejo de subversão começando a luta pelo direito básico da leitura”. (MENEZES, 2005, p. 23).

Tendo acesso a este direito básico, o da leitura, muitas teriam possibilidade de vislumbrar o acesso a uma educação que permitisse que se inserissem em outro contexto, diferente daquele em que estavam destinadas pela sociedade, com concepções sexistas da época.

As poucas mulheres que tinham o privilégio de ter o acesso a uma educação diferente das demais, segundo Duarte (2003), começaram a disseminar seus conhecimentos de leitura e escrita para suas companheiras.

A partir dessa busca pelo direito da escrita, as poucas mulheres que tiveram uma educação diferenciada começaram a estender os frutos do conhecimento às demais mulheres, segundo um artigo publicado, foi em 1827 que a primeira legislação autoriza a abertura de escolas públicas femininas, antes as opções eram pouquíssimas. (p.22).

Duarte (2003) mostra que as mulheres que tinham esta educação diferenciada e que desejavam ser escritoras, eram feministas, pois já demonstravam um pensamento e um comportamento subversivo para a época, visto que elas não aceitavam viver enclausuradas em suas casas com as obrigações domésticas.

Por vários anos, as mulheres foram silenciadas e deixadas de lado quando se tratava de opinar em assuntos referentes ao cotidiano da sociedade, como a política ou economia.

As questões de gênero foram muito valorizadas por diversas culturas e povos, pela qual discriminava a mulher fixando sua imagem ao pecado e um ser frágil colocando-a em situação de subordinação e dependência para com a figura masculina (MENEZES, 2005, p. 33).

Nos anos finais do século XIX, o Brasil passou por profundas modificações no campo econômico e social. Neste período, o país começou a crescer industrialmente e urbanisticamente, deixando um pouco de lado características marcantes de uma nação tipicamente agrária.

Isso favoreceu o surgimento dos primeiros jornais liderados por mulheres, que assumiram a profissão de escritoras e que foram chamadas de feministas, por não aceitarem as ideias de uma sociedade sexista a época. Porém, as publicações desses jornais eram vistas como sendo de pouca qualidade e a capacidade intelectual destas mulheres era muito questionada.

Para terem um certo reconhecimento em suas publicações, muitas delas usavam pseudônimos masculinos, como nos mostra Duarte (2003).

Mesmo nos jornais, muitas mulheres usavam pseudônimos masculinos para assinar as publicações que circulavam no momento (século XIX), vários nomes surgem no embate dessa luta pelo reconhecimento igualitário da capacidade intelectual da mulher. É nesse cenário que o pioneirismo de várias delas faz a diferença. O jornal das senhoras, e suas colaboradoras tímidas e anônimas, representam, ainda assim, um decisivo passo na longa trajetória das mulheres em direção à superação de seus receios e conscientização de direitos. (p. 28).

Essas mulheres transgressoras em uma sociedade excludente, ajudaram a promover um discurso próprio, que reivindicavam respeito e igualdade de oportunidades, formando assim os chamados movimentos feministas. Junto com o direito a leitura, o voto foi outra importante conquista da mulher na sociedade brasileira.

## **2.2 Breve contextualização histórica da feminização do magistério**

### **2.2.1 Período colonial**

No início do processo de institucionalização da educação escolar, as mulheres eram educadas nas igrejas e a elas era transmitida a obediência à religião e aos homens (pai, padres e posteriormente o marido). Esse modelo de educação veio reforçar a desigualdade entre homens e mulheres. Como nos mostra Saffioti (2013), “A educação jesuítica, portanto, não ofereceu nenhuma possibilidade ou instrumento de libertação para as mulheres, validando assim ‘o princípio da segregação sexual, integrante da tradição ibérica’” (p.156).

O nascimento do ensino no Brasil, em 1549, ocorreu com uma educação focada exclusivamente na catequização quando chegaram os primeiros jesuítas. Esta educação foi pensada pela igreja católica, que na época mantinha uma relação estreita com o governo português.

O objetivo inicial, neste período do século XVI, era converter os nativos (os índios) à fé cristã. No início havia uma divisão clara no tipo de ensino, entre o que era oferecido aos índios e aos filhos de colonos.

As aulas lecionadas para os índios ocorriam em escolas improvisadas, construídas pelos próprios indígenas, nas chamadas missões; já os filhos dos colonos recebiam o conhecimento nos colégios, locais mais estruturados por conta do investimento mais pesado. (RIBEIRO, 1993, p.45).

O líder jesuíta no Brasil, Manuel de Nóbrega, para justificar tal diferenciação no ensino, escreveu para a coroa portuguesa que “os índios são papel em branco”. A educação dos índios era uma tarefa liderada pelo padre José de Anchieta, que utilizava dos mais variados recursos como a poesia, a música e o teatro. Devido à sua obra ainda hoje preservada, Anchieta é apontado como um dos grandes destaques da história da educação do Brasil (RIBEIRO, 1993).

Os filhos de colonos portugueses recebiam um tratamento diferenciado, também frequentavam as aulas ministradas pelos jesuítas, porém recebiam ensinamentos mais aprofundados, os conhecimentos transmitidos não ficavam limitado ao ensino religioso. Também havia conteúdos voltados às letras, porém apenas os homens tinham acesso, como nos mostra Ribeiro (1993).

A educação letrada no Brasil colonial era direcionada somente aos homens. As mulheres não tinham acesso aos colégios e eram educadas somente para a vida doméstica e religiosa. (p.37).

Os jesuítas, desde sua chegada ao país, eram os legítimos responsáveis pela transmissão da cultura e da religião para a população local. Transmitem uma educação humanística, voltada para o desenvolvimento espiritual. Esse modelo educacional revelava claramente seus limites, pois não era do interesse da elite da época, formar cidadãos letrados, como nos mostra Ribeiro.

O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra. (1993, p.15).

Para Ribeiro (1993), principal objetivo das chamadas Companhias de Jesus era de recrutar pessoas que seguissem a doutrina católica e servissem a ela. Ao fazerem isso, estariam aceitando de maneira passiva, os abusos dos senhores de engenho, homens brancos que detinham o poder na época.

Em nome de Deus e do Rei, a cultura indígena foi transformada e destruída radicalmente, pois os elementos culturais do povo nativo eram considerados totalmente incompatíveis com os elementos culturais civilizados e com a pretensão econômica do colonizador. Havia a necessidade de extirpar o “pecado” que se propagava pelas nações indígenas, seja nos rituais ou nos costumes, de outro lado adaptá-los a uma

lógica de circulação de riquezas e de acumulação de bens, que eram a essência do empreendimento colonizador. Foi justamente aí que a Igreja católica atuou: destruindo esses costumes e implantando a hegemonia dos costumes eurocêntricos, católicos e mercantis. Agiu contra os costumes indígenas para descaracterizá-los baseada nos mandamentos da Igreja. A Companhia de Jesus enviou missionários para impor o catolicismo, impedindo que protestantes se instalassem nas colônias, e salvando as almas dos gentios, já que estas questões funcionavam como empecilho para o êxito do capitalismo na América. (NOLASCO, 2008, p. 09).

Assim, os padres começaram a desenvolver a educação na nação que surgia. A educação chamada de elementar, era voltada para as crianças indígenas e aos filhos de colonos, já a educação era destinada aos homens de classe dominante, a educação superior para os filhos dos aristocratas que tinham o interesse de fazer parte do sacerdócio. Neste contexto, as mulheres ficavam de fora do estudo proporcionalizado pelos jesuítas, tanto como alunas, quanto como docentes.

Essa organização educacional feita pelos jesuítas tinha uma intensão muito explícita, como afirma Ribeiro (1993), que era catequizar os índios, conseguindo assim mais fiéis à doutrina católica e deixar estes mais dóceis e submissos ao trabalho que lhes eram impostos pelos colonizadores.

A catequese foi a primeira forma de educação na colônia brasileira, pois os jesuítas necessitavam estabelecer um patamar mínimo de comunicação com o povo nativo.

A catequese não foi apenas uma forma de apresentar Deus aos índios, salvar suas almas, e impedir que o protestantismo se expandisse para as colônias dos países ibéricos. Teve, sobretudo, um caráter político pedagógico ao inserir padrões de uma civilização que pretendia se implantar no Novo Mundo como legítima e hegemônica. A função que a Igreja católica exerceu nas colônias da América Ibérica durante os primeiros séculos de colonização foi possível graças, principalmente, à representação de mundo criada pelos missionários, cada qual a sua maneira, para penetrar no imaginário dos habitantes da colônia, e o principal alvo para a prática da conversão foram os grupos indígenas. (NOLASCO, 2008, p.32).

Os jesuítas utilizavam o teatro, a poesia, o canto, enfim, o discurso lúdico e alegórico. Os rituais alegres, festas, música, procissões e teatro, servem para aproximar os jesuítas dos índios e passam a dar um novo significado à pregação, pois a doutrina católica junto a esses povos passa a ser a negação à alguns costumes como a antropofagia, a recusa à guerra, o aceite da monogamia, a vontade de se inserir na maneira de produção europeia, entre outras coisas. Isso significa introduzir normas, obediência e amor ao trabalho.

O trabalho docente, ao ser implantado no Brasil via jesuítas, era tratado como sendo vocacional, sacerdotal e masculino. A igreja católica, preocupava-se em ter o controle desta atividade para manter os interesses políticos/religiosos autoritários e conservadores, diante da sociedade através da educação. (RIBEIRO, 1993). A condição docente vinculada aos jesuítas, perdurou por séculos, até a sua expulsão em 1759.

Esta expulsão, comandada pela então primeiro ministro de Portugal Marquês de Pombal, iniciou um novo modelo de educação no Brasil. Houve uma destruição das obras trabalhadas pelos jesuítas na educação e a religião foi deixada de lado nos currículos. Esta ação proposta pelo Estado foi uma tentativa de começar a introduzir matérias mais práticas no cotidiano escolar, pois

Os jesuítas foram criticados pela insuficiência de seus métodos educacionais na formação da mocidade que necessitava ser integrada às mudanças sociopolíticas e preparadas para preencher cargos administrativos e novas profissões. Sua expulsão, no entanto, não representou um rompimento com a Igreja ou com o ensino religioso, mas uma troca no comando da estrutura administrativa da educação, encampada pelo Estado. (VEIGA, 2007, p. 134).

O então primeiro ministro Marquês de Pombal, influenciado pelos ideais iluministas, enxergava a necessidade de fazer uma reforma educacional no Brasil, que logo ficou conhecida como reforma pombalina, que tinha como base o “despotismo esclarecido”, e previa o “desenvolvimento da cultura geral”, o incremento das indústrias, o progresso das artes, o progresso das letras, o progresso científico, a vitalidade do comércio interno, a riqueza do comércio externo, a paz política, a elevação do nível de riqueza e bem-estar. (SAVIANI, 2007). Para tentar colocar em prática estes ideais, algumas ações foram tomadas, tais como

Subordinou os organismos políticos e sociais ao poder central; enquadrou a nobreza eliminando os privilégios de nascimento; nobilizou os agentes da indústria e do comércio; neutralizou os conflitos de classe; extinguiu a Confraria do Espírito Santo da Pedreira ou Mesa dos Homens de Negócios (1755), criando a Junta do Comércio (1756) e a Aula do Comércio (1759); instituiu a política dos diretórios visando subtrair os indígenas do controle eclesial (1757); expulsou os jesuítas (1759); vinculou a Igreja ao Estado, tornando-a independente de Roma (1760); criou o Colégio dos Nobres (fundado em 1761 e aberto em 1766); aboliu a diferença entre cristãos velhos e novos (1768); criou a Real Mesa Censória (1768); secularizou a Inquisição, tornando-a um instrumento do Estado (1769); e decretou a reforma dos estudos menores (1759) e maiores (1772). (SAVIANI, 2007, p.81).

Neste período foram criadas as chamadas aulas régias que eram ministradas por professores concursados funcionários do Estado e eram ofertadas nas casas dos próprios professores

As aulas, em sistema fechado, no sistema pedagógico jesuítico, passam a ter, com Pombal, certa abertura para que haja possibilidade de escolha das disciplinas a serem cursadas. As aulas que, no sistema jesuítico, eram ministradas em prédios escolares, passam a ser ministradas nas próprias casas dos Mestres. Os Professores Régios, professores oficiais, também podiam ensinar em seu próprio domicílio (ROSITO, 2002, p. 32).

Algumas dificuldades passaram à existir com as aulas sendo ministradas nas próprias casas dos professores, pois o governo não conseguia dar formação conta da formação de professores deixando vários jovens sem aulas, não existia uma organização de idade escolar, não havia um tempo de estudo.

Dessa forma, a ação de Pombal consistiu em expulsar os jesuítas, sem estabelecer nada para substituí-los. Da data de sua expulsão até as primeiras medidas para a implantação de um sistema formal de ensino, de acordo com Romanelli (1997, p.360), “transcorreu treze anos.”

(...) não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão (AZEVEDO, 1976, p. 524).

De acordo com Saviani (2007), as ideias e ideais da reforma de Pombal chegaram ao Brasil de duas maneiras, diretamente, por meio das leis e disposições régias e, indiretamente, pelos livros que aqui chegavam, pela cultura e literatura francesa que se expandia pelo mundo, pelo contato com pessoas que visitavam o Brasil ou das pessoas que saíam do Brasil e traziam costumes da cultura europeia influenciando a cultura, os escritores, os líderes e os pensadores. Porém, a maior repercussão da reforma chegava ao Brasil por meio dos jovens brasileiros que iam estudar em Universidades europeias, como a Universidade de Coimbra ou outras, para concluírem seus estudos superiores.



### 2.2.2 Período Imperial

Com a independência do Brasil em 1822, algumas mudanças no cenário sócio-político e econômico começavam a surgir, inclusive no âmbito educacional. A constituição de 1824, traz consigo o compromisso de assegurar a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, compromisso este confirmado em 1827 com a chamada “Lei Áurea” da educação básica que tinha como destaque no inciso 32 do último artigo, o 179, do último título, o VIII, com respeito à educação “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”, e o 33, que dispunha “sobre os colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes (...)” (FÁVERO, 2005, p. 53).

Esta gratuidade do ensino determinada pelo governo, não representou na prática, investimentos na construção de escolas com estrutura física adequada nem a contratação de professores bem formados muito menos a utilização de matérias didáticas e métodos aprofundados de ensino. Esta falta de comprometimento com a educação da população do país, prejudicou a população mais carente, pois só conseguia ter acesso à educação de fato os filhos das famílias mais ricas.

No ano de 1827 foi sancionada a primeira lei que tratava exclusivamente sobre educação, que estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas; deve ser ensinado a “ler e escrever, as quatro operações de aritmética, prática dos quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática nacional, os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana”; e que se desse preferência, no ensino de leitura, a temas sobre a Constituição do Império e História do Brasil (FÁVERO, 2005, p. 58).

Essa primeira lei de educação no Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os

povoados, o acesso a rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária [...]. Estava, também, em consonância com o espírito da época a adoção do “ensino mútuo”, com o qual se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos. Assim, pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, esse método de ensino, que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país. (SAVIANI, 2007, p. 126).

Este novo dispositivo legal foi um marco não só para a descentralização da educação no país, como também foi para as mulheres da época, pois estas passaram a frequentar os mesmos espaços nas escolas de letras do Estado.

Desde o Brasil Colônia até o Brasil Império, houve um acúmulo de problemas no campo educacional. Além dos problemas nos campos político, econômico e cultural provocados pelo colonizador, surge no país uma sociedade baseada no patriarcalismo, na economia latifundiária, escravista, agrário-exportadora dependente e com um agravante, na política, ainda subordinada à Metrópole.

Na fase da Independência, subordinada a uma monarquia constitucional, não houve condições para formar um sistema nacional de educação. Nesse contexto, a desigualdade enorme que se abriu entre a classe rica e o restante da população fazia com que a primeira detivesse as formas de organização e de expressão que o poder lhe permitia, para manter a ordem interna e coadunar-se com a ordem externa.

Isso está refletido na vinculação da educação a este contexto, inicialmente com os jesuítas que implantam uma educação distanciada “dos problemas relativos à realidade imediata” (RIBEIRO, 1995, p. 27), quer seja do tipo de sociedade que está se formando, quer seja da realidade do Brasil frente ao colonizador e, mais tarde, na fase da independência, demonstrada nas

“incoerências entre os objetivos educacionais proclamados e o encaminhamento das propostas de efetivação dos mesmos, com a inadequação das medidas legais que daí resultaram em relação às condições objetivas de efetivação.” (XAVIER, 1980, p. 131).

### 2.2.3 Período Republicano

Após a proclamação da República algumas reformas pontuais no campo educacional ocorreram. A primeira Constituição Republicana em 1891, manteve a desigualdade na forma de proporcionar educação para a população do país, em que existiam boas e poucas escolas para os ricos, sustentadas pelo governo federal, e o restante, que frequentava escolas de qualidade duvidosa, sustentadas pelos estados.

Essas tendências de práticas pedagógicas surgem na Europa e chegam ao Brasil, influenciando os professores e professoras da época, como aponta Valdemarin:

Em meados do século XIX, porém, novos ventos sopram da Europa. Com base nas formulações de Pestalozzi e Froebel, do ponto de vista pedagógico, e de Bacon e Locke, sob a ótica filosófica, o método intuitivo surge como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar (1998, p.65).

Manuais, feitos para orientar o uso de novas matérias na prática pedagógica foram elaborados, exigindo do professor o domínio destas práticas. Isto veio reforçar a influência europeia na formação de docentes na época, que desta forma passa a ter como base, em seu referencial teórico, os autores acima abordados considerados, neste período, inspiradores dos manuais didáticos a serem seguidos pelos professores e professoras.

Esta forma de transplantar modelos educacionais de outros países para o Brasil, continuou no período da proclamação da República. Segundo Tanuri

(2000), com a reforma de Benjamin Constant, em 1890, houve uma grande influência positivista no sistema educacional brasileiro.

Esta influência, principalmente na instrução pública, não levava em consideração as peculiaridades locais do Brasil, deixando de lado os diversos costumes e tradições existentes no país. Outro aspecto que a autora nos mostra é que “no plano docente destacava-se a insuficiência quantitativa e a baixa qualificação dos mestres” (TANURI, 2000, p. 45).

Neste período as reformas implantadas no sistema educacional brasileiro pouco condiziam com a realidade do país, pois eram normas baseadas em práticas aplicadas nos Estados Unidos e Europa, evidenciando ainda mais a falta de comprometimento com a implantação de um modelo educacional que refletisse a realidade da população à época. Cury (2001) nos mostra que

A cada nova reforma implantada, procurava-se inovar com filosofias e modelos a imitar, esquecendo-se a realidade do país ou, ainda, como reflexo dessa mentalidade ingênua, tentava-se modificar essa mesma realidade por intermédio das reformas educacionais propostas. (p.70).

A constituição de 1891, implanta o sistema federativo de governo, e consagra a descentralização do ensino, de acordo com a Lei maior criada competia a União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados. Quanto ao ensino primário, houve uma certa omissão por parte da norma com relação a responsabilidade por esse nível de ensino, como nos mostra Cury (2000), era delegado aos estados e municípios a responsabilidade para legislar e prover o ensino primário, exigindo que o ensino público fosse leigo.

Segundo Tanuri (2000, p.68), “a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente os seus sistemas de ensino”.

De certa forma houve uma ampliação no ensino secundário, porém essa só ocorreu na rede particular, na esfera pública aconteceu um aumento de

pessoal docente e uma diminuição nas matrículas. Ribeiro (1993) nos mostra que isso ocorreu devido:

A elite governante, tendo conhecimento do baixo nível das escolas oficiais e desejando que seus filhos estudassem em níveis elevados, incentivava as escolas particulares. Numa sociedade agrícola onde os meios de produção eram elementares, só a elite dominante necessitava ser letrada. O governo não se interessava em ampliar a rede secundária, pois a economia não exigia nível médio. A elite, tendo o poder aquisitivo nas mãos, matriculava seus filhos nas escolas particulares, com finalidade de que atingissem o nível superior para serem os futuros administradores do país. Sendo assim, a estrutura educacional não foi alterada neste período. (p.19).

No período da Proclamação da República, em 1890, a educação pública não levava em conta as diferenças regionais existentes no Brasil, com relação a formação docente, não havia profissionais suficientes para atuar e muitos que atuavam tinham uma baixa qualificação.

De acordo com Romanelli (1985, p. 41), institui a descentralização do ensino, com a dualidade de sistemas, reservando ao Governo Federal a incumbência de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, deixando aos Estados a competência de prover e legislar sobre a educação primária. Na prática, à União caberia criar e gerir todo o ensino superior do país, o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados coube a criação e gerenciamento do ensino primário e do profissional, que na época se concentrava principalmente na escola normal para as meninas e escolas técnicas para rapazes.

Mantinha-se, portanto, a estrutura já instalada no Império, mantendo uma educação dual dentro do país: escolas secundárias acadêmicas e ensino superior para a classe dominante, e escola primária e profissionalizante para o povo (FÁVERO, 2005).

A tentativa de mudar esta realidade que perdurava desde período colonial teve maior impulso na década de 1920, com o movimento da Escola Nova, em que estados promoveram reformas educacionais inspirados neste movimento. Este movimento ficou marcado no Brasil por ter tentado tornar a educação mais inclusiva e moderna na forma de ensino.

O otimismo pedagógico, mais difundido na década de vinte, está relacionado com as transformações mundiais como o fim da Primeira Guerra Mundial, que abre espaço para a intensificação e diversificação das relações comerciais e financeiras do Brasil com outros países, além da Inglaterra, mais intensamente com os Estados Unidos e também pelas transformações culturais provindas dos filmes, imprensa e literatura norte-americana que chegam ao Brasil. Influências que se estenderam para o campo educacional e pedagógico, pelas ideias do Movimento da Escola Nova dos educadores John Dewey e William Kilpatrick e que chegam ao país pelos jovens intelectuais brasileiros (LEDESMA, 2010, p. 57).

A grande preocupação que este movimento tinha era com relação a qualidade do ensino que era ofertada a população, preparar e qualificar os professores, reformular as escolas estipulando padrões didáticos e pedagógicos, porém isto não era fácil, pois a maioria dos que atuavam na educação eram leigos.

A década de 20 do século passado, caracterizou-se no Brasil pelo declínio do modelo econômico agroexportador, em consequência disto, o país ganha força no setor secundário da economia, com o avanço das indústrias, fábricas e da urbanização. Novos pensamentos surgem e vão se incorporando na educação, como nos mostra Ribeiro (1993)

A década de 20 caracterizava-se pelo declínio das oligarquias, com a crise do modelo agrário-comercial-exportador e o impulso à industrialização com o modelo nacional-desenvolvimentista. Assim, fortalece-se a classe burguesa.

Seus pensamentos e ideologia passam a ser notados, pois a política vigente prejudicava boa parte do setor industrial em crescimento, e reivindicações são forma desta classe expressar seu desejo de mudança. A queda da oligarquia e a ascensão da burguesia industrial, as revoluções, o Tenentismo, o Partido Comunista, a Semana de Arte

Moderna, as linhas de pensamento filosófico dos escolanovistas e dos católicos, vão ser incorporados à educação e influenciarão toda a organização escolar neste período. (p.19).

Com o declínio do modelo econômico tradicional brasileiro, o ano de 1930 ficou sendo um marco na forma de organização política e econômica do Brasil, pois segundo Romanelli (2003, p.47), este ano foi o “ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica”.

No âmbito econômico a crise da época teve como uma das causas principais a ausência do governo brasileiro em implementar uma política que sustentasse o preço deste do principal *commoditie* da época, o café.

Na política, a classe média brasileira que se expandia, começa a se conscientizar e se questionar no quanto as demais camadas sociais, inclusive ela mesma, se encontrava marginalizada perante as elites da época, soma-se a isso o avanço do êxodo rural e o crescimento acelerado e desordenado dos centros urbanos brasileiros.

A economia nacional passa a seguir um novo rumo, para isto é implementado a política da substituição das importações. O país, para diminuir sua dependência externa de bens de consumo, aumenta as importações de equipamentos, tecnologia e profissionais capacitados. (ROMANELLI, 2003)

Neste novo cenário econômico e social, a escola passa a exercer um papel importante, com a finalidade de atender as necessidades do desenvolvimento brasileiro. Fica evidente a grande defasagem entre educação e desenvolvimento.

No geral, para se consolidar a república e atingir as metas de desenvolvimento econômico, a escola é chamada a cumprir um papel social relevante. Incumbida de concretizar um projeto civilizador a escola, gratuita, laica e obrigatória, se propõe a assumir com responsabilidade a formação moral de seu povo. Reinventada se propõe a consolidar outra concepção educacional fundamentada no estado burguês no Brasil, cumprindo, portanto, uma

finalidade cívica, moral e instrumental. (ROMANELLI, 2003, p.38).

Fica mais uma vez claro, desde o período da colonização brasileira, esta função dupla da escola, que é o de levar o indivíduo a pensar e de ensinar o simples fazer e executar tarefas no exercício do seu trabalho. Diante deste cenário passa a existir uma pressão da sociedade pela educação, principalmente por parte da classe média em crescimento, do outro lado a elite, querendo continuar os estudos em nível superior.

Tanuri (2000), nos mostra que na formação de professores essa dualidade se incorpora logo após os estudos primários, com a seguinte configuração: “o curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino anteriores ao secundário, e este, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior”, (p.70).

Ainda neste período da década de 1920 é criada por Heitor Lira a Associação Brasileira de educação (ABE), entidade esta que tinha como função primeira promover grandes debates sobre os problemas que afetavam o sistema educacional brasileiro, como por exemplo o analfabetismo.

O que caracterizava o grupo, a princípio, era a visão da educação como fator de reforma social, o fato de autoproclamar sua competência para proceder a educação do povo e a proposição de uma ação pedagógica integradora e homogeneizadora de alcance nacional. Os debates enfatizavam a formação do trabalhador sob os princípios tayloristas de organização racional do trabalho, e havia quem sustentasse a tese da degeneração do brasileiro, que de acordo com as interpretações e cientificistas da época, constituiria uma sub-raça. O que destacou a atuação do grupo foi o fundamentar a nova educação em parâmetros científicos. Ou seja, preconizavam a adoção de métodos pedagógicos fundados na psicologia (testes vocacionais e de aptidão) e na biologia (preceitos higienistas) também muitos reformadores se apoiaram nas teorias radicais do período, expressando discriminações de natureza étnica ou cultural. Houve significativa politização de certos temas,



como a da organização do ensino o público – havia os que defendiam maior intervenção do governo central e os que lutavam pela autonomia dos estados. Segundo Heitor Lyra da Silva, para realizar as mudanças exigidas pela sociedade brasileira não bastava alfabetizar; era necessário formar um novo povo. (VEIGA, 2007, p. 254-255).

Através de discursões e debates feitos pela ABE, as preocupações com os problemas que afetavam a educação brasileira se espalharam por todo país e ganharam força o discurso de que a escolarização deve se difundir amplamente, a partir de várias iniciativas e reformas dos governos estaduais e federal.

Com a revolução de 1930, no governo Vargas, apesar do controle ideológico que havia nas salas de aula, começa um movimento de organização do ensino no país, uma das primeiras iniciativas foi a criação do ministério da Educação e das secretarias estaduais de educação.

A Constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo inteiro em seu texto a temática educação, característica marcante do governo da época que era centralizador, limitando e regulando a atuação dos estados.

De acordo com Fávero (2005), cinco temas nortearam as discussões da Constituinte no que se refere à educação:

1.(...) a participação da União em todos os ramos e níveis de ensino; 2. o direito à educação; 3. a ação supletiva da União aos Estados e municípios; 4. a aplicação dos recursos públicos em educação, 5. o ensino religioso (p. 122).

No ano de 1942 à 1946 foi regulamentado o ensino industrial, surgindo as escolas do SENAI, SENAC voltadas diretamente para as camadas mais pobres da população, o ensino agrícola, o ensino comercial, o ensino primário e o ensino normal.

Essa estrutura comum previu um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário. Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo, conduzido e concedendo apenas no ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2007, p. 269).

Porém foi só após o primeiro governo Vargas que a educação surge no texto constitucional como sendo um direito de todos, no final da década de 1940 as escolas secundárias vão se expandindo pelo país e aos poucos deixando de ser um espaço exclusivamente elitista, mesmo nem todos ainda tendo o acesso.

Em 1961, após treze anos de debates políticos é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

Toda a trajetória do projeto esteve permeada pelos diversos conflitos de interesses que perpassavam a sociedade e que penetravam no campo educacional e os velhos embates entre os educadores se revelaram nas acaloradas discussões entre os progressistas, defensores da escola pública, e os conservadores, partidários da defesa de privilégios à escola privada. (LEDESMA, 2010, p. 86).

O documento mostra as disciplinas comuns a serem trabalhadas em todos os ramos, porém é na segunda versão da LDB que o sistema de ensino toma um molde muito parecido com o atual em que vivenciamos.

Importante destacar é que neste período, década de 1970, cresce a participação das mulheres no ensino público, na segunda versão da LDB fica obrigatória a conclusão do ensino primário, com duração de oito anos, e a nomenclatura a ser utilizada passa a ser 1º grau e 2º grau, sendo este segundo

com uma educação mais técnica, por preferência dos governos militares que controlaram o país até 1982.

#### **2.2.4 - Feminização do magistério**

Diversos são os pontos de partida que podem ser abordados para se tratar dos caminhos que a mulher teve que percorrer, para ter seu espaço na sociedade brasileira. Um dos fatos preponderantes que dificultou sua valorização no meio social, foi a condição de colônia que o país carregou durante anos. Esse cenário começa a mudar no final do século XIX, mas é somente no século XX, que essas mudanças em favor da condição feminina começam a mudar significativamente. Esse período foi caracterizado por grandes modificações, com a implantação do sistema republicano, as mudanças no comportamento da sociedade devido os processos de urbanização e industrialização, o avanço tecnológico e a propagação em larga escala dos meios de comunicação.

Neste cenário, a luta das mulheres, juntamente com os movimentos feministas, serviu como moldura para mudanças mais profundas na sociedade brasileira. Os ideais liberais, o avanço da classe operária, crescimento da classe média pedindo maior participação e as mulheres querendo votar e serem votadas (DUARTE, 2003).

Ainda conforme Duarte (2003), em 1933 o Brasil teve sua primeira mulher eleita deputada federal, a escritora e pedagoga Carlota Pereira de Queirós.

Em consequência dessa marcante conquista o debate das mulheres abarca sobre a necessidade de programar políticas que colaborem para o enfraquecimento das formas de estereótipos fixados a imagem da mulher. (p. 48).

A mulher era vista como sendo frágil, incapaz de desenvolver atividades que necessitassem de um intelecto aprimorado, sendo a responsável única pela criação dos filhos. Diante desta nova realidade, de inserção da mulher na política

nacional, se fez necessário implementar políticas públicas que garantissem o fim das distorções entre homens e mulheres no que tange à todas as esferas da vida em sociedade no país.

Foi um longo caminho até as mulheres conseguirem consolidar conquistas na sociedade, que lhes garantiram o direito ao voto e de terem as mesmas oportunidades educacionais que os homens. Também conquistaram o direito de escolha do marido, da profissão, de casar-se ou não, de terem filhos ou não. Conseguiram seu reconhecimento na sociedade, como atores sociais dotadas de autonomia e de escolha do caminho a ser seguido.

As primeiras escolas modernas começam a surgiram por causa da preocupação com os cuidados com as crianças, até quando era vista como ser um inocente e carente de cuidados. Desta forma, a organização escolar pode ser dividida em duas fases: a primeira em que a escola é governada pela igreja, até meados do século XVIII; e a segunda, quando tornou-se responsabilidade do Estado, condição que perdura até hoje (NÓVOA, 1991).

A educação, por um longo período, foi destinada somente aos homens e ministrada também por eles, principalmente no período colonial. As mulheres foram inseridas aos poucos neste processo e as formas de ensino eram diferentes das destinadas aos meninos.

A educação feminina era voltada em transformá-las em esposas perfeitas e mães cheias de valores e princípios. Em momento nenhum, esta primeira forma de ensino esteve voltada para a emancipação feminina e em desenvolver seu intelecto. Torres e Santos (2001) afirmam que durante muitos anos as mulheres além de estarem em um segundo plano para a sociedade, aprenderam a conformar-se e não ultrapassar as fronteiras do lar, a se manterem afastadas das questões do saber intelectual e do direito de exercerem trabalho remunerado.

A aquisição do saber intelectual por parte da mulher não era interessante para a sociedade, dada a estreita ligação entre o conhecimento e poder. Mulheres instruídas não seriam passivas a sua condição de subordinação e

lutariam por condições iguais a dos homens, principalmente em uma sociedade patriarcal como a brasileira.

No século XVIII, as escolas passaram a ser controladas pelo Estado, a fim de que fossem atendidas as necessidades sociais, econômicas e de produção, visto que as classes trabalhadoras necessitavam cada vez mais de escolarização básica para desempenhar as atividades decorrentes dos novos postos de trabalho criados pelo crescente desenvolvimento econômico.

Com o aumento do número de escolas, o Estado passou a ocupar o espaço da igreja e a educação sofreu um processo de estatização e institucionalização, se tornando acessível a todos os níveis sociais. Essa nova mudança na educação não se caracteriza pela transformação do sentimento de infância, mas sim por transformações nos currículos e uma estatização nos sistemas de ensino, principalmente na seleção dos docentes.

Os docentes, durante a educação católica, eram, em sua maioria, religiosos cujo comportamento deveria ser exemplar, o que tornava profissão de professor um exercício vocacional de fé. Embora já tivesse ocorrido a laicização do ensino, ainda era conveniente que os profissionais da educação continuassem a seguir o modelo eclesiástico, de acordo com o qual os docentes deveriam apresentar comportamentos e vida social imaculados, apresentando-se disponíveis e dedicados e oferecendo as crianças tudo aquilo que as famílias não lhes poderiam ensinar. Essa mudança de configuração do ensino significou para os docentes uma maior profissionalização, de acordo com Hypolito (1987).

Em termos de trabalho docente, o movimento histórico de constituição de um sistema público em expansão, baseado em princípios liberais e laicos, em consonância com o desenvolvimento do capitalismo e do processo de industrialização e urbanização, significou de um lado a busca de profissionalização dos docentes; de outro, o controle por parte dos profissionais do ensino, com a consolidação do assalariamento e da funcionarização. (p.26).

Segundo Louro (2007) após este período em que a educação foi dominada pela religião, os homens permaneceram no magistério, sendo responsáveis pelas aulas régias. A entrada da mulher para a profissão docente

acontece timidamente acompanhando a inclusão das meninas na educação, a instrução feminina deveria ser responsabilidade de mulheres.

É importante ressaltar que o exercício do magistério não foi de início destinado para a mulher. Este transformou-se em uma atividade feminina. No começo, esta atividade era exercida pelos homens, que tinham como características no exercício de sua função a liberdade de ensinar da forma como achassem melhor.

Estes profissionais desempenhavam sua função, muitas das vezes, em sua própria casa, ministrando aulas particulares para aqueles pais que podiam pagar pelos seus serviços. Esta organização de trabalho no magistério que predominava no período imperial uma vez que a educação pública no Brasil era vista como secundária, como nos mostra Chamon (2005). Como afirma a autora, “O governo brasileiro, até aquele momento, não expressava qualquer interesse para com a escola, nem tampouco para com sua função social”. (p.44).

Muitos destes professores mostravam certas habilidades no desempenho de sua atividade docente, porém não tinham uma formação adequada para desempenhar tal atividade, eram leigos, e, por esta circunstância, não eram valorizados pelo Estado.

Apesar das qualidades e habilidades de que os mestres eram possuidores e que demonstravam no exercício de seu ofício de ensinar - como profissionais autônomos que eram - para o governo e seus inspetores, eles não passavam de profissionais leigos, desqualificados para o trabalho de ensinar. (CHAMON, 2005, p.44).

A formação destes profissionais do magistério no período imperial, ocorria no decorrer de sua prática docente, não tendo uma formação adequada em instituições oficiais destinada para este fim. Esta característica era usada pelo Estado como grande fundamento para os baixos salários que eram pagos a estes professores.

A sociedade brasileira no final do século XIX, começava a passar por algumas transformações, as classes sociais passaram a ter uma divisão bem

mais complexa do que no período da Brasil Colônia, isso deve-se ao desenvolvimento mais acentuado de outras atividades econômicas que favoreceu o avanço das áreas urbanas no país, como a mineração e o comércio por exemplo.

Atividades econômicas que remuneravam melhor aliado a desvalorização por parte do governo com relação aos mestres do ofício de ensinar, fez com que os homens, que desempenhavam atividades no magistério elementar, fossem desempenhar outras funções que melhor remuneravam.

Chamon (2005) nos mostra como se torna humilhante para os homens da época exercer o magistério no nível elementar.

Assim, o exercício do ofício de ensinar na escola elementar se associava às precárias condições de trabalho e aos baixos salários, a ponto de ser visto como desonroso e até humilhante para o homem continuar atuando como profissional da instrução pública elementar. A evasão dos professores do sexo masculino do magistério primário era uma realidade reconhecida e justificada pelos representantes do poder instituído. (p.40).

Segundo Almeida (1998), a feminização do magistério no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional expandia-se quantitativamente, aliado ao discurso de progresso do país. A educação fazia-se necessária para alcançar esta meta, porém o que se via nas províncias brasileiras era o abandono das escolas vinculado à falta de professores com boa formação. Em resposta a esta situação, na metade do século XIX, começaram a ser criadas as primeiras escolas normais para a formação de docentes.

Tais instituições foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, preferentemente em turnos ou até escolas diferentes" (LOURO, 2007, p. 449).

Diante desta situação apontada pela autora resta a pergunta: quem ocuparia o lugar destes homens no ofício de ensinar no nível elementar?

Esta incumbência ficou para as poucas mulheres que desempenhavam o magistério no nível elementar. Porém havia uma questão a ser superada: eram professoras leigas, pois não tiveram, historicamente, acesso à educação formal. Mais uma vez a condição de ser mulher, punia estas professoras com baixa remuneração, devido ao fato de serem leigas. A condição de gênero era uma forma de justificar o salário desigual entre os sexos, agravado pelo precário acesso à educação formal.

É importante ressaltar que esta desigualdade no tratamento, já ocorria desde a formação dos meninos e meninas nas escolas. Às meninas, não era ensinado a geometria, por exemplo, mas era passado aos garotos e servia como critério para diferenciar os salários pagos aos professores e professoras como nos mostra Chamon (2005).

O ensino de geometria era critério utilizado para estabelecer níveis de salário, e, estando esse conteúdo ausente do currículo escolar feminino, as mestras do ofício de ensinar recebiam, ainda, menores salários do que seus colegas do sexo masculino. (p.51).

Esta passagem destaca a imagem, reforçada pela sociedade patriarcal da época, de que a mulher não estava preparada para desenvolver atividades que requeriam raciocínio abstrato, por exemplo. Deveria apenas exercer funções voltadas para a sua vocação natural, que seria cuidar das crianças, ensinar as primeiras letras, bordar, pintar, enfim, atividades mais simples e que, aparentemente, não requeriam grande esforço intelectual.

A grande evasão dos homens das salas de aula no nível elementar aliado à vontade de se qualificar profissionalmente das mulheres, fez com que no final do século XIX e início do século XX houvesse uma ampliação de vagas para docentes nas chamadas escolas normais, pois cada vez mais moças procuravam ingressar nelas e a evasão masculina só aumentava.

Freire (2011) nos mostra que:

À época, a procura das mulheres pela escola normal era crescente, enquanto entre os homens a demanda



decrecia e, em consequência, a redução no número de professores formados deixava as salas de aula masculinas ameaçadas de ficar sem docentes. (p.249).

Diante desta necessidade, imposta pela carência de homens nas salas de aula masculinas, foi preciso fazer com que os diferentes sexos passassem à ocupar o mesmo espaço. As mulheres então passariam a lecionar também em salas de aula de meninos. Uma grande preocupação era com relação a incompatibilidade que poderia ocorrer entre a “função nata” das mulheres de cuidadoras do lar e o exercício profissional.

O fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar (ALMEIDA, 2006, p.77).

Com a diminuição do número de professores e por consequência a necessidade de mão de obra nas salas de aula de nível elementar para os meninos, o governo viu uma oportunidade de ingresso destas no mercado de trabalho, abrindo um importante mercado de trabalho para as mulheres.

A função no magistério passou a ser vista como uma continuidade de seus afazeres no lar, ou seja, cuidando e ensinando as crianças. O governo, utilizando do argumento de que esta atividade necessitaria de apenas um turno de trabalho e que o provimento do lar caberia ao homem, passou a remunerar a professora com baixos salários.

Esse mesmo argumento seria utilizado juntamente com a condição transitória do trabalho feminino para manter os baixos salários das mulheres, uma vez que, reforçava a ideia de que o magistério representava apenas uma complementação salarial. (FREIRE, 2011, p. 250).

A associação do magistério a um dom natural das mulheres, tem como pressuposto unicamente a noção de que a sua capacidade natural de gerar uma vida em seu ventre e cuidar de crianças, função também considerada natural, se

aplicaria ao magistério perfeitamente. Esta forma de enxergar a mulher inserida na sociedade, como aquela que gera e cuida de filhos, deve-se muito ao modelo patriarcal inserido no Brasil pelos colonizadores e pela religião, conforme já falado anteriormente, em que o homem subjugava a mulher, conforme nos mostra Freitas (2000).

No Brasil, essa caracterização da mulher como educadora dos filhos não se deu de forma imediata. Na colonização, os portugueses vieram para o Brasil trazendo seus modelos de comportamento e dominação. Esse domínio era patriarcal, típico de na cultura ocidental judaico-cristã, e foi aperfeiçoado durante anos pelo sistema capitalista em ascensão. A sociedade patriarcal determinava que as mulheres fossem subjugadas pelos homens: pelo pai, pelo marido e pelas regras elaboradas por estes (p.43).

A mulher não precisava de muita formação, pois bastava para ela saber lidar com os afazeres do lar, cuidando de sua casa, marido e filho/a. Antes estes argumentos serviam como fundamento para sua não inserção no mercado de trabalho. No entanto, com a crescente exigência de ingresso no magistério elementar, agravada pela ausência cada vez maior de mão de obra masculina, a visão passou a ser outra. O magistério passa a ser visto como uma atividade que se encaixa perfeitamente nas características femininas. Esse discurso foi reforçado com a República e o advento do ensino público universal, laico, gratuito e obrigatório para todas crianças.

No entanto, este processo não ocorreu de maneira tão fácil, uma vez que a identificação da mulher com a atividade docente criou várias discussões polêmicas e disputas. Destinar as mulheres, consideradas despreparadas intelectualmente, para uma atividade tão importante que é educar o futuro da nação era visto como insensatez para alguns. Já outros, como Louro (2007), argumentavam na direção oposta, afirmando que as mulheres tinham “por natureza” o jeito e cuidado para lidarem com as crianças, portanto nada melhor que responsabilizá-las pela educação escolar dos pequenos. Outro forte argumento propagado era que os lares não sofreriam a ausência feminina e a

sua inserção na docência não alteraria seu papel social, visto que cuidar de crianças e educá-las era o destino que se esperava que fosse cumprido por elas.

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 2007, p. 450).

É importante salientar que na instituição responsável pela educação formal das meninas e meninos, a escola, ocorriam, e ainda ocorrem, práticas díspares que reforçavam e reforçam a desigualdade entre os gêneros, impondo modelos de ser e se comportar como mulher ou homem, dentro dos valores patriarcais.

São estruturas que balizam a escola que, como o segundo local de socialização – depois e junto com a família -, também estruturou e estrutura, reforçou e reforça a construção de identidade social de gênero, tendo como base estruturas assimétricas nas relações sociais entre mulheres e homens. Por identidade social de gênero, estamos nos referindo ao processo educacional seja na família, escola ou sociedade, que impõe modelos de ser homem e de ser mulher aos seres humanos. Assim a desigualdade de gênero é respaldada pela educação. (MENEZES, 2005, p.59).

São em pequenas ações do cotidiano escolar que se observa esta desigualdade de gênero mostrada por Menezes (2005), como por exemplo na linguagem trabalhada na escola pelos/as professores/as, nas brincadeiras infantis, em sala de aula ou fora dela, nas atividades desenvolvidas em separado entre as meninas e os meninos.

Historicamente a escola sempre foi um espaço de segregação, como nos mostra Louro (2012), afirmando que esta instituição utiliza mecanismos de separação por diversos critérios, adultos separados das crianças, católicos e

protestantes, ricos e pobres e meninos e meninas. A escola em seu no seu cotidiano impõe e reforça as diferenças.

Nas indústrias e nas fábricas das grandes cidades, os postos de trabalho eram ocupados, quase que exclusivamente, por homens, cabia à mulher a ocupação doméstica, com seus afazeres cotidianos.

Nesse cenário de mudanças, o culto à domesticidade se apresentava como uma forma de valorização da função feminina de construção dos vínculos entre o espaço público, compreendido como espaço de produção social e o espaço doméstico, entendido como espaço de reprodução – biológica e ideológica – da sociedade (FREIRE, 2011, p. 02).

Esta forma de enxergar a mulher, levava a uma visão estereotipada da função desta na sociedade, aonde ela tinha como funções apenas a reprodução e o reforço ideológico sexista da sociedade da época.

Cabia a mulher, agora mãe, reforçar nos filhos o que a sociedade esperava deles como futuros cidadãos. Desta forma, ela era responsável pela vida saudável da família, se dedicando plenamente e sendo sempre vigilante, para que sua responsabilidade de guardiã familiar obtivesse êxito.

Ainda que o final do século XIX trouxesse consigo o surgimento de novas profissões, e muitas dessas, principalmente na área da saúde e educação, vieram também carregados de certa religiosidade e tendência materna em suas práticas profissionais, imprimindo um caráter conservador e moralizante.

Louro (1997, p. 454), nos mostra algumas características necessárias à esses profissionais como: “dedicação-disponibilidade”, “humildade-submissão” e “abnegação-sacrifício”. Esses comportamentos fundamentavam a ideia que, mesmo as mulheres se inserindo em determinadas profissões, como no campo educacional, elas não deixariam de lado seu papel primordial que era a preparação da família para a sociedade.

Dentre as características que permitiam o ingresso maciço das mulheres na profissão ou dentre as características

femininas que se adequavam às da profissão podem ser destacadas: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitiam um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão. (HYPOLITO, 1987, p.58).

O crescimento do Brasil urbano trouxe várias mudanças de comportamento da sociedade da época, como a necessidade de melhorar a qualificação das mulheres para que estas conseguissem a inserção no mercado de trabalho.

Como já foi mostrado anteriormente, a educação, inclusive a brasileira, no início, não se preocupou com a formalização, haviam os profissionais autônomos que ministravam aulas as crianças.

Esta forma de justificar a não aceitação da mulher no desempenho do magistério vem demonstrar, mais uma vez, como a sociedade patriarcal da época enxergava as mulheres.

Mesmo os argumentos dos que eram favoráveis à inserção delas no magistério, vinham carregados de um discurso estereotipado e preconceituoso, que afirmava que as mulheres tinham uma vocação natural de cuidar e zelar pelas crianças, pois bastava pensar a função do magistério como um prosseguimento do que está desempenhava em seu lar, o cuidado de criar e educar crianças.

Um outro ponto importante a ser tratado é a total transferência de responsabilidades por parte do Estado brasileiro com relação a baixa qualidade da educação elementar. Para os constantes insucessos deste nível de educação, a culpa era colocada na baixa qualificação do professor. Esse não tinha a estrutura necessária para desenvolver seu trabalho, pois o governo não tinha recursos suficientes para o ensino elementar. “Em síntese, a organização do processo de instrução pública se inocenta de seu fracasso quando aplicada

na escola brasileira, apelando para os baixos níveis de qualificação dos professores” (CHAMON, 2005, p.45).

Ao deixarem de ser autônomos e passando a ser um funcionário do Estado, estes professores leigos, passam a vender seu trabalho ao governo que por sua vez define o quanto vale e de que forma irá qualificar o profissional.

Com isso a desvalorização deste “mestre do ofício de ensinar” passa a ser institucionalizada e fundamentada em critérios estabelecidos pelo governo, por consequência o professor leigo passa a ser algo descartável no nível elementar de educação.

O professor leigo é colocado em uma condição de profissional-reserva do ofício de ensinar; por isso, pode ser afastado de seu cargo a qualquer momento, tanto por interesse do Estado quanto por seus próprios interesses, à espreita de melhores oportunidades de trabalho. (CHAMON, 2005, p. 48).

Todos estes aspectos do contexto profissional do magistério, que em sua grande maioria era desempenhado por homens, fez com que se afastassem desta função, pois os salários oferecidos aos mestres do ofício de ensinar eram muito baixos.

Com o avanço de outros setores da economia, como a mineração e o comércio, o Brasil começa também a passar por transformações em sua organização espacial. O país passa a se urbanizar cada vez mais, com isso surge necessidade de se adequar aos moldes dos países europeus, ou seja, de ter uma população inserida em um sistema educacional.

Como já vimos anteriormente, durante séculos de colonização, a educação no Brasil foi relegada à segundo plano, não tendo a atenção devida pelos governantes. Por um longo período a educação formal era destinada apenas aos homens, às mulheres restavam as obrigações com o lar, fato este reforçado pela sociedade patriarcal da época.

Torres e Santos (2001) afirmam que durante muitos anos as mulheres aprenderam a se conformar, a não ultrapassar as fronteiras estipuladas à elas pelos homens. Respeitando tais limites, ficaram à margem do trabalho e do conhecimento, este último, na visão das autoras, seria uma ferramenta importante para ocupar espaços sociais de mais poder, pois o conhecimento seria uma ponte, que faria as mulheres lutarem por igualdade de condições perante os homens.

Para se enquadrar nas ideias progressistas e de modernização pelo que passavam as nações europeias da época, o governo brasileiro começou a se preocupar com a educação de sua população, visto que era necessário mostrar às outras nações, que o Brasil já havia superado o status de colônia e de uma sociedade primitiva.

Vale destacar que, no começo, as mulheres não foram inseridas de uma só vez nas escolas. Houve uma entrada gradativa, conforme a necessidade do contexto econômico do país fosse exigindo.

Aqui também vale ressaltar que as primeiras mulheres incluídas no processo educacional foram as de elite, filhas dos grandes fazendeiros e posteriormente pertencentes às famílias burguesas. As meninas das classes sociais mais baixas só foram inseridas nas intenções de educação, quando foi interessante para o país estender a educação para toda a população, devido aos ideais de progresso e modernização. As mulheres negras e indígenas então, só tiveram a educação com um atraso maior ainda, atraso este acarretado pelo duplo preconceito: de etnia e gênero. (ROSA, 2011, p.03).

Com a promulgação do chamado Ato Adicional de 1834, as províncias brasileiras tiveram maior autonomia na organização da instrução pública, devido a descentralização da educação implantada pelo referido dispositivo legal. (SUCUPIRA, 2001).

Contudo, a educação da população, em sua organização, não foi separada do contexto social da época, de desigualdade de tratamento entre as

mais diversas classes sociais, somente as famílias privilegiadas conseguiam inserir seus filhos nas escolas, com professores homens lecionando.

As mulheres eram preparadas para o casamento apenas, através do ensino de costura, bordado, prendas domésticas, dança, religião, a elas era negado o ensino científico igual aos dos homens. Com o avanço dos ideais progressistas e modernistas junto com o crescimento urbano do país, a procura pela formação nas escolas de primeiras letras só aumentava. Porém, um número cada vez maior de professores do sexo masculino deixava as salas de aula à procura de melhores rendimentos em outras atividades.

As chamadas escolas normais, que tinham a função de formar profissionais capacitados para lecionar no nível elementar, passou a ser vista como uma forma de melhorar a qualidade da educação deste nível de ensino no país, pois o grande problema não era a falta de escolas e sim a carência de profissionais que atuem (CHAMON, 2005), visto que aumentava cada vez mais a evasão de professores.

À medida que o número de escolas aumentava no Brasil, aliado ao discurso de progresso da época, as primeiras instituições de formação de profissionais que lecionassem no nível elementar para formar professores e professoras se expandia.

Tais instituições foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que as moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, preferentemente em turnos ou até escolas diferentes (LOURO, 2007, p. 449).

O intuito destas escolas normais era de formar professores e professoras, porém com o passar de tempo, observou-se que um número cada vez maior de mulheres aumentava e de homens diminuía, pelos motivos já expostos anteriormente. Conforme nos mostra Louro (2007), este movimento foi a origem do processo de feminização do magistério, que teve como causas.

[...] a ampliação das atividades de comércio, maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos



hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais, tudo concorria para a viabilização desse movimento (p. 449-450).

Desta forma as mulheres tinham a oportunidade de inserção na vida profissional e no espaço público.

Com a proclamação da República, era preciso educar e civilizar a população, pois esta necessitava ser preparada para ocupar os postos de trabalho, tanto nas áreas urbanas como rurais e o nível de ensino que teria esta capacidade imediata seria o ensino elementar.

As mulheres foram conclamadas pelo governo a ajudar a erguer esta nova pátria republicana. Chamon (2005) nos mostra que o argumento foi o sentimento. “Diferentemente dos demais segmentos da população, o encorajamento à participação da mulher apelava para seu humanitarismo sentimental e para os impulsos do coração” (p. 87).

Para estas mulheres estava dada a oportunidade de ultrapassar as fronteiras de seu lar, e entrar definitivamente no mundo do trabalho, isto impulsionado diretamente pela atividade da docência, também reforçado pelo fato destas não terem acesso à muitas outras profissões.

Para a sociedade e as mulheres da época, ser professora tinha mais visibilidade do que trabalhar como parteira ou costureira, mesmo não sendo tão bem remuneradas, pois exercer tal atividade proporcionava a elas circularem pelos espaços públicos sem a companhia de alguém e agregar novos conhecimentos que não fossem aqueles relacionados as atividades do lar.

Com as mudanças econômicas, sociais e políticas no Brasil, algumas características da sociedade patriarcal modificaram o homem continuou com a responsabilidade de prover o sustento de sua família, porém com a modernização muitas das vezes era preciso a mulher ir em busca de trabalho

para sustentar a si e sua família através de uma profissão mais bem vista possível (ROSA, 2011).

Há de ressaltar a questão de ordem política também com relação a feminização do magistério, para expandir o ensino para boa parte da população, diante das exigências impostas com a nova realidade, seria mais vantajoso para o governo ter mais professoras do que professores, visto que aquelas ganhavam menos do que os homens, assim o Estado seria menos onerado para a expansão da educação no país.

## **2.3 Gênero, Profissionalização e proletarização do magistério**

### **2.3.1 A profissionalização docente: desafios e embates**

Neste contexto, o professorado atravessava uma situação profissional de certa precariedade, pois à medida em que o professor deixa de exercer uma atividade comunitária, com características sacerdotais, influenciando e sendo influenciada pela comunidade em que atuava, ele vai perdendo prestígio e credibilidade diante desta comunidade, ao passo que a categoria aumenta em número, torna-se assalariada e sua profissão passa a ser regulamentada pelo Estado. (NÓVOA, 2003).

O professorado autônomo das aulas régias, que atuava junto à comunidade, era indicado pelos pais e estes descreviam qual seria o perfil do profissional que iria atuar junto as crianças. Deveriam ser pessoas com prestígio social, seguidora dos dogmas da igreja e com experiência no ensino das primeiras letras.

Por outro lado, Hypólito (1987) complementa que

As qualidades do trabalho docente que o Estado vai incentivar são aquelas que reforçam o ideário religioso da vocação da docência. Essa é uma contradição não só dos professores que, de alguma maneira, já despertavam para o profissionalismo, mas também do Estado que se pretendia liberal e laico. O Estado, mesmo tentando construir uma rede de ensino pública e laica, não podia deixar de se submeter aos aspectos socioculturais construídos sob a hegemonia religiosa (p.23).

Começa a ser traçado um perfil ideal para ser professor. Era necessário um ofício total, a comunidade não aceitava entregar a educação de seus filhos a qualquer um, era preciso uma pessoa que mostrasse moralidade, bons costumes, um exemplo de indivíduo.

Com o avanço da sociedade urbana/industrial a expansão da rede pública de ensino cresce de maneira muito célere, com isso há a necessidade de aumentar o número de professores. Dessa forma, se distanciam ainda mais os interesses da igreja e a profissionalização do professorado, visto que esses iriam deixar de ser controlados pelos interesses únicos da igreja.

Com o avanço dos ideais capitalistas, o professorado vai se aproximando cada vez mais do controle e interesses do Estado liberal e se formando como um corpo profissional e, por consequência, assalariado deste. Com isso, as comunidades vão perdendo o domínio sobre o modo de vida e de ensino dos professores. (NÓVOA, 2003).

Ao passo que o Estado quer retirar o professor deste controle da comunidade, uma vez que tem o interesse de manter seu domínio sobre estes profissionais do magistério. Primeiramente organizando o sistema escolar de tal forma que para exercer o ofício de ensinar se faz necessário uma profissionalização, pois a escola vai tornando-se um espaço complexo, e em segundo lugar controlando a instituição escolar.

Os/as professores/as, com isto, deixaram de ser controlados e fiscalizados pelas comunidades e igreja, e passaram, em decorrência de sua

condição de funcionários do Estado, a ser controlados e fiscalizados por esse mesmo ente que antes os libertaram do controle da igreja.

Diante deste novo cenário há uma certa dificuldade de classificar a atividade docente como sendo uma profissão, isto se deve ao fato de o trabalho docente ser licenciado, regulamentado e fiscalizado por este Estado que tomou para si a responsabilidade, fato este que dificultaria, na visão de alguns autores, defini-la como profissão.

Ao controlar o trabalho docente do/a professor/a, o Estado passa a ser o patrão, e por consequência este/a passa a ser um funcionário do Estado, privando-lhe da autonomia na forma de regular sua atividade.

Há autores que defendem a ideia que a regulação deveria ocorrer dentro da própria categoria, como ocorre com outras profissões como médicos e engenheiros por exemplo, como nos mostra Nóvoa (2003, p. 25).

Para além da tradicional autonomia da sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais.

É importante dizer que a presença do Estado no contexto da atividade docente se faz importante, pois tem a responsabilidade legal de assegurar a igualdade social e a qualidade dos serviços prestados pelos/as professores/as, garantindo que a educação seja um direito social e não um bem de mercado.

Os próprios membros da carreira docente deveriam ser os responsáveis pela elaboração dos parâmetros de seleção dos/as professores/as e da estruturação de uma carreira docente, porém esta incumbência é atribuída pelo Estado à profissionais de outras áreas.

Uma outra grande dificuldade de classificar a atividade docente como profissão, é com relação aos conhecimentos e técnicas necessárias para desenvolver esta atividade. Os/As professores/as são produtores/as de seu conhecimento ou são meros reprodutores de conhecimentos de terceiros? O saber específico do/a professor/a é a técnica de ensinar, é saber uma determinada área do conhecimento, como a Geografia, História, Matemática, ou

os dois? Para Nóvoa (2003), há visões diferentes com relação a resposta dessas perguntas, não ocorrendo assim consenso.

Um fato que dificulta a classificação da atividade docente como sendo uma profissão, ocorre devido os diversos significados que era dado a educação no Brasil. Oliveira (2013) afirma que, por vezes, a educação serviu para cultivar as coisas do espírito, outras vezes, alimentou os interesses de ascensão da elite, depois foi “democratizada” para atender aos interesses do Capitalismo Industrial, e atualmente atende aos interesses de uma economia globalizada regulada pelo Mercado. (p. 8428).

Esta economia globalizada, regulada pelo mercado, passou a necessitar de uma gama muita extensa de mão de obra, para isso ocorreu uma expansão do sistema escolar no Brasil, necessitando de uma quantidade grande de professores/as que trabalhassem na docência. Houve então um recrutamento de profissionais sem as habilidades necessárias para trabalharem nas instituições educacionais, Oliveira (2013) nos mostra que:

Nesse quadro, é extremamente difícil enxergar a profissão docente com autonomia. A profissão docente tem passado por um processo de proletarização, ao longo da história da educação brasileira, visto que a expansão escolar recrutou uma massa de profissionais sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas. Desta forma, antagonicamente, assiste-se à degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/ autonomia. A tendência à diminuição da autonomia profissional do professor é reforçada pelas políticas públicas que tendem a separar os atores que planejam dos que executam; isto é, quem elabora os currículos e programas e quem os concretiza pedagogicamente. (p. 8429).

Nesse contexto, a qualidade do trabalho desempenhado pelo/a professor/a, é deixada de lado, visto que as políticas públicas de que trata Oliveira (2013), traz consigo novas atribuições aos/as professores/as, aumentando as tarefas meramente administrativas destes/as, deixando de lado competências mais importantes.

O termo profissão, é proveniente do latim *professio* e estabelece relações semânticas com os termos declaração, emprego, exercício, profissão e ocupação. Seu “(...) conceito não é neutro nem científico” (VEIGA, 2005, p. 23), pois a este termo, diferentes aspectos se misturam, rodeados por relações de poder que o determinam em um dado contexto, e vem evoluindo através de transformações ocorridas no âmbito da vida social e econômica ao longo do tempo.

O conceito de profissão pode ainda ser definido como algo que

(...) é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública (VEIGA, 2005, p.40).

Embora o conceito de profissão tenha relação com o desenvolvimento de um perfil bastante específico no campo do trabalho, é importante destacar o caráter dinâmico e mutável do termo, pois devido a sua natureza sócio-histórica, não é estático, pois é resultado da ação dos sujeitos e das mobilizações e lutas em torno de sua construção.

Dentre algumas de suas características, destacam-se a autonomia do profissional e a formação de um colegiado como elementos centrais para o reconhecimento profissional de determinada ocupação.

No caso do magistério no Brasil, o controle desta atividade exercido ora pela Igreja, ora pelo Estado, pode ter sido um fator que contribuiu bastante para as dificuldades na construção de uma identidade profissional, uma vez que ao assimilarem os estereótipos profissionais impostos por cada uma destas instâncias, os/as professores/as acabaram por assumir papéis pré-estabelecidos e estiveram em certa medida sendo retirada sua autonomia, ocupando a posição de executores de ações elaboradas sem a sua efetiva participação (VEIGA, 2005).

Nóvoa (1997) considera que as constantes influências exercidas pela Igreja e pelo Estado refletiram de forma negativa no processo de

institucionalização da profissão docente, que neste caso contribuiu para que não se criasse um conjunto de normas próprias de uma profissão, a exemplo de como ocorreu em outras áreas. A esse respeito, o autor ressalta que:

Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: primo, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado; secundo, estas duas instituições exerceram uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas (p.120).

Outro elemento que toma parte do processo de profissionalização é o profissionalismo, que é definido como as características e capacidades específicas de uma profissão. Esta é uma nova perspectiva que deverá estar fundamentada em um direcionamento ético, especialmente no que se refere “à prestação de serviços de qualidade” (VEIGA, 2005, p. 27), estando baseada em princípios educacionais democráticos e no respeito aos valores dos profissionais.

É importante deixar claro que esse novo modelo de profissionalismo, ainda que demarcado pela necessidade de acompanhamento das ações educativas, resguardada a autonomia que é própria à profissão. Deverá contrapor-se ao conceito de profissionalismo em uma perspectiva puramente técnica, instrumental e burocratizada, que se desenvolve externamente à prática, nos moldes neoliberais, sem a participação dos/as professores/as.

Ressalto o imperativo de que ele não seja absorvido no discurso oficial que exerce função controladora, disciplinar e ideológica, centrado especificamente na ideia de competência, Fleury e Fleury (2004) definiram “competência como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (p.21).

Reunidos estes elementos, que de acordo com a literatura específica das profissões, determinam a constituição da profissão e demarcam as especificidades inerentes ao trabalho, caracterizando este conceito como um conhecimento que é próprio de um grupo distinto de profissionais, detentores de um saber e fazer específicos, configura-se o processo de profissionalização. Sendo definido,

(...) como um projeto sociológico que se volta à dignidade e o status social da profissão, abrangendo ainda as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social de seus membros (VEIGA, 2005, p.31).

Embora a formação seja um elemento fundamental ao processo de profissionalização, pois em decorrência do seu caráter eminentemente formativo, configura-se como um fator indispensável à construção do papel profissional, ela não se caracteriza como o único aspecto constituinte da profissionalização. O conceito de profissionalização agrega ainda outras questões, que são essenciais à sua implementação, as quais envolvem alternativas que melhorem as condições de trabalho e de desempenho da função, de acordo com as práticas pedagógicas que foram sendo desenvolvidas ao longo da trajetória profissional.

Neste sentido, a profissionalização materializa-se como um processo bastante complexo, pois dela tomam parte diversas instâncias e grupos sociais com olhares divergentes sobre muitos aspectos, no qual políticas de resistência e contestação estabelecem contínuas negociações.

A profissionalização engloba todas as ações e medidas de que se faz uso direta ou indiretamente para produzir melhorias no desempenho das atividades profissionais. No campo da docência isto implica em uma mudança de paradigma, devendo-se superar o modelo dominante, em que o professor assume o papel de mero executor de tarefas pedagógicas elaboradas por especialistas, muitas das vezes de outras áreas do conhecimento, para se colocar em um novo paradigma, que é o da profissionalização, no qual ele deverá



assumir a condição de autor da própria identidade profissional, de acordo com o contexto próprio onde é formada esta identidade. (TARDIF, 2002).

Os atuais debates sobre a profissão docente têm destacado constantemente sobre a questão de sua profissionalização. Na análise de Hypólito (1999), a profissionalização docente tem sido uma questão recorrente ao longo da história da educação no Brasil por motivos e interesses diversos. De um lado, os docentes reivindicando melhores condições de trabalho, necessárias para uma real profissionalização; de outro, autoridades e governantes focalizam o tema, sobretudo em épocas de reformas educativas.

Esse discurso de profissionalização por parte dos governantes quase sempre vem responsabilizando os professores pelos resultados nos indicadores educacionais, muitas vezes não satisfatórios, por sua vez, professores/as contestam esse tipo de atitude. Nessa perspectiva, Hypólito nos mostra que

A luta pela profissionalização tem sido uma das estratégias adotadas pelo movimento docente para contestar e resistir às formas de controle, tanto técnico quanto ideológico, que historicamente tem significado uma negação da autonomia profissional. (1999, p.92).

Na visão de Nóvoa (1992), a profissionalização desenvolve-se a partir de uma proposta de trabalho coletivo. São aspectos que se constituem de um corpo de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício da atividade docente e de um conjunto de normas e valores éticos que regem as relações internas e externas do corpo docente, contribuindo para o fortalecimento profissional e a consolidação de uma profissão autônoma.

A profissionalização docente passa, assim, por um aumento do nível real de qualificação para o exercício desta atividade. Define-se em parte por características objetivas, mas também por uma identidade, uma forma de representar a profissão e suas responsabilidades, tendo, portanto, uma ética, dentre outros.

Nessa lógica de reconstrução da profissionalização docente, destaca-se o pensamento de Veiga cuja análise parte de que o processo de profissionalização não é um movimento contínuo e hierárquico:

(...) o que se espera seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre a formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico de modo a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico (1998, p.77-78).

Os questionamentos a serem feitos sobre tal questão é: a docência é uma profissão? o/a professor/a é um/a profissional? A busca por respostas a essas perguntas tem feito estudiosos/as da área se debruçarem sobre o tema e com isso surgirem várias pesquisas.

Entendo que é necessário tratar a docência como profissão, pois as aceleradas mudanças que assolam a humanidade em tempos de globalização e de incertezas, requer que se assumam novas competências profissionais num quadro de revisões de conhecimentos pedagógicos, culturais, científicos.

Altet (2000) nos mostra que

(...) os professores são e foram sempre pessoas com ofício, profissionais que existem diferentes modelos de profissionalismo ligados ao ensino e que o tema profissionalização descreve apenas uma evolução estrutural do ofício. A profissão é, dessa forma, um processo que vem ganhando contornos diferentes, à medida que na educação, a colocação em prática de regras preestabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética (p.26).

Seguindo este pensamento, a atividade docente caracteriza-se pela passagem do ofício artesanal, baseado no saber fazer, em que se aplicam técnicas ou regras, para uma profissão, em que cada um vai desenvolver suas estratégias, tendo como base os conhecimentos racionais e desenvolvendo a especialização na própria situação profissional, assim como sua autonomia.

O docente profissional é, antes de tudo, na visão de Altet, “um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação,

um profissional da interação das significações partilhadas” (2000, p.26). Ou seja, por ser uma profissão complexa, exige competências profissionais e conhecimentos específicos da área de atuação, em constante diálogo com outros atores que de forma coletiva contribuem para o cotidiano da atividade docente.

O/A docente ser um/a profissional, decorre deste/a ter o domínio de uma série de saberes, habilidades e capacidades específicas, nas quais irão fazer deste/a competente para o exercício da docência e a fazer parte de um grupo de profissionais organizados como categoria.

Uma outra questão importante a ser abordada é a proletarização do professor/a, principalmente do nível básico de ensino, em que ocorre a desqualificação das práticas pedagógicas da forma como é posta a organização das escolas, como também as condições socioeconômicas nas quais foram e são submetidos a maioria dos/as docentes deste nível de ensino. Não por acaso, se configura fortemente num nível de ensino onde predominam as mulheres.

Hypolito (1987) utiliza três categorias para interpretar o trabalho docente: natureza, posição de classe social e relações de gênero. Nas conclusões das suas análises, o autor reconhece que o processo de trabalho docente é subordinado a uma lógica capitalista de racionalização e organização reguladas pelas políticas do Estado, em que ocorre a perda da autonomia do/a professor/a no exercício de sua função, deixada de lado a opinião deste/a no desenvolvimento políticas educacionais.

A proletarização é proveniente do processo de assalariamento e precarização das condições de trabalho e contratação profissional a que está sujeito o conjunto dos trabalhadores. Com os baixos salários que são pagos a maioria dos/as docentes do nível básico de ensino, em especial ao nível fundamental e a falta de uma estrutura adequada na maioria das escolas de nível básico da rede pública.

E, por último, tendo por base as análises de gênero, Hypolito (1987) observa que a categoria, principalmente a dos professores do ensino fundamental público, sofreu um processo de feminização e, por isso, já nasce desvalorizada, visto que deste a entrada da mulher para ocupar as vagas

remanescentes que os docentes, os homens não mais queriam ocupar, devido à pouca atratividade financeira. Os/as docentes do ensino fundamental passaram a sofrer com a desvalorização salarial, em comparação inclusive com os/as professores/as de nível médio. Apesar de haver uma grande quantidade de professoras, elas não predominam como no ensino fundamental. De fato, o trabalho feminino é recrutado para atuar na docência do ensino fundamental público e desde sua origem, é precário e desvalorizado.

### **2.3.2 A profissionalização docente e seus saberes**

Tomaremos como base a análise dos saberes docentes na visão do pesquisador canadense Maurice Tardif (2002), em que discute os fundamentos epistemológicos da prática profissional docente, que integra uma pluralidade de saberes, oriundos da formação acadêmica.

O autor identifica na práxis docente quatro modalidades de saberes: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes de experiência.

É importante destacar que estes saberes necessários para a atuação docente não são isolados uns dos outros, eles dialogam no decorrer da atividade profissional. Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de simplesmente transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente é formada por diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles.

(...) como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

Desta forma podemos dizer que os saberes dos/as professores/as são heterogêneos, temporais, individuais e plurais. Os primeiros, saberes profissionais, referem-se ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, as universidades e faculdades, são saberes que

tem origem das ciências da educação que orientam a prática educativa, auxiliando desta forma o/a docente na execução de sua atividade profissional, portanto, produzidos para serem incorporados à formação profissional do professor.

Os saberes das disciplinas correspondem aos saberes situados nos diversos campos de conhecimento (matemática, literatura, história, física, química, etc.), oriundos da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Dizem respeito à definição e seleção, realizadas pela universidade e faculdades, dos saberes sociais, ou seja, a escolha do conhecimento básico a ser trabalhado nos diferentes cursos de graduação oferecidos por estas instituições.

Os saberes curriculares tratam dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos contemplados pela universidade para a operacionalização dos saberes disciplinares, o processo de transformação e adequação dos “savoirs savants” em “savoirs scolaires”, o que Chevallard (1985) estudou como “transposição didática”, ou seja, a passagem dos saberes científicos, mais complexos e aprofundados, para saberes escolares, mais elementares e superficiais.

Para o autor dessa teoria, nesta transposição didática, o saber não traz consigo a finalidade de ser ensinado, mas somente a necessidade de ser utilizado. É o projeto pedagógico que faz nascer um diálogo entre a “designação entre conteúdos de saberes e conteúdos de saberes a ensinar” (CHEVALLARD: 1985, p. 39), esta comunicação ocorrendo de maneira integrada, poderá proporcionar ao/a docente um trabalho pedagógico mais eficiente.

Quanto aos conteúdos a serem ensinados, estes são escolhidos pelo professor. Trata-se do importante trabalho de preparação didática elaborada em vista da passagem desse objeto para a situação de ensino. É, de acordo com Chevallard (1985), a entrada no texto do saber, o local que delimitam os conceitos principais do objeto em estudo.

Já os saberes de experiência, são fundados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio. Tendo como ponto de partida os

desafios que encontra na sua prática pedagógica, tais saberes, ao serem validados por ela, incorporam-se à prática profissional sob a forma de “habitus”, termo proposto por Bourdieu para designar o conjunto de habilidades, hábitos e saber-fazer e saber-ser que vão configurando o “métier” docente.

### **3. BIOPODER: A PRODUÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DENTRO DA NORMA**

#### **3.1 Biopoder em Foucault**

O conceito de biopoder, desenvolvido pelo filósofo Michel Foucault, é utilizado para mostrar duas maneiras pelas quais o poder se desenvolveu na sociedade. Na visão do autor, este poder se exterioriza pelo chamado poder disciplinar e a biopolítica. Desta forma, temos um poder com a finalidade de sujeitar e disciplinar os corpos e o segundo poder destinado ao controle das populações.

Segundo Machado (1982), Foucault não nega a visão que a Filosofia e o Direito têm do poder, como algo legítimo ou ilegítimo, podendo ser adquirido através de um contrato social e podendo ainda ser imposto ou cedido. O autor não tem a preocupação de conceituar o que é o poder, qual sua essência. O que mais interessa a ele é analisar as diversas formas como este poder permeia em cada segmento da sociedade. Dessa forma, para Foucault,

Os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micropoderes existem integrados ou não ao Estado. (MACHADO, 1982, p. 190).

Em uma visão foucaultiana, o poder não é uma relação estática, em que apenas alguns o detêm e o usam em relação a outros, que, a princípio, não teriam poder. É uma relação dinâmica, na qual o dominado e o dominante estão nesta posição de maneira momentânea, dependendo do contexto em que eles se encontram. Ambos detêm poder, ainda que em medidas desiguais.

Ainda seguindo nesta perspectiva, segundo Machado (1982), uma das características marcantes desta noção de poder defendida por Foucault é a liberdade, pois sem ela o que há é dominação e não relação de poder. Uma relação de poder, não necessariamente reprime, mas o que faz de fato é utilizar

sua influência para obter os resultados desejados. Para tanto, utiliza diversos artifícios visando a produção de um efeito esperado, direcionando a determinados resultados e comportamentos. Portanto,

(...) é um conjunto de ações sobre ações possíveis, ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre de maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos (FOUCAULT, 1995, p.243).

A forma de agir do poder tem relação direta com os vários campos de relações estratégicas que o indivíduo ocupa, influenciando várias práticas nas quais este poder é exercido. Assim ele passa a ser uma forma de governo e uma maneira de influenciar condutas.

Uma das formas do biopoder trabalhadas por Foucault (2000b) é o poder disciplinar, aplicado basicamente aos indivíduos, ao corpo do ser humano, tendo uma visão deste corpo como máquina. Estes corpos eram treinados e disciplinados para agirem conforme o interesse de quem detivesse o poder. Esta forma de disciplinar os corpos pode ser observada até hoje em instituições como igrejas, exército, escolas.

Seu contexto é o da revolução industrial em que havia a necessidade de se ter um corpo domesticado e ao mesmo tempo dócil, um corpo regrado economicamente e politicamente obediente (FOUCAULT, 2000 b, p. 119).

Não há imposição pela força e violência neste poder disciplinar. O que existe é um adestramento do corpo do indivíduo, assim, esse passa a agir de maneira automática em suas ações, internalizando esta disciplina como algo necessário.

Uma das características marcantes deste poder é o de fazer o indivíduo naturalizar a influência deste disciplinamento. Este poder disciplinar é silencioso e atua nos detalhes. É usado como pano de fundo inclusive na convivência



social, em que muitas condutas são mecanizadas e naturalizadas, revelando que muitas vezes agimos sem ao menos refletirmos sobre o porquê de agirmos de determinadas maneiras e não outras.

Este poder atua através do enquadramento das pessoas em categorias, subdividindo-as e esperando que cada uma desempenhe uma esperada função. Seu objetivo maior é enquadrar as pessoas através da disciplina, estratificando-as ao máximo, para que assim seja mais fácil o seu controle.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto os corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa. (FOUCAULT, 2000 b, p.123).

Este poder vai além de limitar as condutas dos indivíduos, ele disciplina.

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplica-las num todo (FOUCAULT, 2000 b, p. 143).

Este poder disciplinar não emana unicamente do Estado, de um indivíduo ou de uma instituição. É resultado de uma complexa rede de relações locais entre estes, fazendo parte desta rede diversos mecanismos de poder e saber de produção de verdades.

Uma segunda forma de biopoder, é a chamada biopolítica, que é exercida através do controle de processos vitais da população como, mortes, doenças, nascimento. Não age mais em indivíduos em particular, como ocorre com o poder disciplinar.

Na visão de Foucault, é a primeira vez que a questão biológica humana entra na história como saber e poder (FOUCAULT, 2000 b). Sempre, no decorrer da história das civilizações, ocorreram guerras, epidemias, catástrofes naturais e tantos outros acontecimentos que afetavam e afetam a vida humana. Assim, o Estado passou a se preocupar com estes eventos.

A preocupação do Estado com tais fatos se dá pelo motivo de não ser interessante para ele que sua população seja afetada e dizimada por epidemias, por exemplo, visto que diminuindo o número de pessoas em seu território ocorrerá por consequência uma queda da mão de obra.

A partir daí o poder do Estado passa a ter como foco a preservação da vida, controlando casos de crise que ponham a vida em risco. Segundo Foucault, “pode-se dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte” (FOUCAULT, 1988, p.130).

A população passa a ser vista pelo Estado como uma soma de indivíduos múltiplos e dispersos, e que sua quantidade é importante para a sua preservação, na medida em que devem produzir a riqueza necessária para seu próprio desenvolvimento.

Vários estudos passam a ser desenvolvidos e utilizados para controlar e gerir os indivíduos em prol do Estado e da produção, tais como na questão da alimentação, natalidade, mortalidade entre outras, como nos mostra Pellizzaro.

Os fenômenos ligados à população tais como crescimento populacional, morbidade, escassez alimentar, nascimento, criminalidade, migração etc., são todos os processos do corpo social que passam a ser conhecidos e quantificáveis e desta forma controlados a partir de um âmbito científico, com dados estatísticos, com a contribuição da medicina social, sanitária e outras áreas (2013, p. 164).

Com estes dados em mãos torna-se possível para o Estado fazer perspectivas mais concretas sobre o desenvolvimento de seus indivíduos e a sua real capacidade de crescimento econômico. São diversos os saberes utilizados para gerir a vida dos indivíduos, saberes estes que nortearão o governante em suas ações governamentais.

Porém, vale ressaltar que dentro desta gerência estatal, com amplos poderes sobre a coletividade, nem sempre há, por exemplo, o interesse de

acabar totalmente com problemas relacionados à violência, pois oneraria demasiadamente o aparelho estatal. Pellizzaro aponta que,

A partir de estudos é possível estabelecer diferentes curvas da normalidade que dependem de uma série de circunstâncias e fatores, de modo que o aleatório nos fenômenos populacionais é desprezado como um resto que pode permanecer fora de controle sem oferecer riscos – tudo controlar (eliminar 100% da criminalidade) envolveria custos acima das disposições do governo-, uma vez que tudo está contemplado por um conjunto de estimativas e probabilidades governamentais (2013, p.165).

Nesta forma de gerir, não há mais o chamado normal e anormal, tudo estaria dentro dos prognósticos, para se manter um equilíbrio nas relações entre os indivíduos e entre estes com o Estado.

Um dos fundamentos principais para a biopolítica é a sexualidade dos indivíduos, pois possibilita a capacidade de compreender os processos naturais da população como um todo, isto se dá devido ao fato do sexo estar presente na vida de todos (FOUCAULT, 1988). A sexualidade, para a biopolítica, torna-se um princípio unificador da população, que pode ser gerida por leis próprias, fundamentadas pelo conhecimento científico e introduzida na vida em sociedade.

Os governos passam a ter que lidar com os problemas relacionados a população, e para lidar com tais problemas se faz necessário entender todos os fenômenos relacionados a ela. A “população-riqueza, população mão-de-obra ou capacidade de trabalho” (FOUCAULT, 1988, p.31) de forma que permita ser mantida em equilíbrio e crescer de acordo com os recursos que existem, isto sendo feito com base nos dados que são levantados pelos governos como “(...) natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência de doenças, forma de alimentação e de habitat” (FOUCAULT, 1988, p.31).

Ao fazer parte dos cálculos governamentais para melhor gerir os recursos, a vida humana passa a ter uma outra dimensão, com a abertura dessa nova forma de governar que se origina com a noção de população, e que por sua vez, como falamos anteriormente, deriva das técnicas de poder que se formam ao redor do princípio da sexualidade.

Essas técnicas ratificadas pelo Estado como a confissão e o puritanismo, ligadas às práticas cristãs por exemplo, produz um discurso que se espalha ao redor do tema do sexo e que segundo Foucault (1988, p.29) há este controle devido a existência de “um interesse público”.

E o Estado, ao tratar do tema sexo, tende a ser cuidadoso, no sentido de não condenar aqueles/as que vivem sua sexualidade fora do padrão considerado normal. Ele apenas tenta direcionar, apontando o caminho considerado um bem para todos/as.

Deve-se falar de sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função de demarcação entre lícito e ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção (...); cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistema de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo em padrão ótimo. O sexo não se julga, apenas administra-se (FOUCAULT, 1988, p. 30-31).

Segundo Foucault (1988), no século XVIII, o Estado, para gerir a sexualidade das pessoas, passa à utilizar uma só tática, tanto no campo médico como comportamental, a de polícia. Desenvolveu-se a polícia sexual e a polícia médica, não tendo apenas uma função de reprimir, mas também de “majoração ordenada das forças coletivas e individuais” (p.31), tendo como meta regulamentar e normatizar uma verdade sobre a sexualidade e a saúde pública.

Toda essa tática do Estado foi usada para sustentar práticas de disciplina na população, como também serviu de auxílio para o desenvolvimento de meios que sustentam a medicina social (saúde e higiene pública), fiscalizadas pela

polícia médica, que como a chamada polícia do sexo, deve lidar com o maior número possível de informações referentes a população.

E no “centro deste problema econômico e político da população, está o sexo (...)” (FOUCAULT, 1988, p.32). O sexo passa a ser o tema central das questões referentes à população, e como ponto no qual deve se tentar descobrir uma verdade que tenta responder as questões acima citadas. O sexo passa também a ser uma bússola, que aponta o que os indivíduos podem ou não fazer.

Os dados estatísticos para analisar as características de uma população passam pelo sexo, como a taxa de natalidade, a população sexualmente ativa, matrimônio, as formas de aumentar ou diminuir a fecundidade de uma população, os métodos contraceptivos, todos esses números utilizados pelos governos para desenvolverem políticas públicas no campo social e econômico. O tema sexo passa a ser analisado por uma gama enorme de observações, que mostra como a população e as políticas econômicas andam lado a lado no sistema capitalista.

As condutas sexuais da população passam a ser analisadas com a finalidade de conhecer as possíveis relações que esta possa ter no campo social, econômico e político. A vida passa a ser um dos interesses da política econômica do Estado, pois é a população que produz a riqueza do deste, alimentando a classe burguesa.

A biopolítica, embora tenha muitos campos de controle das pessoas, ela age de maneira muito marcante sobre o sexo e os gêneros, distinguindo e normalizando esses grupos de pessoas, em que existe um grande foco de disputa política entre estes. Há o controle sobre o corpo e o modo de se comportar dos gêneros feminino e masculino e da sexualidade dos sujeitos, conforme o que se espera na adequação de papéis sociais existentes, seguindo um padrão heteronormativo.

A partir do controle do sexo “escalona-se toda uma série de táticas diversas que combinam, em proporções variadas, o objetivo da disciplina do corpo e o da regulação das populações” (FOUCAULT, 1988, p. 159).

De acordo com Foucault (1988), nos dois últimos séculos, ocorreu um controle muito de perto sobre o sexo, a chamada por ele de “política do sexo”, criando técnicas que moldam os comportamentos dos indivíduos, principalmente das mulheres, reprimindo as mesmas de exteriorizar seus desejos “em nome da responsabilidade que elas teriam no que diz respeito à saúde, à solidez da instituição familiar e à salvação da sociedade” (FOUCAULT, 1988, p. 160). Desta forma houve um adestramento da mulher com relação ao seu corpo e sua forma de agir, se anulando, em detrimento da sexualidade masculina, cujos comportamentos seriam mais aceitáveis na sociedade.

Butler (2003) nos mostra que a criação de dois sexos diferentes e uniformes, determina uma repressão e punição para toda e qualquer outra forma que fosse incoerente com os parâmetros socialmente aceitáveis, e aqueles/as que se comportassem desta forma eram colocados/as à margem.

Ao falarmos do corpo de uma pessoa e de um determinado sexo, falamos não apenas de maneira descritiva, uma vez que representa um discurso “de acordo com princípios de coerência e integridade heterossexualizante, inequivocamente como macho e fêmea” (BUTLER, 2003, p. 99).

Ainda no ventre materno, indivíduos mesmo antes de se tornarem humanos, já são rotulados como masculino ou feminino, e dele se espera comportamentos já pré-estabelecidos. Este comportamento se exterioriza, por exemplo, na escolha das cores do enxoval do futuro bebê. Butler (2003), afirma que

Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado. (p. 194).

Desa forma, um dos aspectos principais da relação entre gênero e política é a noção de comportamento, ou de performatividade, que marca de maneira muito notória os gestos e ações do gênero ao longo do tempo. A biopolítica atua de maneira a tentar controlar os atos dos indivíduos que não condizem com o aceitável, os atos subversivos, transgressores, que batem de frente com o comportamento padrão aceitável. Os comportamentos de gênero não são preestabelecidos, não há moldura que estabelece estes atos, e as ações esperadas destes nada mais são do que uma mentira que é regulada.

Entretanto, se os atributos de gênero não são expressivos, mas performativos, então constituem efetivamente a identidade que pretensamente expressariam ou revelariam. A distinção entre expressão e performatividade é crucial. Se os atributos e atos de gênero, as várias maneiras como o corpo mostra ou produz sua significação cultural, então não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido; não haveria atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos, e a postulação de uma identidade de gênero verdadeira se revelaria uma ficção reguladora (BUTLER, 2003, p. 201).

É importante destacar que essa chamada performatividade (BUTLER, 2003) só tem condição de existência pois há um poder que regula os atos de gênero constantemente, fazendo com que ocorra uma repetição de comportamentos de gênero, e isto faz possível existir os atos que irão contradizer aqueles já esperados, os chamados atos subversivos.

Para Butler nomear o sexo é um ato performativo de dominação e coerção, uma vez que impõe uma realidade social através da construção de uma percepção da corporeidade bastante específica. A partir dessa perspectiva, se pode entender que o gênero é uma “identidade tenuamente construída no tempo por meio de uma repetição incorporada através de gestos, movimentos e estilos” (Butler, 2003, p. 200).

Ao analisar a cultura que constrói o gênero pelas normas impostas, as heteronormativas, Butler (2003) mostra que parecerá ser o gênero tão inabalável

quanto a concepção de que biologia é o destino do indivíduo, pois a cultura que o impõe comportamentos, estrategicamente.

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscrito em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a 'cultura' relevante que 'constrói' o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (Butler, 2003, p. 26).

Butler (2003) nos mostra que ao determinar os padrões e os papéis dos sujeitos "gendrados", impõe uma norma geral, que é seguida cegamente pelos sujeitos sem qualquer questionamento, fundamentadas inclusive pela biopolítica, como se fosse, uma norma correta, e inquestionável, pronta para ser seguida por todos/as, sejam quais forem. Aquelas que têm vagina devem seguir as regras próprias do gênero feminino e aqueles que possuem um pênis devem seguir as regras próprias do masculino.

A cultura dos atos de gênero foi sendo perpetuada dessa maneira inabalável e rígida, e os sujeitos repetem esses padrões como se fosse a única saída possível para viver sua sexualidade e seus desejos. Essa ideia de que o gênero é natural leva a um entendimento equivocado e simplista, pois supõe que todos/as tenham um mesmo lugar a ocupar, limitando assim os atos de gênero e tolhendo seus desejos.

É Foucault (1988) que nos mostra a forma como o poder manipula as categorias do "sexo" para que este venha a ser "compreendido como causa da estrutura e do significado do desejo" (p.42), como sendo único e universal. Butler nos explica que:

Para Foucault, o corpo não é 'sexuado' em nenhum sentido significativo antes de sua determinação num discurso pelo qual ele é investido de uma 'ideia' de sexo natural ou essencial. O corpo só ganha significado no discurso no contexto das relações de poder. A sexualidade é uma organização historicamente específica do poder, do discurso, dos corpos e da afetividade. Como tal, Foucault



compreende que a sexualidade produz o 'sexo' como um conceito artificial que efetivamente amplia e mascara as relações de poder responsáveis por sua gênese (Butler, 2003, pp.137-138).

Há uma necessidade, imposta por uma biopolítica, de criar a ideia comportamental de um verdadeiro sexo, aquele aceitável, e esta ideia é reforçada por uma sexualidade controlada, que muitas vezes deixa de lado as diversas formas de viver sua sexualidade.

A partir da “univocidade do sexo”, expressão criada por Foucault (1988), na qual a pessoa só pode ser de um sexo excluindo o outro possível, defendendo ser o sexo fictício e/ou mascarado pelo poder da biopolítica, surgem os argumentos de Butler (2003) com relação a construção social, não somente do gênero, mas também do sexo.

Não aceitar esta ideia equivocada do sexo como sendo único, nos faz compreender este como efeito e não como origem, como nos mostra Butler (2003).

Em lugar do 'sexo' como causa e significação originais e contínuas dos prazeres corporais, ele propõe a 'sexualidade' como um sistema histórico aberto e complexo de discurso de poder, o qual produz a denominação imprópria de 'sexo' como parte da estratégia para ocultar e portanto perpetuar as relações de poder. Uma das maneiras pelas quais o poder é ocultado e perpetuado é pelo estabelecimento de uma relação externa ou arbitrária entre o poder, concebido como repressão ou dominação, e o sexo, concebido como energia vigorosa mas moldada, à espera de libertação ou auto-expressão autêntica. A utilização desse modelo jurídico presume não só que a relação entre poder e sexualidade é ontologicamente distinta, mas que o poder funciona sempre e unicamente para subjugar ou libertar um sexo fundamentalmente intacto, auto-suficiente, e diferente do próprio poder. Quando o 'sexo' é essencializado dessa maneira, tornar-se ontologicamente imune às relações de poder à sua própria historicidade. Como resultado, a análise da sexualidade descamba em análise do 'sexo', e qualquer indagação sobre a produção histórica da própria categoria de 'sexo' é impedida por essa causalidade invertida e falsificadora. Segundo Foucault, não só o 'sexo' precisa ser recontextualizado nos termos

de uma sexualidade, mas o poder jurídico tem de ser repensado como uma construção produzida por um poder generativo, que, por sua vez, oculta o mecanismo da sua própria produtividade (pp. 141-142).

Butler (2003) nos mostra que o sexo, a sexualidade e este biopoder precisam ser revistos em sua estrutura criadora, já que evidenciado por ela, se trata de ocultos e falsos conceitos. O sexo, o gênero e os desejos são limitados pelo poder e legitimados estrategicamente por uma biopolítica.

Para Foucault, ser sexuado é estar submetido a um conjunto de regulações sociais, é ter a lei que norteia essas regulações situadas como princípio formador do sexo, do gênero, dos prazeres e dos desejos, e como princípio hermenêutico de auto-interpretação. A categoria do sexo é, assim, inevitavelmente reguladora, e toda análise que a tome acriticamente como um pressuposto amplia e legitima ainda mais essa estratégia de regulação como regime de poder/conhecimento (BUTLER, 2003, p. 143).

Ou seja, essas práticas de gênero impostas constantemente aos indivíduos, só vem fortalecer e perpetuar a ideia que não haveria uma outra forma aceitável de viver seus desejos e sua sexualidade, solidificando desta forma a rigidez de comportamento das pessoas.

### **3.2 Heteronormatividade**

A heteronormatividade é uma das formas de ideologia dominante na sociedade em que vivemos. É muitas vezes representada em textos, imagens e ações do cotidiano, reforçando o chamado comportamento sexual aceitável, que legitima as práticas heterossexuais.

Por heteronormatividade, entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade

conjugal, constituição de família (esquema pai-mãe-filho(a)(s)). Na esteira das implicações da aludida palavra, tem-se o heterossexismo compulsório, sendo que, por esse último termo, entende-se o imperativo inquestionável por parte de todos os membros da sociedade com o intuito de reforçar ou dar legitimidade às práticas heterossexuais (FOSTER, 2001, p.19).

Muitas das vezes em atos simples no cotidiano seguimos esta norma imposta, como por exemplo ao afirmar que a cor rosa é de menina e a cor azul de menino, essa colocação acaba por determinar, muita das vezes, uma sequência de atos onde o gênero e o sexo vão sendo regulados.

Observamos que, através dos tempos, tem predominado uma necessidade de normatizar a sexualidade dos indivíduos, utilizando um discurso que expõe a homossexualidade como sendo um comportamento desviante e anormal. Esta forma de oprimir os homossexuais segue a mesma regra de opressão das mulheres na sociedade, como aponta Rubin (1993, p. 20).

(...) a supressão do componente homossexual da sexualidade humana e, como consequência, a opressão dos homossexuais é, um produto do mesmo sistema cujas regras e relações oprimem as mulheres.

Com isto passa a existir também uma divisão social do trabalho, alimentada implicitamente pelo Estado, fazendo com que ocorra uma dependência entre os sexos. Ou seja, o papel do homem seria trabalhar fora de casa para o provimento do lar e a incumbência da mulher seria exercer suas funções domésticas dando suporte ao seu marido.

Esta divisão passa a criar um certo tabu na sociedade contra as diferentes formas de comportamento sexuais, que não fossem aquelas baseadas estritamente na relação entre homem e mulher, impondo assim, um casamento heterossexual como sendo uma das bases de nossa sociedade.

Aqueles e aquelas que contradizem esse discurso, que escapam ao governo dos corpos produzido pelo sexo, são vistos como exceção à regra (LOURO, 2005, p.15).

Foucault (1988) aborda como a sexualidade teve uma importância grande, desde os primeiros séculos da era cristã, que criou uma ligação, apontada por ele, como fundamental entre sexualidade e subjetividade. O cristianismo, somado à uma moral instituída implicitamente pelo Estado, criando um sistema de obediência generalizada, seria uma condição para alcançar todas as ditas virtudes reconhecidas pela sociedade, virtudes estas como a heterossexualidade, o casamento seguindo os ditames religiosos e a submissão da mulher perante o homem por exemplo. Este sistema, chamado por Foucault (1988), de poder pastoral trouxe com ele várias técnicas e métodos que iriam mostrar e produzir a verdade.

Creio que o cristianismo encontrou um meio de instaurar um tipo de poder que controlava os indivíduos através de sua sexualidade, concebida como coisa da qual era preciso desconfiar, alguma coisa que sempre introduzia no indivíduo possibilidades de tentação e queda [...] uma tentação que corria o risco de levar o indivíduo a ultrapassar as limitações impostas pela moral corrente: o casamento, a monogamia, a sexualidade para reprodução e a limitação e desqualificação do prazer (FOUCAULT, 1988, p. 65).

Visto que na relação sexual entre pessoas do mesmo sexo não seria possível a reprodução humana, a chamada moral cristã desqualifica tal relação, reforçando, desta forma, a heteronormatividade. Assim, esta norma vai tomando contornos hegemônicos e legitimados por uma bioplítica.

A heteronormatividade pode ser encarada como processo social e cabível de problematização por meio de estudos ligados à sexualidade, com destaque para os estudos gays e lésbicos. (BUTLER, 2003).

A partir do século XIX, à medida que a intervenção religiosa diminui na regulação da sexual da sociedade, a estatal aumenta, se estendendo até o século XX, tendo como base o argumento da saúde, em que profissionais como médicos e cientistas foram importantes no discurso regulador da sexualidade (FOSTER, 2001).

Este discurso vai além da questão puritana e higienista, preocupando-se em policiar os comportamentos sexuais não conjugais e homossexuais. Em nome da chamada saúde familiar, deve-se manter a prosperidade econômica, segurança, higiene e saúde. Nesse sentido, Estado tem interesses fortes, no sentido de implantar uma biopolítica, disciplinando os corpos e a vida sexual dos indivíduos.

Tanto as religiões cristãs, como a medicina ocidental tem visto o sexo como um impulso básico que requer autocontrole e controles sociais, que é diferente em homens e mulheres e cuja manifestação socialmente correta são as relações sociais entre homens e mulheres adultos, no matrimônio (FOSTER, 2001, p. 32).

O controle dos corpos dos indivíduos, feito pelo Estado através de uma biopolítica, foi baseado no discurso biológico, que procurou entender os indivíduos através da compreensão e da regulação da sua sexualidade. Foucault (1985) chama as formas de controle dos corpos, como a normatização desses de “dispositivo da sexualidade”.

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode manter entre esses elementos (FOUCAULT, 1985, p. 70).

Este dispositivo foi e continua sendo importante para institucionalizar a heteronormatividade e fundamentar a biopolítica aplicada pelo Estado perante seus indivíduos. A padronização, uma das características marcantes da heteronormatividade, é utilizada para regular e afirmar como os indivíduos devem viver seus desejos e prazeres sexuais, padrão este que deve ser seguido de acordo com a chamada normalidade heterossexual (BUTLER, 2003).

O termo adota como grandes referências visões dicotômicas como vagina/pênis, feminino/masculino, heterossexual/homossexual. Segundo Butler

(2003), a sociedade exige do indivíduo uma coerência com o que ele tem em seu corpo (pênis ou vagina) e seu comportamento sexual. Dessa forma, a heterossexualidade passa a ser uma imposição social, e aquele que não segue essas diretrizes, tende a cair na marginalidade.

Há discursos científicos que tratam a heterossexualidade como uma forma normal do indivíduo habitar seu próprio corpo, ou seja, existe algo nestes discursos que marca de maneira categórica como se deve viver sua sexualidade, baseada na marca genital (pênis ou vagina), criando padrões de comportamento, castrando os desejos que cada indivíduo carrega consigo.

Quando surge o comportamento fora do padrão como a bissexualidade, a transexualidade ou a homossexualidade, por exemplo, estes tendem a ser vistos como comportamentos errados e até mesmo doentios.

Essas delimitações dos comportamentos sexuais, são reflexos de uma cultura que não aceita uma visão universal de como a sexualidade pode ser vivida. Butler (1987) nos mostra que, para se validar uma relação de poder, no âmbito do gênero, é preciso ter uma representação fixa de sujeito, invariável, com um único sexo e gênero possível.

Várias são as instituições que reforçam os mais variados discursos sobre a sexualidade, instituições estas que tem uma grande influência sobre os indivíduos que compõem uma sociedade. Foucault (1988) nos mostra que os mais variados discursos sobre a sexualidade dos indivíduos foram criados pela religião, psiquiatria, política e sexologia, e que estes discursos, ao serem repetidos, como uma verdade absoluta, servem de fundamento para controlar as pessoas. Dessa forma, surgem os conceitos que tratam certos comportamentos como pervertidos ou anormais, pois fogem do padrão defendido pelos discursos hegemônicos. Estes discursos que tentam mostrar o que é normal no comportamento sexual dos indivíduos, limita a forma de expressão corporal e a maneira de viver a sexualidade de forma livre.

Neste contexto heteronormativo, muitas pessoas passam a questionar o lugar a que estas são destinadas por algumas instituições, como o Estado, as

religiões, a família. Diante de tal situação, se torna difícil não ceder à este discurso, que defende a ideia do masculino e feminino.

A partir do momento que tomamos como referência unicamente a questão biológica, para normatizar a sexualidade, nos parece que passamos a defender que o corpo é estático e uno em sua maneira de viver sua sexualidade.

Como não sucumbir na dicotomia público-privado, objeto-sujeito, masculino-feminino, corpo-alma, subjetividade-objetividade, sexo-gênero? Como não utilizar corpos como se fossem matérias inertes? Compreendo que essas perguntas guiam de algum modo o questionamento à perspectiva de gênero relacional que ainda essencializa o corpo, o biologicizando. Em outras palavras, a perspectiva de corpo sexuado implica uma concepção de corpo inerte. (MÉLLO, 2012, p.201).

Ao afirmar que as meninas devem se comportar, vestir, agir e falar diferente dos meninos, utilizando como referência o que se entende por sexo, reforça estas normas e naturaliza a heterossexualidade. A norma “opera no âmbito de práticas sociais sob o padrão comum implícito da normalização” (BUTLER, 2014, p. 252).

Os discursos com relação ao gênero e a sexualidade ajuda para a construção dos sentidos do que é ser mulher ou ser homem, que podem ser fixados dentro de uma matriz heterossexual.

Borillo (2009) afirma que a escola, muitas das vezes em suas práticas cotidianas, reforça certas normas e naturaliza a heterossexualidade, operando violências simbólicas para com aqueles que não seguem o comportamento heteronormativo.

A simples suposição da heterossexualidade constitui, por si só, uma violência simbólica cotidiana contra aqueles que não partilham desse sentimento resumidamente comum: o médico que se dirige a um paciente do sexo masculino falando de sua companheira como se a heterossexualidade fosse óbvia e a única alternativa possível; a enfermeira escolar que constantemente aconselha meninas a utilizarem contraceptivos sem imaginar que pode haver lésbicas no grupo; ou, ainda, os

manuais de sexualidade masculina ou feminina que só fazem referência a práticas heterossexuais. Esses são alguns exemplos de tal tipo de violência. (BORILLO, 2009, p. 44-45).

Esta heteronormatividade é bastante marcante também com relação a sexualidade feminina, pois estas, presumidas como heterossexuais, tendem a ser vistas como um meio para o prazer masculino e o fim reprodutivo, o que já se torna um preconceito e uma negação de seus desejos que podem ser diferentes destes traçados à elas pela norma.

Quando a mulher se recusa a seguir esta norma, seja performativizando um gênero (BUTLER, 2003), menos restrito ao feminino heteronormativo, o que pode ou não incluir desejo e afeto direcionados a outra mulher, esta sofre com a discriminação e o preconceito, com apelidos variados, agressões verbais, físicas e psicológicas.

Investigar e problematizar a heteronormatividade pode ser uma forma de romper com esta norma, visibilizando sexualidades e atuando de maneira a favorecer uma educação que rompa com as hierarquizações das diferenças.

### **3.3 Gênero para além da discussão binária**

Judith Butler em seus estudos sobre a questão de gênero constata que

(...) grande parte da pesquisa feminista foi conduzida nos campos da biologia e da história da ciência, que avaliam os interesses políticos inerentes aos vários processos discriminatórios que estabelecem a base científica do sexo (2003, p. 216).

Desta forma, analisando o quadro da sociedade nos dias de hoje a partir das categorias de identidades que são aceitas como fundamentais, originais, naturais e inevitáveis, ou seja dentro de um padrão pré-estabelecido, Butler nos mostra que o gênero, o sexo, o desejo e o corpo são produtos desta cultura massificada, traduzindo-se em elementos culturais, em que a naturalidade é



imposta pela sociedade e assumida de maneira fictícia, tolhendo as diversas maneiras de existência do indivíduo.

Os estudos feitos por Butler levantam questões com relação a formação da identidade e da subjetividade, mostrando os processos pelos os indivíduos se tornam sujeitos ao assumir as identidades sexuadas gerais, aquelas impostas à nós por uma heteronormatividade dentro das estruturas de poder existentes.

Butler questiona continuamente o sujeito, indagando através de quais processos os sujeitos vêm a existir, através de quais meios são constituídos e como essas construções são bem-sucedidas ou não). O “sujeito de Butler não é um indivíduo, mas uma estrutura linguística em formação” (Salih, 2012, p. 10/11).

O conceito de gênero há alguns anos vem sendo muito abordado tanto nos movimentos feministas, na reivindicação de igualdade de direitos com relação aos homens, como também nas Universidades, no desenvolvimento de diversas pesquisas.

O entendimento do conceito de gênero, pode nos levar a compreender como homens e mulheres constroem suas práticas nas relações em sociedade. Como afirmam Bandeira e Oliveira (1990), esta conceituação nos conduz a “entender processos de construção/reconstrução das práticas das relações sociais, que homens e mulheres desenvolvem/vivenciam no social” (p.08).

Feministas americanas utilizaram a palavra gênero em seu sentido restrito, ou seja, uma maneira de entender a organização que há na sociedade entre os sexos. Esta visão já se mostrava como uma forma de resistir ao determinismo biológico, como uma forma dominante de definir a sexualidade.

Segundo Scott,

Nosso objetivo é descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para muda-la (1995, p.72).

O gênero também tem sido abordado por estudiosos/as da área, como uma possibilidade de contar uma nova história sobre a história das diversas

áreas do conhecimento, uma vez que ainda predomina a forma que toma como referência a visão do homem, deixando a da mulher em segundo plano.

Inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais, não é demais dizer que ainda que as tentativas iniciais tenham sido hesitantes, uma tal metodologia implica não somente uma nova história de mulheres, mas também uma nova história (SCOTT, 1995, p.73).

Como compreender o estudo das desigualdades sociais sem antes entender a questão de gênero?

O estudo de gênero pode seguir duas vertentes, que se distinguem uma da outra pela maneira de analisar a mulher no contexto social. A primeira vertente torna o termo gênero sinônimo de mulher, esta forma de esconder o termo mulher. Segundo Scott (1995), esta forma de esconder o termo mulher é equivocada, pois desconsidera a variedade de mulheres que existem, e como estas podem viver sua feminilidade. Esta forma de análise não mostra a desigualdade existente entre homens e mulheres, e por consequência não mostra o lado mais lesado desta relação.

A segunda forma de análise, que nos parece ser a mais pertinente, mostra que para se estudar as informações referentes as mulheres também são estudadas as informações relacionadas ao homem. Esta forma de análise faz sentido pois o mundo feminino está inserido no mundo masculino, estudar gênero é uma forma de tentar mostrar como a sociedade se constrói.

Esta maneira de entender a questão de gênero acaba por reprimir toda e qualquer forma da mulher e do homem viverem sua sexualidade, pois criam características típicas como a virilidade associada ao masculino e a feminilidade ao feminino.

Esse estereótipo criado retira por exemplo do homem a capacidade de ser emotivo, características considerada tipicamente da mulher, pois se este for será logo taxado como afeminado. Para Scott, é “A noção de fixidez [...] que leva à

aparência de uma permanência intertemporal na representação binária dos gêneros” (1995, p. 87).

Esta normalidade ou anormalidade retira da mulher o direito de exercício de sua cidadania e de seus mais variados desejos, levando-a a ser categorizada como puta ou mulher de família, conforme os códigos morais vigentes.

Seguindo ainda sobre a questão de gênero, porém agora não mais a questão conceitual apenas, mas também indagando como se caracteriza o gênero de uma pessoa? Este é fixo? Como é formado? Estas e outras questões trataremos nesta segunda parte tomando como base Butler (2003).

A diferença entre homens e mulheres se dá não apenas no campo da biologia, em que esta é usada para destinar a forma como homens e mulheres irão vivenciar sua sexualidade, ocorre também na cultura em que estes/as estão inseridos/as. Segundo Butler (2003)

Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjuntos de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (p.26).

Ao tratar da questão da mulher, Butler (2003) afirma que o gênero é construído no decorrer da vida. Ao nosso ver fica claro, tratando especificamente da mulher, que essa construção não ocorre por uma livre escolha, e sim por uma imposição cultural da sociedade que faz com que a mulher tenha sua feminilidade unificada na forma de vivê-la.

Neste contexto, sem oferecer outra possibilidade aceitável para a “cultura relevante”, a mulher é levada a se comportar conforme seu sexo já biologicamente pré-estabelecido. Como pensar em uma construção no decorrer de sua vida e ao mesmo tempo achar que para mulher não há opção de seguir, outros caminhos na construção de seu gênero?

Para Butler (2003), que limita a mulher a vivenciar sua sexualidade é o discurso imposto pela cultura da sociedade na qual ela está inserida.

Se o gênero ou o sexo são fixos ou livres, é função de um discurso que, como se irá sugerir, buscar estabelecer certos limites à análise ou salvaguardar certos dogmas do humanismo como um pressuposto de qualquer análise do gênero (BUTLER, 2003, p. 27).

A cultura limita o que pode e o que não pode ser vivenciado pelo gênero. Com isso, a mulher acaba por se enquadrar junto com o homem em uma estrutura binária, em que fica claro qual o papel do homem e o da mulher, não deixando brechas para outras possibilidades que sejam vistas como aceitáveis, “assim a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero” (BUTLER, 2003, p.28).

Segundo Butler (2003) neste contexto, de limitação da sexualidade dentro de padrões de normalidade, muitos/as passam a viver uma sexualidade “melancólica”, termo usado pela autora para demonstrar uma sexualidade imposta pelo padrão estabelecido, na qual à estes/as é recusada a possibilidade de vivenciar plenamente seus desejos e prazeres.

Esta proibição é decorrente de uma lei compulsória que determina a diferença entre os gêneros,

A localização e/ou proibição de prazeres e desejos em zonas “erógenas” dadas constitui precisamente o tipo de melancolia diferenciadora do gênero que cobre a superfície do corpo. A perda do objeto do prazer se resolve mediante a incorporação deste mesmo prazer, resultando que o prazer tanto é determinado como proibido por via dos efeitos compulsórios da lei diferenciadora dos gêneros (BUTLER, 2003, p.105).

Esta limitação passa a se materializar no próprio corpo humano, em que os desejos permitidos e aceitáveis, que caracteriza essa “melancolia”, residem em partes específicas deste corpo, e que estas marcam de maneira específica e única o gênero, o pênis para o masculino e os seios e vagina para o feminino, deixando de lado qualquer outra possibilidade de prazer e de uso destes da exteriorização plena de sua sexualidade, “algumas partes do corpo tornam-se

focos concebíveis de prazer precisamente porque correspondem a um ideal normativo” (BUTLER, 2003, p.108).

O desejo é silenciado por essa “melancolia” heterossexual, este desejo não fica limitado as funções pré-estabelecidas daquelas partes específicas do corpo. Vai além, fantasia práticas que proporciona a libertação de uma sexualidade reprimida

Aliás, para desejar, talvez seja necessário acreditar em um ego corporal alterado, o qual, no interior das regras de gênero do imaginário, corresponda às exigências de um corpo físico pelo qual ou no qual ela atua (BUTLER, 2003, p. 108).

Por mais inconstantes e mutáveis que sejam as identidades, estas estão numa relação direta do indivíduo com a sociedade na qual o sujeito está inserido. Nesse sentido, seria importante que o indivíduo possa ter mais do que a consciência do seu papel social. É preciso uma autoconsciência, para que as práticas do grupo sejam incorporadas à sua narrativa de identidade. A consciência está ligada ao campo da experiência do cotidiano, enquanto a autoconsciência refere-se ao reconhecimento do si mesmo como um indivíduo que tem sua própria subjetividade (CUNHA, 2009).

As diversidades culturais e sociais cada vez mais vem aumentando e os indivíduos se deparam com uma multiplicidade de identidades nas quais podem identificar-se mesmo que provisoriamente.

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (SILVA, 2011, p.13).

Para se produzir uma determinada identidade entre relações de poder, a pessoa precisa identificar-se e reconhecer nela mesma características similares à esta identidade, ao nosso ver é impossível formar uma identidade neutra e independente da sociedade em que vivemos.

Podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada (SILVA, 2011, p.96).

Para ajudar a romper com a discussão binária de gênero, requer que a mulher lésbica assuma um importante papel, que se perceba para além da imagem de vítima, mas principalmente como aquela que luta e contesta as várias discriminações e violências que sofre e que está todos os dias desconstruindo os discursos heteronormativos impostos pela sociedade.

Os tipos de discursos que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como uns e outros são sancionados; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção de verdade; o estatuto daqueles que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1997, p.12).

Afirmar que uma pessoa simplesmente é homem ou mulher é reduzir de maneira radical a significação deste sujeito. Sua identidade deve ir muito além da determinação primeira de sua genitália, seu sexo, seu gênero, sua sexualidade, etc. O sujeito está influenciado por vários fatores que determinam sua formação social e mostram possibilidades diferentes de identidade e desejos que muitas das vezes não são iguais, mesmo quando faz parte de um mesmo grupo. Os indivíduos sempre terão suas particularidades que devem ser respeitadas. O gênero é excludente, pois limita a identidade da pessoa. (BUTLER, 2003).

A noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a 'especificidade' do feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a 'identidade' como tornam

equivoca a noção singular de identidade (BUTLER, 2003, p. 21).

Acabar com esta visão universal de homem e mulher, ajudará a representar politicamente as minorias excluídas pelo, mostrando que a determinação do papel social do indivíduo, a partir de seu sexo biológico, é imposta.

Ao nosso ver uma das mais importantes tarefas desta mulher é o de mostrar sua identidade, que diariamente é visto como clandestina e estigmatizada por muitos/as, numa identidade que é capaz de falar de si mesma, mostrando as mais diferentes formas de existir nos mais variados espaços da sociedade.

Para enfrentar o discurso heteronormativo imposto pela sociedade, é necessário que todos/as que os/as quem vivem sua sexualidade de maneira vista por muitos como fora do padrão, entendam os mais variados contextos sociais nos quais estes/as estão inscritos/as, pois o falar de si mesmo/a irá contribuir para mudar o discurso predominante sobre sexualidade.

Como a vida em sociedade se apresenta de maneira muito diversa, é preciso ao nosso ver que se olhe com mais cuidado a fragmentação de identidades que existem, ou seja, na construção diária das diferenças em que somos influenciados/as. “A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada”. (SILVA, 2011, p.96).

Enfim, para desconstruir esta visão binária de gênero nos parece que se faz necessário compreender que a identidade é uma construção influenciada por diversos fatores internos e externos, ela não é uma coesão indivisível e imutável, e sim ao nosso ver são fragmentos de várias experiências vivenciadas ao longo da vida, é uma permanente construção e desconstrução.

### 3.4 Homossexualidade e trabalho docente

Gostar, amar, sentir atração, desejar outra pessoa, faz parte das relações humanas, porém em uma sociedade hegemonicamente cristã e patriarcal na qual estamos inseridos, nos parece ser bem mais complicado de se viver plenamente estes sentimentos quando estes são direcionados para alguém do mesmo sexo. Ser homossexual e reconhecer-se como tal, traz consigo muitas barreiras a serem enfrentadas, pois os ditames heteronormativos impõem restrições de toda ordem.

Inserido na chamada diversidade sexual, grupos como os gays, lésbicas, travestis, transexuais e pansexuais são constantemente vítimas de discriminação e preconceitos, por causa de sua orientação sexual e sua identidade de gênero. A homofobia é todos os dias marcada por simples gestos, palavras e agressões de todos os tipos, estas ações exteriorizam o ódio perante aqueles/as que rompem com a heteronormatividade.

A este ódio mórbido contra a homossexualidade a Psicologia chama de homofobia internalizada, provocando nestes doentes, sintomas diversos, incluindo neurose de frustração sexual, suicídio e atos de violência, como agressões e assassinatos de homossexuais (MOTT, 2003, p.23).

Ao longo dos tempos e nas mais variadas culturas, a homossexualidade era motivo de vergonha, distanciamento e punição, daí a importância de trabalhar o conceito de gênero na sociedade, de maneira que esta seja liberta das amarras da dicotomia homem/mulher.

O estudo de gênero e sua compreensão surgem pela forma como a cultura expressa as diferenças entre homens e mulheres e de que modo a caracterização das diferenças inerentes ou apreendidas entre os sexos pode servir como ponto auxiliar para a compreensão da exclusão das pessoas que vivem a experiência



homoerótica como entes capazes de direitos e obrigações (MOTT, 2003, p.30).

Estudar a homossexualidade no contexto do trabalho docente ou em qualquer outro é também analisar a desconstrução dos papéis sexuais impostos pela heteronormatividade. É importante dizer que as relações de gênero são construídas em um contexto social, ou seja, podem mudar de uma sociedade e época para outra, assim há relações que têm como fundamento um padrão dominante como os papéis determinados que cabem ao homem e a mulher.

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro lado, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um construto instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. (BRITZMAN, 1996, p.74).

Britzman (1996), nos mostra que quando se trata de questões sentimentais, como desejo, amor e afetividade, a identidade do indivíduo pode surpreender a ele mesmo, impulsionando este a se desvincular dos discursos dominantes como o da biologia e da normalidade.

E o local em que se desenvolve com maior frequência e intensidade o trabalho docente, a escola, como lida com a homossexualidade docente?

Nos parece que a escola delimita de maneira muito clara os espaços a serem ocupados e por quem serem ocupados, moldando comportamentos dos indivíduos nos quais fazem parte dela. A discriminação, em suas diversas faces seja ela por gênero, etnia ou orientação sexual, ocorre em vários âmbitos da sociedade brasileira, e como não poderia ser diferente a escola acaba por reproduzir tal comportamento.

Reproduzir padrões sociais, iníquos, perpetua concepções e valores hegemônicos, naturaliza relações autoritárias, reitera hierarquias opressivas e legitima a acumulação desigual de recursos e prestígio. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p.162).

A escola deve favorecer a formação cidadã e ajudar na transformação de uma sociedade mais igual para aqueles/as que dela fazem parte, pois ao transmitir conhecimento, esta instituição ajuda a fabricar sujeitos e subjetividades.

Os valores e modelos de comportamento transmitidos e produzidos pela escola, seja nos conteúdos estabelecidos nos currículos oficiais ou na interação diária entre colegas, professores e professoras exterioriza os preconceitos e desigualdades existentes na sociedade.

Diferença, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tomando aqueles que tinham acesso. Ela dividiu também, inteiramente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles aos quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 2012, p. 57).

A escola poderia ser compreendida como um local de espaço social, em que ocorrem conflitos, disputas e tensões das mais variadas formas, seja na escolha dos conteúdos, livros didáticos e currículo, até com relação aos direitos e deveres de cada integrante da mesma.

Essas tensões se atrelam a dinâmica de produção a atualização de hierarquias e processos de (des)legitimação, (des)qualificação, inclusão e exclusão de sujeitos, saberes, modos de ver, práticas e agendas políticas e educacionais. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p.163).

Desta forma, ao nosso ver, temas como diversidade sexual para serem trabalhados nas escolas, precisam de um suporte maior por parte da sociedade e governo, para desconstruir os padrões heteronormativos que baseiam as relações de gêneros existentes hoje.

Mott (2003) nos mostra que o Brasil é um país muito contraditório na maneira como trata os homossexuais, visto que já avançou muito na sua maneira de se comportar sobre as mais variadas orientações sexuais, tendo todos os anos a maior parada gay do mundo, grupos de apoio a causa LGBT, apoio de muitos representantes políticos nas casas legislativas do país. Porém, apesar de todos esses avanços a homossexualidade ainda é vista pela maioria da classe conservadora como um comportamento fora do padrão, influenciando muitas das vezes na vida social e profissional deste grupo.

A sociedade, e por consequência a escola, vive baseada em regras e estereótipos dos mais variados tipos, institucionalizou-se as palavras natural e normal, criando uma hegemonia favorecendo aqueles com características branca e heterossexual.

Está atrelada à docência o comportamento padrão esperado, que é o heterossexual, ao/à professor/a se espera a normalidade já pré-estabelecida, pois no que tange a sexualidade na sociedade, e por consequência na escola, existe uma matriz heterossexual, que age de maneira compulsória na vida das pessoas, afirmando o que é normal e anormal. (BUTLER, 2015).

Estes/as docentes, em seu cotidiano, para serem coerentes com o sistema heteronormativo que predomina na escola, devem se comportar conforme sua característica biológica, ou seja, se tem pênis deve ser um professor macho, sem muita delicadeza, se tiver vagina e seios deve ser uma professora feminina delicada e sensível, pois é isso que a comunidade espera deste/a profissional. Assim, não há uma proibição explícita da homossexualidade do/a docente, porém este/a deve demonstrar o mínimo possível sua homossexualidade.

A autora Marlene Guirado comenta sobre até que ponto a escola consegue chegar ao que diz respeito à vida íntima de seus/as docentes, especialmente a sexualidade, ao afirmar que

As instituições fazem-se, sempre também, pela ação de seus agentes e de sua clientela. De tal forma que não há vida social fora das instituições e nem sequer há instituição fora do fazer de seus atores (1997, p.34).

Desta forma nos parece que há uma naturalidade na forma como as ações pedagógicas na escola são representadas, não se dando conta de que estas mesmas ações praticadas pelos atores envolvidos no cotidiano escolar legitimam determinadas práticas institucionais, não acreditando que seja possível outras formas de desenvolvê-las.

A exemplo: para nós professores e educadores (agentes institucionais), para os pais e para as crianças e/ou jovens que fazem a escola como sua clientela, parece tão natural que se aprenda os conhecimentos básicos da cultura por meio de aulas e disciplinas que, com certeza, está relegado ao desconhecimento que a escola é invenção da época moderna e que ela se ajusta no conjunto de suas instituições (GUIRADO, 1997, p. 34).

Partindo deste pressuposto, o/a docente deve desempenhar na escola suas funções historicamente determinadas, impossibilitando este/a de construir-se como uma pessoa com sua personalidade e intimidade, sua sexualidade, inclusive, deve ser deixada do lado de fora da escola, pois esta não cabe naquele ambiente.

Esta realidade ao nosso ver é um tanto complicada para o/a docente homossexual, pois à medida que a escola espera do/a professor/a uma certa assexualidade, é difícil agir desta forma, pois atrelado a nossa existência está a sexualidade em cada um de nós.

Esta sexualidade se exterioriza das mais variadas maneiras, seja no modo de andar, de vestir, de falar, de sentar, são sinais que nos mostram de como sexualmente existimos.

Dependendo da maneira como administramos esse existir em nossas vidas definiremos nossa prática pedagógica como retrógrada ou emancipatória, de maneira consciente ou não. (GUIRADO, 1997, p. 36).

Há como uma verdade quase que absoluta que a intimidade e personalidade não sejam assuntos cabíveis na escola, principalmente quando a homossexualidade é evidenciada, seja em um/uma docente ou aluno/a. Muitas das vezes tratar sobre o tema homossexualidade pode ser algo desrespeitoso ou sem pudor, pois quando o/a próprio/a professor/a homossexual trata o tema, este/a desmistifica e transgredi tudo que historicamente foi construído sobre o tema.

Segundo Britzman (1996), há um mito que aborda a existência da separação e privatização das identidades sexuais, como os saberes e a falta de conhecimento sobre a homossexualidade e a heterossexualidade não tivessem relação direta entre si, admitindo, ao mesmo tempo uma privacidade

(...) que aquilo que a pessoa “faz” privativamente deve ter pouca consequência pública. O fato é que as formas pelas quais a escola faz a mediação entre os discursos do privado e os discursos do público atuam para deixar intacta a visão de que as (homo)sexualidades devem ficar ocultas. Além disso, a insistência de que a sexualidade deva estar confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais (p.80).

Segundo a autora citada, a sexualidade é construída nas ações coletivas do sujeito com a sociedade que o cerca, a partir do momento que se diz esta sexualidade é definida por ações individuais, ao nosso ver, há uma quebra na capacidade de associar essa com os discursos, a política, as leis e a cultura.

Nos parece que levar a sexualidade para o âmbito do privado é justificar o chamado “viver no armário” como sendo uma escolha inofensiva e de certa forma até interessante para aqueles que optam pelo comportamento fora do padrão heteronormativo.

Para as autoras Camargo e Ribeiro (1999), as crianças no ambiente escolar vivem em uma dinâmica interativa, neste contexto o/a professor/a pode ajudar na a reforçar o comportamento heteronormativo, estabelecendo através da instituição escola uma dicotomia no comportamento no que se refere ser homem e mulher.

Da mesma forma, estes/as docentes podem criar situações que levem os/as alunos/as ao questionamento destes rígidos padrões e à compreensão de que se do ponto de vista biológico existem dois sexos, isso não implica, necessariamente, na existência de somente dois gêneros, mas na possibilidade de homens e mulheres se constituírem de inúmeras maneiras (CAMARGO & RIBEIRO, 1999, p. 45).

Desta forma, os/as docentes no ambiente escolar podem ajudar a desenvolver práticas de vida entre os/as alunos/as mais humanas. Trabalhar as diferenças na escola nos parece uma forma deste/a professor/a homossexual abordar os temas da sexualidade e do gênero, temas que até os dias de hoje em muitas escolas é um fator de estranhamento e até repulsa

### **3.5 Breve histórico do movimento LGBT no Brasil**

O chamado movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) brasileiro tem pouco mais de 30 anos de história. Entre os anos de 1980 até os dias de hoje, esse movimento LGBT tornou-se um dos mais expressivos, ativos e visíveis do país, mostrando à sociedade, a questão dos direitos sexuais relativos ao que vem sendo chamado de orientação sexual e identidade de gênero em praticamente todas as instâncias da vida social, na educação, nos três poderes da República e em praticamente todas as esferas da vida social.

A primeira conquista significativa e de alcance nacional do movimento LGBT no Brasil ocorreu em 1985 quando o Conselho Federal de Medicina (CFM) deixou de definir a homossexualidade como patologia, como ocorria nos termos

utilizados na Classificação Internacional de Doenças (CID), elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

A própria OMS passou a ter o mesmo entendimento, a partir de 17 de maio de 1990, fato que fez deste dia, o dia mundial de combate a homofobia. Essa data foi referendada pelo governo federal brasileiro que, a partir de demanda do movimento LGBT, instituiu, por meio de Decreto Presidencial de 4 de junho de 2010, o dia 17 de maio como Dia Nacional de Combate à Homofobia.

Na atualidade, o movimento LGBT brasileiro é mais visível por meio da organização de manifestações de rua, conhecidas como “Paradas do Orgulho LGBT”, que reúnem milhões de pessoas ao longo de todo ano, em centenas de eventos realizados em cidades de todo o país, sendo as principais nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

Historicamente, as lutas da população LGBT no Brasil e fora dele, foram construídas com base nos aparatos regulatórios da sexualidade (FOUCAULT, 1998) e as violações dos direitos humanos dos indivíduos que apresentavam práticas diferentes do padrão heteronormativo.

Para tentar combater os ideais opressores daqueles/as que não aceitam práticas diferentes da heteronormatividade, foi preciso desenvolver medidas e ações de políticas públicas protetoras, além de programas e projetos alinhados às propostas debatidas e aprovadas pelos ativistas LGBT.

Ações ocorreram e ainda ocorrem, promovidas pelos ativistas LGBT. No ano de 2008 houve a 1ª Conferência Nacional LGBT, que se destacou pelo diálogo pacífico entre as mais variadas esferas da sociedade organizada e representantes dos três poderes do Estado. (DIAS, 2011).

Nos dias de hoje é preciso dizer que vem ocorrendo uma onda conservadora que, principalmente nas duas casas do poder legislativo da República, câmara dos deputados e senado federal.

Os discursos de muitos/as dos/as deputados/as da câmara tem um tom bastante conservados, principalmente ao tratar da questão referente à

sexualidade. Trago aqui um exemplo de uma fala nitidamente homofóbica de um integrante da câmara dos deputados.

Nas paradas do orgulho gay, eles zombam do cristianismo a céu aberto, vestindo-se como freiras e padres, e destilam seu ódio sob os simpatizantes colocando-os contra qualquer um que pense contrário a eles. Hoje, a mídia os apadrinha. Até mesmo a mídia interna da Câmara dos Deputados dá aos militantes GLBTT muito mais exposição do que a qualquer outro parlamentar. A mídia progressista, em nome de “um futuro com liberdade plena” protegem estes militantes, que se vestem como uma MINORIA e por isso precisam ser protegidos pelo sistema, e denuncio aqui, NÃO SÃO MINORIA. Do ponto de vista da política, minoria são grupos desprivilegiados, por não conseguirem estudos e empregos. Os gays não se encaixam nesse perfil, pois são estudados e tem ótimos empregos. Mas se escondem sob esta mentira e vão conquistando seu espaço aos gritos, à força, ameaçando, humilhando e destruindo a imagem de quem se meter em seu caminho. Podem me chamar de maluco, ou dizerem que estou viajando, mas temo que chegará um dia, num futuro breve, que os que hoje podem fazer algo e não fazem, se arrependerão, ao verem militantes gays pegarem em armas, ou conquistarem todos os projetos que hoje tramitam na Câmara dos Deputados. (Maiúsculas do autor). (FELICIANO, 2012).

Para políticos como esse, o movimento LGBT nada mais é do que uma força negativa que comete delitos, difamação e incita à violência contra religiosos cristãos evangélicos. Depoimentos e posições como essas somente são possíveis em um contexto social marcado por valores conservadores e homofóbicos, como o que estamos vivendo atualmente.

Dias (2011) comenta os efeitos da atual estrutura do poder Legislativo:

Forças conservadoras tomaram conta do Congresso Nacional. Lideram bancadas fundamentalistas de natureza religiosa, cada vez mais numerosas. As igrejas evangélicas se juntam com católicos e outros conservadores de plantão. Assim, não há a mínima chance de assegurar aos homossexuais o direito de serem respeitados. (DIAS, 2011, p.163).



As subjetividades do grupo LGBT foram constituídas a partir da violência simbólica, representada pela heteronormatividade (BUTLER, 2003). Na medida em que foi sendo constituída, cada uma das identidades que formam os segmentos pertencentes a este grupo, recebeu o carimbo do estigma, da discriminação e da exclusão ao longo da história (FOUCAULT, 1988).

Marcadas por várias expressões estigmatizantes, as identidades LGBT foram excluídas do palco social. A condição de exclusão dessas identidades se tornou visível a partir do momento em que as expressões sexuais e as questões de gênero passam a ser interesse de estudos e de pesquisas sociais. Enquanto os estudos feministas problematizaram questões relativas ao gênero, os estudos gays e lésbicos analisaram questões referentes a essas identidades, sob a ótica dos direitos sexuais.

O impacto dos movimentos gays, e do feminismo em particular, nas relações entre sexos deu impulso a uma poderosa onda de choque: o questionamento da heterossexualidade como norma. Para as lésbicas, separar-se dos homens, origem de sua opressão, foi a consequência lógica, se não inevitável, de sua visão da dominação masculina como motivo pelo qual as mulheres se encontravam em situação tão precária. Para os gays, o questionamento da família tradicional e as relações conflitantes entre homens e mulheres proporcionaram uma abertura para explorar novas formas de relacionamentos pessoais, novas formas de famílias. Para todos, a liberação sexual, sem limite institucionais, tornou-se a nova fronteira da auto-expressão. (CASTELLS, 1999, p. 172).

A população LGBT assemelha-se à realidade de outros grupos excluídas em nossa sociedade. A luta dos segmentos LGBT é voltado contra a negação de direitos aos quais indivíduos heterossexuais têm acesso garantido, bem como ao direito de ter respeitada sua diferença em relação à heteronormatividade, combatendo o preconceito específico associado à sexualidade, a homofobia.

É importante destacar algumas vitórias a população LGBT alcançaram. Segundo Haubert (2012), o movimento homossexual brasileiro, apesar de

possuir poucos recursos humanos e materiais, alcançou importantes conquistas no reconhecimento dos direitos humanos dos gays e lésbicas

Conseguiu que o conselho federal de medicina declarasse que no Brasil a homossexualidade não mais poderia ser classificada como “desvio e transtorno sexual”, incluiu no código de ética dos jornalistas a proibição de discriminação por orientação sexual, nas leis orgânicas de 73 municípios e nas constituições dos estados de Sergipe, Mato Grosso e Distrito Federal foram incluídas a proibição de discriminação por orientação sexual, publicação no relatório anual do departamento de Estado dos Estados Unidos das denúncias de violação dos direitos humanos e assassinatos de homossexuais, realização no Brasil da 17ª conferência da associação internacional de gays e lésbicas. As uniões estáveis e de afeto devem ser vistas, tal como as relações entre heterossexuais, com a justa igualdade que se espera, alguns casais vêm obtendo o direito à adoção de crianças e adolescentes. (p.26).

Algumas metas foram alcançadas para os participantes do Movimento LGBT, contudo, ainda há muito que se conquistar. Como por exemplo, o respeito da sociedade e o reconhecimento da classe entre outros.

### **3.6 As subversões femininas**

As mais variadas formas de dominação nunca foram pacíficas, isto é, sem tentativas de subversão e sem resistências. Conforme Foucault (2015), não existe poder sem resistência. E, partindo desta afirmação, observamos que na história das mulheres e do patriarcalismo, as mulheres não foram, no decorrer desta organização de sociedade, sujeitos meramente passivos. Elas conseguiram construir formas de resistência e de dominação entre si e, principalmente, as suas subversões às regras impostas socialmente, ou aos comportamentos que se esperavam por parte delas.

Quando falamos sobre os comportamentos das mulheres, sobre a forma que elas têm de colocarem-se nos espaços em que atuam de maneira submissa

ou subversiva, estamos na verdade falando sobre a possibilidade destas de escolherem como irão viver suas vidas.

De maneira geral, as mulheres são colocadas sob o papel de mães, esposas e/ou filhas, são associadas ao papel de pertencimento a família e com isso a todo comportamento que a sociedade espera delas. Por isso, é necessário pensar sobre a construção dessas subjetividades femininas e sobre os ideais de felicidade que foram ensinados a elas, como desejáveis.

A felicidade feminina é traçada por meio de relações nas quais a mulher é responsabilizada pelo seu sucesso ou seu fracasso. Desde que siga as regras impostas pela sociedade a ela, sendo uma boa mãe, uma boa filha e uma boa esposa, não havendo, desta forma, a possibilidade de não ser feliz. (BEAUVOIR, 2009).

Segundo o discurso patriarcal, a felicidade da mulher reside na submissão aos valores da boa família, além disso, os conflitos femininos não deveriam voltar-se para situações de reflexão sobre quem a mulher é no espaço social ou até mesmo quem gostaria de ser, pois suas vontades deveriam estar voltadas para o bem da família.

O mito sobre a mulher pretende, de alguma forma, prendê-la em um conceito, ou em um discurso. Desta forma, definir o feminino é também limitá-lo, pois pretende dizer quais das suas manifestações são certas ou erradas. Ou seja, de acordo com o comportamento, qual mulher é boa, ou é má, qual é boa para casar e ter filhos, educar, e qual não é.

É sempre difícil descrever um mito; ele não se deixa apanhar nem cercar, habita as consciências sem nunca postar-se diante delas como um objeto imóvel. É por vezes tão fluido, tão contraditório que não se lhe percebe, de início, a unidade: Dalila e Judite, Aspásia e Lucrecia, Pandora e Atená, a mulher é, a um tempo, Eva e a Virgem Maria. É um ídolo, uma serva, a fonte da vida, uma força das trevas; é o silêncio elementar da verdade, é artifício, tagarelice e mentira; a que cura e a que enfeita; é a presa do homem e sua perda, é tudo o que ele quer ter, sua negação e sua razão de ser. (BEAUVOIR, 2009, p. 211).

Diante de tal pensamento, os desejos e a sexualidade da mulher deve ser ao máximo reprimida, pois a sociedade com características predominantes do patriarcalismo, irá recriminar as mulheres que confrontarem o que se espera dela, uma figura doce, pronta para exercer a maternidade e submetida as vontades de seu marido. É importante destacar que a maternidade, quando realizada dentro dos padrões esperados pela sociedade, no casamento, é motivo de orgulho para a família da mulher.

Comumente, a mãe solteira é criticada pelo meio social e sua gestação é considerada um fardo na visão das outras pessoas. Ninguém sabe ao certo o que fazer com uma mulher que fica grávida fora do casamento, fora das normas estipuladas como corretas. Quanto à família do homem, não se vê problema algum diante da mesma situação, mesmo porque é considerada obrigação da mulher zelar pela própria honra. Por isso, Beauvoir afirma que em algum momento, algumas mulheres ainda acabam desejando o casamento como projeto fundamental de vida, pois a dignidade feminina está sujeita à condição de pertencimento familiar:

A maternidade, em particular, só é respeitada na mulher casada; a mãe solteira permanece um objeto de escândalo e o filho é para ela um pesado handicap. Por todas essas razões, muitas adolescentes do Velho e do Novo Mundo, interrogadas acerca de seus projetos de futuro, respondem hoje como o teriam feito outrora: "Quero casar-me". Nenhum jovem, entretanto, considera o casamento seu projeto fundamental. O êxito econômico é que dará sua dignidade de adulto [...]. (BEAUVOIR, 2009, p. 553).

Até os dias de hoje, quando falamos sobre a figura feminina, são colocado alguns estereótipos ligados à fragilidade, à submissão e até aos mistérios que cercam as mulheres.

Para alguns homens, é impossível entender as mulheres, logo é preciso controlá-las, seja pela violência dos mais variados tipos, seja culpando-as caso se neguem a desempenhar bem seus papéis sociais. Beauvoir (2009) vai tratar a obrigatoriedade que é atribuída às mulheres sobre o desempenho de seus papéis na sociedade, papéis estes muitas vezes antagônicos, pois ao mesmo

tempo que o homem deseja ter sobre ela o controle e a posse, também quer conquista-la e descobri-la.

Mas é muito importante também obrigar a mulher a representar exatamente o papel que lhe atribui a sociedade. Há uma dupla exigência do homem que força a mulher à duplicidade: ele quer que ela seja sua e que lhe permaneça estranha, deseja-a escrava e feiticeira a um tempo. (BEAUVOIR, 2009, p. 268).

A mulher com o passar do tempo vem transformando sua realidade, não aceitando mais passivamente os papéis que são impostos a ela, cada vez mais a figura feminina vem sendo protagonista de sua própria história, subvertendo padrões de comportamento impostos pela sociedade patriarcal, o avanço vem ocorrendo.

## 4. METODOLOGIA: HISTÓRIA DE VIDA E ANÁLISE DO DISCURSO

### 4.1 Narrativa de História de Vida

A realização de um trabalho de pesquisa envolve uma série de aspectos e procedimentos que o/a pesquisador/a deve levar em consideração para sua realização, como a questão do interesse, curiosidade e um certo envolvimento entre pesquisador/a e a pesquisa, disponibilidade do/a pesquisador/a, adesão ao objeto estudado, entre outros. Portanto, é necessário não somente o cumprimento de uma exigência acadêmica, mas também que o/a pesquisador/a tenha uma espécie de interesse pessoal.

Ao escolher pesquisar as professoras homossexuais da rede pública estadual de Alagoas, em Maceió, o primeiro aspecto que levei em consideração foi o porquê, na época, pesquisas sobre a temática relacionada a professoras homossexuais eram tão poucas, tendo maior quantidade de trabalhos publicados sobre a homossexualidade do professor e de alunos nas escolas.

Convivendo em meu cotidiano profissional diariamente com professoras homossexuais, senti o desejo de saber um pouco mais sobre elas, visto que muitas eram um pouco retraídas ou até não vivenciavam plenamente sua sexualidade, escondendo de todos ao seu redor sua maneira de vivenciar sua feminilidade.

Ter a oportunidade de ouvi-las e oferecer a oportunidade a elas de falarem sobre suas vidas, narrando suas trajetórias como mulher e professoras me parecia algo enriquecedor, especialmente quando consideramos seu lugar como profissionais da educação. Para isto, entendi que o melhor método a ser empregado nesta pesquisa foi a História de Vida, pois, no relato de vida das pessoas pesquisadas, o que interessa ao pesquisador

(...) é o ponto de vista do sujeito. O objetivo desse tipo de estudo é justamente apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator (GLAT, 1989, p. 56).

Um outro motivo que me fez escolher este método é o fato que, no decorrer da pesquisa as protagonistas principais são as entrevistadas, pois são elas que irão dizer sobre o que elas acreditam que seja importante sobre suas próprias vidas e suas trajetórias.

Por meio do relato de Histórias de Vida individuais, podemos caracterizar a prática social de um grupo. Assim, “toda entrevista individual traz à luz direta ou indiretamente uma quantidade de valores, definições e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pertence” (GLAT, 1989, p. 78). O método de história de vida, portanto, procura apreender os elementos gerais contidos nas entrevistas das pessoas.

A narrativa de uma entrevistada exerce função de descrever e avaliar, pois quando é abordado um fato, na verdade, ela tem a oportunidade de refletir sobre aquele momento. Uma vez que o sujeito não relata simplesmente sua vida, ele reflete sobre ela enquanto conta (GLAT, 1989). Nessa abordagem, o/a pesquisador/a respeita a opinião da entrevistada e acredita no que ela diz. Pois

quem faz a avaliação não é o pesquisador, e sim o sujeito (...) o pesquisador e o sujeito se completam e modificam mutuamente em uma relação dinâmica e dialética (GLAT, 1989, p.78).

Segundo essa linha de pensamento o nosso cotidiano é cheio de significações, é um conjunto de situações vivenciadas todos os dias, percebidas individualmente e renovando-se a cada instante. Neste sentido Barros e Silva (2004) caracteriza a vida cotidiana,

como o lugar das negociações do acontecimento pelos seres humanos e, ainda, como o lugar de disposição da existência pela construção sempre renovada da interface da natureza e da cultura (p.67).

Este estudo do cotidiano, ouvindo a narrativa das professoras pesquisadas, nos levou a ter uma análise das práticas sócias que elas influenciam e são influenciadas, na construção constante de sua subjetividade.

Barros e Silva (2004) afirmam que,

através das narrativas de sua vida, o indivíduo se preenche de si mesmo, se obrigando a organizar de modo coerente as lembranças desorganizadas e suas percepções imediatas: esta reflexão do si faz emergir em sua narração todos os microeventos que pontuam a vida cotidiana, do mesmo modo que as durações, provavelmente comuns aos grupos sociais, mas que dentro da experiência individual contribuem para a construção social da realidade (p.78).

Este método para a presente pesquisa torna-se muito eficaz pois a narrativa destas professoras, de suas Histórias de Vida, não é descontextualizada, devendo também ser analisado todo o contexto que as cercam. O recolhimento de histórias de vida produz uma relação em que vínculos entre o/a pesquisador/a vão se formar com o tempo, não sendo, simplesmente, uma mera busca de informação sobre a outra pessoa. É importante o comprometimento dos sujeitos envolvidos, como ressalta Bosi.

Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de lembrar quanto o das pessoas ditas importantes (2003, p. 61).

A relação entre pesquisador e aquele/a que narra sua própria história é essencial e requer a construção de um certo grau de confiança entre eles/as, que é desenvolvido ao longo de um processo. Esta confiança com as professoras pesquisadas, conseguimos com muitas conversas claras e sinceras a respeito do trabalho a ser desenvolvido.

Gaulejac (1996) afirma que



as histórias de vida são ferramentas de historicidade que permitem ao sujeito trabalhar sua vida ao contá-la, jogar com o tempo da vida. Possibilitam reconstruir o passado restaurando-o e fazendo sua vinculação com a história para reencontrar o tempo perdido, reabilitando o que havia sido invalidado; possibilitam também ao sujeito sustentar o presente pela história incorporada, pela maneira que ela age sobre ele hoje, compreendendo em que a história é presente nele, o que lhe permite projetar um futuro situando-o em relação a esse passado. (p. 15).

No decorrer da escuta da narrativa de vida, há uma certa empatia sendo desenvolvida, entre o pesquisador e as professoras pesquisadas, pois a elas é dado um espaço de escuta e até de desabafo, ocorrendo muitas das vezes um transbordamento de emoções materializada em lágrimas, tanto das pesquisadas como do pesquisador.

Há um caráter terapêutico nesse método e ético; uma dimensão interventiva, inscrita na escuta oferecida pelo pesquisador e no fato de que contar a história é recriá-la, é produzir uma leitura sobre as experiências vividas, produzir ressignificações e produzir uma escrita. O sujeito narrador da história não se limita, assim, a ser um "objeto" de pesquisa (MEIHY, 2005, p.35).

A História de Vida é uma forma de abordagem na pesquisa que utiliza os fatos narrados pelo sujeito pesquisado diante de suas experiências de vida. Segundo Josso (2004, p.09), através da narrativa de história de vida, o indivíduo pode “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir”. Isso pode ocorrer quando passa a ter consciência de si mesmo, analisando tudo que o levou para determinado caminho, como por exemplo suas escolhas profissionais, experiências com outras pessoas, valores a serem seguidos, perdas e ganhos ao longo de sua trajetória, enfim desta forma vai se moldando para si mesmo o entendimento e significados de sua vida.

Nas últimas décadas, principalmente no campo das ciências humanas, a metodologia história de vida vem sendo utilizada com muita frequência, sendo um contraponto para outros modelos metodológicos (JOSSO, 2004).

No campo educacional, deste a década de 90 do século XX, muitos estudos surgiram analisando a formação do/a professor/a desde sua existência, como pessoa até seu cotidiano profissional, como nos mostram Passeggi, Souza e Vicentini.

Muitos estudos sobre a profissão docente voltam-se, desde então, para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério (2011, p.370).

Diante de uma sociedade com tantas mudanças, envolve hoje a possibilidade, para a professor/a ter o conhecimento e a capacidade de ser um/uma educador/a com várias possibilidades de viver sua vida pessoal e profissional, e uma maneira que nos parece ser favorável para tal, é o olhar para si.

A utilização de dispositivos reflexivos, narrativos e autobiográficos se torna uma oportunidade necessária para melhor compreender mudanças, evoluções e possibilidades de ser educador hoje (...) (BENELLI, 2014, p.05).

A história de vida, como abordagem de pesquisa, pode ser subdividida em alguns tipos, e a utilização de alguns destes dependerá da necessidade da pesquisa que se esteja desenvolvendo, assim pode-se adotar a história oral, biografia, autobiografia e a etnobiografia.

Seguiremos a história oral como meio de aplicar a história de vida nesta pesquisa, pois tem como principal mecanismo estudar a singularidade de cada sujeito participante da pesquisa.

Esse método tem como fonte principal a entrevista das pessoas capazes de compor o campo de estudo do pesquisador, ou seja, a observação do participante e a biografia como meios privilegiados para a análise da realidade social, ou seja, é pautada essencialmente no procedimento da oralidade daqueles que serão

entrevistados, buscando retratar e captar a realidade a ser buscada pelo pesquisador. (CRUIKSHANK, 2006, p. 151).

Utilizaremos esta estratégia, pois nela há uma tentativa, de valorização da memória dos sujeitos, buscando resgatar experiências vividas por eles/as, e que muitas das vezes ficaram relegadas ao esquecimento, ou porque a mais ninguém interessava ouvi-las. Estes depoimentos irão servir de base para a presente pesquisa.

Estas histórias de vida contadas oralmente através de entrevistas pelas próprias professoras, nos parece ser a forma mais rica, pois os fatos elencados por estas poderão dar suporte para entender como o passado destas docentes são vistos por elas, entendidos e integrados as suas vidas no presente. Podemos entendê-la como uma relação de interlocução (BOSI, 2003) na qual o pesquisador/a se transforma em sujeito e objeto de pesquisa e a relação entre ele e o sujeito que narra se situa no mesmo pé de igualdade.

O/A pesquisador/a estará dessa forma em condições de refletir igualmente sobre si mesmo/a, muitas das vezes comparando-se ao/a entrevistado/a, o que transforma a investigação em uma ocasião para seu autodesenvolvimento. Dessa forma,

eu não posso compreender a situação de classe de uma pessoa ou de um grupo familiar se eu não me interrogo primeiro sobre minha própria posição de classe (BOSI, 2003, p. 52).

As entrevistadas, no caso as professoras, não são simplesmente informadoras que irão alimentar dados de uma pesquisa, mas participantes engajadas na mesma. Desse modo, quando a história de vida acontece, da forma descrita, ela mobiliza e engaja entrevistado/a e entrevistador/a.

Tal relação só poderá se estabelecer assim, se o/a pesquisador/a estiver disposto/a em abandonar sua posição de poder (instalada pela ciência moderna) e se estiver aberto e interessado em refletir sobre os aspectos ideológicos presentes no conteúdo social e cultural a ser encontrado.

Trabalhar com História de Vida, nos faz ver a importância do conceito geográfico de lugar, como este é importante na vida das pessoas, em suas lembranças do passado, pois, por ser algo subjetivo em que cada um tem as

suas lembranças específicas, ele carrega consigo sentimentos daquilo que ocorreu. Para Milton Santos (2008) o lugar é o espaço local, é aquele em que nos traz recordações boas ou não, em que lembramos dele de várias formas, em uma conversa ou utilizando outros sentidos como a audição e o olfato.

É no lugar que mora a memória e a experiência, pois é onde a vida acontece e, assim, é onde o sentido e os significados se inscrevem; ficando ali registrados para serem recriados. No lugar, nas ligações que oferece entre mundo e indivíduo, entre tempo e espaço, entre materialidade e imaterialidade, as mediações simbólicas, fundamentais à vida cotidiana, se fazem existir (Santos, 2008, p. 55).

Ouvir estas professoras nos fez embarcar junto com elas em uma viagem para diversos lugares que marcaram suas histórias de vida, desde adolescência até o cotidiano de sua vida profissional, aspecto central desta pesquisa.

A importância dos acontecimentos e a produção de seus sentidos têm uma relação direta com sua origem, ou seja, com o movimento imprevisível da vida. A riqueza da vida está nos significados que damos ao que foi vivido e que não controlamos, mas fica guardado em nós e que vamos dando significados de maneira não permanente, pois os significados que atribuímos as nossas vivências mudam, porque mudamos com o passar do tempo.

As lembranças nesse processo não são simplesmente repetir um passado, e sim trabalho, reconstrução e deslocamento (CRUIKSHANK, 2006). O processo de recolher as histórias de vida se dá no tempo do encontro. Pesquisador/a e sujeitos, ao iniciarem esse processo, aceitam um convite de compartilharem uma nova experiência, quando o/a pesquisador/a deve repensar constantemente os lugares estabelecidos (BOSI, 2003). A história de vida ressalta a abertura ao sujeito que narra e para isso esse encontro necessitará de interação e afeto.

## 4.2 Discurso em Foucault

Foucault em várias de suas obras mostrou como os objetos construídos a partir dos discursos estão em um processo de constante formação e transformação, nunca são estáticos e únicos, mas marcados pela descontinuidade. Os discursos foram estudados por Foucault como objetos de análise, antes de iniciarmos algumas discussões a respeito destes no presente trabalho, faz-se necessário compreender o que este pensador entende como discurso.

Foucault entende o discurso como sendo de uma verdade que nasce diante dos olhos do próprio sujeito. É visto como algo que é dito e que existe de fato no mundo material, podendo ser escrito ou pronunciado. Ou seja, “são proposições que adquirem caráter de verdadeiras passando a constituir princípios aceitáveis de comportamento” (FOUCAULT, 2013, p.51).

Neste sentido, nossas práticas discursivas proferidas diariamente formam um elo entre nosso discurso e nossas ações na vida cotidiana. Foucault (2013) mostra que os discursos devem ser entendidos como práticas descontínuas que momentaneamente se cruzam, e por outras se ignoram ou se excluem.

Vale ressaltar que a noção de discurso em Foucault já é em si um acontecimento inovador e que contribui para avanço nesse campo de estudo. Para ele, todo discurso (verdadeiro) tem seu polo de produção, sua origem, pois assim como nos mostra Foucault (2013), a produção deste discurso não é feita de maneira aleatória, mas obedece aos interesses de alguns e das relações de poder que produz.

Por ser um evento, o discurso não é imaterial, pois materializa-se nas práticas sociais dos sujeitos e nestes produz efeitos.

(...) regularidade, a causalidade, descontinuidade, dependência, transformação; é por um tal conjunto que esta análise dos discursos sobre a qual estou pensando se articula, não certamente com a temática tradicional que os filósofos de ontem tomam ainda como a história “viva”, mas com o trabalho efetivo dos historiadores (FOUCAULT, 2013, p. 53-54).

Foucault adverte-nos que os discursos devem ser percebidos enquanto séries distintas de acontecimentos. Essa análise foucaultiana diz respeito à união daquilo que pensamos, dizemos e fazemos, por isso esses motivos permitem compreender a definição que o pensador faz dos discursos enquanto acontecimentos históricos.

Fischer (2001) aponta que o discurso, de acordo com Foucault, dispensa definições ou um conjunto de símbolos que se referem a conteúdos determinados. É preciso, segundo a autora, percebê-los na complexidade em que este está envolto. Ela afirma que, a

(...) primeira tarefa para se chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que [...] 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 [...] distorcido, intencionalmente [...] (FISCHER, 2001, p.198).

De acordo com a autora, o discurso deve ser capaz de desvendar as relações históricas, as práticas muito concretas que estão vivas nesses discursos. Foucault nos apresenta uma série de mecanismos que tendem a controlar a produção dos discursos na sociedade, na medida em que nestas,

a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2013, p.9).

Os discursos passam por uma produção, que é controlada por alguns, que são habilitados para fazer este controle. Podem ainda ser percebidos como práticas discursivas definidas pelo status do sujeito que fala, tomando como referência sua condição social, a partir dos lugares em que fala, considerando as posições sociais que assume quando fala.

Fernandes (2012) nos mostra que o discurso em Foucault é percebido como um conjunto de enunciados que integram as malhas do poder, transcorrendo em todas as relações entre sujeitos e em vários níveis, o discurso aparece coberto pelo saber e poder. O autor mostra que as interdições que cercam a produção dos discursos denotam sua ligação com o poder e com o desejo.

O discurso em Foucault é uma prática que, com o passar do tempo, tende a desaparecer. Não cabendo a nós dizer qual será este momento, pois ele é um fazer contínuo entrelaçado de poderes, pressupõe “lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras, cujo uso há muito tempo reduziu as asperidades” (2013, p.8).

Foucault nos apresenta os procedimentos que delimitam a produção dos discursos, assim como as imposições que os sujeitos do discurso sofrem.

O primeiro momento são os procedimentos externos de controle da produção do discurso, que correspondem à interdição, à separação, à rejeição e à vontade de verdade, os quais determinam os espaços pelos quais os sujeitos podem ou não falar e/ou circular (FERNANDES, 2012). Existe também, os procedimentos internos que compreendem o comentário, o princípio de autoria e as disciplinas, estes, por sua vez, agem sobre os sujeitos na produção e na circulação dos discursos, inibindo estes de exteriorizar seu modo de pensar.

De acordo com Foucault (2013), a primeira forma de exclusão diz respeito à interdição, em que se cria os direitos e as proibições em relação ao ato de falar. Esta forma interdita a fala ao sujeito, que não se pode falar de tudo em qualquer lugar e em qualquer momento. Em nossa sociedade, há temas que sofrem grande interdição no discurso, como a sexualidade, por exemplo. A produção do discurso acerca deste tema está aliada à concepção tradicional de formação familiar, que se restringe ao modelo pai-mãe-filhos e ao papel da religião que passou a reprimir os desejos.

A segunda forma de exclusão dos discursos, é o controle da produção destes, destacando a separação e a rejeição, que vem atrelada à segregação da

loucura e na rejeição do discurso do louco. Isso significa distinguir a loucura e impedir que o discurso do intitulado louco circule nos mesmos espaços dos demais sujeitos. De acordo com Fernandes (2012), Foucault ao separar o discurso verdadeiro do falso, chega ao terceiro procedimento de exclusão do discurso, que se refere à vontade de verdade. “O tipo de separação que rege nossa vontade de saber, é então talvez algo como um sistema de exclusão [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 14).

Nesse sentido, ao entrevistarmos as professoras envolvidas nesta pesquisa, observamos as falas destas sob a ótica de Foucault.

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, 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. (FISCHER, 2001, p.196).

Desta forma, procuramos ter bastante cuidado para não cometer o erro de querer interpretar algo que não esteja posto na fala das professoras entrevistadas. Seguindo esta linha de pensamento, procuramos ainda nos ater a analisar a partir daquilo que está dito, posto por elas.

Segundo esta perspectiva, no discurso não há nada escondido na fala do agente discursivo, aquilo que este expõe é reflexo de sua vida, do contexto em que está inserido e da posição em que se encontra no momento de sua fala.

Ir ao encontro destas professoras e falar com elas, é uma forma, ao nosso ver, de não cometer o erro de repetir discursos já elaborados sobre a sexualidade de professoras lésbicas, pois cada uma delas, de maneira individual e peculiar, poderá nos mostrar em sua fala como se veem fora do padrão dito normal e aceitável ou não e como isso interfere no seu trabalho e na sua profissionalização.



É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares. É possível admitir, tais como são, a distinção dos grandes tipos de discurso, ou a das formas ou dos gêneros que opõem, umas às outras, ciência, literatura, filosofia, religião, história, ficção etc. (FOUCAULT, 2000, p.24).

Dar visibilidade aos discursos destas professoras é importante, pois ouvir o que será falado, talvez revele raridades discursivas, ou mesmo que nunca tenham sido expostas, especialmente em termos de sentimentos.

(...) todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um "jamais-dito", um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. (FOUCAULT, 2000, p.28).

Há vários discursos a respeito de tais temáticas, a respeito da sexualidade, porém na visão de Foucault (2008) estes discursos não passam de uma forma de repressão, imposição e enquadramento comportamental. Nesse sentido, ao oferecer a oportunidade de professoras que não se enquadram numa lógica heteronormativa falarem, estamos proporcionando a chance de rachar a homogeneidade discursiva imposta a elas.

Não devemos excluir por completo a ideia que se tem de mulher e professora, pois os padrões destes conceitos irão servir como ponto de partida para uma análise

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso. Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude ora a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma

construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas. (FOUCAULT, 2000, p.28).

Desta forma não podemos recusar, mesmo que nos pareça equivocado, todo o discurso já preconcebido sobre estes conceitos. Nesta perspectiva devemos nos questionar sobre em que circunstâncias se formaram estes conceitos? Com qual direito se pode dizer que só há uma forma da mulher viver sua feminilidade e os efeitos disso nas várias esferas de sua vida? Sob qual pano de fundo há interesse de apontar o comportamento esperado de ser uma professora?

Eis a questão que a análise da língua coloca a propósito de qualquer fato de discurso: segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar? (FOUCAULT, 2000, p.30).

Existe uma história já dita como a verdadeira e única sobre o discurso universalmente aceito, ao ouvirmos individualmente estas mulheres estamos, nos parece, rompendo com aquilo que já está posto e definido como o certo e verdadeiro.

Foucault (2000) nos mostra que a análise de um discurso deve ser encaminhada de maneira que possamos compreender o enunciado de maneira detalhada e única de sua situação de contexto, de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas conexões com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação estão ali sendo excluídas.

Ao falar com estas professoras e ouvi-las, temos a oportunidade de sair do campo do discurso universalizante, natural e imediatista para adentrar no

discurso que fica à margem, esquecido e silenciado e fazê-los aparecer. Só desta forma será possível descrevê-los.

Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos, não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações. (FOUCAULT, 2000, p.32).

Para fazer tal análise, é preciso fazer recortes, selecionar o que de fato interessa naquilo que está sendo analisado na fala da pessoa a ser ouvida, para viabilizar o fenômeno a ser estudado

(...) o recorte do próprio domínio não pode ser considerado como definitivo, nem como válido de forma absoluta; trata-se de uma primeira aproximação que deve permitir o aparecimento de relações que correm o risco de suprimir os limites desse primeiro esboço. (FOUCAULT, 2000, p.34).

O discurso, quando analisado em uma determinada circunstância e contexto, é uma amostra do momento em que a falante exterioriza seus pensamentos através dos enunciados, a analisá-los é de suma importância para o estudo.

Foucault (2000) nos mostra que há enunciados que se apresentam de uma forma em que é possível afirmar quando foi formado, pois estes tratam de um único objeto histórico.

Há, por exemplo, enunciados que se apresentam - e isso a partir de uma data que se pode determinar facilmente - como referentes à economia política, ou à biologia, ou à Psicopatologia; há, também, os que se apresentam como pertencentes a essas continuidades milenárias - quase sem origem - que chamamos gramática ou medicina. (FOUCAULT, 2000, p.35).

Foucault (2000) faz referência sobre este pensamento tomando como base a loucura ao afirmar que

(...) a unidade dos discursos sobre a loucura seria o jogo das regras que definem as transformações desses diferentes objetos, sua não-identidade através do tempo, a ruptura que neles se produz, a descontinuidade interna que suspende sua permanência. (FOUCAULT, 2000, p.37).

O discurso considerado normal, sobre o que é ser mulher e professora também pode ser tomado como base seguindo o pensamento do autor, pois existe uma mudança de comportamento ainda pouco considerada, como veremos através das mulheres pesquisadas que atuam na docência.

Uma questão importante deve ser dita, as professoras, ao serem ouvidas em seu discurso, representam simultaneamente dois polos, de falante e falada, pois, segundo Fischer (1995).

O discurso analisado não será manifestação de um sujeito, mas 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. (p.23).

Esta pluralidade, que transita entre a singularidade e a coletividade de discursos sobre um mesmo sujeito, ocorre pelo eterno conflito que há entre os indivíduos com a intenção de unidade, em que um enxerga no outro o complemento de si

A contraditoriedade do sujeito consistiria, exatamente, na aspiração permanente à unidade, a uma totalidade e completude, pelo fato mesmo de perceber-se incompleto e múltiplo. Essa tensão entre o eu e o outro passa a ser considerada não nesse espaço em que se relacionam sujeitos individuais, mas no espaço de uma relação mais ampla, baseada na noção de dispersão do sujeito, como a formulou Foucault. (FISCHER, 1995, p. 24).

Ao ouvir estas professoras e fazer uma análise de seus discursos, de suas falas, foi possível observar que há uma diversidade em seu discurso, pois o que elas dizem e como dizem vai depender do local em que estão se situando, pois dependendo do contexto estas irão se posicionar de maneira diferente, de acordo com suas percepções.

A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a essa dispersão do sujeito, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade. (FISCHER, 1995, p.24).

Caso, no decorrer da pesquisa, este aspecto não esteja claro, correremos o risco que ficar perdidos, pela ausência de um limite, de um contexto no qual estará sendo analisado o discurso das professoras.

Assim, é importante saber que não há o sujeito de um discurso, mas diversas posições deste sujeito, o sentido também não é dado a priori, uma vez que as palavras só significam no interior de cada formação discursiva, isto é, no jogo de relações com outras palavras, expressões ou construções dessa mesma formação. Ela funcionaria como uma matriz de sentido, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, "naturais". (FISCHER, 1995, p.25).

Assim, o sentido de ser mulher e professora para as docentes entrevistadas deve ser analisado e entendido tomando como referência as relações discursivas de poder que ocorrem, onde existe uma hierarquia conceitual, ocorrendo a padronização do que é normal e anormal.

### 4.3 As professoras participantes da pesquisa

Para desenvolver esta pesquisa, considerei importante encontrar professoras que assumissem sua homossexualidade perante toda a comunidade escolar. A mim não interessava envolver aquelas que não assumiam ser lésbicas.

O interessante nesta fase da pesquisa é que encontrei muitas professoras que queriam participar da pesquisa, porém não havia tal condição, pois não eram assumidamente gays e ainda viviam sua sexualidade de maneira escondida de sua família, amigos e no ambiente de trabalho. Por causa deste pré-requisito, assumir sua sexualidade perante todos, deixaram de participar da pesquisa, pelo menos onze professoras homossexuais.

A escolha das professoras para participarem da pesquisa se deu utilizando os seguintes critérios:

- a) Ser professoras da Rede Pública do Estado de Alagoas;
- b) Atuar na 1ª Gerência Regional de Ensino (GERE);
- c) Poderia ser professora efetiva ou monitora (contrato temporário);
- d) ser homossexual assumidamente;
- e) atuar no ensino Básico.

As gravações das entrevistas foram todas feitas fora do ambiente escolar, em local e hora escolhidos pelas professoras, para que as mesmas ficassem mais a vontade no decorrer da entrevista.

Fizemos todas as transcrições das entrevistas e conferência com todo o cuidado para que nenhuma das falas das professoras entrevistadas fossem distorcidas ou ficassem pouco claras. Para isto, após as transcrições, levamos suas falas transcritas para que elas pudessem ler e alterar algo que não tenha ficado da maneira que ela queria expor.

Através de colegas professores/as em comum chegamos as professoras que tinham condições de participar da pesquisa, por serem assumidamente

homossexuais. Assim, encontrei as quatro que participaram desta pesquisa. Devido ao respeito ao anonimato, iremos chamá-las por nomes fictícios.

Sol, Sirius, Rígel e Denébola. Estes nomes que escolhi para chamar estas professoras, foram dados em referência às estrelas que fazem parte de nosso sistema solar. É uma forma de ressaltar estas mulheres, que tiveram a coragem de viver sua feminilidade da forma como querem e assumem isto para todos/as, brilham de maneira intensa e constante, iluminando a paisagem na qual elas fazem parte.

#### **4.3.1 Sol, uma mulher objetiva e de poucas palavras**

Sol tem 30 anos de idade e é natural de Garanhuns – PE e formada em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas no ano de 2008. Ingressou na rede pública estadual de Alagoas no ano de 2014 através de concurso público, atualmente Sol tem uma carga horária de 20 horas aula, toda sua carga horária é cumprida em apenas uma escola, tem um filho, é solteira, e atualmente mantém uma relação com uma mulher de 36 anos de idade. O ano de 2012 para ela foi marcante pois foi neste ano que Sol assumiu ser homossexual para sua família e amigos.

Cheguei à Sol por intermédio de amigos/as em comum, e ao convidá-la a fazer parte desta pesquisa a mesma não apresentou nenhum empecilho, logo aceitou.

#### **4.3.2 Sirius, o medo de soltar as amarras**

Sirius é uma mulher de 46 anos de idade, nascida em Porto Calvo-AL, sua formação é em Arquitetura e Matemática pela Universidade Federal de Alagoas

nos anos de 1998 e 2004 respectivamente. Ingressou na educação básica da rede estadual de Alagoas por concurso público no ano de 2009. Sirius tem uma carga horária de 20 horas semanais, toda ela desempenhada em uma escola da periferia de Maceió. Divorciada há oito anos, tem uma filha de 10 anos e atualmente é casada há um ano com uma companheira de 42 anos de idade. Sirius assumiu ser homossexual logo após o fim de seu primeiro casamento.

Para chegar em Sirius foi preciso ajuda de amigos/as em comum. Logo de início ela não quis participar da pesquisa, pois mesmo assumindo sua condição sexual perante sua família e amigos, não queria expor sua vida íntima para um trabalho de domínio público. Porém, ao esclarecer que haveria o sigilo e anonimato garantidos à todas envolvidas na pesquisa, a mesmo aceitou participar.

#### **4.3.3 Rígel, feliz por ter saído do armário**

Rígel tem 38 anos de idade, natural da cidade de Recife, reside em Maceió há 8 anos. É formada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco no ano de 2004, é professora da rede pública do estado de Alagoas desde 2014, ingressando através de concurso público. Rígel tem uma carga horária de 20 horas semanais, porém atua na rede com 40 horas semanais, pois através de uma seleção para monitoria do estado conseguiu mais 20 horas.

Rígel é solteira, namora há 3 anos com uma mulher de 32 anos de idade e não tem filhos. Desde a adolescência, por volta dos 16 anos de idade já assumiu para todos da família e amigos sua condição de mulher homossexual. Não houve a necessidade de convencê-la a participar da pesquisa, pois soube através de Sol que estávamos realizando tal pesquisa e veio se oferecer para colaborar.



#### **4.3.4 – Denébola, sem medo de transgredir**

A quarta professora pesquisada, Denébola, é a mais nova entre as quatro. Tem 26 anos de idade, é natural de Maceió, formada em Geografia há 6 anos pela Universidade Federal de Alagoas. É professora da rede pública estadual de Alagoas desde 2014, quando ingressou através de concurso público, exerce uma jornada de trabalho de 20 horas semanais de aula. Denébola é solteira. Desde de seus 14 anos de idade já percebia que não era como as outras amigas. Segundo ela, foi com esta idade que assumiu sua condição de mulher homossexual, assumindo não só para si mesma como também para família e amigos.

Cada uma destas quatro mulheres apresenta semelhanças e diferenças na forma como se veem e compreendem o mundo que as cercam, porém uma coisa estas notadamente apresentam em comum, é a coragem de viver sua feminilidade da forma como acham que devem viver, não abaixando a cabeça para a sociedade de costumes heteronormativos. São essas quatro histórias que iremos tentar contar no próximo capítulo, histórias repito, de quatro estrelas.

## **5. SE ACEITAR E SER ACEITA SENDO A MULHER QUE EXISTE DENTRO DE SI**

Neste capítulo, procuraremos destacar aspectos das trajetórias das vidas das professoras pesquisadas, como parte crucial da constituição/construção das suas subjetividades, enfocando o gênero, e as posteriores implicações para sua inserção profissional.

O conhecer a si mesmo/a muitas das vezes é um processo complexo, requer uma compreensão do que desejamos de fato viver, sendo necessário para isso soltar as amarras que nos prendem, amarras estas que nos impõem a forma de comportamento.

A crítica feminista também deve compreender como a categoria “mulheres”, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais busca emancipação. (BUTLER, 2003, p.20)

Envolve, também, em determinadas circunstâncias, o desenvolvimento de estratégias de negociação de convivência e pertencimento nas esferas mais importantes dos seus círculos pessoais, sociais e afetivos.

### **5.1. A percepção de si como homossexual**

Iniciamos a conversas com as professoras envolvidas na pesquisa ouvindo das mesmas a respeito de como começaram a se perceber como mulheres que tinham o desejo de vivenciar sua feminilidade fora do padrão heteronormativo pré-estabelecido pela sociedade.

Sol lembrou de um conflito interno que passou, quando se deparou pela primeira vez olhando para uma outra menina. Ela falou que aquilo mexeu com ela.

Aos 13 anos de idade, eu estava no centro e passei pelo centro e percebi aquilo mexer com todas as minhas

estruturas e fiquei imaginando por que isso é errado, né? Eu acho assim, a igreja não era tão rígida, na verdade meus pais, melhor dizendo, minha mãe, ela tinha aquela concepção que eu só vim a entender depois, o porquê dela ser assim, de demonizar mesmo. Até os 17 anos de idade fui muito reprimida, de chegar à tal ponto de, para não ver uma festa junina pela janela, minha mãe fingir passar mal. Esses professores do cursinho e a entrada na universidade, me fizeram enxergar coisas que até então não conhecia. E aí dos 17 aos 22 anos de idade eu fui louca, passei a fazer tudo que sempre quis fazer. (SOL, 2018).

Sol deixa claro o papel da influência religiosa rígida da mãe, que era evangélica, na sua percepção dos padrões sexuais, pelo menos até os 17 anos de idade.

Sirius, por sua vez, tentava seguir um comportamento dentro do padrão aceito pela sociedade, agia desta forma pois era uma imposição de sua família. Ela justificou dizendo

Porque as meninas, elas sempre se arrumavam, eram muito vaidosas e eu não tinha essa vaidade, e também a atração pelos garotos, eu não sentia esse desejo, essa atração. (SIRIUS, 2018)

Sirius afirmou que no decorrer de sua adolescência teve um amor platônico por uma garota, porém não foi correspondida, até pelo motivo de nunca chegar a exteriorizar tal sentimento. Segundo ela, não o fez porque tinha medo do que as pessoas poderiam pensar.

Eu tinha medo de assumir o que eu estava sentindo, eu preferi reprimir, devido ao contexto da criação que tive, a religiosidade. Então eu reprimi esse sentimento. (SIRIUS, 2018).

Já Rígel, disse que sua descoberta sexual foi muito tardia. Ela acredita que isto ocorreu porque sempre tentou se relacionar com garotos.

Tive alguns namorados, e foi aos poucos, quando eu vim para Maceió fazer faculdade, que aí eu comecei a desenvolver, a perceber certos gostos que não me batiam. Até porque, assim, hoje essa questão da sexualidade é muito clara e na minha época era uma coisa muito fechada. A gente não tinha essa liberdade esse conhecimento. Meus pais eram da roça, então era uma educação muito tradicional. Então a gente não tinha muito a liberdade de perceber certas coisas. Meus pais nunca me proibiam de brincar com meninos, eles só me questionavam, às vezes, o porquê de eu só ter amigos homens. Eles achavam que eu era muito vadia (risadas) porque eu só tinha amigos meninos. Eles questionavam neste sentido. (RÍGEL, 2018).

No decorrer de sua vida escolar, não se achava diferente por ser homossexual até porque passou sua adolescência inteira se relacionando com homens. O que marcou neste período, foi quando, no decorrer do ensino médio, começou a sentir atração por uma garota. Segundo ela, não conseguia entender direito o que sentia.

Ela me chamava mais a atenção do que meu próprio namorado. Eu fiz o ensino todo médio com ela, mas algo nela me incomodava, mexia comigo, mas na época eu não sabia o que era. Ela me chamava muito a atenção, eu meio que achava estranho aquilo que sentia. (RÍGEL, 2018).

Denébola, no entanto, desde muito nova já sabia claramente o que queria e não queria, mesmo com toda a influência de sua família. Mas apesar disso, era obrigada a se comportar e se vestir de maneira que agradasse seus pais.

Para ela, desde o momento em que percebeu que seus desejos não estavam muito dentro do padrão das outras meninas, entendia isso com muita naturalidade. Sempre pensou que tinha liberdade de escolha, e não ficava aflita por isto.

O que fica claro nas falas destas professoras é que, mesmo com a influência direta da família e também a de uma influência forte da religião, como

mais adiante será mostrado, não impediu que houvesse uma multiplicidade de gêneros, que gera a impossibilidade de uma norma em torno dos sujeitos, visto que o gênero abre espaço para várias interpretações com relação à sexualidade.

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. (BUTLER, 2003, p.26)

A religião foi um fator muito presente na fala de três professoras. Com relação a proibição de comportamentos e desejos sentidos por elas, obrigando-as a seguirem um padrão cultural que para muitos é imutável, como se gênero fosse algo “inscrito em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável” (BUTLER, 2003, p.28).

Sol destaca a religião como algo muito presente em suas lembranças, em sua infância e adolescência e que sofreu muitas privações, tanto pela falta de recursos como também pela rigidez da religião de seus pais. indaguei se ela considera que sua criação foi um tanto rígida devido à influência religiosa.

Sol falou que a religião em si não era tão rígida e acrescenta que, “o problema mesmo eram meus pais. Eles que tinham uma visão do cristianismo um tanto quanto complicada” (SOL, 2018).

Sol falou que, na visão deles, se você colocasse os pés do lado de fora de casa sem a permissão dos pais, você já teria o passaporte diretamente para o inferno.

Era de tal forma que a primeira calça jeans que vesti, eu já tinha 19 anos de idade. Eu já estava dando aula, eu dava aula para crianças na alfabetização, a gente sentava na roda e um estudante disse: “eita olha a calcinha da tia”. E assim, aquilo me incomodava bruscamente, e foi uma peleja. Eu tive que arrumar um problema em casa para poder ter uma certa liberdade, que para mim hoje, não vejo problema algum em usar uma calça por exemplo. Entrei na

universidade com 18 anos de idade, mas antes disso, no primeiro e segundo ano do ensino médio, eu seguia muito aqueles princípios, então quando eu entrei no cursinho no terceiro ano, eu conheci um professor de História incrível, eu tinha muita afinidade com meu professor de Geografia e com eles passei a ter um outro olhar na verdade. Eles dois foram primordiais neste processo. Então eu comecei a questionar se aquilo que eu ouvia desde a infância era um discurso coerente, outra coisa assim, eu sempre gostei de tocar e cantar, então eu me indagava o porquê de eu só poder tocar e cantar aquele tipo de música da igreja? (SOL, 2018).

Sirius disse que a transição da infância para adolescência tinha sido bastante tranquila, sem rebeldias por parte dela, pois tinha medo de transgredir algumas regras que eram ensinadas a ela. Segundo ela,

Minha criação foi muito rígida, eu tinha receio, devido a religiosidade também, que influenciou muito na forma de minha criação, com rigidez. (SIRIUS, 2018).

Sua criação sempre foi baseada na doutrina católica, durante sua adolescência, por influência da religiosidade de sua família. Sempre tentava seguir os costumes considerados normais para sua família.

Denébola falou de fatos religiosos que marcaram sua adolescência.

Lembro como hoje, a primeira vez que me interessei por alguém, foi um menino da rua em que morava, começamos a namorar escondidos. Quando meus pais souberam foram falar com os pais dele pedindo que o garoto não me procurasse mais porque eu era, na visão deles, muito nova para namorar, eu tinha 15 anos (risadas). Minha mãe falou que Deus não iria ficar feliz em me ver tão nova caminhando por caminhos não muito bons. Sempre em nome de Deus, meus pais me proibiam das coisas que eu queria, e eu para não ficar com peso na consciência, aceitava aquela situação. (DENÉBOLA, 2018).

Ao longo da história a mulher sempre foi reprimida em seus comportamentos e desejos pela sociedade patriarcal, que se utilizava e utiliza vários mecanismos, dentre eles a religião, com o intuito de mantê-la na dependência de um homem, seja ele o pai, o marido ou um irmão.

A história mostrou-nos que os homens sempre detiveram todos os poderes concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil 30 manter a mulher em estado de dependência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi que ela se constituiu concretamente como Outro. (BEAUVOIR, 2009, p.179)

É a partir de uma construção simbólica, tomada de valores masculinos que a mulher se constrói culturalmente como sujeito partindo de mitos sobre sua inferioridade, em que muitos destes mitos é reforçado pela religião, e esta usada como fundamento para controlar e reprimir as várias maneiras da mulher viver sua feminilidade.

## **5.2. Se aceitar e ser aceita na família e na comunidade**

Após ouvirmos as professoras com relação às suas primeiras descobertas, passamos a conversar sobre a aceitação de suas famílias e delas mesmas, pois devemos sempre ter em mente que assumir uma certa performance faz parte de uma narrativa discursiva que remete ao conhecer a si mesmo, a sua subjetividade. “Histórias de vida são histórias de vir-a-ser e as categorias às vezes podem atuar no congelamento desse processo de vir-a-ser.” (BULTER, 2018, p.34).

No decorrer das falas das professoras, ficou claro que nem todas tiveram dificuldades em se aceitarem como mulheres lésbicas. Sol inclusive falou que naquele momento de descoberta não se achava diferente de outras meninas por admirar uma garota, porém devido a religião que cercava seu cotidiano familiar sabia que não poderia ir além de ficar apenas admirando.

Esta situação era confusa para ela, pois era o desejo de um lado e a religiosidade vigiando seu comportamento do outro, tolhendo seus desejos.

Nos parece que o objetivo é o de impedir uma mudança de situação, que lhe é apresentada como aparentemente imutável e natural. O chamado “Eterno Feminino”, segundo Beauvoir (2009), ajuda a impedir que a mulher se torne o que quiser ser, sob o argumento de ser imutável e, portanto, incontestável. Esse mito feminino, do qual a autora fala, nega a liberdade de cada pessoa fazer de si o que escolher.

Durante sua fala, Sol lembrou de seu primeiro beijo em uma garota.

Por exemplo, a primeira vez que beijei uma menina, eu tinha 16 anos de idade, porque o medo de ir para o inferno era maior do que tudo isso. Imagine pensar em beijar uma menina! Só no segundo ano do ensino médio é que namorei uma menina. (SOL, 2018).

Sirius ao assumir abertamente ser homossexual, teve apoio apenas de amigos, mas de sua família não. Segundo ela, até hoje sua família não concorda com a sua opção sexual. Sua família ignora por completo sua vida amorosa e sentimental. Segundo ela, há até uma convivência pacífica entre eles, porém esta parte de sua vida não é ouvida e nem falada no seu ambiente familiar.

Ao assumir sua condição homossexual, Sirius se sentiu uma pessoa mais livre e mais aberta, sem o receio de mostrar quem de fato é. Deixou de criar situações, para que as pessoas não soubessem que era homossexual.

Questionei quais situações criava e ela respondeu:

Que eu tinha um namorado, que eu tinha um esposo, ao invés de esposa, coisas assim. E a partir do momento em que comecei a assumir isso, me deixou mais liberta, sem precisar criar situações nem mentiras em relação à minha condição sexual. (SIRIUS, 2018).



Rígel enfrentou e enfrenta dificuldades com sua família, pois são do campo e de valores muito conservadores. Ao saberem de sua homossexualidade, se fecharam para o assunto. Para conviver bem com meus pais e seus irmãos, Rígel vive uma espécie de duas vidas.

Por não querer quebrar o vínculo com seus familiares, passou a respeitar a forma como eles pensam e agem. Assim, em Maceió tem sua companheira, trabalha, estuda. Quando vai visitar sua família no interior, Rígel é solteira, porque sua família não aceita conviver com sua companheira.

Eu penso assim, por conta da idade dos meus pais ser avançada, eles serem do interior, serem da roça, terem seus princípios, eu tento respeitar. Então eu meio que vivo em uma corda bamba, sou muito cobrada pela minha companheira e pelos meus pais também, porque eu divido metade das festas com eles e a outra metade com minha companheira, então eles ficam também meio chateados. E eles dizem: você tem sua vida em Maceió, mas quando vier para cá, venha minha filha. Então foi um meio termo que consegui achar, até porque eu não queria romper meu laço de família. (RÍGEL, 2018).

Já entre seus amigos, houve total aceitação. Rígel atribui a isto o fato de ter tido uma educação em que tinha que se comportar como mulher. Ela não se veste como muitos pensam que uma lésbica deva se vestir.

Segundo Rígel o que mudou em sua vida, ao assumir sua homossexualidade, foi a forma de ver a vida.

Eu não sei se é porque, quando assumi, eu tinha 22 anos. Então eu digo que sou tardia, eu sai de um noivado, eu era noiva, tinha um relacionamento normal, e chegou um tempo que eu percebi que aquilo não era para mim.

Estava fazendo faculdade na época, tinha terminado faculdade de Matemática e estava começando arquitetura, e vi que aquilo ali não dava mais para mim, não era o que eu queria. Então foi a forma de ver o mundo, foi a forma de compreender mais as pessoas, de ver que o mundo não só era aquela caixinha que minha família tinha me ensinado, tinham vários campos, entendeu? Então foi a forma de ver o mundo. Acho que melhorei como pessoa, até porque eu tinha muitos preconceitos, devido minha educação e eu me reprimia. Eu transferia isso para o mundo, eu tinha preconceito com homossexual, gays,

lésbicas, negro, pobre, rico... então isso também meio que me afetou. Quando eu consegui assumir, isso foi me abrindo, vários preconceitos dentro de mim foram quebrados, acho que melhorei como pessoa. (RÍGEL, 2018).

Denébola nunca teve o apoio de sua família, mas de alguns amigos sim. Ao assumir sua homossexualidade, colegas de trabalhos passaram olha-la de maneira diferente, enquanto alguns parentes deixaram de ter contato com ela.

A professora percebe que há muita hipocrisia, pois as pessoas que assumem de fato sua condição homossexual, ou qualquer outra que seja, assumem por terem a coragem de exteriorizar seus desejos reprimidos. Aqueles que criticam, afirma ela, deve ser por que têm os desejos reprimidos, não tendo coragem de exteriorizar, desta forma extravasam através de um discurso de ódio.

Denébola falou que quando contou à sua mãe que era homossexual, a primeira coisa que ela me pediu foi que não falasse nada para a família nem para os meus amigos, pois não seria bem tratada por eles. Havia, um grande temor por parte de sua mãe, que ela sofresse muito preconceito.

A professora afirmou que, ao assumir sua homossexualidade, a mudança que ocorreu em sua vida foi o sentimento de liberdade, como se tivesse tirado um peso de suas costas. Teve a liberdade de viver sem ter que esconder que é de fato.

Viver abertamente o que de fato sou, é como as amarras que me prendiam tivessem sido soltas, foi como se fala por aí, sair de dentro de algo que me prendia, o que o povo chama de armário, né? (risadas). (DENÉBOLA, 2018).

É possível notar que, em maior ou menor grau, as professoras passaram por conflitos e constrangimentos morais da sociedade no seu processo de enfrentamento de sua sexualidade fora da norma.

### 5.3. Inclusões e resistências pessoais: estratégias de convivência social

Ainda que pareça ser um processo simples, o chamado por muitos de sair do armário exige uma série de negociações do sujeito consigo mesmo e com seus vínculos sociais, além da necessidade de constantemente avaliar as consequências que a revelação pode ocasionar em sua vida e em suas relações pessoais e profissionais. Esses impasses geram no sujeito uma necessidade frequente de avaliação do que é possível ou não revelar, para quem e onde revelar, decisões que se estenderão ao longo de sua vida. O receio da violência é uma constante.

Cada uma das professoras pesquisadas, sofreu ou ainda sofre certa resistência de suas famílias, pelo fato de assumir publicamente sua homossexualidade, e todas adotaram estratégias para lidar com tal situação.

Sol já convivía, à época com 10 anos de idade, com um primo homossexual. Ela afirmou que havia um comportamento estranho de sua família em relação a ele, pois quando ele visitava seus pais, todos ignoravam o companheiro de seu primo, e as falas de seus pais quando este ia embora era de ódio, segundo ela.

Porque todo mundo sabia que era o marido dele, no entanto ninguém dizia nada. E, assim, eu tinha uns 10 anos de idade, e isso me incomodou, porque, assim, depois que eles foram embora, porque só vieram visitar minha mãe, começaram os comentários, né? Eu vi tanto ódio nas palavras, que eu ficava sem entender, porque andavam em minha casa pessoas que a sociedade não julga corretamente, por exemplo pessoas que traem, e eram muito bem aceitas em minha casa, agora eles com um relacionamento muito bem estruturado eram alvos de muitas críticas. Só que esse não foi o ponto auge, o ponto auge foi minha irmã. Ela tem 34 anos de idade, e desde criança você percebia que ela gostava de meninos, tanto é assim que as brincadeiras, o jeito, tudo, e assim, minha mãe meio que ignorou a minha irmã, nunca deu valor à ela e um dos motivos era esse. Eu não vou atribuir a questão da igreja a esse comportamento de minha mãe, porque ela entrou na igreja depois. Eu vou atribuir a caráter mesmo.

Eu vi todo sofrimento de minha irmã, que eram diversos, ela era abominada dentro de casa. Eu vendo todo esse conflito resolvi traçar outro caminho, não batendo de frente. E só tive coragem quando saí da igreja. Eu sempre vi Cristo como um revolucionário, piedoso e não cabe a mim julgar o outro. (SOL, 2018).

Sol, em sua fala deixa claro como sua família não aceitava pessoas que vivessem sua sexualidade fora de um padrão, isto ficava claro, na visão de Sol, na maneira como seu primo e sua irmã eram tratados.

Para não sofrer as mesmas consequências que estes, Sol preferiu não bater de frente com seus pais e familiares.

A mesma ação, de não entrar em embates, Sol tomou na igreja que frequentava. Por ser muito politizada e questionadora, a mesma foi proibida de frequentar a igreja. E, sem muito questionamento, se desligou da comunidade religiosa que frequentava.

Eu fui proibida, para não contaminar as outras meninas. Mas assim, eu não deixava isso transparecer. Eu posso dizer que em minha casa, minha irmã sofreu muito mais do que eu. Porque minha irmã hoje é trans, e foi ela que levou todas as patadas. Eu aprendi uma coisa comigo, que prefiro aprender com o erro dos outros, então eu tentei seguir uma linha que não fosse me levar ao sofrimento. (SOL, 2018).

Já Rígel convivia com homossexuais desde o período escolar. Eram colegas, em sua maioria meninos. Porém, naquela época, 1992 a 1995, segundo ela, tudo era muito camuflado e não havia a liberdade que se tem hoje.

A gente já percebia que ali tinham homossexuais, mas não era um tema abordado, e ninguém conversava sobre isso. (RÍGEL, 2018).

Naquela época, o silêncio era uma estratégia largamente utilizada. No entanto, Rígel, entre as quatro professoras ouvidas, nos pareceu a que mais teve que silenciar e ceder para continuar convivendo com seus pais. Nos momentos

de festividades, como natal, optou por se dividir entre sua companheira e sua família.

Não questiono minha mãe e meu pai por não aceitarem meu relacionamento. Entendo o lado deles, pois são pessoas de idade já avançada e viveram uma vida inteira na roça. Prefiro não entrar em choque porque sei que é uma batalha perdida. (RÍGEL, 2018).

A distância entre a cidade que seus pais residem e a que Rígel tem residência, Maceió, pode ser um fator que colabora para uma maior tranquilidade dela viver sua vida conjugal com sua companheira.

Com relação aos/as seus/suas amigos/as não houve problema em ser aceita e respeitada, porém, as temáticas sexualidade e gênero, não parecem ser faladas com naturalidade.

Não tive problemas com meus colegas, mas sinto que quando se fala assuntos relacionados a sexualidade o ambiente fica um tanto quanto tenso. Eu nem trato do assunto para não deixá-los constrangidos, melhor assim (RÍGEL, 2018).

Apesar de sempre ter convivido com pessoas homossexuais, era tudo muito velado, nada muito aberto, mas havia a suspeitas, segundo ela. Isto tanto por parte de seus conhecidos, como por ela. Era um assunto não conversado.

Era uma convivência harmônica, mas sempre tinha aquela... não sei as pessoas sempre ficam... com um... receio. (SIRIUS, 2018).

Perguntei a Sirius, receio referente a que? Pedi que explicasse melhor...

Porque, desde minha infância para cá, já se foram muitos anos, né? Então, no período de minha infância e adolescência, era o período da década de 80 e 90, por aí. Então era tudo muito escondido, né? O preconceito era muito forte, o preconceito ainda existe hoje, mas nos anos 80 e 90 o preconceito era mais... fechado. As críticas eram mais ferrenhas, as pessoas, elas se fechavam, elas não

conseguiram revelar seus verdadeiros sentimentos em relação a sexualidade. (SIRIUS, 2018).

Sirius assumiu sua homossexualidade, por incentivo de sua ex-esposa, que encorajava para que ela assumisse sua condição homossexual.

O fator principal que fez com que ela se libertasse das amarras de uma vida camuflada foi sua independência financeira.

Vivia uma vida complicada. Minha ex-companheira me dava força para assumir minha condição homossexual. Eu não dependia financeiramente de ninguém, então resolvi expor para minha família, que, por sinal, até hoje não aceita. Não falamos sobre o assunto, eles ignoram por completo esse meu lado e eu ignoro também a não aceitação deles (SIRIUS, 2018).

Denébola, a mais jovem entre as professoras ouvidas, demonstrou como a religiosidade de sua família influenciou, e até de certo ponto, violentou seu modo de ser e agir consigo mesma. Sua família, sua mãe e seu pai, sempre foram evangélicos, e sempre diziam como ela deveria se comportar.

Muitas das vezes, Denébola era obrigada a se vestir de uma maneira que não queria, com saias longas, ter cabelos longos a não manter amizades com as meninas e meninos da rua em que morava, pois estas pessoas não eram da igreja.

Meu ciclo de amizade sempre foi muito restrito. Aquilo me angustiava, mas nada podia fazer naquele momento de minha vida, pois tinha medo da repressão que meus pais podiam me dar. (DENÉBOLA, 2018).

Da mesma forma como ocorreu com as professoras anteriores, sua família também não a apoiou quando assumiu ser homossexual. Porém, diferente das demais, talvez por fazer parte de uma geração diferente sendo mais jovem, ela não silenciou. Falou diretamente para sua mãe que era lésbica, e esta ação, segundo ela, foi libertadora.

Mostrar de fato quem você é, não precisando seguir padrões estabelecidos por terceiros, foi libertador, minha mãe até aceitou, mas me pediu para silenciar sobre o assunto. (DENÉBOLA, 2018).

Segundo ela, cada um tem seu mundo, vive sua realidade e se comporta como acha melhor. Denébola pensa que há várias maneiras de se viver, e independente disto sua opção é viver plenamente.

Sol, Rígel e Sirius neste ponto foram mais reservadas nas estratégias de enfrentamento e inserção. Silenciaram e ainda silenciam atualmente, quando o assunto é a forma de viverem sua sexualidade.

Sol utilizou como fundamento de seu silêncio a referência que teve de sua irmã, hoje transexual, vendo que esta sofreu bastante com as ações de seus pais contra ela e a mesma tendo que ir viver em outra cidade pelo preconceito sofrido, a professora achou melhor não bater de frente com sua família.

Rígel vive dividida entre conviver com sua família de maneira harmônica e não abrir mão de seu relacionamento com sua companheira. Mas para isso, em momentos importantes do ano, como festas de aniversário de seus pais e natal ela não leva sua esposa. Desta forma a professora não consegue viver os momentos festivos de maneira plena, pois sempre está dividida. O distanciamento físico/geográfico entre ela e sua família parece ser um fator positivo hoje, pois diminui a possibilidade de embates entre seus pais e sua companheira.

Sirius manteve o silêncio sobre sua condição de mulher homossexual até um certo momento de sua vida, fatores externos como a influência de sua ex-companheira e a independência financeira levou à ela a romper tal comportamento, desta forma passou à viver plenamente vida.

Observamos no perfil de Denébola, comparando com as professoras anteriormente ouvidas, uma ousadia e um sentimento destemido de encarar os desafios por assumir ser homossexual. Em nenhum momento pensou em

silenciar, mesmo quando sua mãe pediu. Foi em frente e falou para todos/as, familiares e amigos/as que era homossexual.

Cada uma das professoras ouvidas tiveram suas dificuldades para ser enfrentadas e estratégias a serem desenvolvidas nas suas relações pessoais. Em comum à todas, a família e a religião aparecem impondo formas de comportamento rígidos. No entanto, fatores diversos ajudaram a reforçar ou quebrar o silêncio, como a referência dentro de casa que Sol tinha de sua irmã (reforçando seu silêncio), a distância física de Rígel de seus pais e sua vida dupla (reforçando seu silêncio), a independência financeira de Sirius (rompendo seu silêncio) e a juventude e coragem de Denébola, de uma geração de mulheres mais desprendidas de comportamentos conservadores (rompendo seu silêncio).



## **6. SE ACEITAR E SER ACEITA NA COMUNIDADE ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DE UMA MULHER, PROFESSORA E HOMOSSEXUAL**

### **6.1. Os/as colegas: “nunca bater de frente”**

No decorrer da entrevista com as professoras pesquisadas, observamos que quase todas elas utilizaram da mesma tática para não se expor perante os/as colegas de trabalho, o silêncio. Ou seja, elas optaram em sua maioria, por ignorar as falas, os olhares e os comentários preconceituosos sobre elas, nos seus ambientes de trabalho.

As professoras, destacaram que a presença delas causa um constante incomodo por parte de muitos/as colegas de trabalho. Como escreve Bessa (1998, p. 2-3), sobre o “constante desassossego na percepção das diferenças sexuais”. Parece muito claro que existe um certo desconforto por parte da maioria dos/as colegas para com elas. Muitos dos que convivem com estes/as professores/as escola, entram em “crise” (RÍGEL, 2018), por tentar atribuir uma essência imutável e normalizada aos sujeitos, ao passo que esses são qualificados como normais ou anormais, inferiores ou superiores.

Para tentar compreender o cotidiano profissional de Sol, perguntei como foi o processo de inserção na escola com os/as colegas, os/as alunos/as e das famílias. Sol respondeu que, com os alunos e alunas foi muito tranquilo, como também com seus familiares, que inclusive pouco vão à escola. Porém com alguns professores, não foi muito bom. Ocorreram várias brincadeiras desrespeitosas por parte deles. Brincadeiras sobre gays e lésbicas. Também chegou a ouvir opiniões preconceituosas, mas nunca se reportavam diretamente a ela, até por isso, não entrava em embates com estes.

Perguntei a Sol se o fato de ela ser assumidamente homossexual afetaria de alguma forma, a sua atuação profissional?

Até hoje não afetou em nada, pois minha atuação profissional em sala de aula, e fora dela, seria a mesma, eu sendo homossexual ou heterossexual, pois meu profissionalismo vai além disso. (SOL, 2018).

Perguntei também a Sirius se hoje o fato ela ser assumidamente homossexual, afetava de alguma forma sua atuação profissional. Ela falou que

Não, de forma alguma. Porque ser homossexual faz parte de minha sexualidade, e isso é uma coisa pessoal minha, não diz respeito a ninguém, só diz respeito a mim mesmo. E o fato de eu ser profissional, eu serei profissional sendo homossexual ou heterossexual, o profissional não tem nada a ver com a sexualidade. (SIRIUS, 2018).

Em seu cotidiano escolar, falou que não escuta piadinhas, comentários ou fofocas com relação à sua condição sexual. Porém percebe que os colegas professores, sempre na hora do intervalo, fazem piadas relacionadas a homossexual, não direcionado a ela, mas regularmente fazem de maneira geral. Sirius afirmou achar esse tipo de comportamento por parte de educadores, ridículo e descabido.

Segundo ela, são os professores, os homens, que tem este costume. Sirius diz não saber se eles têm conhecimento de sua condição homossexual. Se sabem, segundo ela, fazem de conta que não. Ela não parece notar que pode estar, de fato, sendo direcionado a ela.

Já Rígel disse que em seu cotidiano escolar, já escutou comentários com relação à sua condição sexual, por parte muitas das vezes das colegas de profissão. As professoras, segundo ela, são as que tecem comentários do tipo: “olha, ela é, mas não parece, ela se veste normal” (RÍGEL, 2018).

Denébola ao ser perguntada se já era assumidamente homossexual ao ingressar na profissão docente, falou que sim, já era assumidamente homossexual para todos/as, amigos/as, família, mas ao mesmo tempo, se reprimia, não estava com as amarras totalmente soltas, principalmente no trabalho, onde não se sentia à vontade.

Nesta fase inicial de sua vida profissional, Denébola tentava agir dentro do padrão aceitável pela sociedade. Com isso, desenvolveu algumas patologias psicológicas diagnosticadas posteriormente por um psicólogo, como crise de ansiedade e depressão. Isto porque tentava viver uma vida que não era a sua, vivia mentindo para si mesma o tempo todo, principalmente na escola.

Denébola afirmou que não escuta piadas de alunos/as. Mas ouve mais dos professores e professoras, não sabendo ao certo se fazem para agredi-la ou para matar a curiosidade de como seja sua vida íntima.

Eu levo com a maior leveza estas situações, ignoro por completo. Acho até que meu silêncio incomoda muito a eles (risadas). (DENÉBOLA, 2018).

A invisibilidade é uma marca da vivência lésbica, destacando-se mais do que a discriminação pública que estas mulheres sofrem, pois a não afirmação de sua existência e a censura de sua visibilidade nos espaços sociais visam conservar cada vez mais a heterossexualidade compulsória.

Reinoso (2008) afirma que este não reconhecimento de algumas sexualidades que são tidas como anormais, faz parte de um “mecanismo social do armário”, que tem como objetivo que as sexualidades fora do padrão aceitável não sejam vistas, pois poderia desestabilizar a chamada heteronormatividade compulsória. “O armário existe para que não tenham representação pública as existências que ameacem a ordem heterossexista” (p.05).

Poderíamos até pensar inicialmente que ficar no armário, na invisibilidade, é uma forma de proteção contra a rejeição e o preconceito impostos pela sociedade contra elas, mas segundo Oliveira (2006) isso é um engano:

A exclusão e marginalização a que as mulheres lésbicas estão sujeitas reafirma a imposição da vivência clandestina e silenciosa das emoções, o não compartilhar seus amores, sonhos e seu cotidiano com a família, com os amigos. Este silêncio é uma tentativa de eliminar as diferenças, como se a sociedade, negando a lesbianidade e a homossexualidade pudesse impedir sua existência (p.04).

As professoras não estão mais no armário, mas não ficam anunciando isso o tempo todo. Os comentários preconceituosos e as piadas covardes por parte dos/as colegas a respeito dos homossexuais de modo genéricos, em geral na presença delas, torna o ambiente de trabalho cheio de desconfianças e desrespeitoso, mesmo que muitas delas não percebam dessa forma.

Para algumas professoras entrevistadas, a forma como se comportam e se vestem, colabora para uma melhor aceitação por parte da sociedade com relação a sua orientação sexual.

Sol falou que seu modo de ser e agir não demonstra sua orientação sexual, pois é um tanto fora do padrão esperado de uma lésbica. Não se veste como muitos acham que uma lésbica deve se vestir, com roupas masculinizadas, cabelo e curto, ela se considera muito vaidosa.

Quando falo que sou homossexual e que tenho uma companheira as pessoas não acreditam (risadas), me olham da cabeça aos pés, acho que esperavam que eu fosse um machinho. (SOL, 2018).

Ela tem certeza que, se hoje não é perseguida em seu ambiente de trabalho, é porque se comporta de maneira normal, dentro do esperado, não se vestindo como homem, vivendo sua sexualidade de maneira muito discreta, sem chocar ninguém.

Já em relação aos alunos, principalmente os meninos gays, Sol diz que a escola não é inclusiva mesmo. Eles sofrem muito mais do que as meninas lésbicas.

Em nossa escola, temos casais de garotos e casais de garotas, mas os mais achincalhados pelos demais alunos são os meninos gays. Acho eu que seja também pelo fato deles demonstrarem mais sua sexualidade, mais do que as meninas. (SOL, 2018).

Sirius em sua fala também demonstrou que seu modo de ser a agir colabora para uma melhor aceitação da sociedade para com ela, pois quando fala que é lésbica, as pessoas dizem que ela não tem jeito. Ao ouvir tal afirmação ela indaga

Mas precisa ter jeito? Porque eu não me visto de forma assim masculina, eu sempre uso roupa feminina, coloco batom, sempre me arrumo. Criam um estereótipo, e o meu jeito de ser é feminino. (SIRIUS, 2018).

Ela afirma não sofrer nenhum tipo de discriminação pela forma como se veste, até porque não usa roupas masculinas e também não sente a necessidade de vestir tais tipos de roupas.

Goffman (2008) nos mostra que a homossexualidade está inserida nas formas de estigma dirigidos também a pessoas de conduta errada, deixando claro a compreensão social de inadequação e culpa impostas sobre esse grupo. É importante dizer ainda que o peso das exigências advindas da moralidade direcionada aos indivíduos da população LGBT, enquanto minoria subversiva aos padrões e regras sociais, e o combate religioso travado contra eles, percebidos também como pecadores e indignos.

Desta forma percebemos, mesmo que inconscientemente, a influência que a religião teve, e talvez ainda tenha, na forma como estas mulheres se comportam e se vestem, seguindo um modelo mais aceitável de comportamento.

A performatividade deve ser compreendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas, em vez disso, como a

prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia. [...] as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para construir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (BUTLER, 2003, p.154).

A fala de Rígel deixa bastante clara esta ideia ao afirmar que sua inserção na escola foi tranquila, atribuindo isto ao fato de não ter tido uma transformação radical em sua aparência, no modo de se vestir ou no corte de cabelo.

Se criou um estereótipo, pois ao imaginar uma lésbica, vem em mente a imagem de alguém que se veste como homem, usa o cabelo bem curto. (RÍGEL, 2018).

Denébola ao ser perguntada se já sofreu ou sofre algum tipo de discriminação, pela forma como se veste a maneira como fala ou gestos, ela respondeu que nunca sofreu nenhum tipo de discriminação por estes fatos, até porque não se veste de maneira masculinizada, como muitos pensam que uma lésbica deve se vestir.

Não há em mim nada que diga, em meu gestual ou forma de falar que sou lésbica. Já sofri sim discriminação pelo que falo, defendendo a liberdade sexual, minhas opiniões incomodam até hoje muitas pessoas, principalmente minha família, fora isso não. Hoje sei como lidar com aqueles que tentam me atacar, pelo que falo e defendo. (DENÉBOLA, 2018).

Mesmo o gênero sendo considerado flexível (BUTLER, 2003), há nas relações sociais um conjunto de normas que tem como finalidade produzir sujeitos coerentes com aquilo que escolheram viver, no que diz respeito a sexo/gênero/desejo. Butler (2014) chamou de “matriz heterossexual”, que é a ligação artificial entre gênero, sexo biológico e o desejo sexual que limita e enquadra as várias formas de comportamentos e performances dentro do universo das relações sociais. Tal engessamento classifica as possibilidades

visíveis como saudáveis e não saudáveis, normais e anormais, legítimas e ilegítimas, legais e ilegais.

É sobre esses moldes que as homossexualidades vêm sendo forjadas desde o século XIX, entre quadros patológicos (FOUCAULT, 1997), identidades estigmatizadas, homofobia, violências de toda espécie, sexismo, exclusão, marginalidade, lutas por uma vida considerada digna, lutas políticas, lutas por direitos; entre se assumir ou permanecer no armário, entre reforços de estereótipos divergentes, a sapatão estilo caminhoneira ou a lésbica dita como chic, ou ainda a recusa a toda e qualquer tipo de classificação.

Porém muitas lésbicas, para não perderem o apoio da família, amigos, religião, emprego, preferem se manter na invisibilidade. Neste aspecto as professoras Sirius, Denébola, Sol e Rígel resolveram sair do armário e enfrentar, cada uma de seu modo, os desafios de tal escolha, vivendo plenamente sua sexualidade tanto na vida pessoal quanto profissional.

## **6.2. Os/as alunos/as: parceiros/as importantes**

Ouvindo as professoras pesquisadas sobre o contexto em que trabalhavam nas escolas, com relação a receptividade que tiveram da comunidade escolar ao assumirem sua condição de mulher homossexual, os relatos das mesmas apontaram os alunos/as como pessoas mais abertas e tolerantes do que os/as próprios/as professores/as.

Sol, disse que não sofreu e nem sofre diretamente nenhum tipo de discriminação por seus gestos ou maneiras de falar, mas quando os alunos observam que está brava, eles falam que ela passa a agir que nem um coronel, ficando uma mulher macho. Essas falas dos alunos e alunas não a perturbam em nada e acha até engraçado.

Em seu cotidiano escolar, Sol relata que já escutou piadinhas, comentários e fofocas com relação à homossexualidade, principalmente por parte de professores/as, porém nada diretamente à ela, por isso até hoje não teve nenhum embate em seu ambiente de trabalho.

Ao ser indagada se suas aulas tinham mudado em algo, após a decisão de assumir publicamente sua orientação sexual Sol respondeu que

Mudaram no seguinte aspecto, passei a olhar com outros olhos meus alunos, pois meu maior medo era ser desrespeitada por eles ao assumir minha homossexualidade. Mas foi o contrário, eles me respeitam bastante e muitos inclusive me admiram pela coragem em assumir ser homossexual, diante de uma sociedade tão preconceituosa como a nossa. De quem mais temia, os alunos, não ocorreu desrespeito. Desrespeito ocorreu de pares de trabalho. Com isso hoje respeito muito meus alunos, compreendendo suas características e limitações. (SOL, 2018).

Sol falou que sempre que possível, inclui a temática da homofobia, relacionando aos assuntos da disciplina que leciona, tais como: diversidade cultural, cidadania e características populacionais. Faz isso, segundo ela, porque os temas se relacionam bastante, não tem como fugir muitas das vezes da temática.

Diante de uma situação de homofobia na escola, relatou que em geral opina, expondo sua opinião contra aqueles que cometem tal ato. Como educadora, a professora pensa que se deve educar os/as alunos/as para serem menos homofóbicos, que devemos respeitar à todos, independentemente de sua opção sexual, religiosa ou qualquer outra coisa que seja, “pois se os professores e professoras não tiverem a parceria da família, fica tudo muito complicado” (SOL, 2018).

Ao escutar a fala de Sol, percebemos que ela tenta manter um diálogo constante com seus/suas alunos/as. A mesma diz que para combater a homofobia no ambiente escolar, conversa com os/as alunos/as



Conversando, trocando ideias sobre cidadania, pregando o respeito à diversidade, mostrando minha história de vida, o que passei e passo, enfim é isto. (SOL, 2018).

Porém, fora do ambiente escolar, Sol disse que tenta não se envolver, pois ver que a sociedade anda bastante violenta e por isso tem receio que ao tomar partido em algo do tipo possa vir a ser agredida.

No ambiente escolar me sinto mais protegida e legitimada a agir, mas na rua não. (SOL, 2018).

Sol, falou que se sente legitimada dentro da escola quando percebe uma situação de homofobia, porém não age quando presencia, professores com piadas desrespeitosas sobre homossexuais e se justificou:

Porque não é dirigida diretamente a alguém, é uma fala deles muito no campo da piada, e eu mesma não me sinto indignada ao ponto de confrontar, até porque acho que com eles, não valeria a pena. ( SOL, 2018).

Sol não considera que a escola seja ambiente profissional democrático e inclusivo com os/as docentes homossexuais, pois se fosse inclusivo de fato, não haveria tantas agressões vistas ainda hoje em noticiários de gays sendo agredidos.

Já Sirius se mostrou um pouco combativa ao tema homofobia na escola ou fora desta, disse que diante de uma situação de deste tipo no ambiente escolar fica indignada. No entanto, não expõe essa indignação, não tenta intervir de nenhuma maneira para cessar tal ato, pois lhe falta coragem.

Como educadora, acha que deva sim educar seus alunos e alunas a não serem homofóbicos, pois segundo ela, ensinar a respeitar a individualidade do outro é de suma importância, pois cada pessoa tem seu jeito, cada um tem sua individualidade, tem seu modo de ser e de agir. Porém sua fala não parece condizer muito com sua prática, na medida em que admitiu que tende a se omitir, muitas das vezes, ao presenciar atos homofóbicos até fora da escola.

Ainda não consigo intervir em uma situação dessa, porque tenho medo. Medo de que as pessoas também venham se voltar contra mim, de sofrer também uma agressão. (SIRIUS, 2018).

Em toda sua fala sobre combater uma situação de homofobia dentro ou fora da escola, Sirius demonstrou um grande temor de sofrer violência, principalmente física.

E em relação aos alunos, Sirius falou que

Os alunos, têm alguns que são muito preconceituosos também, isso que já vem de casa, né? Eles aprendem em casa. (SIRIUS, 2018).

Estes alunos, segundo ela, são preconceituosos com outros alunos homossexuais, principalmente os meninos. No entanto, afirma que nunca presenciou ações deles contra professores/as. Sirius falou desejar ver uma escola mais receptiva aos homossexuais, sem homofobia, sem discriminação, sem preconceito.

Rígel se mostrou mais combativa a atuante do que Sirius. Em suas aulas, passou a incluir a temática relacionada à homofobia, principalmente quando presencia certas piadas entre os meninos. Nesse momento, ela dá uma pausa na aula e discute um pouco sobre a questão das diferenças a homofobia, quando percebe que as brincadeiras persistem com algum colega.

Independente se for desrespeito sobre a questão sexual, gordo, magro, ser negro, então eu abordo de maneira geral. Porque às vezes, o aluno, ele tira uma brincadeira pesada que eu vejo que está indo para uma forma de preconceito de qualquer tipo, seja ela estético, sexual, racial, então paro a aula para trabalharmos em forma de discussão, o tema, para tenta conscientizar os meninos desta forma. (RÍGEL, 2018).

Perguntei como reagiria diante de uma situação de homofobia na escola. Disse que tentaria defender aquele que estaria sendo agredido, como também conversar com o agressor.

Tentaria conversar com os alunos, intervir, tentando conversar com o agressor e o agredido, tentando entender primeiro o agressor, porque quando você é homofóbico, ao meu ver, você tem algo lá atrás. (RÍGEL, 2018).

Rígel falou que em Alagoas, temos muitos preconceitos ainda enraizados, seja ele com relação a sexualidade, a etnia ou religião, é algo entranhado em nossa cultura, principalmente nos/as alunos/as de baixa renda, que é o público que ela trabalha. Segundo ela, essa questão do preconceito ainda é muito presente.

Rígel falou que, para minimizar esta situação, procura conversar com eles/as, trabalhando sobre o tema em sala de aula. Em último caso, quando chega a um ponto de não ter meios lidar com o problema em sala de aula, quando há um caso de preconceito que não consegue resolver, leva a questão para a coordenação, para ver uma possibilidade de haver um acompanhamento psicológico, chamando os pais.

Denébola, com sua característica mais aberta e ousada, disse que ao presenciar uma situação de homofobia intervém prontamente, pois, conforme afirmou, a escola também deve ser um espaço não só de transmissão de conhecimentos, mas também de formação cidadã. Segundo ela, cabe aos/as professores/as não permitirem tais ações dentro da escola. Por ser professora e lésbica, ela se sente na obrigação de defender uma pessoa que sofra com uma ação homofóbica.

Denébola disse que interveria da mesma forma caso a ação homofóbica presenciada fosse fora do ambiente escolar e afirma que,

Fora do ambiente escolar também interveria, porém com um cuidado maior, por estar fora de meu ambiente

cotidiano de trabalho, onde me sinto mais à vontade.  
(DENÉBOLA, 2018).

Nas falas das professoras ouvidas, é possível perceber que se sentem confortáveis em falar sobre temáticas relacionadas à sexualidade/homossexualidade com seus/as alunos/as. Porém notamos que muitas delas não conseguem adotar posturas mais combativas com relação à comportamentos homofóbicos, principalmente por medo de sofrer violência. O que foi possível perceber é que, a mesma postura discreta que utilizam na vida pessoal, quanto à orientação sexual se reflete no ambiente profissional. Se repete o fato de não desejarem sair completamente da invisibilidade e discrição que adotam na esfera privada.

### **6.3. Possibilidades de inclusão e resistência profissional: “gosto de me arrumar”**

Ao longo dos anos a sociedade ditou por um longo período, comportamentos, papéis e funções sociais habituais e aceitáveis para as pessoas de acordo com o sexo biológico que apresentavam, masculino, e outros, distintos e opostos, ao feminino.

Um exemplo muito comum à todos/as é o que é atribuído ao gênero masculino cores como o azul, o gosto por práticas esportivas como futebol e lutas, interesse em áreas das ciências exatas e mesmo a função de ser o provedor da casa e da família; já ao gênero feminino, cabe a cor rosa e são atribuídas brincadeiras mais delicadas, como bonecas, afazeres domésticos, o cuidado dos filhos e, mais recentemente, ao serem aceitas como integrantes do mercado de trabalho, disciplinas e profissões vinculadas às ciências humanas.

Butler (2003) busca romper com essa norma, ao apresentar a construção do homem e da mulher não numa perspectiva biológica e determinista, mas construída e instituída socialmente, ao afirmar que o sujeito não nasce com identidade de gênero masculina ou feminina, mas essas expressões se instituem a partir de situações e contextos específicos.

Nas falas das professoras entrevistadas ficou exposto que as mesmas não senguem o padrão esperado de uma mulher homossexual, em que muitos/as esperam que por serem assumidamente homossexuais se comportem e se vistam como homens. Todas elas se vestem de forma muito feminina.

Não sinto a mínima vontade de mudar meu estilo de ser e me vestir, gosto do jeito que sou, não é porque sou lésbica que devo cortar meu cabelo curto, me vestir com roupas folgadas, respeito quem queira se vestir assim, mas eu não sinto esse desejo. (SOL, 2018).

Sírius, ao falar sobre o assunto segue a mesma linha de pensamento de Sol, e vai além ao dizer que muitas das vezes as próprias lésbicas, amigas suas, agem de maneira preconceituosa com ela, por não seguir o padrão que se espera de comportamento de uma lésbica.

Amigas minhas já me perguntaram se eu... já me perguntaram o porquê de me vestir ainda como uma menininha, visto que eu era assumidamente gay. Vejo muito preconceito, inclusive entre nós mesmas. (SIRIUS, 2018).

A sociedade regula o gênero, enquadrando os sujeitos a este modo de vida e de expressão, contudo, não agem apenas sobre sujeitos preexistentes, mas formam uma sociedade que predestinará outros sujeitos, que ainda virão, a este padrão (BUTLER, 2014), e nas falas das professoras, observamos que esta regulação ocorrer inclusive entre os/as próprios/as homossexuais, reforçando a ideia heteronormativa dominante na sociedade. Louro (1999) afirma que

(...) padrões ou regras arbitrarias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. (p. 24)

Denébola afirmou que o fato de ser assumidamente homossexual não afetou sua atuação profissional, porém as pessoas esperavam dela um comportamento diferente do que ela apresenta em sua vida,

Vivo minha vida de maneira bem livre, muitas amigas esperam que, por eu ser lésbica, eu tivesse um corte de cabelo mais masculinizado, minhas roupas fossem mais folgadas e largadas... e não é bem assim, sou vaidosa, gosto de roupas bem femininas (DENÉBOLA, 2018).

A sociedade é responsável por regular os papéis referentes a cada um dos gêneros, masculino e feminino. Cabe àquele que nasceu biologicamente designado a ser homem, construir e integrar a si características condizentes ao papel de gênero masculino. O mesmo se espera daqueles/as que assumem sua homossexualidade, muitos/as ficam na expectativa de presenciar uma mulher homossexual masculinizada em seu modo de agir e de se vestir.

Rígel, em sua fala, afirma que sempre gostou muito de vestir-se bem, se maquear, usar perfumes, enfim, sempre foi muito vaidosa. Inclusive acha que este pode ser o motivo de não sofrer tanta discriminação.

Analisando a fala destas professoras é importante destacar que a sociedade construiu ao longo do tempo um conceito binário do masculino/feminino, homem/mulher, macho/fêmea, a partir de pré-requisitos que todo sujeito deveria estar enquadrado, obrigatoriamente, em um destes, exclusivamente, estabelecendo a heterossexualidade como norma (FOUCAULT, 1997).

Nas falas das professoras, por não seguirem um padrão esperado de homossexualidade feminina, associado ao modo de ser masculino, são vistas como fora do padrão lésbico, inclusive por muitas que fazem parte de seu grupo de amizade. Observamos com isso uma exigência heteronormativa dentro da homossexualidade.

Pensar que uma mulher homossexual deva agir e se vestir de maneira masculinizada, como a sociedade espera, retirara a possibilidade de outras expressões homossexuais para além do imposto, pois naturaliza-se e propaga-se a perspectiva consolidada, agindo então como mecanismo de regulação (BUTLER, 2014). Assim, é considerado “estranho” todo aquele que não segue uma dada padronização, como ocorre com gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e inclusive entre estes/as.

Situações deste tipo impõem rótulos e estereótipos que geram sofrimento, recriminação e insegurança, tanto em lidar com a própria sexualidade, quanto em expressá-la socialmente.

Refletindo sobre a regulação social de gênero, Butler (2014) estabelece um paradoxo, pois aqueles que transgridem a norma, estão sob implicação e definição dela, isso porque, para ser classificado como “fora da norma”, é necessário que haja, inicialmente, uma norma reguladora em questão, no caso um comportamento heteronormativo, mesmo sendo homossexual.

Butler (2014) nos mostra que aqueles que não se encontram dentro do que é definido como norma, ou seja, aquele que transgrede, até mesmo este está sob efeito e definição dela. Isso porque, para ser classificado como fora da norma, é necessário que haja, inicialmente, uma norma reguladora em questão. Mesmo dentro do grupo de mulheres homossexuais há um comportamento esperado, na forma de agir e de se vestir, pelo fato de serem mulheres, homens ou gay.

Sol assim se define: “gosto de me vestir assim. Pode não ser o esperado por muitas pessoas, mas gosto de vestidos, saias. Esperam que eu seja uma mulher fantasiada de homem” (SOL, 2018).

Segundo Butler (2003), existe uma matriz heterossexual a ser seguida, que atua de maneira compulsória, controlando não apenas o que é normal, mas também as identidades e as possibilidades de existência do que é considerado anormal, incluindo o comportamento esperado homossexual.

Além disso, é importante considerar que o poder pode se materializar de diversas formas sobre os sujeitos, como por exemplo normatizando a maneira de se vestir e se comportar, valendo também para os homossexuais.

Colegas minhas lésbicas me perguntam o porquê de eu continuar me vestindo como antes de ter assumido minha homossexualidade. É como se fosse obrigada a seguir a imagem que existe de uma lésbica. (DENÉBOLA, 2018).

Os discursos destas professoras homossexuais mostram que, apesar de se sentirem diferente desde cedo, elas não rompem totalmente, com o modelo heterossexual feminino. Parece que procuram equilibrar suas formas de viver a homossexualidade com as estruturas sociais da matriz heterossexual, sendo uma estratégia útil para não chamarem a atenção sobre si.

A nosso ver, a obrigação imposta pelas famílias e pela religião para que estas professoras vivessem sua sexualidade dentro de um padrão heteronormativo aos poucos foi percebido como uma violência. No entanto, para conviverem de maneira harmônica com amigos e familiares, utilizam estratégias, como não demonstrar fisicamente, de maneira explícita, sua homossexualidade. A maneira feminina de se vestir parece ser uma dessas estratégias, como forma de não sofrer mais violência.

Elas foram, desde a infância, forçadas a se inserirem na matriz heterossexual feminina. Quando se libertaram dessas amarras, se sentiram livres para escolher a forma que se sentissem melhor. Essa forma, parece ser a que torna sua homossexualidade mais invisível possível, tanto na forma de se vestir, quanto na tímida militância pela causa LGBT na docência.

As mulheres homossexuais, na visão heteronormativa e patriarcal, representam uma rejeição aos papéis de feminilidade, ser mãe e esposa. O que observamos foi que, muitas delas procuram resguardar ao máximo sua própria homossexualidade, para de evitar exposição ao julgamento de terceiros, escolhendo de forma mais sutil, o silêncio e a invisibilidade.



Essa alternativa, de sair do armário de forma mais sutil, silenciosa, feminina, não as priva de formas de violência e discriminação, da mulher homossexual. N ambiente de trabalho, ouvem piadas e optarem por ignorar e não bater de frente. Isso pode contribuir para o preconceito contra a mulher homossexual continuar prática social naturalizada que legitima as desigualdades sexuais, de gênero e a dominação patriarcal. Por outro lado, evita conflitos e formas mais explícitas de violência. Estas sofrem violência por ser, ao mesmo tempo, homossexual e mulher.

Por esses motivos entendemos que as professoras ouvidas, mesmo saindo do armário, saíram de maneira invisível, com o temor de sofrer discriminação. No entanto, acabam não colaborando de forma mais enfática, para quebrar com a dualidade de gênero que existe no trabalho docente.

A feminilidade e a masculinidade, múltiplas e plurais, fazem parte da identificação das pessoas. Cada indivíduo as vive, conforme sua afinidade e como melhor lhe convém. Mas a sociedade deseja fixar um ideal de sexualidade masculina e uma feminina considerada normal e duradoura (LOURO, 1999). A mulher continua a viver em um sistema heteronormativo, mesmo as homossexuais, já que sua sexualidade não é respeitada, nem sequer reconhecida.

## 7 CONSIDERAÇÕES

A feminização do magistério representou para as mulheres uma forma de avanço no que se refere a possibilidade de conquistar um espaço público, não ficando confinada apenas aos ambientes domésticos. O contato com a instrução, no ambiente escolar, mesmo que carregada da dominação sexista, possibilitou às mulheres o desenvolvimento das mais variadas formas de expressão, oferecendo oportunidade para adquirirem outros instrumentos que lhes permitissem uma participação mais ativa no mundo produtivo, o que possibilitaria uma condição para a construção de uma identidade profissional.

Ao procurar compreender o processo de feminização do magistério no final do século XIX, ficou claro que as exigências de novas posturas e mudanças estruturais sobre a formação profissional docente está diretamente relacionada com as necessidades materiais as representações de cada momento histórico.

Com a entrada da mulher no trabalho no magistério, criou-se um perfil ideal para esta, agora professora. A imagem do sexo feminino estava ligada aos ideais de moralidade cristã, pureza, delicadeza, maternidade e patriotismo. A mulher era valorizada como mãe e esposa, o lar seria o seu domínio e o casamento sua principal aspiração e destino. Os ideais dominantes no final do século XIX até meados do século XX, indicavam a mulher para ser educadora da infância, base da família e do futuro do país, atribuindo as virtudes da professora como sendo as mesmas qualidades da mãe, dando ênfase maior no afeto e ao cuidado, do que na qualificação profissional.

Esse comportamento virtuoso, delicado, feminino, ainda é o que a sociedade espera das professoras. Outro comportamento que não seja o de uma mulher enquadrada dentro de uma conduta heteronormativa, já será algo estranho ao meio.

Ouvindo as professoras pesquisadas, Sol, Sirius, Rígel e Denébola, todas elas, apesar de serem assumidamente homossexuais em seus ambientes de trabalho, e assim quebrando o estereótipo comportamental de uma professora, afirmaram que assumir, não afetou o exercício de sua profissão. Ou seja, dariam aula com a mesma responsabilidade e cumpririam com todas as atribuições da

profissão, independente de serem ou não homossexuais. Independente de terem assumido ser homossexuais, a competência delas nunca foi questionada e nem afetada de maneira alguma.

Porém sabemos que a profissão docente vai além da competência do/a professor/a. Carvalho (1999) afirma que a docência se define como atividade extremamente relacional, que tem envolvimento afetivo dos/as professores/as com seus/as alunos/as e a sua preocupação com a aprendizagem dos/as mesmos/as é fator de desgaste, mas também é fator de realização, prazer e gratificação; além de serem sentimentos que colaboram para a permanência dos/as professores/as na profissão.

Nóvoa (1997) afirma que o desenvolvimento profissional deve abranger três dimensões inseparáveis: pessoal, profissional e organizacional.

A formação do/a professor/a deve abranger uma dimensão pessoal, a qual precisa desenvolver a crítica e autonomia nos/as docentes, além de encontrar espaços de interação entre o pessoal e o profissional, para que os/as professores/as possam dar significado e sentido às suas vivências, fato este que nas falas das professoras pesquisadas não ocorrem com tranquilidade, principalmente na relação delas com seus pares.

Constatamos durante o decorrer da pesquisa que, apesar destas professoras terem assumido publicamente sua condição homossexual, inclusive em seu ambiente de trabalho, isto não colaborou para um rompimento significativo da visão dualista de gênero na profissão docente. Principalmente pelo fato de terem optado por sair de maneira sutil, silenciosa, invisível do “armário”. Mantiveram, de certa forma, todo o estereótipo feminino intacto, com a justificativa de gostarem da maneira como se vestem, de optarem por não “bater de frente” e não serem obrigadas a seguir um padrão de comportamento homossexual masculinizado, do tipo “sapatão”.

Não deixa ter seu valor querer desmistificar a visão que se tem de uma mulher homossexual masculinizada, mas tal comportamento por outro lado, preserva a visão heteronormativa existente em nossa sociedade.

Outro dado importante para ressaltar é que das quatro professoras ouvidas três delas, Sol, Sirius e Rígel devido ao medo da exposição, usam sua

invisibilidade, acabam não adotando uma militância pela causa homossexual mais enfática, exceto a professora Denébola, acreditamos que por ser de uma geração mais recente, seja mais destemida e por isso mais atuante pela causa homossexual.

O que fica claro, no entanto, é que o medo da violência homofóbica é uma constante. Esse receio é o fio que norteia a inserção social e profissional dessas professoras.

A violência de gênero sofrida por estas mulheres se manifesta na forma como foram forçadas a regular suas condutas, seus comportamentos, desde a infância, adolescência até a vida adulta. Essa normatização é uma das faces do poder regulador, que, na visão de Foucault (1995), é utilizado como instrumento de controle dos indivíduos, assim expondo uma violência contra estes.

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói, ela fecha todas as possibilidades. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o "outro" (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p.79).

Romper com a heteronormatividade, que violenta e constrange aqueles/as que querem viver sua sexualidade de maneira livre, vivenciando de forma plena seus desejos, é reconhecer que o gênero não é, nunca foi e nunca será, fixo.

Butler (2013) ao reconhecer o caráter mutável do gênero, mostra que este é tomado como uma ação, uma performance e não como um estado, o que nos leva à questionar a ideia de uma única e estável maneira de se viver a sexualidade.

Ficou claro, nas falas das professoras ouvidas, que o que permeia suas vidas no âmbito profissional e pessoal é o medo de sofrer algum tipo de violência. De fato, esta é uma preocupação cabível, pois é com frequência que pessoas que não se enquadram nas normas de gênero e nas expectativas heterossexuais são assediadas, agredidas e assassinadas.

Mulheres que não seguem os costumes heteronormativos impostos pela sociedade correm o risco de perder seus empregos e a relação com seus familiares quando saem do armário. O sofrimento social e psicológico por causa da condenação social é enorme.

Butler (2013) nos mostra ser equivocada a ideia da existência de uma forma única de opressão das mulheres na estrutura hegemônica do patriarcado, pois essa violência exterioriza-se de várias maneiras e através de diversos atores.

Nessa direção, ao adotarem a estratégia de saírem do armário de forma silenciosa e quase invisível, através das estratégias de manterem a feminilidade do padrão heteronormativo, de não enfrentarem diretamente o preconceito velado, no ambiente profissional, de interferirem discretamente nas questões relacionadas à homofobia, se observa que não houve rupturas radicais com o estereótipo construído historicamente sobre a feminização do magistério.

Fazer valer todos os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, principalmente os expostos em seu artigo 5º, igualdade à todos sem distinção de qualquer espécie, ainda passa pela necessidade de mudanças profundas nos nossos valores sociais. Ouvir e levar a fala destas professoras ao máximo de pessoas é um passo a mais na constante batalha pela igualdade de gênero e na desconstrução do modelo heteronormativo que fundamenta nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto, 2000.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX**. in: SAVIANI, Demerval, et al. *O Legado educacional do século XX no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

BARBIERI, Teresita de. **Sobre a categoria gênero. Uma introdução teórico-metodológica**. Recife: SOS CORPO, 1993.

Barros, V. A. de, & Silva, L. (2004). **A pesquisa em História de Vida**. In I. B. Goulart (Org.). *Psicologia Organizacional e do Trabalho* (pp. 133-46). São Paulo: Casa do Psicólogo.

BERGER, Peter L; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In: MARTINS, José de Souza (org). **Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro, LTC–Livros Técnicos e Científicos Editora. 1980.

BESSA, Karla Adriana M. Posições de sujeito, atuações de gênero... **Estudos Feministas**, Florianópolis. v. 6, n.1, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12033/11310>>. Acesso em: junho de 2019.

BENELLI, Caterina. **O docente como profissional reflexivo: O papel da biografia formativa e profissional**. Debates em Educação, Maceió, Vol. 6, n. 12, Jul./Dez. 2014 .

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**; tradução Sérgio Milliet. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOZON, M. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro (RJ): Editora FGV, 2004.

BRITZMAN, D. **O que é essa coisa chamada amor**. Identidade homossexual, educação e currículo. Educação e Realidade. Vol. 21 (1), jan/jun. 1996.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial. 2003.

BORILLO, D. A Homofobia. In: LIONÇO, T., DINIZ, D. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 15-46. Disponível em: . Acesso em: 10 dez. 2018.

BUTLER, Judith. **“Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault”**. In: BENHABIB, S & CORNELL, D. Feminismo como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1987.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Regulações de gênero**. Cad. Pagu, Campinas, n. 42, p. 249-274, jun. 2014. Disponível em . Acesso em: 09 dez. 2018.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. Coordenação Ulisses F. Araújo. São Paulo: Moderna, 1999.

CARVALHO, M. V. C. de. **História de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias**. São Paulo: PUC - SP (Tese de Doutorado), 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Trabalho docente e relações de gênero: Algumas indagações**. Revista Brasileira de Educação. n. 2. P. 77-84, Mai/Jun/Jul/Ago, 1996.

CARVALHO, M. P. de. **Ensino, uma atividade relacional**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p.17-32. 1999.

CASTELL, Manuel. **O Poder da Identidade**. Trad. de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Vol. II

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2011.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRUIKSHANK, J. **Tradição oral e história oral: revendo algumas questões**. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. Usos & abusos da história oral. 8. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CUNHA, Eduardo Leal. **Indivíduo singular e plural: a identidade em questão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

DIAS, Maria Berenice. **Legislação brasileira e homofobia**. In VENTURE, Gustavo; BOKANY, Vilma (Orgs.). Diversidade sexual e homofobia no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura no Brasil**. Estud. av., São Paulo, v. 17, n. 49, p. 151-172, Dec. 2003. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01034014200300030010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01034014200300030010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 de Fev. 2017.

FÁVERO, O. (org). **A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

FELICIANO, Marco. **Ativismo gay só serve para promover violência. Acorda Brasil!** Publicado em 04 out 2012. Disponível em: <http://www.marcofeliciano.com.br/blog/index.php/ativismo-gay-so-serve-parapromover-violencia-acorda-brasil/>. Acesso em: 29 abr 2019.

FERNANDES, Cleudemar. Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERREIRA, Marcia. Ondina Vieira; NUNES, Georgina Helena Lima. **Panorama da produção sobre gênero e sexualidades apresentadas nas reuniões da ANPEd (2000-2006)**. In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu. 33ª Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd, 2010. v. 1. p. 1- 16. Disponível:[http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6147-- Int.pdf](http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6147--%20Int.pdf) Acesso em 20 de mai. de 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **A análise do discurso: para além de palavras e coisas**: Educação & Realidade, Porto Alegre, nº 20(02), 18-37, pp. 19-37, jun/dez 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**: Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001 Cadernos de Pesquisa, Porto Alegre, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001.

Fleury, A., & Fleury, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira** (3a ed.). São Paulo: Atlas, 2004.

FOSTER, David W. **Considerações sobre o estudo da heteronormatividade na literatura latino-americana**. Letras: literatura e autoritarismo, Santa Maria, n. 22, jan./jun. 2001.

FOUCAULT, M. O combate da castidade. In: ARIÈS, P.; BÉJIN, A. (Orgs.). **Sexualidades Ocidentais** – contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985a



FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. Osujeito e o poder. In: Dreyfus H. & Rabinow, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro, Forense universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Trad. Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault**; tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FREITAS, M. T. de A. (org.) **Memórias de Professoras: História e Histórias**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal**. 24. ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **DIDÁTICA E TRABALHO ÉTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE**. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.136, p.225-242, jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a1139136.pdf> >. Acesso em 21 de Mar de 2017.

GAULEJAC, V. (1996). **Histórias de Vida e escolhas teóricas**. In Les Cahiers du Laboratoire de Changement Social (vol. 1, pp. 32-45). Université de Paris 7.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008. 6ª ed.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir; 1989.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMIDE, S. **Formação da identidade lésbica: do silêncio ao queer**. In: Grossi, M., Uziel, A. P. & Mello, L. (Org.). **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

HAUBERT, Mariana. **Dez avanços e dez desafios homossexuais**. Data de Publicação: 07/01/12. Retirado de: <http://www.homorrealidade.com.br>. Acesso em: 20/04/19

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Edição Comemorativa 70 anos. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas –SP: Papyrus, 1987.

HYPÓLITO, M. A. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?. In: VEIGA, I. P. A.; e CUNHA, M. I. da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 81-100.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

Ledesma, Maria Rita Kaminski. **Evolução histórica da educação brasileira : 1549-2010**. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs). **Homofobia e Educação: Um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres/Ed. Uniban, 2009.

LOPES, L. P. da M. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas (SP): Mercado das letras, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes. 1999.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Heteronormatividade e homofobia**. In: SIMPÓSIO PARANÁ-SÃO PAULO DE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL, 1. Araraquara, 2005. Notas para conferência de abertura do.... Araraquara, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres em Sala de Aula**. In: Del Priore, Mary. (org.) História das Mulheres no Brasil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber: a trajetória da Arqueologia de Michel Foucault**. Glória, Graal, 1982.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991.

MEAD, M. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Ed. Perspectiva S.A, 2000.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MÉLLO, R. **Corpos, heteronormatividade e performances híbridas**. Psicologia & Sociedade; 24 (1), 2012.

MENEZES, Walfrido Nunes de. **Cidadania feminina: um longo e tortuoso caminho**. Revista emancipação. Ponta Grossa – PR, v.05, n. 01, p. 53-69, 2005. Disponível em:<  
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/60/58>> Aceso em 09 de jan. 2017.

MOLINA, Luana. **Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar**. Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

MOTT, Luiz; CERQUEIRA, Marcelo. **Homossexualidade: Mitos e Verdades**. Salvador: editora Grupo Gay da Bahia, 2003.

NOLASCO, P. C. **Educação Jesuítica no Brasil Colonial e a Pedagogia de Anchieta: Catequese e Dominação**. Campinas: UNICAMP, 2008. Dissertação de Mestrado.

NOVÓA, António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. In: Revista Teoria e Educação “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre, n.4, 1991.

NOVÓA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Codex, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua Formação**. (Org.). Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1997.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 5.ed. São Paulo (SP): Papirus, 1987.

OLIVEIRA, Caroline Schweitzer de. **Assumir-se Lésbica: Desafios e Enfrentamentos**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. 28-30. Ago 2006. Disponível em: [www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/C/Caroline\\_Schweitzer\\_de\\_Oliveira\\_20.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/C/Caroline_Schweitzer_de_Oliveira_20.pdf) Acesso em 18 de maio de 2018.

OLIVEIRA, M. G. L. **A profissionalização docente**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: Educere, 2013. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/10233\\_5654.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/10233_5654.pdf)>. Acesso em: 9 mar. 2017.

PARKER, R. “**Cultura, economia política e construção social da sexualidade**”. In: Na contramão da AIDS: sexualidade, intervenção, política. Rio de Janeiro: ABIA & São Paulo: Ed.34, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino de e VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PELLIZZARO, Nilmar. **Michel Foucault: Um estudo do biopoder a partir do conceito de governo**. Peri, Santa Catarina, v.05, nº01, p.155-168, 2013.

POLIT DF, Hungler BP. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 3ªed. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995.

REINOSO, Beatriz Gimero, El Armario como Coartada. **Artículos de Cuidad de Mujeres**, 9 set 2008. Disponível em [www.cuidaddelmujeres.com/articulos/El-armario-como-coartada](http://www.cuidaddelmujeres.com/articulos/El-armario-como-coartada)> Acesso em 25 de maio de 2018.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. A organização escolar. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 21. ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 1978.

ROSA, Renata Vidica Marques da. **Feminização do magistério: representações e espaço docente**. Revista Pandora Brasil. Ed. Especial Nº 4 – Cultura e materialidade escolar. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo**. Revista Estudos Feministas, v.9, 2001.

ROSITO, M. M. B. Aulas Régias: **currículo, carisma e poder - um teatro clássico?** Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas - Unicamp - Faculdade de Educação, 2002.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo**. Recife: SOS Corpo, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Genero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004 (Coleção Brasil Urgente).

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3ªed. São Paulo: Expressão Popular. 2013.

Santos, M. A **natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção**. São Paulo: Hucitec. 2008.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Karthrun. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica**. Cadernos de História UFPE, v.11, nº11, 2016. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernosdehistoriaufpe/article/view/109975/21914> Acesso em 02/01/2018.

SOUSA FILHO, Alípio. **Cultura, Ideologia e Representações** in: O Que é Ideologia? A Conceituação Pós-Marxista. 1ed. Maputo: Escolar Editora, v.19. 2016.

SUCUPIRA, Newton. **O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação**. In: FÁVERO, Osmar (org.). A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas: Autores Associados. 2001. p. 55-68.

TORRES, Cláudia Regina Vaz; SANTOS, Marluce Arapiraca dos. **A educação da mulher e sua vinculação ao magistério**. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Ensaio sobre Gênero e Educação. Salvador: Ufba, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A; ARAÚJO, J. C. S. Reflexão sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 153 – 176.

VEIGA, I. P. A. **A profissionalização docente: uma construção histórica e ética**. In: VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. Docência: uma construção ético-profissional. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez, 1980.

## ANEXOS

### ANEXO A

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTES

##### INFORMAÇÕES GERAIS

Entrevista Nº.:.....

Nome:

Idade:

Estado civil:

Religião:

Filhos:

Formação:

Ano Conclusão Graduação: \_\_\_\_\_ Ano Conclusão Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

Tempo de Trabalho Docente: \_\_\_\_\_ Tempo de Trabalho na SEE/AL: \_\_\_\_\_

Regime de trabalho: \_\_\_\_\_

Data da Entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Horário Início: \_\_\_\_\_ Horário Término: \_\_\_\_\_

Local da Entrevista: \_\_\_\_\_ Tempo de Duração: \_\_\_\_\_

##### Questões para conversa:

1. Gostaria que você se apresentasse e falasse um pouco de sua infância e adolescência.
2. No decorrer de sua vida escolar você se achava diferente por ser homossexual?
3. Quais lembranças marcantes você tem sobre isso nesse período?

4. Na escola e na família você convive ou conviveu com pessoas homossexuais?
5. Como você percebe ou percebia a convivência com estas pessoas?
6. Você tem alguma memória negativa sobre homofobia?
7. Isto afetou em sua decisão de assumir publicamente sua homossexualidade?
8. Ao assumir sua condição homossexual você teve apoio de sua família e de amigos?
9. O que mudou em sua vida assumir sua homossexualidade?
10. Que disciplina você leciona?
11. Por que você escolheu a docência?
12. O que você espera de sua carreira profissional?
13. Você gosta de sua profissão? por quê?
14. Em algum momento já pensou em abandonar a profissão docente?
15. Você já era assumidamente homossexual ao ingressar na profissão docente?
16. Como foi esse processo de inserção na escola:
  - a. Com os/as colegas?
  - b. Com os/as alunos/as?
  - c. Das famílias?
17. O fato de você ser assumidamente homossexual afeta a sua atuação profissional? (justificar)
18. Você acha que seu modo de ser demonstra sua orientação sexual?
19. Você sofre algum tipo de discriminação pela forma como se veste?
20. E em seus gestos ou modo de falar?
21. Em seu cotidiano escolar você escuta ou já escutou piadinhas, comentários ou fofocas com relação à sua condição sexual?
22. Em caso positivo, por parte de quem na escola?
23. Suas aulas mudaram, após a decisão de assumir publicamente sua orientação sexual? Em que sentido?
24. Em suas aulas você inclui a temática relacionada à homofobia?
25. Como você reage diante de uma situação de homofobia na escola?
26. Como educadora, você acha que deveria educar seus alunos para serem menos homofóbicos?
27. Como você age com eles sobre isso?
28. Fora do ambiente escolar, qual sua reação diante de uma situação de homofobia?
29. Você considera que a escola é um ambiente profissional democrático e inclusivo com os/as docentes homossexuais?
30. E em relação aos alunos?
31. Que escola você deseja ver, considerando o tema da homofobia?
32. Esse espaço final é teu. Se quiser comentar algo do qual não falamos, aprofundar algo do qual conversamos ou, ainda, esclarecer alguma coisa. É um espaço aberto para falar o que acha importante.



## ANEXO B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

*“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”*

A Senhora está sendo convidada a participar como voluntária do estudo **“Professora, Mulher e Homossexual: desafios da prática pedagógica”**, que será realizada em um local de sua escolha e receberá do Sr. Carlos Augusto Gomes Cavalcanti da Silva, Licenciado em Geografia e Professor da Rede Pública Estadual de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que o farão entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Este estudo se destina a analisar como as professoras homossexuais, que atuam na educação básica, compreendem sua subjetividade no cotidiano de sua atividade docente junto às/aos alunas/os e colegas e como tem afetado sua atividade docente.; considerando que a importância deste estudo é fortalecer a desconstrução do modelo familiar tradicional e a visibilidade das relações homem/mulher que ultrapassam as fronteiras convencionais do corpo, do sexo, do gênero, dos desejos e das práticas afetivas e sexuais.; que os resultados que se desejam alcançar são apontar as formas pelas quais a comunidade escolar pode controlar de maneira direta o discurso dessas docentes em sua prática pedagógica, Dar voz a essas docentes homossexuais que pouco vem sendo mostradas nas pesquisas educacionais que tratam da questão de gênero na escola e correlacionar o que os discursos pedagógicos normatizam e fortalecem o que é ser professor e o processo de construção da identidade destas professoras estudadas; tendo início planejado para começar em 25 de abril de 2018 e terminar em 30 de abril de 2019. A Senhora participará do estudo da seguinte maneira: no dia, horário e local estabelecido previamente pela senhora, **deixando claro não podendo ser na escola**, iremos munidos de um gravador de voz, caneta e papel e à entrevistaremos por um período máximo de uma hora, para não à constranger de alguma maneira e não forçá-la a dar respostas ensaiadas optaremos pela entrevista informal que se trata do tipo menos estruturado possível e só se distingue da simples conversa porque tem como objetivo básico a coleta de dados. A senhora receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Conforme a resolução 466/2012 V.7 e resolução 510/2016 Capítulo IV Artigo 19 §2º caso a senhora venha sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste TLCE, a senhora será indenizada na forma das leis vigentes por parte deste pesquisador, patrocinador da pesquisa e da instituição de ensino na qual faço parte. Me comprometo em apoiar juridicamente no que for preciso, patrocinando a causa caso ocorra qualquer prejuízo profissional por parte da senhora. Aqui deixo claro os possíveis riscos e procedimentos possíveis que faremos para minimizar tais riscos como:

#### **RISCOS:**

- Invasão de privacidade;
- Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade;
- Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados;
- Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado;

- Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE).
- Tomar seu tempo para responder ao questionário/entrevista.

**Para tentar minimizar tais riscos iremos:**

- Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras;

- Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;

- Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não

utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de

prestígio e/ou econômico – financeiro;

- Garantir que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de

consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização;

- Garantir a não violação e a integridade dos documentos e das gravações;

- Garantir que o patrocinador, instituição e o pesquisador devem assumir a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos.

Os benefícios previstos com a sua participação são mostrar como as professoras que não seguem o padrão de comportamento esperado por muitos desempenham sua docência, superando prováveis preconceitos impostos pela sociedade e oferecer uma oportunidade de mostrar que há várias maneiras de uma mulher viver sua feminilidade. Após toda o levantamento de dados iremos publicar esta Tese para que toda comunidade acadêmica saiba as dificuldades, desafios e superações que esta professora teve e tem que superar diariamente.

A qualquer momento, a Senhora poderá recusar a continuar participando do estudo e, retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação dos resultados será realizada somente entre profissionais e no meio científico pertinente.

A Senhora deverá ser ressarcida por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação nesse estudo e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para estas despesas é garantida a existência de recursos.

A Senhora tendo compreendido o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no estudo "**Professora, Mulher e Homossexual: desafios da prática pedagógica**", consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que terá com a sua participação, concordará em participar da pesquisa mediante a sua assinatura deste Termo de Consentimento.

Ciente, \_\_\_\_\_ DOU O MEU  
 CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço do(a) participante voluntário(a):**

Residência: (rua).....Bloco: .....

Nº: ....., complemento: .....Bairro: .....

Cidade: .....CEP.: .....Telefone: .....

Ponto de referência: .....

**Nome e Endereço do Pesquisador Responsável:****Carlos Augusto Gomes Cavalcanti da Silva****Endereço: Rua Arthur Bulhões 107, edifício Prime apartamento 101, Jatiúca.****Tel. (82)99913-9483****E-mail: [cagcs@hotmail.com](mailto:cagcs@hotmail.com)****Instituição:** Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação. Campus A.C. Simões Av. Lourival Melo Mota, s/n Tabuleiro do Martins CEP:57072-900 Maceió – AL. TEL 3214-1196.**ATENÇÃO:** Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino (COEPE), pertencente ao Centro Universitário Cesmac : Rua Cônego Machado, 918. Farol, CEP.: 57021-060. Telefone: 3215-5062. Correio eletrônico: [coepe.cesmac@cesmac.edu.br](mailto:coepe.cesmac@cesmac.edu.br)  
**Horário de funcionamento:** diariamente no horário de 12 às 22 horas.**Maceió, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_****Assinatura ou impressão datiloscópica  
do(a) voluntário(a) ou responsável legal**  
(rubricar as demais folhas)**Assinatura do responsável pelo Estudo**  
(rubricar as demais folhas)**Professora, Mulher e Homossexual: desafios da prática pedagógica****Dr<sup>a</sup>. Laura Cristina Vieira Pizzi (Orientadora)****Carlos Augusto Gomes Cavalcanti daSilva (Orientando)**

## ANEXO C

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Professora, Mulher e Homossexual: desafios da prática pedagógica

**Pesquisador:** CARLOS

CAVALCANTI **Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 89411218.9.0000.5013

**Instituição Proponente:** Centro de Educação

**Patrocinador Principal:**

CNPQ **DADOS DO**

#### PARECER

**Número do Parecer:** 2.970.516

#### **Apresentação do Projeto:**

Nos últimos anos, especificamente de 2011 a 2017, fizemos um levantamento na 1ª Gerência Regional de Ensino -AL, em suas 52 escolas, e constatamos a ausência quase que total de temas que tratam sobre a identidade sexual. Muitas delas (30) tratam o tema transversal orientação sexual tomando como referência as doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência.

Destas 52 escolas analisadas, 5 tem professoras assumidamente homossexuais. Diante deste contexto, Louro (1999) afirma que dessa forma, acreditando que a escola seja um reflexo ativo da sociedade, de que maneira esse ambiente lida com professores cuja orientação sexual é a homossexualidade? A escola acaba por inviabilizar a possibilidade de trabalharmos questões referentes à sexualidade, discriminando esses professores e refletindo o sexismo que perpassa toda a sociedade, reproduzindo com frequência as estruturas sociais, reforçando os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro (p. 47). Parece-nos de fundamental importância desenvolver pesquisas referentes principalmente as docentes que assumem sua homossexualidade em seu ambiente de trabalho, e como elas são vistas e tratadas em suas práticas profissionais ao desempenhar suas atividades pedagógicas nas escolas onde atuam.

**Objetivo da Pesquisa:**

A presente pesquisa visa estudar a subjetividade de professoras homossexuais que assumem tal

Página 01 de

condição perante a sociedade, faremos uma análise da formação docente no Brasil, trabalharemos o conceito de Biopoder e como este influencia na produção de subjetividades dentro da norma heteronormativa.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Conforme a resolução 466/2012 V.7 e resolução 510/2016 Capítulo IV Artigo 19 §2º caso a senhora venha sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste TLCE, a senhora será indenizada na forma das leis vigentes por parte deste pesquisador, patrocinador da pesquisa e da instituição de ensino na qual faço parte. Me comprometo em apoiar juridicamente no que for preciso, patrocinando a causa caso ocorra qualquer prejuízo profissional por parte da senhora. Aqui deixo claro os possíveis riscos e procedimentos possíveis que faremos para minimizar tais riscos como:

RISCOS:

- Invasão de privacidade;
- Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade;
- Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados;
- Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado;- Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE).
- Tomar seu tempo para responder ao questionário/entrevista.

Para tentar minimizar tais riscos iremos:

- Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras;

- Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;
- Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro;
- Garantir que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização;
- Garantir a não violação e a integridade dos documentos e das gravações;
- Garantir que o patrocinador, instituição e o pesquisador devem assumir a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos

decorrentes dos riscos previstos.

#### Benefícios:

Dar voz a essas docentes homossexuais que pouco vem sendo mostradas nas pesquisas educacionais que tratam da questão de gênero na escola e correlacionar o que os discursos pedagógicos normatizam e fortalecem o que é ser professor e o processo de construção da identidade destas professoras estudadas.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Sem comentários adicionais.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados adequadamente.

#### **Recomendações:**

- Rubricar as páginas do TCLE;
- Citar a resolução 510/2016 em todos os documentos.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O protocolo está aprovado de acordo com a resolução 510/2016.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016: O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do

TCLE, na íntegra, por ele assinado, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.Sª. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata; O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA; Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e

Página 03 de

sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1097985.pdf	17/07/2018 16:49:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	17/07/2018 16:44:54	CARLOS CAVALCANTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.docx	17/07/2018 16:44:27	CARLOS CAVALCANTI	Aceito
Outros	declaracao.pdf	24/04/2018 15:08:11	CARLOS CAVALCANTI	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	24/04/2018 15:02:13	CARLOS CAVALCANTI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não



**Assinado por:  
Luciana Santana  
(Coordenador(a))**