

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A
HOMOSSEXUALIDADE EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
NA ESCOLA PÚBLICA

PATRICIA MAGRI GRANÚZZIO

PIRACICABA, SP
2012

PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A
HOMOSSEXUALIDADE EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
NA ESCOLA PÚBLICA

PATRICIA MAGRI GRANÚZZIO

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roseli Pacheco Schnetzler

Tese apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
UNIMEP como exigência parcial para obtenção
do título de doutor em Educação.

Piracicaba, SP
2012

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Roseli Pacheco Schnetzler
(UNIMEP)

Prof^a Dr^a Ana Maria Falcão de Aragão (UNICAMP)

Prof^a Dr^a Ida Carneiro Martins (UNINOVE)

Prof^a Dr^a Maria Cecília Rafael de Góes (UNIMEP)

Prof^a Dr^a Maria Nazaré da Cruz (UNIMEP)

Dedico:

Às crianças, adolescentes e jovens homossexuais que frequentam a escola pública sem esmorecer.

A tod@s que tiveram/têm sua (homo)sexualidade silenciada, invisibilizada.

A tod@s que têm sua (homo)sexualidade escancarada.

A tod@s que lutam para que haja mudanças em relação à diversidade sexual.

À minha mãe (Neusa Regina Magri Granúzzio) e irmão (Ricardo Magri Granúzzio) que são tudo o que tenho e preciso, vocês fazem viver em mim o que um ser humano pode ter de melhor, o verdadeiro amor, o amor incondicional, vocês são a luz, que ilumina os caminhos da minha vida, são meu porto seguro em todas as situações.

A Adriel Tolotti Schiavuso, Alex Zanardo, Carol Túbero, Inês da Cruz de Alice, Lisa Bella, Paulo Guilherme Limongi Marconi e Rafael Zanardo, crianças que cresceram durante os meus processos de pesquisa, que me fizeram rir, me lembraram sobre a arte de ser criança e mais do que isso, apontaram para a necessidade de lutar por um mundo melhor.

A amizade, o amor, a paz e a liberdade que habita ou deveria habitar todos os seres.

Agradeço:

À minha orientadora Prof^a Dr^a Roseli Pacheco Schnetzler por tudo: orientação, conhecimento partilhado, amizade, paciência, compreensão e longas conversas, só uma pessoa como você, com muito brilho e generosidade para orientar com tanta liberdade de pesquisa e de crescimento, minha eterna gratidão e carinho!

À Prof^a Dr^a Ana Maria Falcão de Aragão, pelas contribuições para o trabalho, que foram primordiais para a estruturação final e, pelo aceite para a banca.

À Prof^a Dr^a Ida Carneiro Martins, pelo aceite para a banca e pelas várias contribuições, durante todo o meu processo de formação na Pós-graduação.

À Prof^a Dr^a Maria Cecília Rafael de Góes, pela delicadeza e generosidade com que partilha seu conhecimento, pela leitura atenta e preciosas sugestões para a conclusão deste trabalho e, pelo aceite para a banca.

À Prof^a Dr^a Maria Nazaré da Cruz pela presença, amizade e ensinamentos, contribuições e aceite para a banca.

A todos/as professores/as do programa de Pós-graduação da Unimep, pelo conhecimento compartilhado, rigor acadêmico, seriedade, dedicação, paciência, amizade e contribuições para a minha formação.

As Secretárias da Pós-Graduação, pelo carinho e atenção.

À escola pesquisada, a equipe gestora, a ONG e sua equipe formadora, e tod@s às pessoas que participaram deste trabalho com suas emoções, experiências de vidas e profissionais.

À Prof^a Ms. Elayne Baptista Siqueira Brancalion, pelas sugestões e conversas.

À Prof^a Dr^a Rosana Túbero pela amizade, dedicação, paciência, leituras, conversas, carinho, presença, críticas e sugestões, brigas e risos.

Aos meus/minhas amigos/as pelo amor, pela presença nos momentos bons e difíceis.

Aos meus amores, por terem me ensinado e contribuído para o que sou, às vezes no amor outras na dor.

Ao meu grande e último amor, ao qual não ousou dizer o nome, mas que tem colorido minha vida com seu carinho e presença.

Às escolas nas quais eu trabalho pela compreensão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

O poema *Dois Amores* (1894), de Lorde Alfred Douglas, descreve dois personagens em um jardim. Referindo-se ao de aparência triste, o poeta questiona quem ele é e ouve: “*Meu nome é amor*”. Nesse momento, o outro grita:

Mente. Porque seu nome é vergonha. E eu sou o amor. E queria estar só neste jardim até que ele chegou, sem ser convidado, à noite. Sou o amor verdadeiro, preencho os corações de rapaz e moça com chama mútua. Então, suspirando, o outro disse: Como queira, eu sou o amor que não ousa dizer seu nome.

RESUMO

A presente investigação enfoca o binômio “formação continuada e a homossexualidade” por meio de um processo realizado por uma ONG (Organização Não Governamental) junto a um grupo de professores durante reuniões de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), no contexto de uma escola pública de ensino fundamental e médio de uma cidade, de porte médio, do interior do Estado de São Paulo. Tal formação foi centrada na sexualidade, com destaque para a temática da homossexualidade. A questão investigada foi “Quais significações sobre a homossexualidade são construídas por professores em um programa de formação continuada?” Para tal, o presente trabalho descreve como os professores, por meio de estudos e reflexões, foram relatando casos de silenciamento e omissão diante de discriminações e preconceitos sofridos por adolescentes e jovens alunos homossexuais, revelando muitos dos preconceitos históricos e culturais e repensando sua prática diante do tema da homossexualidade. Foram realizadas observações no ambiente escolar, conversas com professores, gestores, formadores de uma ONG e PCOP (Professor Coordenador da Oficina Pedagógica), entrevistas coletivas e individuais, aplicação de questionários e sessões de estudo. Os dados revelam diversos sentidos atribuídos por professores e gestores para a questão da sexualidade e da homossexualidade dos alunos: uns, preocupados, devido a questões religiosas e familiares; alguns, inseguros e ainda despreparados para uma prática docente que respeite a diversidade sexual; e outros mais se perguntando se é papel da escola trabalhar questões que julgam ser de âmbito pessoal e não público, mesmo reconhecendo que consequências do silenciamento são de impacto coletivo e público. Pode ser depreendida do trabalho a necessidade de ser estimulada na escola a sensibilização de professores e gestores para que haja um real reconhecimento da educação pública como democrática e, conseqüentemente, a conscientização e o comprometimento diante deste conceito tão discutido, defendido na educação brasileira e tão ausente na prática escolar. Além disso, houve a constatação de que parcerias colaborativas podem contribuir para a reflexão sobre a percepção do outro, para que a alteridade passe a fazer parte do currículo, indo além de publicações e discursos oficiais.

Palavras-chave: formação continuada; homossexualidade; parceria colaborativa.

ABSTRACT

This study analyzing the relationship between the “continuous education and the homosexuality” based on a monitoring done by a NOG (Non Governmental Organization) to a group of teachers from public elementary school and high school from medium-sized city in the São Paulo State, during the scheduled pedagogical meetings. This investigations main proposal is to analyze the sexuality, in special the homosexuality: "What about homosexuality meanings are constructed by teachers in a continuing education program?". This research shows how the teachers reported cases of omission and silence in front of prejudice and discrimination against young gay and lesbian students, revealing many of the historical and cultural prejudices related on the topic of homosexuality. Observations were made at school, interviews with teachers, schoolmaster, NGO members and coordinator teacher of pedagogical workshop. The interviews were performed in groups and individual, with the check list support and study sessions. The data show different meanings attributed by teachers and schoolmaster to the issue of student’s sexuality and homosexuality. Some of them were worried regarding religious and family issues, still insecure and unprepared to a teaching practices that respects the sexual diversity; others wondering if this is a school issue, because it is a particular subject, not public, but they recognizing that the consequences of silencing has a public and collective impact. It can be deduced from this study the necessity of be encouraged the teachers and schoolmaster so there is a real recognition of public education as democratic. This concept is discussed and defended in Brazilian education, but so absent in school practices. Besides, there was the realization that collaborative partnerships can contribute to reflection on the perception of the other, and it become part of the curriculum, beyond official publications and speeches.

Keywords: continuing education, homosexuality, collaborative partnership.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PROFESSOR REFLEXIVO, EDUCAÇÃO E EXCLUSÕES SOCIAIS	25
1.1 A formação reflexiva.....	25
1.2 Algumas reflexões sobre educação e neoliberalismo.....	31
2 SEXUALIDADE E HOMOSSEXUALIDADE	44
2.1 Sexualidade.....	45
2.2 Gênero.....	47
2.3 Orientação Sexual – Opção sexual.....	52
2.4 Homossexualidade.....	55
2.5 Transgenerismo.....	56
2.6 O que dizem os estudos sobre gênero, sexualidade e homossexualidade na escola.....	59
3 METODOLOGIA	65
3.1 Linguagem como interação social.....	65
3.2 Procedimentos Metodológicos.....	74
3.2.1 Como tudo começou.....	75
3.2.2 Contextualizando o campo de investigação.....	76
3.2.2.1 A escola.....	76
3.2.2.2 A ONG.....	78
3.2.2.3 O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).....	79
3.2.2.4 O HTPC na escola H.....	83
3.2.3 Um pouco do trabalho realizado pela ONG na escola H.....	88
3.2.4 O caminho percorrido.....	92
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	94
3.3.1 Os professores.....	94
3.3.2 Os Gestores.....	96
3.4 Produção de Informações.....	96
3.4.1 Conversas.....	97
3.4.2 Observações.....	99

3.4.3 Entrevistas.....	100
3.4.4 Questionário.....	102
3.4.5 Sessões de estudos.....	103
3.5 Registro das Informações Produzidas.....	104
3.6 Procedimentos de Construção e Análise de Dados.....	105
4 SIGNIFICAÇÕES SOBRE A HOMOSSEXUALIDADE.....	108
4.1 Significações sobre diversidade – relações sociais instituindo a signifi- cação pessoal sobre sexualidade e homossexualidade.....	108
4.2 Significações apreendidas no discurso pedagógico sobre os alunos homossexuais – entre o preconceito e a homofobia.....	117
4.3 Significações sobre o processo de formação continuada – entre o con- servadorismo e possibilidades de resignificação.....	126
5 IMPRESSÕES FINAIS SOBRE O VIVIDO.....	140
FONTES CONSULTADAS	147
ANEXOS.....	158

INTRODUÇÃO

As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. As certezas acabaram. Tudo isso pode ser fascinante, rico e também desestabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la (Guacira Lopes Louro, 2008, p. 23).

Antes de apresentar os objetivos e caminhos metodológicos desta tese, descrevo alguns caminhos pessoais e profissionais que me conduziram ao tema aqui em discussão – o processo de significação de professores sobre a homossexualidade em um programa de formação continuada.

Utilizo, nesta tese, o termo homossexualidade para as diversas possibilidades de atração erótica ou de relacionamento físico entre pessoas do mesmo sexo biológico. Costa (1992) defende a substituição da palavra homossexualismo por homoerotismo pelos efeitos de sentido que esta transmite. Para ele, homossexualismo tem uma carga negativa de sentidos construídos e remete a categorias patologizantes, o emprego do termo homoerotismo possibilitaria que novas concepções essencialistas e normatizadoras fossem desconstruídas. Segundo Costa, uma nova palavra poderia proporcionar novas abordagens, enquanto que a antiga carregaria consigo os preconceitos e regras morais cristalizadas historicamente.

Teoricamente, como procuro mostrar, homoerotismo é preferível a “homossexualidade” ou “homossexualismo” porque tais palavras remetem quem as emprega ao vocabulário do século XIX, que deu origem à idéia do “homossexual”.

Isto significa, em breves palavras, que toda vez que as empregamos, continuamos pensando, falando e agindo emocionalmente inspirados na crença de que existem uma sexualidade e um tipo humano “homossexuais”, independentes do hábito linguístico que os criou. Eticamente, sugiro que persistir utilizando tais noções significa manter costumes morais prisioneiros do sistema de nomenclatura preconceituoso que qualifica certos sujeitos como moralmente inferiores pelo fato de apresentarem inclinações eróticas por outros do mesmo sexo biológico. Ora, com base em outras convicções, sustento que não temos nem motivos éticos nem teórico-científicos

consistentes para defender a legitimidade dessas opiniões. Nesse tópico, advirto, além do mais, que a carga de preconceitos contida no uso de palavras como “homossexualismo” ou “homossexual” é autônoma em relação à intenção moral de quem as emprega. A questão, portanto, não é a de saber qual a crença moral que cada usuário destas noções possui, mas a de mostrar que consequências éticas elas acarretam ou que limites são impostos ao que podemos saber sobre o problema, quando nos limitamos a entendê-lo do modo convencional (COSTA, 1992, p. 11).

Balbuena (1999) afirma que Costa (1992)¹ faz um adendo sobre a produção de subjetividade e a linguagem em uma explanação sobre a carga significativa do vocabulário deste século enquanto prática linguística que engendra a produção de subjetividade. Para ela, Costa aponta que a tarefa da linguagem não é a de representar, como defende a psicanálise, mas criar laços discursivos que produzam subjetividades, o que justificaria a escolha do termo homoerotismo ao se referir a indivíduos homoeroticamente inclinados, em contraposição ao corrente termo homossexualismo.

Entretanto, se pensarmos que subjetividade é um efeito das práticas linguísticas, que as interações verbais refletem aspectos histórico-sociais, valores, preconceitos e estereótipos, por meio das vozes ideológicas da sociedade, que permeiam todo e qualquer discurso e que toda pessoa homossexual (ou homoerótica) pertence a uma determinada rede linguística que, ao ser construída histórica e socialmente, estará sujeita a direcionamentos e dominações, veremos que a simples substituição de um vocábulo não influenciará diretamente no que é dito ou no que se quer dizer. Além do que, como afirma Trevisan (2000), todas as acepções para definir as relações entre dois homens ou duas mulheres continuarão carregadas de elementos pejorativos enquanto a sociedade mantiver a tendência de estigmatizar a vida dos homossexuais como anormalidade. Desse modo, emprego, no mais das vezes, o termo homossexual por ser mais conhecido e recorrente nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa realizada.

Apresentar os caminhos pessoais e profissionais se justificam, creio eu, por exemplificarem que na docência várias interfaces se entrecruzam, tornando

¹ COSTA, Jurandir Freire. A Inocência e o Vício: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2ª ed., 1992, 195 p.

inseparáveis ideologias e práticas de ensino, do mesmo modo que ocorre com o pesquisador diante do objeto de estudo e dos sujeitos participantes. Como Freitas afirma,

A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos (FREITAS, 2002, p. 29).

Graduada em História em 1999, exercendo a docência desde 1997, tive a oportunidade de ocupar a função de professor-coordenador, nos anos de 2003 a 2006, em uma escola da área central, com alunos, em sua maior parte, afrodescendentes. Essa experiência proporcionou o contato mais direto com casos de preconceitos e discriminações por parte de gestores e professores de tal modo que desenvolvi junto a algumas séries um projeto de combate ao racismo².

No meu caminho de docência e de pesquisadora, cursando o mestrado entre 2005 a 2007, cruzou-se um convite para assumir a coordenação pedagógica de uma escola pública estadual ainda maior e com um grande número de alunos. Desta vez, era diferente, eu, que já havia trabalhado na coordenação, sabia do que se tratava a função, seus limites, sua realidade e tinha muita resistência em aceitar o convite. Porém, não era qualquer escola, era a última escola em que meu pai havia trabalhado antes de falecer, a biblioteca havia recebido seu nome e eu havia concluído meu ensino médio lá.

O convite para a coordenação dos dois ciclos do ensino fundamental veio de um grande amigo que necessitava de alguém experiente para as muitas mudanças que desejava realizar numa das maiores escola da cidade em número de alunos.

² O projeto Vila África – resgate histórico e cultural de uma comunidade afro-brasileira - esteve entre os finalistas na 3ª Edição do prêmio Educar para a igualdade racial: experiências de promoção da igualdade racial-étnica no ambiente escolar do CEERT - Centro de Estudos das Relações do Trabalho e da Desigualdade.

Atuar novamente como coordenadora me remetia às experiências vividas em outra unidade escolar. Contudo, a possibilidade de dar um novo toque a coisas antigas, estabelecidas há muito tempo, atraiu-me. Uso a palavra “toque” porque o desejo não era de grandes mudanças, mas da inclusão de uma sensível visão em uma organização dura e fechada.

Esta escola havia tido uma direção rígida, que por anos a conduziu com pouca democracia, porém, com um funcionamento “exemplar”. Com a aposentadoria da antiga diretora, uma nova equipe gestora se estabeleceu e fez mudanças radicais, e todos – funcionários, professores, alunos e familiares – estavam muito descontentes e saudosos dos velhos tempos.

O desafio junto ao novo diretor estava em dosar o passado mais distante com o recente momento e dar um novo “toque”, ou seja, sem militarismo e nem baderna, mas discutir direitos e deveres, estabelecer um estado de democracia e respeito à diversidade.

Após dias de profunda reflexão, resolvi entregar minha proposta pedagógica, mas com uma ressalva, a de que só permaneceria nesta função até o final do ano letivo de 2007. A proposta foi votada e aprovada quase que por unanimidade. Desta forma, dei início à nova experiência, que foi muito diferente da primeira, pois, nesta estabeleci, democraticamente, uma liderança.

Foi um período de muito trabalho, assumir essa desafiante função de coordenadora e, ao mesmo tempo, continuar a minha pesquisa de mestrado. Enquanto pesquisadora, objetivava compreender quais são os sentidos atribuídos por sujeitos homossexuais às relações sociais vividas na escola. O campo empírico da pesquisa se desenvolveu, por meio de questionários, junto a integrantes de grupos de discussões virtuais sobre sexualidade humana. Foram de grande importância as ideias e conceitos trabalhados por Bakhtin e Foucault desde o momento de aproximação com professores e gestores até a produção e análise de dados. Desenvolvi esta pesquisa de modo a pensá-la como uma contribuição exploratória para discussões futuras sobre formação e atuação dos professores frente à temática da homossexualidade na escola. Assim, eu concluí uma importante etapa de minha vida. Porém, ficava a sensação de que muito ainda havia para ser pesquisado, discutido sobre esse binômio “formação continuada de professores e a homossexualidade” nas instituições escolares. Acredito ser fundamental a professores, alunos e

movimentos sociais reconhecerem e utilizarem a escola como um espaço possível de desconstrução de representações sexuais estigmatizadas. A escola deve ser um espaço de construção de um saber emancipatório e de autonomia, como diz Paulo Freire (1996). A pesquisa abriu-me o olhar para a realidade em que atuava.

No primeiro mês, neste novo desafio profissional como coordenadora pedagógica, percebi que algo teria que ser feito de forma urgente, pois saltavam aos olhos preconceitos e discriminações, além de haver separação de alunos por sexo, nível de conhecimento, aparência. Enfim, toda e qualquer diferença era motivo para apartar.

A reafirmação desta cultura ocorria na prática de esportes, na participação em aulas, nos espaços comuns e se agravava no tratamento pessoal e na organização das turmas, das salas de aulas.

Senti-me desesperada com tantas exclusões, porém, o pior era que havia um grande grupo de professores influentes nas decisões que achavam que isso era o correto, que desta forma é que se estabeleciam a ordem e a aprendizagem.

Louro (2003) propõe que os educadores assumam as mutações que os confrontam como grandes oportunidades para discutir ideias como 'tolerância' e 'aceitação da diferença', com o intuito de refletirem e possibilitarem alterações sobre os currículos e a prática pedagógica.

Como mudar velhos hábitos, em tempo emergencial, sem parecer radical? Como conquistar o consentimento de mudança de quem o recusa? Todos esses desafios passaram a fazer parte dos meus minutos. Neste contexto, uma esperança surgiu de uma ligação recebida de uma amiga que também tinha um problema a ser resolvido. Supervisora de ensino, ela estava propondo um programa de formação continuada para os professores da escola em que eu trabalhava e para outros docentes de mais duas unidades. Este número reduzido de escolas se devia à necessidade primordial da participação da coordenação pedagógica. Percebi estar frente a um grande desafio: essa formação seria coordenada por uma organização não-governamental, o tema era sexualidade e o eixo principal a homossexualidade.

As reuniões seriam semanais, durante o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), os quais eu coordenava. Adorei a ideia de poder estudar,

discutir um tema que, ao abordar a sexualidade e a homossexualidade, que são grandes geradores de discriminação e preconceito, também poderia se constituir como uma grande oportunidade de conhecer e confrontar valores, conceitos, posições dos professores que ali trabalhavam. Era a oportunidade de compreender a engrenagem que movia tanta apologia para classificações e separações existentes na escola. Era, também, a oportunidade de enfrentar algumas inquietações decorrentes de estudos que vinha realizando nos últimos anos e de inúmeras experiências por mim vivenciadas. Desde o meu ingresso no curso de Estudos Sociais com licenciatura em História, passando pela minha trajetória como professora de escola pública do Estado de São Paulo, pela função exercida como professora-coordenadora e, principalmente, pela experiência como pesquisadora e mestra que me revelaram conflitos e confrontos nas relações vivenciadas no espaço escolar.

Durante os anos de docência, de pesquisa e na função de coordenadora pude participar de palestras, seminários e cursos diversos sobre o papel do professor e do coordenador diante da complexidade moderna. Todas essas atividades levaram-me a uma maior reflexão sobre os desafios na construção dos papéis profissionais diante da formação continuada e sobre a influência recíproca entre a subjetividade de um e a de outro.

Como pesquisadora pude ver melhor, pelo olhar do aluno, a invisibilidade a que muitos são submetidos juntamente com seus problemas e angústias; como professora e como coordenadora percebo que somos responsabilizados por muitos dos problemas do sistema educacional brasileiro que superam nosso campo de atuação, mas também, que muitas vezes silenciemos diante das carências e dos anseios dos alunos e deixamos de refletir no coletivo por uma vida melhor e por uma escola de qualidade e democrática.

Embora haja uma relação recíproca entre o docente e o coordenador pedagógico na construção de seus papéis enquanto educadores, cada qual com suas especificidades, essa reciprocidade nem sempre é contemplada no projeto político-pedagógico implantado pela escola. Essa ausência se fez notar quando a questão da formação continuada dos docentes e o papel dos gestores diante de atos preconceituosos e violentos entre alunos foram

abordados em minha pesquisa para o mestrado (GRANÚZZIO, 2007), entretanto, não foi possível aprofundá-la naquele momento.

Por tais razões, ao mesmo tempo em que eu concordava prontamente com a proposta da supervisora de ensino, também sabia que esta não dependia apenas de mim. Eu tinha que ouvir os professores, eles tinham que querer, aceitar, tentar abrir essa discussão, essa formação de novos conhecimentos. Por isso, pedi um tempo para a supervisora para explicar minha posição aos professores e decidirmos sobre a aceitação ou não da referida proposta.

No HTPC seguinte, inseri na pauta o projeto de formação da ONG, fiz uma longa fala sobre a sua importância, apresentei dados da minha pesquisa de mestrado que estava em sua fase final. Todos prestaram muita atenção, depararam-se com depoimentos reais de ex-alunos homossexuais e com o que estes vivenciaram nas escolas com o silenciamento, a invisibilidade. Todos, naquele momento, pareceram bastante surpresos, e acredito que essa dinâmica de contato com a realidade tenha sido primordial para o grupo de professores aceitar participar da formação continuada oferecida pela ONG.

A minha participação no grupo proporcionou-me uma experiência gratificante enquanto pesquisadora e profissional da educação. Afinal, todos estávamos vivendo um momento importante, com a possibilidade de trocar, discutir, desvelar-se, questionar-se.

Essa vivência me levou à elaboração de várias questões, pois era visível o embate de certezas e valores com a surpresa do novo conhecimento, posicionamentos desestabilizantes, tanto para nós em formação como para os formadores que em muitos momentos se colocaram em posição de questionadores e questionados.

A cada encontro havia um novo saber a ser pensado, algumas posições radicais por parte dos formadores foram sendo desenhadas e compreendidas por eles próprios como radicais, preconceito invertido, intolerância.

Fomos todos aprendendo a respeitar o momento e o tempo de aprendizagem do outro e, em meio às 28 reuniões de HTPC, foi se desenhando o meu projeto de doutorado, apresentado ao PPGE/UNIMEP no final do ano de 2007.

Com o ingresso no doutorado, no ano seguinte, e com a necessidade de maior flexibilidade nos horários de trabalho, decidi retornar à sala de aula. Isso implicou na mudança de unidade escolar, pois o meu cargo de professora efetiva de História era em outra escola, na qual permaneço até hoje.

Por sua vez, com a minha saída da coordenação, a escola solicitou o encerramento das atividades com a ONG, alegando uma nova reestruturação interna. Isto significou a perda do campo empírico para a minha pesquisa de doutorado, embora o período vivenciado com os professores e os membros da ONG nas várias reuniões de HTPC tenham me oportunizado a proposição do referido projeto. Em outras palavras, aquela vivência se situou como um “piloto” para a minha pesquisa de doutorado.

Se aquelas reuniões foram ricas para promover, em mim, inúmeras inquietações, mesmo que de forma assistemática, então, agora, eu necessitava buscar uma outra situação que me oportunizasse um campo empírico para que eu pudesse desenvolver uma pesquisa, em nível de doutorado, com os cuidados de sistematização metodológica necessária para tal.

Por isso, resolvi visitar uma das escolas (escola H) em que a mesma proposta de formação continuada estava sendo desenvolvida desde 2007. Como a pesquisa foi criando vida e necessidades próprias, as muitas conversas, reflexões e leituras me levaram não só ao reencontro com as pessoas da ONG como, também, a um processo de aproximação com os gestores da escola definida como campo desta pesquisa. Esse processo de aproximação deu-se de várias maneiras.

Alguns contatos preliminares foram mediados pela coordenadora geral da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino, que havia sido professora de História e coordenadora pedagógica da escola na qual a ONG desenvolvia os trabalhos até então.

Falar, pesquisar e escrever sobre o binômio “formação continuada de professores e a homossexualidade na escola”, envolve falar sobre os sentidos atribuídos às relações experienciadas em minha vida particular e profissional. Minha história e o interesse pelas relações de gênero se entrelaçam e se constituem conjuntamente. Os caminhos da experiência como professora e, depois, como coordenadora pedagógica marcaram sobremaneira o interesse e a pesquisa pela relação entre gênero, sexualidade e homossexualidade e, hoje,

posso dizer que se iniciaram com meu ingresso na rede pública estadual paulista, em 1997. Desde essa época, foi possível acompanhar as lacunas em diversos projetos e programas educacionais, que raras vezes tentavam abordar o tema sexualidade, as dificuldades e obstáculos pelos quais passam muitos alunos e professores que se sentem excluídos.

O principal objetivo do meu projeto inicial de doutorado e que se consolidou durante a pesquisa é o de entender as significações sobre a homossexualidade que são construídas por professores em um programa de formação continuada. Em outras palavras, procuro perceber de que forma os saberes assimilados nas reuniões de trabalho coletivo contribuem para a produção de outros sentidos que não estejam relacionados com denominações homofóbicas; se estes saberes estabelecem outras discursividades e produzem mudanças ou sutis rupturas no imaginário e na construção de sentido sobre o homossexual e o aluno-cidadão-crítico-consciente-participativo. Significação neste trabalho não é entendida apenas como efeito da palavra, mas resultado da interlocução. Ao mesmo tempo que revela a individualidade do ser, revela também a construção histórico-cultural do grupo de que o sujeito faz parte.

Das várias idas e vindas à escola H., das alegrias e das dores sentidas, resultou algo forte: pude observar vários sentidos que se depreendiam das falas cotidianas dos professores quando se referiam ao tema da homossexualidade e pude questionar em quê tais sentidos poderiam ou não contribuir para a construção, reconhecimento e preservação de uma escola de direitos, democrática.

Foi diante desse questionamento que a investigação começou a ganhar forma e que a questão de pesquisa foi definida: “Quais significações sobre a homossexualidade são construídas por professores em um programa de formação continuada?”.

Para a realização da pesquisa, vali-me de postura e procedimentos inspirados na abordagem enunciativa discursiva de Bakhtin, principalmente pelas questões sobre discurso e ideologia; na microfísica do poder de Foucault, também pelas questões de discurso e ideologia mas, principalmente, por suas ideias sobre a sexualidade e homossexualidade.

Foram realizadas observações no ambiente escolar, conversas com professores, gestoras, formadores de uma ONG e PCOP, entrevistas coletivas e individuais, aplicação de questionários e outras atividades como sessões de estudo. No capítulo sobre a metodologia da pesquisa e os procedimentos metodológicos, discorro mais longamente sobre tais aspectos.

Em busca da compreensão da importância da formação continuada para professores, foram utilizadas referências teóricas que são resultados dos conhecimentos adquiridos na trajetória de estudante de pós-graduação, de pesquisadora e de professora da rede estadual de ensino que direcionaram o meu olhar para a reflexão sobre a prática e questões sociais que fazem parte do cotidiano escolar. Dentre esses conhecimentos, destaco os adquiridos durante leituras, conversas, discussões e seminários promovidos pela linha de pesquisa do Núcleo de Formação de Professores do PPGE/UNIMEP que foram importantes para a organização deste trabalho, principalmente em relação à postura adotada no relacionamento com os professores participantes da pesquisa e pelo modo com que esta foi desenvolvida.

Conversando com os participantes e buscando entender os sentidos produzidos por diversos profissionais da educação sobre o fenômeno da homossexualidade e, principalmente, compreender os problemas que envolviam professores e alunos dos vários gêneros da escola H, várias questões ligadas à realidade em que vivem foram surgindo e se constituindo também em referências teórico-práticas para o processo da pesquisa. Questões relacionadas ao desempenho escolar, qualidade de ensino, desigualdades sociais e educacionais, preconceito e discriminação, poder, democracia, movimentos políticos e sociais, público e privado, sexualidade, homossexualidade e outros assuntos surgiram por diversas vezes nas conversas com os professores da escola H e, por isso, passaram a fazer parte de nossas leituras e estudos e permeiam toda esta tese.

Tais leituras e estudos foram importantes visto que, enquanto professores, acreditamos e ensinamos que estudar e rever fatos históricos nos tiram do senso comum e nos proporcionam a possibilidade de mudanças do que há muito vem sendo estabelecido sem maior reflexão, pois o conhecimento nos proporciona entendimento da realidade, da sua construção. Porém, analisar fatos históricos não é uma tarefa simplista, não podemos usar de

ingenuidade, pois há que se respeitar os tempos históricos, costumes, valores, que são diferentes, tanto dos sujeitos que a vivenciaram como a dos sujeitos que a analisam. Estudar a História, a sociedade, pode ser um grande ampliador de conhecimento, pois muitos que estão presos em um conhecimento limitado por questões religiosas, de senso comum, podem ter a possibilidade de repensar, quando perceberem que a homossexualidade existe há muito tempo e que em cada sociedade recebeu um tratamento diferente devido aos valores vigentes do período, ou seja, a variedade não é referente à orientação sexual, mas sim como ela foi e é tratada nas diversas culturas.

Estudar sobre a sexualidade e homossexualidade não significa necessariamente mudança de concepção, mas significa ter acesso a saberes que se situam entre convenções e fronteiras, entre tendências mais ou menos tolerantes ou dialogais (DUARTE, 2004). A sexualidade é uma questão cultural que se entrelaça com diferentes sistemas de poder que a regulam, em diferentes épocas e contextos. Foucault, a esse respeito, ensina que se deve mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si, que tantas coisas podem ser mudadas, pois estão ligadas a contingências mais do que a necessidades, a arbitrariedades mais do que a evidências, a contingências históricas complexas, mas passageiras, mais do que a constantes antropológicas inevitáveis (FOUCAULT, 1988).

Resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe nova significação. E a história humana é baseada nesta descontinuidade; somente os seres humanos têm história e por isso a linguagem é necessária. Como o homem é gerado na cultura da mesma forma que produz cultura, ele pode fazer história e contar história. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à história e, simultaneamente, abrir novas possibilidades para o futuro: podemos questionar o presente (KRAMER, 2003, p. 60).

Assim, a educação também não pode ser compreendida e realizada fora ou separadamente da vida e do contexto sócio-histórico, a educação de fato só

acontece inserida em um determinado contexto, no qual se inicia, se desenvolve e se firma.

Dentre as muitas contradições modernas relacionadas à educação, tem-se o fato de que as escolas e os professores devem ter como meta principal a permanência dos alunos e os estudos com qualidade, embora, enfrentem um grande número crescente de evasões e repetências, muitas delas provocadas pela violência, pelo *bullying*³, pela homofobia e pelo despreparo de muitos professores.

Desse modo, o objetivo deste estudo não foi apenas constatar se os sujeitos envolvidos agiram preconceituosamente, nem se os estereótipos interferiram na relação direta entre eles, mas sim compreender os sentidos atribuídos por docentes e gestores para a questão da homossexualidade na escola e, assim, ter mais subsídios para entender o processo de significação de professores sobre a homossexualidade durante um programa de formação continuada. Este trabalho tem a pretensão de não apenas descrever situações vividas na relação professor-formação continuada, mas sim de ser uma contribuição para o debate e reflexão sobre a importância de uma formação profissional que tenha o objetivo, dentre outros, de lutar pelo direito à diversidade, tanto nos espaços privados, como nos públicos, principalmente em uma escola pública.

De acordo com Louro (2003), é necessária uma mudança epistemológica: que sejam questionados os discursos de ‘aceitação’ das diferenças, em favor de uma reflexão sobre as condições de produção dessas diferenças, de que forma elas são construídas; que as identidades culturais que parecem estranhas em sala de aula sejam apreendidas na sua transitoriedade e complexidade, e possibilitem aos educadores reconhecer o caráter igualmente inventivo, produzido historicamente, de suas próprias ‘figuras’.

Na história da humanidade, as diferenças sempre estiveram relacionadas a exemplos de atos violentos, discriminações e preconceitos e

³ Entende-se por bullying todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executado dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais que tornam possível a intimidação da vítima.

atualmente, mais do que nunca, lutamos para que a intolerância não seja mais permitida. Como na escola há uma série de diversidades e diferenças, luta-se por uma educação pela tolerância. O termo tolerância geralmente traz implícita uma assimetria. Presente em documentos oficiais, nos discursos e nos programas de políticas públicas educativas, a palavra tolerância é comumente associada ao diálogo e respeito com o outro, porém, também traz a ideia de que alguém tolera e algo/alguém é tolerado, como polos opostos, de um lado alguém que se vê como superior e do outro algo/alguém tratado com indulgência.

Emprega-se aqui o termo tolerância não no sentido pejorativo com que muitos atribuem ao termo, mas uma tolerância que traga em seu bojo o mínimo exigível moralmente como bem discute Souza (2006).

Souza (2006) esclarece que tolerância vai muito além de suportar algo ou permitir com condescendência a existência de alguém. Partindo do conceito de banalidade do mal, de Hannah Arendt, Souza afirma que a tolerância traz o fundamental e isso não é pouco, não podendo faltar nas relações sociais e muito menos nas práticas educativas. Segundo ele, a educação para a tolerância pode partir da indiferença e chegar à valorização das diferenças. Educar na perspectiva desse pensamento implica em um diálogo que tenha a lógica intersubjetiva como centro do dever.

Para César (2008), contrariamente às chamadas *políticas de tolerância*, nas quais o currículo está centrado em uma heterossexualidade compulsória e responsável por uma heteronormatividade, a teoria *queer*⁴ não incorpora o outro, assumindo a existência do binômio normal/anormal, mantendo as alteridades dentro de padrões aceitáveis de convivência, mas sim questiona as condições de possibilidade de um conhecimento, o que e quanto determinado grupo suporta conhecer.

Assim, não basta a professores e professoras tomarem contato com a diversidade dentro da escola no sentido de apenas acolherem o *diferente* por

⁴ A teoria *queer* surge, em países como Estados Unidos e Inglaterra, como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos. O termo expressa, em inglês, uma ambiguidade que é convenientemente explorada pelo movimento *queer*. Historicamente, o termo *queer* tem sido utilizado para se referir, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais, sobretudo do sexo masculino. O termo significa também “estranho”, “esquisito”, “incomum”, “fora do normal”, “excêntrico”. O movimento homossexual, numa reação à histórica conotação negativa do termo, recupera-o, então, como uma forma positiva de autoidentificação.

sua homossexualidade, há que se refletir e discutir que, além das diferenças conceituais entre opção sexual, orientação sexual e orientação do desejo afetivo-sexual, há que se incorporar na prática pedagógica valores universais de tolerância, que defendam o respeito, estando sempre alertas para o fato de que muitas vezes mesmo com um discurso progressista e inovador, a prática pedagógica está ainda presa a práticas tradicionais no sentido de que pode estar contribuindo para a continuidade de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

1 PROFESSOR REFLEXIVO, EDUCAÇÃO E EXCLUSÕES SOCIAIS

1.1 A formação reflexiva

No Brasil, pesquisas e artigos relacionados à formação profissional do docente têm adquirido relevância nas últimas décadas; as discussões apontam para a necessidade de repensar a qualificação inicial e contínua dos professores. Recentemente, ao debatermos sobre qualquer problema relacionado com a escola pública, chegamos sem dúvida à questão da formação de professores. As discussões de pesquisadores e educadores giram em torno de uma formação que nos prepare para a prática docente e para as muitas mudanças que acontecem em uma sociedade capitalista moderna.

Therrien (2001) afirma que os estudos sobre a formação do professor indicam que esta ainda persiste numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Estes constituem o núcleo vital do saber docente, sendo resultantes, segundo Maurice Tardif (2002), da transformação na práxis dos diversos saberes instituídos (curriculares, disciplinares e de formação profissional) bem como de saberes da prática social e da cultura. Para Tardif (2002), o professor é um agente de mudanças e deve ser necessariamente um intelectual engajado, refletindo sempre sobre sua prática e seus saberes.

Gauthier (1998) também afirma que os saberes docentes são aqueles adquiridos para ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática. O saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. Para este autor, ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as

condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude de sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais.

Gauthier (1998) estabelece algumas categorias relacionadas às profissões, são elas:

a) Ofícios sem saberes: falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso, intuição, experiência, etc.

b) Saberes sem ofícios: caracterizam-se pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente. Acabam se tornando saberes que não condizem com a realidade (não contribui para o fortalecimento da profissão docente).

c) Ofícios feitos de saberes: vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo o saber disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica.

Não podemos falar sobre professor reflexivo sem nos referirmos a Schön (1983, 1995), autor que se tornou referência para pesquisas e propostas no campo da formação de professores. Em um contexto de, como bem denomina Tardif (2002), crise de profissionalismo e crise das profissões, com os profissionais insatisfeitos diante das inúmeras críticas da sociedade em geral, Schön propõe um referencial - racionalidade prática - para a retomada política do status e da autonomia para a tomada de decisões na resolução de problemas da prática profissional.

Como afirma Pérez Gomez (1992), ao discutir a formação do professor como profissional reflexivo, os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos. Segundo ele, não podemos considerar a atividade profissional (prática) do professor como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correto encará-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico. Geralmente, os problemas que se apresentam bem definidos e com metas consensuais são os menos relevantes na prática educativa.

Schön realizou estudos baseando-se em trabalhos de John Dewey, filósofo que, em 1910, já apontava para os descompassos que havia entre a educação desinteressante e desestimulante transmitida pela escola e os avanços políticos e sociais, para a relação entre teoria e prática e para a importância da discussão coletiva, do compartilhamento de experiências para que a democracia passasse a existir no interior da escola, proporcionando o crescimento físico, emocional e intelectual dos alunos.

Anísio Teixeira (1969; 1976), apresentando o livro *Democracia e Educação*, de John Dewey, afirma que o que sempre se faz necessário diante de condições adversas e de desajustamentos é um programa da reconstrução indispensável à integração, um programa que não signifique restauração do passado nem imposição de um futuro ainda inexistente, mas sim revigoração de tudo do passado que ainda for útil e operante e readaptação de tudo que for novo e eficaz, em uma contextura que não será integralmente nova senão porque será integralmente viva e orgânica (DEWEY, 1952, p. 12).

Dewey defende que a democracia não é uma mera forma de governo, mas um meio necessário para que a educação estimule o livre e razoável intercâmbio de interesses compartilhados que equilibram o livre jogo dos estímulos intelectuais. Segundo Dewey, “variedade de estímulos significa novidade e novidade significa desafio e provocação a pesquisa e pensamento” (DEWEY, 1952, p. 123). De certo modo, Dewey defende a democracia e a educação como um meio de lutar contra a rigidez da divisão de classes, argumentando que o isolamento e exclusivismo de um grupo o priva de plena interação com outros grupos, de modo que o objetivo predominante seja a defesa daquilo que já conseguiu, em vez de sua reorganização para o progresso por meio de relações cada vez de maior latitude. Dewey explica que o isolamento tende a gerar rigidez e institucionalização formal da vida, tornando os ideais estáticos e egoístas. Sendo lugar comum afirmar que a expansão de uma vida mental depende de crescentes séries de contatos e experiências com o meio físico, Dewey afirma que esse princípio se aplica mais significativamente ao campo que geralmente é esquecido, o das relações sociais, ressaltando também que toda grande expansão na história da humanidade coincidiu com a atuação de fatores que tenderam a eliminar o afastamento e isolamento entre os povos e classes diversas (DEWEY, 1952).

A educação proporcionaria não apenas uma cooperação mais livre entre os grupos sociais, criaria interesses voluntários. Dewey atenta que há um erro na falsa noção da relação entre o interesse e o eu individual. Ele reconhece que o eu não é algo completo nem estável, mas sim em formação contínua por meio da escolha da atividade, encontrando-se seu próprio ser no trabalho que realiza. Dewey salienta que o eu e o interesse são dois nomes para designar uma coisa única, assim a espécie e a intensidade do interesse tomado por alguma coisa revela e mede a qualidade do eu existente, o interesse significa a identificação ativa e operante do eu com certo objeto, fazendo cair o pretense dilema que o interesse por algum objeto revelaria no fundo algum interesse individual e por vezes próprio.

Dewey afirma que o interesse e o estímulo a este são importantes para a educação e para as condições escolares:

(...) é o interesse pela ocupação como um todo – isto é, em seu desenvolvimento contínuo, seguido – que mantém o discípulo a trabalhar, mau grado as distrações temporárias e os obstáculos desagradáveis. Quando não existir uma actividade que tenha crescente significação, apelar para os princípios será puro verbalismo, ou uma espécie de orgulho obstinado, ou um apelo a considerações estranhas, revestidas de um título dignificante (DEWEY, 1952, p. 460).

Dewey comenta que, certamente, há momentos em que os interesses precisam ser estimulados, pois cessam momentaneamente e a atenção afrouxa. Ele ainda afirma algo que podemos relacionar com os educadores:

Mas o que faz uma pessoa perseverar em árduos esforços não é a fidelidade a um dever abstrato e sim o interesse pela sua ocupação. Os deveres são os actos especiais necessários ao desempenho de uma função – ou, em linguagem comum, para a pessoa fazer o seu trabalho. E homem verdadeiramente interessado em seu trabalho é o que se sente capaz de resistir a um desalento temporário, de perseverar em face de obstáculos, de aceitar os ossos do ofício: para ele torna-se um interesse resistir às dificuldades e distrações, e vencê-las (DEWEY, 1952, p. 461).

Ao se interessar e refletir sobre o trabalho, o professor pode se tornar o protagonista de um processo de democratização da escola. Segundo Schön, o ponto de partida deve ser a *reflexão-na-ação* diante de situações de incertezas, singularidades e de conflitos. Após o trabalho realizado, dá-se a *reflexão-sobre-a-ação* em busca de uma análise dos sucessos e dos equívocos. Finalmente, deverá ocorrer a *reflexão sobre a reflexão-na-ação*, uma reflexão mais criteriosa sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula e sua influência na aprendizagem dos alunos, é uma reflexão sobre o todo. Para que a prática reflexiva se dê, ela deverá ser concebida sob três dimensões: a compreensão dos conteúdos pelos alunos; a interação interpessoal entre professor e alunos; a dimensão burocrática da prática. (SCHÖN, 1995).

Zeichner (2008) é um dos autores que, partindo das ideias de Dewey, também analisa a prática reflexiva dos professores e a entende como essencial para a transformação da sociedade por meio de uma educação democrática. Zeichner acredita que os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas, e que mesmo sendo incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, devem estar conscientes da realidade que os cerca (ZEICHNER, 2008).

Ligar a reflexão do professor à luta pela justiça social significa que, além de assegurar que os professores possuam o conteúdo e a fundamentação pedagógica necessários para ensinar de uma maneira coerente com o que atualmente conhecemos sobre o modo como os estudantes aprendem (por conseguinte, rejeitando a transmissão e a educação bancária), precisamos assegurar que os professores sejam capazes de tomar decisões numa base cotidiana que não limite, desnecessariamente, as chances de vida de seus alunos, que eles tomem decisões em seu trabalho com uma consciência maior sobre as consequências potenciais das diferentes escolhas que fazem (ZEICHNER, 1993, p. 44).

Zeichner (1993) formula três perspectivas sobre a reflexão coletiva: a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores

por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que este ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apóiem e se estimulem mutuamente.

As análises de Zeichner e Schön, dentre outros, indicam que a formação docente deve se dar na perspectiva de construção de professores como profissionais eficientes, que devam saber refletir sobre a sua ação e que tenham reconhecida, no seu processo de formação, a riqueza das experiências vivenciadas por eles. Dessa maneira, os saberes são construídos e reconstruídos e influenciados por uma gama de significados que estão em jogo na complexa teia de relações que o professor estabelece com seus pares diariamente. Ele aprende a partir do que já sabe e organiza novos saberes com base na estrutura que construiu durante o seu processo de experiência.

Para Zeichner, a questão do ensino reflexivo é saber em que medida os professores dirigem o seu ensino para metas para as quais trabalham conscientemente, ou seja, suas decisões são atos de rotina ou são ações projetadas, planejadas de acordo com os fins que têm em vista, o que lhes permite saber quem são e quando agem. O termo ensino reflexivo não significa apenas que os professores devem refletir sobre teorias de outras pessoas, mas também sobre sua experiência de ensino.

Apesar de toda a discussão e obras a respeito do movimento reflexivo no ensino e na formação de professores, muito pouco tem servido para incentivar o verdadeiro desenvolvimento dos professores.

Zeichner aponta quatro características que contribuem para isso: imitação de práticas sugeridas por outros em detrimento da própria experiência do professor; limitação do processo reflexivo à consideração de capacidades e estratégias de ensino e da exclusão da definição de seus objetivos; tendência para centrar a reflexão dos professores na própria prática ou nos seus alunos, desprezando-se qualquer consideração das condições sociais do ensino; insistência na reflexão individual dos professores, que devem pensar sozinhos sobre o seu trabalho. O que, segundo Zeichner, contribui para uma

manipulação e controle mais sutil dos professores. Convém observar, ainda, o alerta dele sobre o fato de que um professor reflexivo também pode fazer coisas prejudiciais para os alunos, escola e comunidade, pois terá, para isso, mais justificações.

Como alertam diversos autores que discutem sobre reflexão crítica e prática educativa e pedagógica (PIMENTA, 2002; BOURDIEU, 1998; FERNÁNDEZ ENGUIA, 2004; SAVIANI, 1986; GADOTTI, 1990; FREIRE, 1996), a autonomia dos professores e da escola é relativa, pois é condicionada pela política.

Nos governos neoliberais, o conceito professor reflexivo é transformado em um mero termo, expressão de uma moda. A questão da jornada de trabalho e salário compatível com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa está “esquecida” nas políticas do governo brasileiro. Observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objetivo de análise crítica, há mais investimento na certificação do que na qualidade da formação (PIMENTA, 2002).

1.2 Algumas reflexões sobre educação e neoliberalismo

Para discutirmos um pouco sobre educação em tempos de globalização, neoliberalismo e desigualdades sociais e educacionais, vamos nos valer de algumas ideias de autores nos ajudam a transmitir o que pensamos ser uma formação continuada envolvida com a transformação e melhoria da qualidade de vida de docentes e alunos.

Diante de tantos discursos e conceitos sobre formação continuada, recorreremos aqui ao mais usual, ao processo de aperfeiçoamento docente que se dá após a certificação oficial. Tal formação continuada envolve, sob a perspectiva que aqui adotamos, todo e qualquer curso, oficina, palestra e estudos variados que se fazem sobre determinada área em que se trabalha. Como alguns autores (Nóvoa, 1995 e outros), entendemos que a formação continuada inicia-se com discussões teóricas que tem, dentre outros objetivos, propor novas metodologias e refletir sobre problemáticas atuais, visando

contribuir para mudanças que se fazem necessárias visando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, e tendo a prática como efetivação, pois conhecer novas teorias é parte integrante do processo de construção profissional, mas estas necessitam estar relacionadas com o conhecimento prático, construído no cotidiano.

Desse modo, entendemos formação continuada como um sinônimo de formação continuada em trabalho. Inúmeros são os autores que defendem a formação continuada com uma certa diferença das que são apresentadas pelos órgãos oficiais que adotaram tal discurso. Se por um lado vemos autores comprometidos realmente com a qualidade de ensino, por outro, vemos organizações que se utilizam de tal formação como um modismo que se há de alcançar a qualquer custo, ou melhor, a baixos custos financeiros. No mais das vezes, o que vemos são exemplos isolados, projetos e programas que são incipientes diante da ressignificação da prática docente; enquanto uns lutam por qualidade social, outros empregam a lógica do capitalismo neoliberal.

Dentre os que analisam as condições sociais e de trabalho impostas à população pelo capitalismo selvagem que caracterizou a industrialização europeia nos séculos XVIII e XIX e suas repercussões na educação, encontra-se Andy Hargreaves (2004).

Para Hargreaves, o modelo capitalista atual é diretamente relacionado a um consumismo desenfreado, as produções são baseadas na lógica do mercado consumidor refletindo-se inclusive nos sistemas educacionais. Embora as críticas e análises de Hargreaves sejam baseadas em experiências norte-americanas e canadenses, suas reflexões sobre a chamada “sociedade do conhecimento” ou “sociedade aprendente” e suas implicações na vida dos professores nos ajudam a pensar a questão da formação continuada.

Hargreaves defende uma transformação educacional baseada em reformas políticas que se utilizem de estratégias para a melhoria da qualidade da prática docente com o apoio de fundações de pesquisa de modo que haja intercâmbio de aprendizagens, mas que não se limitem nunca a treinamentos para melhoria do desempenho. A educação proposta por Hargreaves para a sociedade aprendente, a sociedade do conhecimento, tem como objetivo principal um processo em que se estimule o aprendizado emocional juntamente com o cognitivo, uma educação em que se defenda a tolerância étnica,

religiosa e cultural, na qual os grupos excluídos de muitos direitos sejam incorporados sem ser neutralizados, tornados uma massa homogênea.

Segundo Hargreaves, os professores são percebidos de modo paradoxal – considerados importantes para a transformação da sociedade no nível do discurso, mas desvalorizados economicamente em seu ofício – e também exercem papéis conflitantes, ao mesmo tempo que educam para uma sociedade competitiva e consumista, buscam educar para a solidariedade, para a valorização da família, para a vida em comum e para a minimização das desigualdades sociais. A escola, fazendo parte da sociedade atual, deverá ter a criatividade e a inventividade como norteadoras do processo de ensino e de aprendizagem, tentando esquivar-se de tendências de padronização curricular e cultural em um sistema educacional com baixo investimento financeiro (HARGREAVES, 2004).

A proposta de Hargreaves visa que a educação e as políticas educacionais ultrapassem a dimensão técnica de suas funções. Estabelecer metas quantitativas e parâmetros curriculares e de aproveitamento apenas baseados em índices não bastam para formar tanto o caráter das pessoas quanto para prepará-las para o atual mercado de trabalho. As escolas e aqueles que não alcançam os níveis desejados não sofrem apenas um processo de degradação diante da sociedade, apresentando níveis de letramento abaixo do esperado, mas também, fracassam socialmente, apresentando muitas vezes e, unicamente, ambições individualistas.

Ao falar de escola total e professor total, ambiente e profissional voltados para a cultura cooperativa, Hargreaves propõe a interdependência como o cerne das relações interpessoais; o trabalho em equipe estaria menos direcionado ao ensino tradicional e mais para a compreensão e desempenho social, buscando a própria prosperidade e a de outros, como uma questão necessária à inclusão social, em que as chances sejam disponibilizadas a todos, independente de raça, origem e habilidades. Para este autor, soluções dos problemas atuais deveriam ser pensadas sempre no coletivo, escola e aluno, por meio da inteligência coletiva, da cooperação, da flexibilidade e do desenvolvimento de redes de conhecimento.

Se o mundo atual é percebido como sendo fragmentado e frenético que fragiliza as comunidades, corrói os relacionamentos, espalha a insegurança e

prejudica a vida pública, Hargreaves afirma que o papel do professor é ter como meta a preservação e o fortalecimento dos relacionamentos, lutando para que sejam acrescentados à agenda de reformas valores que construam o sentimento de pertencimento a uma comunidade, que desenvolvam o capital social e uma identidade cosmopolita.

A educação na sociedade do conhecimento, vista como um processo cultural no qual fatores sociais e econômicos se entrecruzam com a constituição dos sujeitos, deve ser compreendida como “(...) chave para a economia altamente especializada e seu sistema educacional é a compreensão de que a inteligência não é rara, singular, fixa e individual; a inteligência é antes universal, múltipla, infinita e compartilhada (...)” (HARGREAVES, 2004, p. 43).

Hargreaves entende que os professores devem atuar contra a injustiça e a exclusão e que isso pode se dar por meio de parcerias com sindicatos, organizações não governamentais, institutos de pesquisa, universidades, redes de cuidado de solidariedade e investimentos financeiros por parte de órgãos governamentais. Para isso, ele estabelece um tripé essencial: a inventividade, o investimento e a integridade de todos os envolvidos.

Se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança (HARGREAVES, 1998, p.184).

Hargreaves não foi o primeiro a criticar a relação de mercado que se estabeleceu entre a educação e o sistema econômico e a discutir a colaboração e a colegialidade como essenciais para as mudanças.

Antes de passarmos diretamente para as questões da formação inicial e da formação continuada dos professores, dos preconceitos e exclusões sociais e educacionais que envolvem sujeitos homossexuais, lembremos de alguns pensadores cujas ideias se entrecruzam com a questão da educação, da globalização, da economia de mercado na era que Hargreaves denomina de ‘era da insegurança’.

Pierre Bourdieu, sociólogo francês, foi um dos mais importantes teóricos do movimento antiglobalização. Bourdieu, em 1964, com Jean-Claude

Passeron, ao publicar “Os Herdeiros”, ganhou destaque no cenário intelectual francês, demonstrando explicitamente seu posicionamento radical diante de questões relacionadas ao poder e ao modo de enfrentá-lo.

Seu livro “Contrafogos” (1998) é um exemplo do que ele acreditava ser o caminho para romper com a aparente unanimidade simbólica do discurso dominante. Contrafogo é uma técnica usada para auxiliar os bombeiros no combate a grandes focos de incêndio; com a ajuda de um lança-chamas queima-se o oxigênio que alimenta o fogo original, diminuindo assim o seu poder. Para Bourdieu, são necessárias armas semelhantes às usadas pelos que defendem e trabalham pela globalização para resistir ao flagelo neoliberal que domina muitos países.

Bourdieu afirma que muitas das pessoas que encontramos atualmente, dentre os que sofrem socialmente, são os chamados trabalhadores sociais, a mão esquerda do Estado, assistentes sociais, educadores, professores, magistrados e demais profissionais que se opõem ao Estado da mão direita, aos burocratas do ministério das finanças, dos bancos públicos ou privados. Para aqueles, os da mão esquerda, o maior sofrimento e luta é ver que o Estado se retirou ou está se retirando de um certo número de setores da vida social pública: escola, habitação, saúde, televisão e outros.

O que tem chocado os que defendem o bem estar coletivo não é apenas constatar que muitos que trabalham para o governo e dele fazem parte depreciaram a coisa pública, mas que discursam publicamente elogiando a empresa privada, estimulando o interesse privado. Os responsáveis por cumprir as funções sociais além de terem que enfrentar tais discursos também ficam sem os meios necessários para cumprir essas funções, dando-se a impressão de constantemente estarem iludidos ou desautorizados. A remuneração irrisória seria, para Bourdieu, a primeira manifestação do desprezo pelas funções sociais.

Diante da situação atual em que se encontra o Estado, o cidadão sente-se repellido para fora e, ao mesmo tempo, repele o Estado, tratando-o como uma potência estrangeira que ele utiliza do melhor modo para os seus interesses. Para Bourdieu, uma das deficiências atuais não é somente o silêncio dos intelectuais, o que o impressiona é o silêncio dos políticos diante

dos custos reais, a curto e a longo prazo, da miséria material e moral, ou seja, diante da delinquência, criminalidade, alcoolismo, violência.

Em relação aos “novos intelectuais”, os que pregam “menos Estado”, Bourdieu disse que seria necessário analisar o trabalho coletivo deles, visto que tem criado um clima favorável ao retraimento do Estado, um “retorno do individualismo” que destrói os fundamentos filosóficos do *welfare state* e, em particular, a noção de responsabilidade coletiva e que permite “acusar a vítima”, tornando-a a única responsável por sua infelicidade e ainda pregar-lhe a “auto-ajuda” (BOURDIEU, 1998, p. 15-16). O que Bourdieu defende acima de tudo é a possibilidade e a necessidade de haver um intelectual crítico, pois para ele não há verdadeira democracia sem verdadeiro contrapoder crítico. Sugere que os escritores, os artistas, os filósofos e os cientistas possam se fazer ouvir na vida pública, que criem condições de um trabalho coletivo de reconstrução de um universo de ideais realistas, sem mistificar as consciências.

Diante do mito da mundialização, comenta sobre a força do discurso dominante que afirma que não há nada a opor à visão neoliberal. Contra essa imposição permanente que, segundo ele, produz por impregnação uma verdadeira crença, os pesquisadores têm um importante papel a desempenhar: analisar a produção e a circulação desse discurso. Os que repetem as declarações a favor da globalização o fazem de boa fé, ingenuamente e, assim, o neoliberalismo se apresenta sob as aparências da inevitabilidade. Admite-se que a produtividade e a competitividade são o fim último e único das ações humanas.

Segundo Bourdieu, o próprio léxico é invadido por eufemismos e há todo um jogo com as conotações e as associações de palavras como flexibilidade, maleabilidade, desregulamentação que nos fazem acreditar que a mensagem neoliberal é uma mensagem de libertação. Flexibilidade seria a palavra-chave do liberalismo, traduzida na prática por trabalho noturno, trabalho nos finais de semana, horas irregulares.

Na verdade, não há libertação, mas sim um desdobramento do Estado: de um lado o que mantém garantias sociais para os privilegiados, e de outro, aquele que é repressor, policialesco, para o povo. Bourdieu chama de processo de involução a regressão a um Estado penal, encarregado da repressão,

sacrificando pouco a pouco as funções sociais. O Estado seria uma realidade ambígua, não neutra e nem independente dos dominantes, mas com certa autonomia diante de questões sociais, por isso o movimento social pode encontrar apoio nos responsáveis pelas pastas sociais. Essa revolução conservadora assume uma forma inédita, tem como bandeira o progresso, a razão, a ciência para justificar a restauração; pode enganar porque ela se enfeita com signos de modernidade, chamando de arcaico o pensamento e a ação progressista. De acordo com Bourdieu, para combater o mito da “mundialização” é preciso voltar aos fatos, analisar os dados, ver com criticidade os atuais meios de contratação.

A globalização atinge, além dos aspectos econômicos, a vida cultural de um país. A literatura, o cinema, o teatro e demais artes estão submetidos às exigências do lucro imediato. Graças à diminuição de controles jurídicos e do aprimoramento dos meios de comunicação caminha-se para um mercado financeiro unificado, o que não quer dizer homogêneo. Ao contrário, é a extensão do domínio de um pequeno número de nações dominantes sobre o conjunto das praças financeiras nacionais.

A mensagem principal de Bourdieu é que as lutas críticas dos intelectuais, dos sindicatos e das associações devem se fazer prioritariamente contra o enfraquecimento do Estado. Há que se criticar, também, a ideologia neoliberal que se apóia em uma espécie de neodarwinismo social no qual são os melhores e mais brilhantes que triunfam. Segundo o sociólogo francês, a ideologia da competência convém para justificar uma oposição que se assemelha um pouco à dos senhores e dos escravos: cidadãos de primeira classe de um lado e uma massa de pessoas destinadas aos empregos precários ou ao desemprego.

Para Bourdieu, o sistema de ensino tem um papel determinante na produção de bens e serviços, bem como na produção de produtores. O exército de reserva de mão-de-obra é docilizado pela precarização e pela ameaça permanente do desemprego. Para o referido autor, na realidade não há um exército, pois o desemprego isola as pessoas, atomiza, individualiza os trabalhadores, desmobilizando-os e rompendo com a solidariedade. A divisão que há entre o exército de reserva e aqueles que possuem trabalho seria ainda mais marcada pela competência escolarmente adquirida, fazendo com que no

seio das empresas fiquem os executivos e técnicos de um lado e de outro, os simples operários. A crença na hierarquia das competências escolarmente garantidas que funda a ordem e a disciplina na empresa privada ou em órgãos públicos faz com que os empregados sempre se comparem com a elite detentora dos títulos escolares mais cobiçados, e com que procurem o tempo todo a provar que são bons.

A saída, de acordo com Bourdieu, para resistir à utopia neoliberal é trabalharmos para inventar e construir uma ordem social que daria lugar a coletivos orientados para a busca nacional de fins coletivamente elaborados e aprovados. Entre esses coletivos estariam associações diversas, sindicatos, partidos e o Estado; um Estado nacional, ou como o sociólogo recomendava, um Estado supranacional, uma das etapas para um Estado mundial, capaz de controlar e impor os lucros nos mercados financeiros, tudo voltado para o interesse público.

Um conceito importante de Bourdieu relacionado à seleção social e escolar é o *capital cultural* (nível de conhecimento, boas maneiras, diplomas etc) que distingue-se do capital econômico e do social. Segundo Bourdieu, os estudantes das classes mais elevadas têm maiores acesso à cultura “erudita”, devido às práticas familiares, convivem em ambientes propícios para essa formação e conhecimento. Sendo assim, há maior probabilidade de conquistar sucesso escolar; tanto a escola como seu currículo pressupõem algumas competências que facilitam muito o avanço dos alunos que as trazem do ambiente familiar.

O volume do capital social que um agente singular possui depende da rede de relações que ele pode mobilizar e do volume de capital econômico, cultural ou simbólico que é posse exclusiva de cada agente que pertence a essa rede de relações a que está ligado (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Podemos dizer, então, que a cultura escolar (práticas linguísticas, conteúdos, programas, avaliações, relações pedagógicas), que é elaborada e pensada a partir da realidade da classe dominante e que é inserida e imposta aos alunos de classes populares, revela, estabelece, perpetua uma violência

simbólica, pois esta é desenvolvida pelos agentes e pelas instituições que exercem sua autoridade e poder. Segundo Bourdieu (1998, p. 53),

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

A violência simbólica não se faz com agressões físicas. Ela se manifesta por meio de gestos, palavras, opiniões, silêncios e omissões. Bourdieu ensina que, na maioria das vezes, a violência simbólica não é percebida, pois é estruturada sob o poder dos dominantes e a submissão à ela não é um ato consciente. Para que a violência simbólica ocorra é necessário que haja um poder simbólico. De acordo com Bourdieu (2008), poder simbólico é

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos habitus e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. Assim, a lógica paradoxal da dominação masculina e da submissão feminina, que se pode dizer ser, ao mesmo tempo e sem contradição, espontânea e extorquida, só pode ser compreendida se nos mantivermos atentos aos efeitos duradouros que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens), ou seja, às disposições espontaneamente harmonizadas com esta ordem que as impõe (BOURDIEU, 2008, p. 49-50).

Quanto à questão da sexualidade, Bourdieu é categórico ao afirmar que os padrões culturais em vigor são baseados em uma norma heterossexual, que há uma dominação e violência simbólica ligada aos sujeitos que fogem às regras estabelecidas para uma sociedade que tem dificuldades em aceitar as diversidades e alteridades.

(...) a forma de dominação simbólica de que são vítimas os homossexuais, marcados por um estigma que, à diferença da cor da pele ou da feminilidade, pode ser ocultado (ou exibido), impõe-se através de atos coletivos de categorização que não dão margem a diferenças significativas, negativamente marcadas, e com isso a grupos ou categorias sociais estigmatizadas. Como em certos tipos de racismo, ela assume, no caso, a forma de uma negação de sua existência pública, visível. A opressão como forma de “invisibilização” traduz uma recusa a sua existência legítima, pública, isto é, conhecida e reconhecida, sobretudo pelo Direito, e por uma estigmatização que só aparece de forma realmente declarada quando o movimento reivindica a visibilidade (BOURDIEU, 2008, p. 70-71).

De acordo com Carvalho (2011), Bourdieu, com seu livro *A dominação masculina*, está entre os autores que mais claramente recusam as dimensões biologizantes e reducionistas das relações de gênero⁵. Sobre o importante conceito de *habitus*, discutido por Bourdieu, Carvalho afirma que

é produto de “um formidável trabalho coletivo de socialização”, por meio do qual cada um incorpora (traz para o próprio corpo) posturas, gestos e maneiras sexuados, assim como a visão dominante e a divisão sexual do mundo, da sociedade e das coisas (CARVALHO, 2011, p. 107).

Ao abordarmos questões de poder, dominação e sexualidade temos que nos referir, quase que obrigatoriamente, às ideias de Foucault.

Michel Foucault, ao apresentar e discutir em seus textos a constituição da modernidade, desenvolve o conceito do biopoder. Ele discute os novos mecanismos de poder que foram se estabelecendo nas instituições modernas, com bases em uma produção evolucionista. Termo criado por Foucault para referir-se à prática dos estados modernos e sua regulação dos que a ele estão

⁵ Sobre as críticas ao livro e ao fato de que Bourdieu analisou a dominação masculina pela ótica de categorias bipolares que são quase caricaturas do pensamento ocidental, contendo generalizações e universalizações que ignoram uma vasta produção teórica e empírica no campo dos estudos de gênero e mesmo suas próprias produções anteriores, ver CORRÊA, Mariza. O sexo da dominação. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 54, p. 43-53, jul. 1999.

sujeitos, apareceu pela primeira vez em *A vontade de saber*, primeiro volume da *História da Sexualidade*.

Foucault faz uma interessante relação entre a formação do saber, as formações discursivas e o poder disciplinar. As relações entre saber e poder dão origem ao que ele chama de biopoder, ou seja, o poder de disciplinar a vida da população, sua saúde, o que se entrecruza com o conceito de biopolítica; os governos garantindo a disciplinarização dos corpos dos indivíduos, garantem a obediência e a docilidade. Para ele, os mecanismos de poder que normalizam e adestram a todos, as relações de força e de enfrentamento que suscitam perpassam diversas instituições modernas: a escola, a fábrica, a indústria e estabelecimentos comerciais, o hospital, a prisão, etc.

O poder na sociedade disciplinar não funciona em termos de dominação/sujeição. Ele investe nas instituições de modo capilar, suas práticas são reais, seus alvos são específicos, seus efeitos são duradouros e deles a sociedade capitalista tem retirado o máximo de proveito, como a sujeição do corpo, do comportamento, a colocação da multiplicidade das forças em aparelhos, a utilização máxima das energias, desejos, pensamentos dos indivíduos (ARAÚJO, 2009).

De acordo com Foucault, a sexualidade reprimida tem suas bases no desenvolvimento do capitalismo, o “biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos da população aos processos econômicos” (1988, p. 132). Para ele, a homossexualidade torna-se um problema social da modernidade a partir do século XVIII e isso está relacionado ao desaparecimento da amizade como relação social:

E uma de minhas hipóteses - estou certo de que ela se verificaria se nos colocássemos esta tarefa - é que a homossexualidade (pelo que eu entendo a existência de relações sexuais entre os homens), torna-se um problema a

partir do séc. XVIII. A vemos tornar-se um problema com a polícia, com o sistema jurídico. Penso que se ela tornou-se um problema, um problema social, nessa época, é porque a amizade desapareceu. (...) E neste momento o problema apareceu. Em nossos dias, quando os homens fazem amor ou têm relações sexuais, isso é percebido como um problema. Estou seguro de ter razão: a desaparecimento da amizade enquanto relação social e o fato da homossexualidade ser declarada como problema social, político e médico fazem parte do mesmo processo (Foucault, 1984, s/n).

Segundo Foucault “a sociedade moderna é perversa” (Foucault, 1988, p. 47), pois ela desenvolveu técnicas de incitação à sexualidade, práticas normalizadoras e controle social. Uma sociedade normalizadora tem mecanismos contínuos de regulação e perversão “(...) as forças que resistem se apoiaram exatamente naquilo sobre o que ela investe” (Foucault, 1988, p. 136). Porém, “lá onde há poder há resistência”, uma das formas de resistência compõe os discursos, que ao mesmo tempo em que favorecem o controle social, também são utilizados para a reação.

Ele levanta quatro questões em relação à repressão sexual: “A sexualidade está ligada a dispositivos recentes de poder”; “Esteve em expansão crescente a partir do século XVII”; “A articulação que a tem sustentado, desde então, não se ordena em função da reprodução”; “Esta articulação, desde a origem, vinculou-se a uma intensificação do corpo, à sua valorização como objeto de saber e como elemento nas relações de poder” (Foucault, 1988, p. 101-102).

Em seus textos, Foucault aborda os três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade. Para ele, “(...) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2004, p. 10).

(...) em toda sociedade 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, 2004, p. 09)

Foucault (2004, p. 09) nos lembra que no modelo de sociedade em que vivemos, conhecemos procedimentos de exclusão e de interdição, “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. As interdições em nossa sociedade revelam o que ele chama de *tabu do objeto*, ou seja, “ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala”, assim marcando “o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar”.

Foucault (2004) ainda destaca que as regiões da sexualidade e as da política são onde os discursos mais exercem seus poderes, pois as interdições que os atingem revelam sua ligação com o desejo e com o poder.

Segundo ele (2004, p. 10), “existe em nossa sociedade outro princípio de exclusão: não mais a interdição, mas uma separação e uma rejeição. Penso na oposição razão e loucura”, ou seja, aqui Foucault refere-se, aborda e critica o pensamento binário, que pode ser usado como crítica ao que a sociedade legitima em relação à sexualidade, o masculino em oposição ao feminino, não reconhecendo as variações de gênero.

2 SEXUALIDADE E HOMOSSEXUALIDADE

Nas reuniões e em conversas com os participantes da pesquisa, percebi a necessidade de abordar alguns conceitos que se fizeram importantes para esclarecer a abordagem de diversas indagações e dúvidas que surgiram e, por sua vez, constituíram referências teóricas que direcionaram o olhar para os medos, incertezas e a formação continuada dos professores sobre temas não abordados e discutidos na formação inicial. Alguns desses conceitos já haviam sido discutidos no grupo com a mediação da ONG e com a leitura de alguns textos, mas percebi ser necessário retomar algumas definições.

Segundo Hofbauer (2003, p.51), a definição de todo e qualquer conceito, especialmente os que visam a delimitar os grupos humanos, tem sido objeto não apenas de debates e polêmicas acadêmicas, mas também, objeto de brigas políticas e ideológicas.

Como nos lembra Souza (2006), os conceitos nos escapam, as tentativas de categorização dos comportamentos são uma produção no campo da linguagem e estas parecem insuficientes para explicar a complexidade dos comportamentos e sentimentos aos quais estamos sujeitos. Para Stuart Hall (2000), os conceitos devem ser historicizados para possibilitar a percepção de como eles são construídos dentro de uma prática discursiva que se envolve nas relações assimétricas de poder.

A experiência enquanto professora tem me mostrado que há, ainda, um distanciamento grande entre discussões acadêmicas e o conhecimento dos professores em exercício na escola pública do Estado de São Paulo sobre questões de sexualidade e homossexualidade. Por isso, durante as diversas reuniões de HTPC entre os professores participantes da pesquisa e membros da ONG, foram abordados alguns conceitos que visavam auxiliar nas leituras e discussões sobre temas sociais e educacionais articulados com questões sobre saúde, religião, raça/etnia, classe, geração, nacionalidade dentre outras.

2.1 Sexualidade

A sexualidade é uma característica própria do ser humano, presente desde a vida antes do nascimento e que o constituirá até o final de sua existência e manifesta-se de formas diversas e dinâmicas em todas as etapas da vida. A sexualidade humana vai além das sensações biológicas, envolve sentimentos, emoções e valores.

Sua constituição e desenvolvimento expressam e refletem o contexto sociocultural e histórico no qual o sujeito está inserido. É parte integrante da personalidade e identidade do indivíduo.

Enquanto identidade sexual, Louro ressalta que “A sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política, (...) ela é “aprendida”, (...) é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (2001, p.11, grifos da autora).

A forma como se vivencia a sexualidade está diretamente relacionada à como são percebidos e incorporados valores e práticas sociais pelos sujeitos, e varia de acordo com reflexões e diferentes culturas que coexistem nas sociedades.

Na maioria das culturas, o tema sexualidade ainda é tratado e considerado como tabu, a temática é carregada de preconceitos e há muitas barreiras e despreparo para lidar com a sexualidade, que é considerada diretamente relacionada a sexo e prazer.

Quanto a isso nos alerta Furlani (2003), que discute a educação sexual para crianças reafirmando a perspectiva de que a sexualidade constitui o sujeito em todas as etapas de sua existência, o que exige da escola uma atenção continuada a essa temática, e não apenas em atividades e projetos localizados. Segundo Furlani, esta proposta tem como objetivo a desconstrução de padrões estabelecidos em relação à sexualidade; ela salienta que a questão da linguagem com a qual educadores iniciam as discussões em sala de aula pode não apenas estar reproduzindo modelos de normalidade, mas também, os engendrando. Para Furlani, a escolha das palavras que se usa está diretamente ligada às relações de poder. Um exemplo criticado por ela, por localizá-lo em um momento histórico anterior ao

movimento feminista, refere-se ao uso da palavra 'homem', para nomear a espécie humana.

Camargo e Ribeiro (1999), baseando-se em ideias e conceitos de Foucault (1988), afirmam que falar sobre sexo com crianças, adolescentes, homens e mulheres constitui uma forma de controle de comportamento. Uma dessas formas de controle da sexualidade humana tem relação direta com a questão da homossexualidade, questão esta que perpassa a educação e o currículo – explícito ou oculto – mas que deve ser compreendida em sua relação com questões históricas, políticas e culturais, entrelaçadas, por sua vez, com a questão do poder, no sentido desenvolvido por Foucault (1988).

Foucault (1988) concebeu a sexualidade como uma construção social basicamente criada para submeter o corpo individual ao controle coletivo da sociedade. Segundo ele, o conceito de sexualidade não é uma categoria natural, mas uma construção social e, como tal, só pode existir no contexto social.

De acordo com Ferrari (2004), vivemos em uma sociedade altamente reflexiva,

que tornou a sexualidade sinônimo de identidade, o que faz com que todos se preocupem constantemente com a intimidade e as identidades dos outros. Portanto, a intimidade é afetada tanto pelo público quanto pelo privado. E, na medida em que a sexualidade foi sendo responsável pela definição das identidades, a intimidade, o desejo e o sexo tornaram-se práticas sociais que servem para criar as diferenças, e não somente as semelhanças. E isso ocorre tanto no aspecto público quanto no privado (FERRARI, 2004, p.109).

Para Louro (1997), a identidade sexual está relacionada diretamente à maneira com que os indivíduos experenciam seus desejos corporais, das mais variadas formas: sozinhos/as, com parceiros do mesmo sexo ou não, entre outros. Segundo Britzman (1996, p.74), as identidades sexuais não são fixas, nem se instalam de forma automática nos indivíduos, elas vão se construindo ao longo da vida. De acordo com a autora,

a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular. (BRITZMAN, 1996, p.74).

O sexo costumeiramente é definido como um fato biológico indiscutível, uma característica inata, com diferentes níveis de expressão – cromossômico, fisiológico, anatômico – que leva a uma classificação dos humanos como sendo homem ou mulher, mas não se pode partir da ideia de que homens e mulheres são fundamentalmente diferentes entre si e que são coletivos homogêneos e perfeitamente diferenciáveis (STREY; PULCHERIO, 2010).

As identidades sexuais podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformações. Por isso, é difícil estabelecer um momento determinado para que as identidades sexuais sejam “instaladas” ou “assentadas” nos indivíduos (LOURO, 1997). Desde o nascimento, estamos nos constituindo como sujeitos, com múltiplas identidades (de gênero, de etnia, religiosas, sexuais, etc.), embora muitas vezes estes aspectos sejam ignorados, valorizando-se apenas a perspectiva essencialista.

2.2 Gênero

O conceito de gênero tem percorrido vários caminhos ao longo da história e, como não podia ser diferente, recebeu diversos significados.

No Brasil, em alguns grupos de pesquisa relacionados com a temática da luta feminista, o movimento de incorporação do conceito gênero se fez fundamentalmente por meio do texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, de Joan Scott (1995).

Naquele momento, uma das questões que se levantava era em relação à discussão sobre a pertinência política do uso de um termo, que dentre outras coisas, pudesse visibilizar o sujeito da luta feminista. O reconhecimento por

parte dos pesquisadores da incorporação de gênero, na perspectiva de Scott, colocava uma importante implicação teórico-metodológica.

Segundo Souza (1999), o conceito de gênero

surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicar os comportamentos de homens e mulheres, empreendendo desta forma, uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos. Tal determinismo serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas. O que importa, na perspectiva das relações de gênero, é discutir os processos de construção ou formação histórica, linguística e social, instituídas na formação de mulheres e homens, meninas e meninos.

Os Estudos Feministas sempre estiveram preocupados com as relações de poder entre mulheres e homens. A princípio, tais estudos procuravam chamar a atenção para as condições de exploração e dominação a que as mulheres estavam submetidas (SOUZA, 1999, p. 235).

Tais pesquisas têm características marcadamente no campo político e contemporâneo, desta forma não podem constituir um campo teórico estável e sólido. O caráter de instabilidade e construção, de subversão de paradigmas tem sido fundamental para a elaboração de distintas formas de intervenção social.

Para Harding (1993),

é possível aprender a aceitar a instabilidade das categorias analíticas, encontrar nelas a desejada reflexão teórica sobre determinados aspectos da realidade política em que vivemos e pensamos, usar as próprias instabilidades como recurso de pensamento e prática... As categorias analíticas feministas devem ser instáveis - teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais (HARDING, 1993, p.11).

Atualmente, o termo gênero foi incorporado às pesquisas e produções acadêmicas, adotando-se o conceito introduzido por Scott (1995) que afirma

que gênero é uma organização social construída sobre a percepção das diferenças sexuais imbricadas a relações desiguais de poder. Desse modo, um corpo não pode ser analisado e entendido fora da cultura, do discurso e das construções de significados sobre ele.

Meyer (2003) nos explica que,

O feminismo pós-estruturalista, aproximando-se de teorizações como as desenvolvidas por Michel Foucault e Jaques Derrida, assume que gênero remete a todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. Dessa perspectiva, operar com o conceito de gênero supõe e demanda: a) assumir que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social, cultural e discursivamente construídas e não biologicamente determinadas; b) deslocar o foco de atenção da “mulher dominada, em si” para a relação de poder em que as diferenças e desigualdades são produzidas, vividas e legitimadas; c) explorar o caráter relacional do conceito e considerar que as análises e intervenções empreendidas neste campo de estudos devem tomar como referência, as relações – de poder - e as muitas formas sociais e culturais que, de forma interdependente e inter-relacionada, educam homens e mulheres como “sujeitos de gênero”; d) “rachar” a homogeneidade, a essencialização e a universalidade contidas nos termos mulher, homem, dominação masculina e subordinação feminina, dentre outros, para tornar visíveis os mecanismos e estratégias de poder que instituem e legitimam estas noções; e) explorar a pluralidade, a conflitualidade e a provisoriidade dos processos que delimitam possibilidades de se definir e viver o gênero em cada sociedade e nos diferentes segmentos culturais e sociais (MEYER, 2003, p.).

Scott (1990, p.5) conceitua o gênero como uma categoria necessária à história de homens e mulheres, de suas relações entre si, iguais ou referidos como diferentes, atribuindo assim um aspecto amplo, o qual proporciona uma vastidão para a análise das desigualdades e das hierarquias sociais.

Segundo a autora, o conceito de gênero opõe-se ao determinismo biológico, desta forma firmando-se fundamentalmente no caráter social. Sendo assim, o gênero viria resolver grande parte das preocupações em relação aos estudos femininos, pois daria conta de definir mulheres e homens em termo

recíproco, em suas variadas conexões, hierarquias, relações de poder e precedências.

De acordo com Scott (1990, p. 14), o gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida (Scott, 1994, p. 13).

Carvalho (2011, p. 105), ao analisar algumas produções que discutem o conceito de gênero⁶, ressalta que,

Como ferramenta de pesquisa, a concepção de gênero proposta por Scott enfatiza que homem e mulher, masculino e feminino não podem ser tomados como pressupostos da investigação, mas produtos; não são categorias definidas *a priori*, mas conceitos cujos significados múltiplos devem ser procurados, pois são diferentes em contextos culturais e históricos específicos.

A utilização deste conceito, gênero, proporcionou grandes mudanças aos paradigmas estabelecidos, contribuindo para o avanço, assim como as noções de classe e ‘raça’, pois foi possível um outro olhar em relação à opressão e os que com ela sofrem, no sentido de pensar sua construção e sentido. Os estudos de gênero não têm se limitado, apenas, aos estudos sobre mulheres, também incluem questões sobre a construção das masculinidades,

⁶ CARVALHO, Marília Pinto de. *O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009)*. Revista Brasileira de Educação (v. 16 n. 46, jan./abr. 2011).

questionando de que maneira tem sido inserida em discursos como abordam alguns estudos de Louro (1995) e Peres (1995), entre outros.

Butler (2003) desconstrói o conceito de gênero, no qual as teorias feministas vêm se baseando e muitos estudos homossexuais também vêm se apoiando.

Butler problematiza a divisão sexo/gênero e como essa binariedade está sendo usada como pilar da política feminina que parte da ideia de que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído. Quando ela levanta esta questão, dá início ao questionamento sobre o conceito de mulher como sujeito do feminismo. De acordo com a lógica da pensadora, o feminismo como categoria só poderia funcionar dentro do humanismo.

Através do questionamento das dicotomias da divisão sexo/gênero, a pesquisadora chegou à crítica do sujeito e com isso fez repensar a ideia de um *sujeito uno*. Isso não significa que Butler recusa completamente a noção de sujeito, ela propõe a ideia de um gênero como *efeito* em vez de um sujeito centrado. Para a autora: “A presunção aqui é que o ‘ser’ um gênero é *um efeito*” (p. 58, grifo da autora). Assim aceitar o caráter de efeito é aceitar que a identidade ou a essência são expressões, e não um *sentido em si* do sujeito.

A principal tarefa da autora neste livro foi repensar teoricamente a “identidade definida” que se refere às mulheres como categoria a ser defendida e emancipada no movimento feminista, porém um dos grandes problemas nesta questão, que ela aponta é o da não existência desse sujeito que o feminismo quer representar. A teoria feminista já problematiza esta questão, porém Butler com suas colocações radicalizou a discussão sobre a identidade das mulheres.

Em debate com Beauvoir, a pensadora aponta para os limites das análises de gênero, que de acordo com ela, “pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis de gênero na cultura” (p. 28). Butler, a partir da afirmação de Beauvoir “A gente não nasce mulher, torna-se mulher”, questiona que “não há nada em sua explicação [de Beauvoir] que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea” (p. 27).

Para Butler, gênero é um fenômeno inconstante e contextual, que não mostraria um ser substantivo, “mas um ponto relativo de convergência entre

conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (p. 29).

Um dos principais desdobramentos do pensamento de Butler seria o fortalecimento das teorias *queer*, dos movimentos de gays, lésbicas e transgêneros e de um certo abandono do feminismo como uma bandeira ultrapassada.

O objetivo da teoria *queer* é o de complexificar a questão da identidade sexual e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social. Seguindo a trilha da teorização feminista sobre gênero de que as identidades masculina e feminina são histórica e socialmente produzidas, a teoria *queer* estende a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade. Tal como ocorre com a identidade de gênero, a identidade sexual não é definida simplesmente pela biologia. Ela tampouco tem qualquer coisa de fixo, estável, definitivo. Ela é, tal qual a identidade de gênero, uma construção social e cultural. A teoria *queer* quer ir além da hipótese da construção social da identidade. Ela quer radicalizar a possibilidade do livre trânsito entre as fronteiras da identidade, a possibilidade de cruzamento das fronteiras (SILVA, 2004).

2.3 Orientação Sexual – Opção sexual

Sousa Filho (2011), analisando os entrelaçamentos de significados que a homossexualidade representa para a educação, práticas de direito e políticas públicas, alerta que nos enganamos ao pensarmos que adotar o termo orientação sexual equiparamos a homossexualidade a outras modalidades da sexualidade humana, que aquela não mais seria uma realidade estigmatizada como algo bizarro, uma anormalidade, etc.

É necessário o uso crítico em relação ao conceito de *orientação sexual*, para evitar que apropriações indevidas ocorram, reforçando o preconceito e o conservadorismo, pois esse conceito pode-se tornar prisioneiro dos discursos ideológicos. Segundo Sousa Filho, o conceito tem sido ocupado por variáveis que de alguma forma têm contribuído para a sua relativização, desta forma

tornando-se uma *substância* (biológica, médica, psicológica, pedagógica, natural e universal). Esta questão é muito preocupante no sentido que pode fazer acreditar novamente que os indivíduos portam algo (“a orientação”) vista e considerada como identificável a uma sexualidade fixa, inteligível, coerente, inteira, um conjunto de atributos idêntico a si mesmo. E, certamente, também para o que se admite uma “gênese específica”.

Para Sousa Filho, o uso do conceito *orientação sexual* para pensar a homossexualidade, tem sido considerado pelo movimento gay como um avanço e uma conquista política, buscando desconstruir a categorização médica e ideológica, discriminatória da homossexualidade como “doença”, “suspensão do desenvolvimento sexual normal”, “inversão sexual”. De acordo com este autor, o termo “orientação sexual” surgiu na década de 1980, em substituição ao conceito de “preferência sexual”, uma criação dos anos 70. Ele afirma que a maioria dos discursos aceita e não mais ignora a tese de que a homossexualidade é uma *orientação sexual*, porém ele questiona o significado deste movimento, se as pessoas que reproduzem esse discurso sabem o que essa tese quer dizer. Uma das questões que ele aborda é o engano de pensar que só a homossexualidade deve ser considerada uma *orientação sexual*, ou que, na melhor das possibilidades, as pessoas incluam a esse conceito a bissexualidade, deixando de fora a heterossexualidade, o que desta forma deixaria de ser considerada uma *orientação sexual* para ser reconhecida como *inata, natural*, um fato à parte, separada das chamadas “orientações”. Estas questões reforçam o preconceito e discriminação em relação às sexualidades que não são heterossexuais.

Para ele, reconhecendo que orientação sexual seria a atração e o desejo sexuais (paixões, fantasias) de uma pessoa por outra de um gênero particular, reconhecendo a *bissexualidade*, a *homossexualidade*, a *heterossexualidade* e que as orientações sexuais não terminam com essas variantes nem podem ser simplificadas ao preço de uma nomenclatura que pode dizer muito pouco do que elas são, pois ainda as relações podem envolver os transgêneros (travestis e transexuais) que, modificando inteiramente a lógica do gênero (por exemplo, o binarismo masculino/feminino), introduzem novos elementos para a reflexão sobre as chamadas orientações sexuais. Nessa perspectiva, reconheceríamos a existência de orientações sexuais diferentes e que situam o fenômeno no

campo das escolhas e do desejo e, desse modo, aqueles que falam de “opção”, “preferência” não deixariam de ter razão (SOUSA FILHO, 2011).

O que podemos perceber é uma busca para as *causas* da homossexualidade nos diversos campos do conhecimento, com defesa de várias teses em discursos variados, todos usados no sentido ideológico da “explicação” das causas, que muitas vezes soam como tentativas de justificativas infundadas. A grande questão é que a homossexualidade continua a ser tratada como uma causa à parte, talvez por isso ela continue em evidência, em pauta. O que talvez fosse necessário seria o questionamento em relação às *causas* da heterossexualidade, qual a sua necessidade de excluir para se manter.

Para Sousa Filho (2011), a causa da homossexualidade é a mesma de toda expressão/orientação sexual, a comum, a sexualidade humana como a libido, desejo, erotismo, afetividade. A partir deste pensamento, podemos refletir que a heterossexualidade, homossexualidade ou bissexualidade são nada mais, nada menos que nomenclaturas utilizadas para definir desejo, libido afetividade nos discursos e nas vivências construídas histórico e culturalmente. Todas essas orientações são modos possíveis de expressão da sexualidade que podem aparecer na vida de um indivíduo, sem que sejam fixas e inevitáveis.

Desta forma, a orientação sexual é uma construção identitária seja ela homossexual, heterossexual, ou outra, com a qual o sujeito lidará subjetiva e socialmente, sofrerá embates nas interações, enfrentará padrões sociais, relações de poder, passando pelo individual, coletivo e político.

Sousa Filho (2011) defende a tese de que *não se pode pretender retirar a sexualidade do campo das escolhas, das ações conscientes que objetivam construir, desconstruir e reconstruir o mundo e as possibilidades que ele oferece, criando opções que possivelmente não existiram antes* (p. 07-08).

Aí está um sentido político importante para a *vida gay* se não se quer apenas a boa aceitação social da homossexualidade (identificada como “orientação sexual”: a fera foi domada!) e sua acomodação ao regime da normalidade existente. Talvez aqui se possa compreender a posição também de Foucault e Bourdieu que advertiram dos riscos da identidade gay como

uma substância. Há que começarmos por assumir que o que somos não se deve à natureza (ou à divina providência!), mas a uma *construção* na qual estamos inteira e politicamente implicados e pelo próprio usufruto de nossas liberdades. Do contrário, estaremos entregando o assunto da orientação sexual a psicólogos, pedagogos, médicos (SOUSA FILHO, 2011, p. 66).

2.4 Homossexualidade

A palavra homossexual foi criada em 1869, Károly Maria Kertbeny (nascido Karl Maria Benkert)⁷ criou um híbrido linguístico, meio grego, meio latino. Homo, do grego, significando "igual" e sexus, do latim, "sexo". A palavra homossexual é empregada para nomear sentimentos ou comportamentos de pessoas que estão ligadas emocionalmente ou se sentem sexualmente atraídas por pessoas do mesmo sexo. Academicamente, seu emprego tem preferência em relação à palavra homossexualismo, cujo sufixo "ismo" daria a ideia de doença, patologia.

O conceito de homossexualidade, como o concebemos atualmente, tem diferenças fundamentais entre a forma de relação entre as pessoas do mesmo sexo e aquelas existentes, por exemplo, na Grécia antiga. Enquanto estas se davam entre um homem adulto e um jovem, sendo o adulto considerado mentor e com papel ativo, não havendo, necessariamente, motivos sentimentais, mas fazendo parte de uma iniciação ao mundo adulto masculino, as relações atuais envolvem tanto homens quanto mulheres, adultos ou jovens, pessoas motivadas, no mais das vezes, por sentimentos de amor ou paixão e que têm a possibilidade de constituir relacionamentos afetivos. Se, aos gregos antigos, a homossexualidade – mesmo que esse termo ainda não existisse – reservava uma passagem do mundo infantil para o mundo adulto e à elite

⁷ Karl Maria Benkert (1824-1882) foi escritor, jornalista e tradutor; nascido em Viena, lutou, juntamente com o seu contemporâneo Karl Ulrichs contra o encarceramento dos homens que mantinham relações sexuais com outros homens. Defendia a homossexualidade como algo inato e não como falha moral, justificando, assim, o absurdo das prisões e execuções de homossexuais. Para maiores detalhes ver Feray, Jean-Claude and Herzer, Manfred, 1990. "Homosexual Studies and Politics in the 19th Century: Karl Maria Kertbeny". Journal of Homosexuality vol. 19 n. 1.

intelectual, hoje a homossexualidade reserva discriminação e preconceito aos que se autodeclaram homossexuais. Os homens são considerados afeminados, as mulheres, masculinizadas.

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

O conceito de homossexualidade mudou com o passar dos anos, como também a reação das pessoas diante dele, porém as identidades dos sujeitos que mantêm relações homoafetivas continuam sendo consideradas como identidades marginais. A escola, assim como a sociedade em geral, continua confundindo gênero e sexo, opção e orientação, perversão e constituição da identidade. Longe de ser um espaço democrático, a escola direciona os sujeitos que nela se encontram – sejam docentes ou alunos – a uma identidade fixa e hegemônica, permanecendo em seu discurso geral traços fortes do discurso biológico que identifica a todos pelo sexo, reconhecendo somente o masculino e o feminino.

2.5 Transgenerismo

O termo transgenerismo tem sido utilizado para se referir a transexuais, travestis, transformistas, andróginos e intersexuais. Os transexuais sentem-se como se tivessem nascido em corpo errado, uma vez que se sentem pertencer ao sexo oposto e desejam trocar, corrigir seu corpo, por considerarem ter sido um erro da natureza. Isso ocorre tanto com mulheres que nasceram em corpo de homem, como o oposto, homens que nasceram em corpo de mulher. Porém

nesta categoria, se assim podemos dizer, temos as pessoas *bigendered* (bissexuais), que não desejam trocar definitivamente de corpo, pois vivem os papéis de homem e de mulher, por semanas, horas, de forma alternada.

É comum que transexuais desejem e até cheguem a realizar procedimentos cirúrgicos, mas isso não é determinante para definir um transexual, pois não é o órgão sexual que determina o gênero e, sim, o modo que a própria pessoa se vê e se percebe.

Poderíamos, então, dizer que a homossexualidade está relacionada a uma orientação da atração emocional e sexual, referindo-se a pessoa de quem gostamos, com quem desejamos nos relacionar. Já o transgênerismo estaria ligado a quem sentimos que somos e como interagimos socialmente e individualmente, a imagem que construímos de nós, que pode ser percebida socialmente ou não. Mas não parece ser só isso, ou simples assim, talvez o seja para um transgênero que se considere ser homossexual, por exemplo, no caso de uma mulher transexual que gosta de mulheres, porém tem pessoas que não acham sentido dizer-se de um determinado gênero e sentirem-se atraídas por pessoas de outros diversos gêneros, neste caso temos os que se declaram *queer*.

Cardoso (2005) nos chama a atenção que ao discutirmos categorias de análise, é necessário destacar que não existem categorias naturais, pois são construções histórico-culturais, não havendo certo ou errado em relação à realidade, mas percepções mais próximas ou distantes da realidade observável.

Diante desta construção histórico-cultural, apesar da grande relatividade cultural humana em perceber e interagir, não se pode deixar de reconhecer certas universalidades que caracterizam os seres humanos como espécie. Sendo assim, é necessário muito cuidado ao contextualizar histórica e culturalmente o tempo e o espaço quando se escreve sobre categorias, há de se respeitar em que contexto foram concebidas, sua função social para atender um período histórico-cultural. A partir disso, podemos dizer que o transgênerismo é uma construção histórico-cultural, percepção moderna de fenômenos da diversidade sexual que ocorre em variadas culturas.

O que chamamos de travestis ou transexuais têm variações culturais no mundo todo. Os vários textos, pesquisas, artigos trazem definições, conceitos diversificados.

Segundo Cardoso (2005), há uma diferença entre os estudos de países em desenvolvimento que reconhecem travestis ou transexuais como sendo uma orientação homossexual e os dos países desenvolvidos, como Estados Unidos e os países do norte europeu, nos quais travestis ou transexuais apresentam um *continuum* em relação à orientação sexual, com uma variação que vai de homossexuais até heterossexuais, incluindo os assexuais.

Todas essas diferenças histórico-culturais nos levam a refletir sobre o que há nesses discursos, nessas legitimações que mais deslegitimam e excluem do que explicam ou combatem o preconceito e a discriminação. Estariam errados os pesquisadores dos países em desenvolvimento em relação ao que pesquisam sobre travestis, transexuais, heterossexuais e quando relatam e reafirmam como são reconhecidas ou não essas formas de vivenciar a sexualidade? Ou ainda quando afirmam que travestis, transexuais, bissexuais, heterossexuais são produtos culturais das sociedades industrializadas que promovem a generalização da classe média, a simetria de gênero e destacam o indivíduo?

Não há respostas imediatas para todas essas questões, pois elas devem ser pensadas na perspectiva dos estudos transculturais, principalmente para perceber que um conceito utilizado para definir a variação da sexualidade humana em um determinado país não serve necessariamente para todos os outros, apropriação esta que vem sendo elaborada em muitas pesquisas e artigos produzidos por acadêmicos brasileiros.

É possível encontrar, ainda, em algumas leituras uma separação entre os que percebem o indivíduo enquanto um ser biológico e os que o reconhecem como um ser simbólico, provocando uma lacuna no sentido de produzir conceitos, categorias que sejam importantes na análise de pesquisas transdisciplinares e transculturais. Além disso, corre-se o risco de identificações com culturas que oprimem os homossexuais ou que não reconhecem o transgênero.

2.6 O que dizem os estudos sobre gênero, sexualidade e homossexualidade na escola

Diversos pesquisadores comprovam que há discriminação e silenciamento em relação a gênero, sexualidade e homossexualidade dentro e fora das escolas (entre outros Britzman, 1996; Carrara, 2005; Ferrari, 2005; Granuzzio, 2007; Louro 1997, 2001).

Ao realizarmos um levantamento das produções científicas que relacionam escola e a construção da sexualidade, nos deparamos com textos que demonstram um descompasso entre as diversas disciplinas e áreas, ou abordam predominantemente temas relacionados à adolescência e cuidados com a saúde. No mais das vezes, os relatos de experiências sobre cursos com professores têm como foco preocupações relacionadas à saúde, a questões biológicas, não aprofundando as discussões em relação à identidade sexual, à constituição histórico-cultural; apresentando superficialidade do ponto de vista teórico em relação à análises e à discussão da prática pedagógica.

Assim, a literatura sobre sexualidade tem apresentado, no mais das vezes, revisões dos conceitos e apontado que professores ainda a percebem como um tabu. Quando presente nos currículos escolares é explícita a associação com uma dimensão biologizante na qual a heterossexualidade seria a norma. Apesar de a produção científica insistir na desconstrução dessa concepção hegemônica sobre sexualidade e relações de gênero, há casos e mais casos de professores cujo posicionamento não se articula com o pensamento da academia, pois para muitos deles ainda há a diferenciação entre sexo correto e sexo errado.

Carvalho, Souza e Oliveira (2009), ao produzirem o estado da arte sobre “juventude” na pós-graduação brasileira encontraram, entre 1999-2006, 133 teses e dissertações que estudam jovens, sexualidade e/ou relações de gênero. Nesse conjunto de trabalhos, há uma maioria de estudos produzidos no âmbito de programas de pós-graduação em Educação, que correspondem a 57% (76 trabalhos), seguidos por aqueles realizados em programas das Ciências Sociais (29% – 39 trabalhos) e do Serviço Social (14% – 18 trabalhos). As dissertações e teses foram agrupadas em seis subtemas:

Parentalidade; Sexualidades; DSTs/AIDS; Educação sexual; Masculinidades e feminilidades; e Educação formal.

As pesquisadoras constataram que, na área da Educação, a educação sexual corresponde a 26% dos trabalhos, os relacionados à parentalidades, 14%; os que abordam gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, em especial AIDS, 12%. Um ponto importante a se destacar é que as pesquisadoras observaram que alguns trabalhos mantêm neste estudo o mesmo que já haviam apresentado no estudo referente às pesquisas realizadas entre 1980-1998, ou seja, a preocupação com as intervenções que a escola pode colocar em prática em relação a situações julgadas como problemas.

Outro aspecto a observar é que se antes, dentre as pesquisas realizadas entre 1980-1998, havia uma ausência de estudos sobre a homossexualidade, nas pesquisas realizadas entre 1999-2006, já se pôde constatar que discussões sobre relações de gênero, masculinidades e feminilidades vêm sendo articuladas ao conhecimento escolar, apesar de apresentarem pouca consolidação teórica e limitarem-se quase que basicamente à produções de dissertações de mestrado.

Interessa-nos aqui, no subtema Educação Formal, uma pequena mudança em relação a pesquisas que abordam a homossexualidade de adolescentes e jovens. Entre 2003 e 2006, foram produzidas seis dissertações na área de Educação que abordam a discriminação contra homossexuais no ambiente escolar (CORRÊA, 2003; RODRIGUES, 2005; CAETANO, 2005; LIMA, 2006; RAMIRES NETO, 2006; e OLIVEIRA, 2006c). Produzidos sob o impacto do movimento LGBT, esses estudos, por meio de metodologias qualitativas baseadas em entrevistas com alunos e ex-alunos, além de eventuais observações, reiteram o despreparo da escola no trato com a temática e denunciam preconceitos e discriminações tanto por parte de professores quanto de gestores. Destaca-se o trabalho de Lima (2006), que ouviu estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física, indo em busca, portanto, das lacunas de formação dos futuros professores como uma das razões para o quadro descrito pelos demais trabalhos, em geral restrito à denúncia da discriminação.

A análise do estado da arte de Carvalho, Souza e Oliveira (2009) sobre juventude nos revela que as pesquisas na área de Educação sobre o subtema sexualidade além de deixarem como lacuna os estudos sobre a formação dos professores, o mesmo continua a acontecer sobre a formação continuada em serviço. O que se encontram são exemplos de atividades fora do âmbito escolar, oficinas de sensibilização e projetos isolados.

Para os grupos gays, o desenvolvimento de projetos de formação de professores junto a escolas, tornou-se um espaço para divulgação de seus trabalhos, de convite a outras pessoas a participar de suas atividades e militâncias, de fortalecer a luta contra a homofobia, de serem inseridos no interior das escolas. O investimento é sempre na mudança de conhecimento e de comportamento em relação ao homossexual.

Nesse sentido, Ferrari e Franco (2010) avaliam o curso de “capacitação” “Lidando com as homossexualidades”, organizado pelo Movimento Gay de Minas (MGM) e financiado pelo programa federal “Brasil sem Homofobia”. O curso foi estruturado para abordar pontos considerados importantes e pouco trabalhados ou até mesmo ausentes tanto nos currículos das formações iniciais das licenciaturas como no cotidiano das escolas. Partindo de questões norteadoras como “quais as deficiências dos professores? O que eles querem? O que eles sabem e querem saber a respeito das homossexualidades? Como lidam com as homossexualidades? O que eles têm como dúvidas?”, o curso foi realizado com a participação de 110 professores.

Ferrari e Franco (2010) relatam o objetivo do curso e fazem uma longa explanação teórica sobre o estudo da sexualidade por Foucault (1988), retomando conceitos e ideias pertinentes. Ao se utilizarem deste autor para discutir a questão da invenção histórica dos finais do século XVIII sobre homossexualidade e a diferença entre masculino e feminino e sobre o que ele chama de “erotismo discursivo generalizado”, obrigando a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, questionam o próprio papel do curso que ao trabalhar a sexualidade e homossexualidade corre o risco de ser visto como portador da verdade, como se os homossexuais é que irão fornecer as verdades e as informações úteis a serem utilizadas na escola.

Ao comentarem sobre o desenvolvimento do curso, Ferrari e Franco (2010) dão ênfase à participação e militância política dos membros do

movimento gay, afirmando que aos professores restaram apenas as inquietações diante do curso e os enunciados relatando o silêncio diante da temática da homossexualidade e o despreparo profissional. Segundo os autores, não houve discussões e análises sobre a prática pedagógica e sobre possibilidades de mudança. Ferrari e Franco (2010) reconhecem a dificuldade de, ao discutir sobre sexualidade e homossexualidade, ser espaço de construção e desconstrução e, ao mesmo tempo, construir-se e constituir-se enquanto sujeitos pesquisadores e/ou docentes.

Novena (2004), ao analisar os dispositivos e as representações sociais da sexualidade presentes na organização escolar e suas referências para a produção de subjetividades, constatou que ainda se observa entre os jovens estudantes e entre os professores a desconsideração das diferentes manifestações da sexualidade, como a homossexualidade e que sua estigmatização por parte da organização escolar gera situações que expressam formas de discriminação e de violência; de maneira articulada a este processo, a autora observou o silenciamento acerca da sexualidade e de suas múltiplas possibilidades de expressão, revelando uma das operações mais ativamente envolvidas na produção das subjetividades na prática da organização escolar.

A pesquisa de Novena revelou que os discursos dos estudantes são muito conflitantes, ao mesmo tempo que têm um tom de normalidade, de comum, quando analisados com mais cuidado é possível perceber um toque de preconceito e estigmatização em relação aos homossexuais. Os discursos produzidos pelos sujeitos colocam os homossexuais em uma relação de inferioridade, de subjugação em relação ao poder e ao status dos heterossexuais. Desta forma reafirmando as minorias, as exclusões, os rótulos. Os sentidos produzidos pelos professores e diretores das escolas participantes da pesquisa revelam a inquietação diante da temática sexualidade e homossexualidade, o desejo de aproximação entre universidade e escola para a discussão de problemas diversos, a representação social da sexualidade como biológica, relacionada a questões de higiene, saúde, prevenção de doenças e de gravidez indesejada.

Todos os enunciados transcritos na pesquisa de Novena (2004) nos fazem refletir sobre as dificuldades que adolescentes e pessoas homossexuais

têm que enfrentar nas várias esferas e espaços sociais por onde circulam, pois a homofobia está presente, os desprezos, os discursos de inferioridade, de causadores e transmissores de doenças sexualmente transmissíveis, de suas relações serem vistas como promíscuas e apenas ligadas ao prazer, sem vínculos sentimentais e emocionais. Todos esses aspectos e crenças expressos o tempo todo por heterossexuais causam várias consequências para os homossexuais que vão desde a agressividade, a depressão, a exclusão, o sentimento de não pertencimento, a invisibilidade, o que pode levar ao ódio que provoca o homicídio de pessoas homossexuais, ao suicídio, pela sensação da anormalidade ou ainda a formas diversas de violência como reação.

As diversas experiências de formação continuada sobre sexualidade relatadas em artigos, dissertações e teses analisados por Carvalho, Souza e Oliveira (2009) apontam a falta de ‘capacitação’, ‘preparo’, ‘atualização’ diante de situações vistas como problemas relacionados à sexualidade e homossexualidade. Mesmo encontrando bons textos que abordam a temática, mudando o cenário das produções acadêmicas ao tratarem a sexualidade não apenas como fator biológico e relacionando-a à educação, ainda há poucos relatos sobre cursos, oficinas e projetos que discutam a prática docente na interrelação com a temática da sexualidade/homossexualidade.

Há diversos projetos de formação continuada vistos como estratégias de intervenção diante da homofobia trabalhados em parceria com organizações não-governamentais, órgãos federais, estaduais ou municipais acontecendo de norte a sul do País, porém, em sua grande maioria, ainda representam ações isoladas, realizadas fora do horário normal de trabalho, limitando-se a uma parcela do corpo docente e com participação optativa⁸.

Todas as experiências de formação continuada relacionada com questões de gênero, sexualidade e homofobia na escola, encontradas por esta pesquisadora, demonstram que o trabalho com educadores evidencia que a *práxis* pedagógica necessita ser reelaborada continuamente a fim de promover a formação do ser humano, em sua plenitude, alteridade e autonomia. Tal formação revela-se como uma alternativa capaz de promover novas reflexões e

⁸ Para detalhes e análises de oficinas, cursos e encontros sobre a temática da sexualidade e a formação continuada de professores, consultar Lobo (2008), Rizzato (2010), Santos (2010), Souza e Crisostimo (2009).

foi essa formação ocorrida na escola H que propiciou a investigação sobre quais significações emergem de um processo de formação continuada de professores sobre a homossexualidade no contexto escolar, tendo sempre em mente que a significação e sentido que se atribuem à homossexualidade estão diretamente relacionados às condições históricas, sociais e culturais.

3 METODOLOGIA

Entendemos os sujeitos desta pesquisa como pessoas cujas percepções, ideologias, singularidades e diferenças se formaram em uma esfera mais ampla; as falas, as significações individuais dos sujeitos se remetem à esfera social, cultural e histórica, não descartando a ideia de que esses também são sujeitos destas significações, que as transformações podem ser compostas na dialeticidade de outras interações que possam envolvê-los. Ou seja, sujeitos mediados pela linguagem que pode nos auxiliar a desvendar os sentidos refletidos sobre a sexualidade, as forças de repressão, as reações, e os mecanismos de reprodução da ordem conservadora. Assim, neste capítulo, há uma breve retomada dos aportes teóricos anteriormente mencionados, com ênfase em ideias de Bakhtin e Foucault.

Como consequência desse modo de olhar os sujeitos, a diversidade de gênero é vista como sendo um tema complexo, munido de possibilidades que forneçam formas de captar diversos significados sociais, históricos, religiosos, culturais que se conectam à disputa de poderes em defesa de ideologias que são re/produzidas nas interações sociais por meio do diálogo social. O conhecimento sobre a interação social, a significação, a ideologia, o discurso abre-se em perspectivas de análises para a busca do entendimento deste tema trazido para o âmbito das interações escolares.

3.1 Linguagem como interação social

Para nos apoiar na discussão de questões de discurso e ideologia, encontramos um importante estudo junto à teoria de Mikhail Bakhtin.

Bakhtin (2006) estuda a linguagem como um fenômeno social, vivo, ideológico e em constante evolução, estudo, este, que confrontou as teorias de sua época que tratavam a língua como monológica, com Saussure, ou coordenada pelo psiquismo individual, com Humboldt. Para Bakhtin (2006, p. 110):

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução (BAKHTIN, 2006, p. 110).

Segundo Bakhtin (2006), a linguagem se constitui, ao mesmo tempo, como prática cognitiva e social, o locutor utiliza a língua em situações e contextos concretos, produzindo sentidos, significados a partir da realidade em que circula, o que permite a compreensão da dimensão do discurso que abarca “diferenças” simultaneamente.

A língua, enquanto fatos vivos e em evolução, compreende o signo que expressa a ideologia, a qual, materializada pela palavra, na interação social, pronuncia um diálogo social ideológico. Neste sentido, o diálogo do sujeito revela as marcas sociais que circunstanciam esse sujeito, pois: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p. 40)

Como princípio metodológico, a concepção bakhtiniana significa mais que um arcabouço teórico, revela-se como uma postura científico-metodológica, atribuindo sentido às diversas vozes de um ser sócio-histórico, falante que se remete a um interlocutor, no qual seu enunciado concreto se forma na polifonia discursiva, e também, na extensão extraverbal, ou seja, no contexto.

Bakhtin concebe os interlocutores como sujeitos ativos, com capacidade de realizar escolhas estratégicas na construção do discurso, sujeitos que utilizam a linguagem em situações reais de produção de sentidos por meio das palavras, nas mais variadas interações sócio-verbais. Todavia, esses sujeitos também são influenciados pelos aparelhos ideológicos, já que:

meu pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis. Mas, ao mesmo tempo,

ele também pertence a um outro sistema único de meu psiquismo. O caráter único desse sistema não é determinado somente pela unicidade de meu organismo biológico, mas pela totalidade das condições vitais e sociais em que esse organismo se encontra colocado (BAKHTIN, 2006, p. 59).

Nesse sentido, o pesquisador deve manter-se atento a suas possíveis leituras, já “que o falante seleciona as palavras não no dicionário, mas no contexto de vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor” (BRAIT, 2003, p. 21).

Falante esse que, sem dúvida, estruturou seu enunciado não só a partir do tema em questão, mas direcionando ao interlocutor, ao ouvinte que determinou sua fala:

o falante, o tópico e o ouvinte aparecem como fatores constitutivos do discurso, essenciais à sua existência e conseqüentemente à sua descrição e análise. O ouvinte é definido como aquele que o falante leva em conta, aquele para quem o discurso é orientado e que intrinsecamente determina a estrutura do discurso. [...] a inter-relação entre o falante e o tópico nunca é realmente uma relação íntima de dois, mas o tempo todo leva em conta o terceiro participante – o ouvinte -, que exerce influência crucial, portanto, sobre todos os fatores do discurso (BRAIT, 2003, p. 21).

O estudo atento do interlocutor textual possibilita a aproximação do pesquisador de seu sujeito, da ideologia da palavra que esse constituiu socialmente e que se remete à relação com o interlocutor textual, ou seja, na *ponte lançada* através da escolha do conteúdo, da forma e dos interlocutores.

Para Bakhtin (2006), a linguagem só pode ser analisada quando a consideramos como um fenômeno sócio-ideológico e apreendido de modo dialógico dentro de um contexto histórico-cultural. Do mesmo modo, a consciência é social e não individual, visto que é constituída pelo discurso e este se dá por meio de relações de alteridade.

Jobim e Souza (1994, p. 66), empregando as ideias de Bakhtin para analisar a linguagem junto à crianças, explicam, nesse sentido, que: “ao retornar para si o olhar e as palavras impregnadas de sentidos que o outro lhe

transmite, a criança acaba por construir sua subjetividade a partir dos conteúdos sociais e afetivos que esse olhar e essas palavras lhe revelam”.

Fiorin (1995), a propósito da relação linguagem e ideologia, comenta que, antes de mais nada, é preciso entender as formações ideológicas e, portanto, as formações discursivas como mero reflexo das relações sociais. Como o discurso, a linguagem é um produto histórico e social, as transformações pelas quais passa a estrutura social acarretam mudanças discursivas.

A linguagem, para Fiorin (1995), é o instrumento que permite que as representações ideológicas ganhem materialidade. Neste sentido, o autor é contundente ao afirmar que a primeira função da linguagem é ser expressão da vida real. Para ele, uma formação ideológica deve ser entendida como a visão de mundo de uma determinada classe social, ou seja, o conjunto de representações e de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo. A cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, isto é, o conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo. Sendo a formação discursiva ensinada a cada pessoa dentro de uma determinada sociedade ao longo do processo de aprendizagem linguística, o discurso passa a ser, conforme salienta Bakhtin (2003), mais o lugar da reprodução que o da criação verbal.

Se a formação ideológica impõe o que pensar, Fiorin (1995) comenta que uma formação discursiva determina o que dizer. Neste sentido, o autor afirma que a linguagem tem influência sobre os comportamentos dos homens e, o discurso transmitido, contém, em si, um sistema de valores, estereótipos dos comportamentos humanos que são valorizados positiva ou negativamente.

Fiorin (1995) alerta que não devemos nos esquecer que os estereótipos somente estão presentes na linguagem porque representam a condensação de uma prática social

Segundo Bakhtin (2003, p. 294), a palavra existe para o locutor sob três aspectos, a saber: “como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros cheia de ecos e de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada em minha expressão”.

Bakhtin (2003) afirma que a experiência verbal do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. Esta é uma experiência que se pode definir como um processo de assimilação das palavras do outro.

De acordo com Bakhtin (2003), as palavras dos outros, ao introduzirem sua própria expressividade, seu tom valorativo, proporcionam um processo em que nós as assimilamos, reestruturamos e as modificamos.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) afirma que escolhemos as palavras partindo das intenções que presidem ao todo do nosso enunciado e, que esse todo é intencional, construído por nós e sempre expressivo, pois:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 2003, p. 299-300).

Spink e Medrado (2000, p. 45) definem “práticas discursivas como linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas”. Para esses autores, é importante lembrar que se a linguagem é ação, ela produz consequências. Como Bakhtin (2006), compreendem a linguagem como uma prática social e, declaram, também, que a linguagem está relacionada com nossas ações. Assim:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação a *outro* (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Na interlocução do discurso, o dialogismo constitui, então, o enunciado de seus interlocutores, pois:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Neste contorno, o dialogismo desenha o diálogo entre o *eu* e o *outro*, um diálogo social em que: “Nossas palavras não são ‘nossas’ apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam (TEZZA, 1988, p. 55).

Ao falarmos de linguagem, diálogo social, dialogismo, discurso, formação discursiva, formação ideológica e constituição dos sujeitos e os relacionarmos com a questão da sexualidade, mais especificamente da homossexualidade, temos que, quase que obrigatoriamente, voltarmos às ideias de Foucault sobre linguagem e sua relação com controle da sociedade.

Bakhtin (2003, 2006) ao estudar a linguagem, o discurso, percebeu a imprescindível presença da dimensão ideológica da linguagem, revelando a existência de uma *arena* por meio das palavras. Assim, também, Foucault (2005), no campo do discurso, chamou-nos a atenção para a sua não neutralidade, para a necessidade de termos de considerar que um discurso nunca é desinteressado, ele vincula-se ao poder, ao desejo, às lutas, à dominação por meio da palavra.

Se Bakhtin nos oferece informações importantes sobre o processo de enunciação, com a comunicação se realizando por meio da interação que projeta os interlocutores no discurso que está impregnado pelas palavras do outro, sobre a questão da intertextualidade e polissemia, então, com Foucault, refletimos sobre os modos que as relações de poder produzem discursos de verdade, pois “somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só

podemos exercer o poder mediante a produção da verdade” (Foucault, 2004, p. 28).

Segundo Foucault (1988, p. 81), “o domínio do poder sobre o sexo seria efetuado através da linguagem, ou melhor, por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz-se regra”.

A leitura de Foucault (1988) nos proporciona reflexão sobre as conexões entre saber e poder que legitimam alguns discursos:

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos (Foucault, 1988, p. 30).

Foucault, assim como Bakhtin, nos chama a atenção em relação aos indivíduos que falam e suas marcas sociais que se revelam nos discursos, ou seja, os discursos religiosos, judiciários e políticos são determinados pelos sujeitos que falam, pela posição que ocupam, ao mesmo tempo que também marcam as pessoas às quais se direcionam e suas posições na sociedade.

É necessário prestar atenção no discurso, em sua dimensão combativa, sua materialidade mexida, sua ironia em relação à vontade de verdade. É importante, portanto, olhar profundamente para essa ordem do discurso:

Não se trata, aqui, de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silencioso aquém dele, e sim, pelo contrário, de mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria. Em uma palavra, quer-se, na verdade, renunciar às 'coisas', 'despresentificá-las'; conjurar sua rica, relevante e imediata plenitude, que costumamos considerar como a lei primitiva de um discurso que dela só se afastaria pelo erro, esquecimento, ilusão, ignorância ou inércia das crenças e das tradições ou, ainda, desejo inconsciente, talvez, de não ver e de não dizer; substituir o tesouro enigmático das 'coisas' anteriores ao discurso pela formação regular dos objetos que só nele se delineiam [...]. (FOUCAULT, 2004, p. 53)

Para analisar a materialidade discursiva em suas condições é necessário que o trabalho de elaboração teórica, de acordo com Foucault (2004), siga três direções: *questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante*.

Segundo Foucault (2004),

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 2004, p. 49).

Para Foucault (2004, p. 49), o discurso nada mais é do que um jogo de escritura, leitura e troca, que jamais põem em jogo senão os signos. “O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante”. A análise do discurso deve ser direcionada por questões críticas que proponham a prática da inversão, ou seja, que cerquem nos discursos as formas de exclusão, limitação; que mostrem como se constituem, como se modificam e se deslocam, que poder exercem e de que forma foram contornadas. Foucault (2004, p. 37) nos lembra que “nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala”.

Seguindo as idéias de Foucault (2004), a instituição escolar é o local onde os sujeitos têm acesso aos variados discursos, ou seja, é a maneira política de perpetuar ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. A escola trabalha com o saber que foi produzido e Foucault nos ensina que esse saber, esse conhecimento foi construído e pode por isso mesmo ser criticado, transformado e desconstruído. Aquilo que se toma por óbvio é fruto de um tipo de dominação, embutida em

saberes que carregam poderes, e que a própria humanidade produziu (ARAÚJO, 2009).

Devemos a Foucault (1998) grandes contribuições sobre os estudos da sexualidade que redirecionam nosso olhar de uma perspectiva biologizante para uma perspectiva histórico-cultural, visto que ele nos ensina que as verdades e saberes sobre o corpo e sobre o poder são construções produzidas historicamente e, portanto, passíveis de desconstrução. Desse modo, compreendemos que a concepção de sexualidade que temos é resultado de práticas discursivas e não-discursivas que normatizam, controlam e estabelecem verdades sobre a sexualidade das mulheres, das crianças, dos casais e demarcaram o campo das perversões sexuais, entre elas, a homossexualidade (DINIS; CAVALCANTI, 2008).

A tendência biologizante é, segundo Foucault (1988), cultural e historicamente enraizada em um discurso que se baseia no discurso científico e médico. O autor esclarece que existem apenas dois modos de se produzir e adquirir a verdade sobre o sexo. Seriam eles a *ars erótica* e a *scientia sexualis*. A arte erótica estaria ligada a uma verdade extraída do próprio prazer e este deveria ser encarado como prática e experiência, não estando relacionado a leis, permissões ou proibições. Segundo Foucault, nossa civilização não possui a *ars erótica*, mas desenvolveu procedimentos que se ordenam para dizer a verdade do sexo, seria a *scientia sexualis*, dominada pelo discurso científico e pela preocupação com a reprodução sadia. Falar de sexualidade é, de acordo com Foucault, seguir três eixos que a constituem: a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade.

Assim, o discurso dominante sobre a educação sexual presente nas escolas brasileiras estaria a serviço da disciplinarização, de controle de comportamento, da naturalização da heterossexualidade e do binarismo de gênero. Um discurso que, de acordo com Foucault, por ser uma construção histórica é, portanto, relativo, estando a serviço do estabelecimento de relações de poder sobre os corpos e da regulação dos prazeres e costumes, de uma hipotética heteronormatividade que faz silenciar as diversidades sexuais e

invisibilizar os sujeitos que rompem com as fronteiras do binarismo de gênero (GRANÚZZIO, 2007).

Mas como o professor irá pensar a complexidade, opor-se à lógica de mercado – a mesma lógica que o inclui – e ainda valorizar o trabalho coletivo, cooperativo e inventivo diante da questão da sexualidade humana? Se é fato que a formação docente inicial não capacita os professores para trabalharem com a temática da sexualidade, com a formação continuada poderia haver alguma transformação? Adotando uma perspectiva indiciária tal qual proposta por Ginzburg (1991), ou seja, buscando por sinais, signos, pistas, indícios ou fenômenos que permitam decifrar a realidade investigada, é possível perceber que a formação continuada pode promover análises e discussões envolvendo os homossexuais que superem a abordagem anato-morfofisiológica e de saúde sexual? Em outras palavras, *quais significações são construídas em um processo de formação continuada de professores sobre a homossexualidade no contexto escolar?*

Foi em busca de construir respostas a essa questão que a pesquisa se pautou, cujos procedimentos de coleta de informações pautaram-se nos pressupostos da abordagem dialética.

3.2 Procedimentos metodológicos

Neste item há a descrição do caminho trilhado na busca de construir respostas para a questão de pesquisa acima especificada, apresentando os procedimentos metodológicos adotados junto aos sujeitos participantes na pesquisa e contextualizando o campo de investigação.

Os sujeitos participantes foram vistos como um grupo que está/esteve em constante processo de aprendizagem, um grupo no qual ocorrem trocas sociais, constituição de subjetividades pautadas na coexistência de valores e ideais modernos e tradicionais, onde tensões inerentes a essa constituição são, por vezes, explicitadas nos discursos cotidianos. Como a própria sociedade contemporânea, cujas transformações objetivas são rápidas e amplamente divulgadas pela mídia, transformações subjetivas demandam tempo e

reflexões, sendo o grupo participante da pesquisa representado tanto por pessoas que lutam por mudanças, como por pessoas que lutam para consolidar normas e valores tradicionais.

Desta forma, ao buscar investigar sobre os sentidos da homossexualidade e as conflitantes significações das relações de gênero presentes nos discursos dos docentes da escola H, a investigação foi fundamentada em uma dimensão histórica, na qual sujeitos participantes da pesquisa e pesquisadora se entrelaçaram em um processo e foram por ele transformados. Estudar o processo de formação continuada de professores sobre a temática da sexualidade/homossexualidade permitiu-me perceber e compreender eventuais transformações e ressignificações que ocorreram nesses professores.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Em uma investigação, apreender o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças - desde o surgimento até o desaparecimento - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, já que só em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas sim constitui seu fundamento (VYGOTSKI, 1995, p.67/68, tradução minha).

3.2.1 Como tudo começou

O processo da minha aproximação com os docentes da escola H e com os membros da ONG foi primeiramente mediado pela coordenadora da Oficina Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino, aqui denominada como Nany, que, além de professora efetiva da escola H, também exerceu a função de professora coordenadora na mesma unidade por alguns anos, e pode acompanhar os trabalhos da ONG no início de 2007.

Outros contatos foram feitos diretamente com a diretora da escola, denominada como Gina, e com a professora-coordenadora do ensino fundamental. Em um primeiro momento, eu buscava não só a concordância

dos gestores para o desenvolvimento da pesquisa, mas ser também acolhida como uma profissional que compartilha problemas, angústias e alegrias do magistério público estadual. Por meio da mediação da professora-coordenadora pude conhecer e interagir com os professores do ensino fundamental e médio e com o professor-coordenador do ensino médio da escola H.

Nesses primeiros contatos, como eu já conhecia essas profissionais de outros cursos e da Diretoria de Ensino, procurei estabelecer uma boa interação e as considerei como fontes pessoais para o levantamento de dados para a pesquisa. Procurei expor as linhas gerais da mesma e solicitei autorização para visitar as dependências da escola, para ter acesso às atas e participar das reuniões de HTPC, o que me foi prontamente aprovado.

Como eu havia exercido a função de professor-coordenador em uma das escolas em que a ONG desenvolvera trabalhos em anos anteriores, meu contato com o coordenador geral foi facilitado, sendo convidada, inclusive, a participar das atividades internas, cursos e discussões que ocorrem na sede daquela organização.

3.2.2 Contextualizando o campo de investigação

3.2.2.1 A escola

A escola estadual H está localizada na periferia de uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo e fica próxima a uma das saídas que dá acesso a bairros rurais. O bairro no qual a escola está localizada fica a aproximadamente 8 km da área central da cidade. A escola foi construída para atender à demanda de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e a partir da nova reorganização efetuada pelo Estado aumentou seu atendimento. Conta com 11 salas de aula. A sala de informática é bem ampla e equipada com vários computadores ligados a internet, localiza-se logo na entrada da escola, ao lado da direção. A biblioteca tem acervo diversificado de obras literárias, possui uma

ampla sala de leitura, e localiza-se em um anexo mais novo do que o resto do prédio, ao fundo da escola. Possui uma ampla e arejada sala de professores. A sala da secretaria é pequena, e a direção divide a sala com a vice-diretora e com os dois coordenadores-pedagógicos.

A disposição da escola não foi sempre assim. Aliás, foi possível perceber pelos depoimentos e conversas dos participantes nesta pesquisa que, com a mudança da direção da unidade escolar, que ocorreu em 2005, algumas coisas foram mais valorizadas, demonstrando o trato da atual equipe escolar com o bem estar dos alunos e dos professores, pois a secretaria e a direção escolar continuam em um espaço relativamente pequeno em relação à sala de informática, sala dos professores e biblioteca. Antes, laboratório de informática e biblioteca dividiam o mesmo espaço. Não possuía sala de professores, e estes ocupavam uma parte da cozinha onde também funcionava uma pequena cantina.

A escola H conta hoje com 1.100 alunos distribuídos em Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. O horário de funcionamento da escola é distribuído em três períodos: Manhã: das 7h às 12h20 (7ª, 8ª séries do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio); Tarde: das 13h às 18h20 (5ª, 6ª e 7ª séries do ensino fundamental); Noite: das 19h às 22h50 (1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio). O quadro administrativo é composto por 1 Diretora, 1 Vice-Diretora e 2 Coordenadores Pedagógicos, o corpo docente é composto por 60 professores entre efetivos e ACTs, e 4 funcionários na secretaria da escola e 6 funcionários que ora exercem a função de inspetores de alunos ora se responsabilizam pela limpeza da escola.

Como a grande maioria das escolas localizadas em periferias das cidades, a construção é simples, não tem estacionamento, grande parte de sua construção só tem como piso o cimento queimado, alguns espaços possuem ladrilho, entretanto não há pichações, vidros quebrados, portas danificadas nem sujeiras espalhadas pelos corredores ou pátio, mostrando o cuidado e respeito por parte da comunidade que a frequenta e da que nela trabalha. A escola é toda cercada por muros que impedem que suas dependências sejam vistas do lado externo.

Uma grande parcela do alunado é afrodescendente, muitos vêm de outros bairros e até mesmo de várias regiões do país para trabalhar no corte

da cana-de-açúcar e acabam ficando na cidade por ter mais oportunidades de trabalho. Segundo a coordenadora, a maioria das famílias não tem renda mensal fixa e muitos trabalham na coleta seletiva de materiais recicláveis, inclusive os alunos, muitos deles são assistidos por programas sociais, federal e municipal. A escola está localizada ao lado da maior comunidade (antes chamada de favela) da cidade, com alto índice de violência registrado oficialmente.

O entorno da escola é formado por muitas casas e alguns estabelecimentos comerciais, como bares, açougues, pequenas papelarias, depósitos de materiais e de bebidas. Há energia elétrica, água encanada e rede de esgoto em todo o bairro e por ele circulam ônibus. As ruas são asfaltadas, há rede de telefonia, entretanto não há sequer uma área de lazer para as crianças e jovens, há um posto de saúde que atende vários bairros da região, mas nenhum pronto-socorro, o mais próximo fica a aproximadamente quatro quilômetros.

3.2.2.2 A ONG

A Organização Não-Governamental, cujo codinome adotado neste trabalho é Estrela, tem seu trabalho voltado para os direitos humanos com enfoque na sexualidade, fundada em 1992, com o objetivo de prestar assistência aos portadores do vírus HIV (sintomáticos e não sintomáticos), disponibilizando distribuição de cestas básicas de alimentação, assistência psicossocial e jurídica quando demandadas e realizando atividades de integração entre os seus associados. Desde o início de suas atividades, a Estrela contou com a participação direta da população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). A partir de 2002, ampliou seus trabalhos desenvolvendo atividades de prevenção das DST/AIDS junto a usuários de drogas e profissionais do sexo.

Em 2004, complementou sua proposta de trabalhar com populações estratégicas, desenvolvendo ações sócio-educativas com educadores da rede municipal e estadual de ensino, abordando a temática da sexualidade e

diversidade sexual. Atualmente, em convênio com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), conta com financiamento e desenvolve várias ações e projetos de promoção de saúde, prevenção e garantia de direitos junto à população LGBT e a grupos de adolescentes/jovens entre 14 e 24 anos de idade.

O projeto *Diversidade*, que consiste na formação continuada de professores sobre o tema da sexualidade/homossexualidade, foi desenvolvido na escola H de 2007 a 2010, nas reuniões de HTPC, o que me leva a falar um pouco sobre como se dá o HTPC em muitas escolas.

3.2.2.3 O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)

De acordo com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC – caracterizam-se fundamentalmente como: a) espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente; b) - trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno. Quanto ao planejamento, à organização e à condução das HTPCs, o professor coordenador deverá considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola; organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos; assegurar que todos os professores do respectivo segmento de ensino participem num único dia da semana, em reuniões de, no mínimo, duas horas consecutivas (CENP/SEE, 2009).

Almeida (2001, 2006) e Placco (2003, 2006), em uma série de livros que trata da escola e do trabalho do coordenador pedagógico, por meio de observações, entrevistas, e baseadas na própria experiência, revelam a escola, seus valores, crenças, ações e interações, decorrentes do contexto histórico-cultural, político e econômico que se reafirmam no contexto escolar. A principal

contribuição em relação ao trabalho pedagógico é evidenciar que muitas das angústias que nos afligem podem ser amenizadas, repensadas, a partir da reflexão e a busca de alternativas e soluções com/no coletivo.

Segundo as autoras, exercer a função de professor-coordenador está diretamente relacionado às questões contemporâneas. Para elas,

Essas questões apontam para os saberes do coordenador pedagógico, as relações de autoridade, respeito e valores na escola, o cuidar de si mesmo e do outro, o protagonismo juvenil, e a participação nos órgãos colegiados. Sua atuação formadora, articuladora e transformadora incide sobre, entre outras, questões como o fracasso escolar e a inclusão. Uma das formas de instrumentalizar e fortalecer essas ações é a utilização do registro das práticas de professores e coordenadores, como meio de formação (ALMEIDA e PLACCO, 2006, p.07).

As pesquisas de Almeida e Placco revelam que há uma tensão entre o que a escola deve fazer e o que de fato se espera dela diante das questões que se apresentam, na maioria das vezes conflitantes, e relacionadas às demandas sociais; que os professores e os coordenadores pedagógicos nem sempre sabem ou podem equilibrar as possibilidades e os limites da sociedade e da escola, e isto faz aumentar o desafio e responsabilidade sobre o trabalho do coordenador pedagógico, que deve articular um trabalho coletivo de qualidade.

Segundo Placco (2003, p.47),

o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética(...).

Placco (2003) nos chama atenção para um saber primordial para o desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico, que é a reflexão

sobre o seu trabalho, o planejamento, a organização e a reelaboração de suas ações. De acordo com ela, há que se lutar pela importância do trabalho de coordenação pedagógica, que deve ser focado na formação de professores e na articulação do projeto político pedagógico, sendo que para isso é necessário discutir e reorganizar as rotinas e as urgências.

Muito se fala sobre a formação continuada dos professores, porém pouco se discute sobre a formação continuada do coordenador pedagógico, ficando esta restrita aos exercícios da própria função.

Coordenadores sem tempo para ler, estudar e refletir sobre a prática pedagógica também foram encontrados por Waldmann e Schnetzler (2007, p. 7-8), coordenando reuniões de HTPC que muitas vezes servem para o repasse de orientações e informações recebidas de membros da Diretoria de Ensino, orientações e informações estas também recebidas de membros dos órgãos centrais. Ou seja, muitas vezes o HTPC não tem um caráter pedagógico organizado e desenvolvido pela equipe gestora da escola, com a participação atuante da equipe docente. Frequentemente, os professores-coordenadores “Mostram-se como tarefeiros, mensageiros de autoridades, intermediários entre diretor e professor, burocratas, aquele que faz tudo (e nada), enfim evidenciam a multiplicidade desse(s) papel (eis)”. O HTPC, ficando quase que exclusivamente sob responsabilidade do professor-coordenador, não cumpre seu papel de ser uma formação continuada.

Apesar do HTPC ser e estar regulamentado por lei, e ter recomendações oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos dirigentes de ensino, supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos sobre as funções e atividades a serem desenvolvidas, podemos perceber que há muitas diferenças em como este espaço de formação é utilizado entre uma unidade e outra.

Antes de ser professora efetiva, enquanto era ACT, percorri várias escolas da cidade lecionando (houve anos em que trabalhei em 05 escolas), tendo sido possível participar de várias reuniões de HTPC em contextos e realidades bem distintas.

Em algumas escolas, o HTPC só existe no papel, a reunião não acontece de fato. Geralmente, as que são marcadas no intervalo de um turno para outro servem para que os professores façam uma breve refeição e

possam dar início ao seu segundo ou terceiro turno de trabalho. Muitos docentes acham correto ter esse intervalo remunerado como HTPC, vez que o salário é muito baixo e as condições de trabalho precárias. Percebe-se que não há uma cultura da conquista deste espaço como um território de formação, de estudo, de discussões sobre suas condições de trabalho, sobre a comunidade escolar.

Também é comum ver nestes espaços um grande comércio, vários professores vendem joias, bijuterias, cosméticos, roupas e produtos diversos para complementar sua renda; outros professores aproveitam para “navegar” pela internet, vendo piadas, mensagens de autoajuda ou notícias de jornais e revistas populares. Neste contexto, percebi que há muitos coordenadores pedagógicos que se sentem aliviados por não terem que exercer suas funções, pois teriam que planejar reuniões, separar textos para serem lidos, estudados e teriam que ser um mediador de formação continuada para a qual se sentem despreparados, constrangidos e até envergonhados em coordenar reuniões que atendem professores de diversas áreas do conhecimento, com conhecimentos variados e algumas vezes com pós-graduação. Isto é resultado de uma concepção errada do que é ser coordenador e pelo fato de que, como alerta Placco (2003), a responsabilidade do HTPC não ser compartilhada com o grupo que participa das reuniões.

Mesmo os professores coordenadores que desejam realizar reuniões em que haja discussões e reflexões sobre problemas atuais, sobre metodologias e práticas diferentes têm que se esforçar muito para que tais reuniões não sejam objeto de reclamações quanto ao comportamento dos alunos e falta de participação das famílias, confirmando muitas vezes discussões vazias, sem metas ou ações.

Ainda há os HTPC onde os coordenadores têm pouca voz e os professores mais velhos da unidade dominam as discussões, impõem suas preferências, ordens, comandos e os demais professores se sentem reféns, optam por se anular e permanecer calados, como se só os mais velhos, os que têm mais tempo de docência tivessem direito de se expressar, e suas falas e posições passassem a ser a lei daquela unidade. Geralmente isso ocorre em escolas em que a equipe gestora não é fortalecida como equipe.

Esse ciclo vicioso pode ocorrer por vários anos, muitas vezes a mudança só ocorre com a mudança do coordenador pedagógico ou com a participação deste em algum curso de formação, com outros estudos, trocas de experiências que o façam perceber o que vem ocorrendo na escola onde é responsável, com reflexões sobre sua função e sua prática.

Se há escolas nas quais os gestores estão, de certo modo, perdidos, também há escolas em que a equipe gestora vê no HTPC um espaço de comando, onde os professores não têm voz ativa e são meros executores; não há discussões, as questões não são elaboradas pelo grupo, não há troca de informações, formação, conhecimentos e experiências. Geralmente, boa parte destas reuniões é feita com “sermões” sobre os erros que os professores vêm cometendo, os mesmos são repreendidos de forma constrangedora, são lidas e relembradas as regras da escola, são lidos recados enviados pela Diretoria Regional de Ensino e Secretaria da Educação. Os projetos desenvolvidos e discutidos geralmente são os recomendados pelos órgãos oficiais, mesmo quando estes não têm relação com os problemas da comunidade escolar. Neste tipo de reunião perde-se o mais importante da formação de professores que é o processo coletivo de reflexão-ação-reflexão.

Porém, há escolas em que as pessoas estão pré-dispostas a trocar, a aprender enquanto ensinam; querem ver a mudança acontecer.

Como o processo de formação continuada investigado ocorreu nos HTPC, falemos um pouco como se deram tais reuniões pedagógicas na escola H durante o período da pesquisa.

3.2.2.4 O HTPC na escola H

Segundo depoimento de Nany, professora de História e professora-coordenadora na escola H por quatro anos e atual coordenadora da Oficina Pedagógica, a diretora da escola, Gina, além de valorizar os espaços coletivos e pedagógicos da escola, também proporcionou transformações nas reuniões de HTPC, participando nas mesmas e não deixando apenas a cargo dos coordenadores pedagógicos, propiciando, também, que os demais professores

expressassem seus conflitos, dificuldades, refletissem sobre problemas escolares, sobre metodologias de ensino e sobre o desempenho dos alunos.

A partir das discussões, das questões levantadas, gestores e docentes passaram a pensar coletivamente sobre possíveis soluções. Iniciou-se uma nova prática: a de convidar parceiros mais experientes para compartilhar conhecimentos, principalmente a respeito de temas mais complexos e polêmicos, como foi o caso das discussões sobre relações étnico-raciais e questões de gênero e sexualidade. Não acreditando em uma formação baseada na racionalidade técnica, na qual a prática na sala de aula é imposta pelo conhecimento científico e técnico oriundo de estranhos à instituição, mas sim no diálogo entre a academia e a escola, na ideia de professor pesquisador e leitor crítico de textos que investiguem as diversas variáveis que interferem na relação ensino-aprendizagem, os gestores da escola H passaram a convidar professores da rede pública que cursavam pós-graduação em Educação para participarem dos HTPC.

Nany relatou que durante várias reuniões de HTPC os professores começaram a apontar os problemas apresentados por um dos alunos que demonstrava comportamentos diferentes dos demais em relação a sua sexualidade, gerando comentários desabonadores por parte de alunos e, também, de professores, e atitudes destes últimos visando enquadrar o referido aluno aos modos usuais de comportamento heterossexual. Como as discussões entre os professores passaram a girar em torno deste aluno, o corpo docente percebeu que era necessário ouvir algo novo, estudar sobre o tema homossexualidade, na tentativa de aprender como ajudar esse adolescente e também minimizar os problemas por ele causados.

Coincidentemente, neste período, a ONG que, segundo o coordenador geral, desejava ampliar seus contatos com professores de modo mais sistematizado realizando um curso de formação, procurou o Setor de Supervisão e a Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino da cidade. Após levantamento de escolas e gestores interessados em desenvolver um trabalho que abordasse questões de gênero e sexualidade, apenas três escolas aceitaram tal desafio⁹.

⁹ As três escolas que aceitaram desenvolver um projeto em parceria com a Ong ESTRELA estavam localizadas em pontos periféricos da cidade, possuíam um grande número de alunos,

Segundo Gina, diretora da escola H, a possibilidade desta parceria foi aceita pelos professores, tendo a ONG apresentado o histórico de seus trabalhos e o projeto a ser desenvolvido junto a eles nas HTPC, no ano de 2007.

Dentre outros objetivos do projeto desenvolvido na escola H, nas reuniões de HTPC, estava o de promover, por meio de discussões críticas e continuadas no sistema de ensino formal e não-formal, a desconstrução das relações distorcidas de poder produzidas em nossa sociedade e o respeito entre pessoas de diferentes orientações sexuais, identidades de gênero e de outras populações socialmente excluídas.

Pela análise das atas de HTPC do ano de 2008 e pelos depoimentos de professores e gestores da escola H, pode-se perceber que este ano foi marcado por vários problemas burocráticos. O pior deles foi o desligamento de todos os professores-coordenadores das escolas públicas estaduais para uma hipotética avaliação pelos órgãos centrais e futuras regras de admissão. Assim, a escola H, até o mês de abril, teve seus trabalhos pedagógicos comprometidos. Além disso, neste mesmo ano, houve a implantação de uma nova Proposta Pedagógica para todas as escolas da rede. Uma publicação, em formato de jornal, foi enviada para ser trabalhada nas primeiras semanas de aulas e, depois de um mês, um material apostilado para alunos e professores, com fascículos separados por bimestre. Esse material, chamado de caderno do professor e caderno do aluno está em vigor até hoje, porém, sua utilização foi iniciada sem nenhuma discussão prévia do referencial teórico e metodológico adotado nesse material.

Foi devido a essa adaptação ao material, utilizado paralelamente ao livro didático, e ao ingresso tardio dos professores-coordenadores que a ONG ESTRELA, que já estava trabalhando com os professores ao longo de 2007, apresentou, em junho de 2008, aos professores novos, ingressantes ou vindos pelo processo de remoção, o projeto de prevenção a doenças sexualmente transmissíveis e combate a homofobia. Neste encontro, a ONG discutiu um

apresentavam casos de discriminação e preconceito relatados pelos gestores. Uma das escolas era a H, outra era a escola em que eu trabalhava como professora-coordenadora e a terceira era uma escola na qual o coordenador participava de um grupo de docentes que discutiam alguns problemas que ocorrem nas escolas públicas.

“estudo de caso”, avaliou os trabalhos anteriores e apresentou um novo projeto para questões de gênero e sexualidade.

Na escola H, os HTPC não acontecem nos intervalos de um período para o outro; acontecem em horários opostos aos quais os professores ministram suas aulas; são de três horas consecutivas. Desta forma, o grupo que precisa cumprir três horas de trabalho não precisa voltar em outro dia, evitando a fragmentação do estudo e trabalho.

Em cada HTPC é entregue uma pauta digitada, elaborada, em parte, a partir de sugestões dos professores no HTPC anterior. A participação da diretora dava-se de forma a alimentar as discussões e reflexões e não como ordens a serem seguidas. Demonstrando ser uma parceira experiente, informada, preocupada com a escola, com os alunos e com toda a equipe escolar, permitia que os professores se sentissem à vontade para questionar, discordar, propor ações.

A coordenadora da escola H também é uma pessoa muito gentil, preocupada com a formação de todos, com ações e possíveis mudanças, muito calma, permitindo que todos falassem, se posicionassem, contribuindo com falas bem colocadas, que proporcionaram reflexões, discussões produtivas, lendo textos sobre educação, preparando as pautas com base nas necessidades apontadas pelo grupo, e mediando as discussões de forma democrática.

No início das reuniões, ela iniciava com os recados da Diretoria de Ensino, da Secretaria de Educação, pois apesar de estarem disponíveis em páginas da internet, muitos professores não acessam, não se informando sobre notícias que muitas vezes são importantes para os mesmos. Neste caso, esses recados não são vistos como algo imposto, mas como uma contribuição, atenção por parte da coordenadora em relação aos professores que têm pouco tempo para tal. Após esse primeiro momento, ela abria a palavra para que se algum professor quisesse falar, relatar algum fato ocorrido ou evento que não estivesse na pauta da reunião. Algumas vezes ouvia alguns comentários sobre algum aluno, algum fato isolado que tinha acontecido no decorrer da semana, promovendo uma breve discussão e quando isso não era suficiente anotava para ser retomada na semana seguinte. Desta forma, eram garantidos o conteúdo da pauta e as discussões que já haviam sido programadas, o que

não ocorre na maioria das escolas, pois, um fato novo geralmente acaba com a reunião que cai no vazio daquele fato em si.

Os dias em que a ONG estava presente, a coordenadora pedagógica procurava ser breve, utilizando apenas a primeira hora da reunião, as outras duas eram utilizadas pelo grupo da ONG. Assim também ocorreu nas que eu apresentei dados, pesquisas, conceitos e mediei discussões.

Nas reuniões sempre havia água, café, bolachinhas para o grupo, demonstrando a preocupação e atenção da gestora em proporcionar naquele espaço um momento de prazer, de amizade, de bem estar. A sala sempre limpa, bem cuidada, arejada, com cadeiras para todos e uma ampla mesa onde todos podiam se acomodar, apoiar seus cadernos de anotações. Pude perceber que todos participavam, falavam, contribuía sem receio de errar, independente de serem efetivos ou não, de estarem há anos na escola ou serem recém chegados. Todos eram respeitados, tratados de forma igual, suas falas eram valorizadas, questionadas, compartilhadas.

Quando os formadores da ONG falavam, apresentavam dinâmicas ou liam e discutiam algum texto, todos os professores participavam, perguntavam, questionavam, tinham olhares curiosos, atentos, os que estavam iniciando na escola mais que os que já estavam em formação, mas todos participavam. Pude perceber que a formação continuada sobre a sexualidade já havia contribuído muito para o conhecimento dos professores daquela unidade, alguns professores se posicionavam, respondiam as dúvidas dos recém chegados, demonstrando claramente sua posição como mediador e formador de conhecimentos, ocorrendo, desta forma, uma troca real de informações e conhecimentos.

Nesses momentos, os integrantes da ONG deixavam que as trocas de experiências ocorressem, também contribuía, mas não se posicionavam como os únicos detentores do conhecimento. Em algumas reuniões, o grupo de professores apresentava questões do dia-a-dia, conversavam, pensavam na melhor forma de se posicionar diante de um fato, para que este não fosse entendido como “normal”, mas sim, como algo a ser revisto, discutido, às vezes na sala de aula, às vezes em uma conversa particular com alguns alunos, às vezes com a família, com encaminhamentos.

3.2.3 Um pouco do trabalho realizado pela ONG na escola H

Não é objetivo desta pesquisa analisar o trabalho de formação desenvolvido pela ONG, junto aos professores da escola H, mas sim investigar quais significações são construídas em processo de formação continuada de professores sobre a homossexualidade no contexto escolar. Portanto, o HTPC que ocorria com a participação da ONG, antes de minha chegada ao grupo, enquanto espaço de intersubjetividade, não pode ser compreendido fora do contexto em que se deu.

As oficinas, dinâmicas e sessões de estudos que aconteceram entre membros da ONG e docentes e gestores da escola H em 2007 e 2008, embora anteriores a esta investigação são consideradas relevantes por me permitirem perceber as relações vividas no espaço de formação. Os aspectos que foram apreendidos deram-se por meio de discursos e relatos dos sujeitos participantes e formadores da ONG, sendo que as percepções de muitos desses aspectos deram-se por meio dos olhares e concepções que eles traziam no momento da investigação.

As atividades desenvolvidas com os professores serviram para traçar relações entre concepções que eles têm sobre o aluno homossexual e a sua inserção nos diversos espaços sociais, principalmente no espaço escolar, seu sucesso ou fracasso na escola. Ou seja, relações entre alunos heterossexuais, homossexuais e a formação continuada dos professores para o conhecimento em relação à diversidade de gênero. Dentre as atividades desenvolvidas encontravam-se leituras e discussões de textos diversos; dinâmicas que possibilitaram reflexão sobre e vivência em várias situações do cotidiano; análises e comentários de filmes e/ou documentários sobre sexualidade, preconceito e homossexualidade; análises e comentários sobre desigualdades entre heterossexuais e homossexuais encontradas no sistema educacional brasileiro; levantamento de opiniões junto aos alunos da escola.

Pela leitura dos relatórios e depoimentos dos sujeitos participantes dos encontros com a ONG, registrados por membros da Estrela, pude observar que, em uma das dinâmicas, houve reações que podem ser consideradas

preconceituosas e outras que revelavam a insegurança diante da diversidade de gênero e raça encontrada dentro da escola. Com etapas distintas e objetivando obter a significação de sociedade real e sociedade ideal dentre os participantes, a dinâmica intitulada “Sociedade e os espaços” consistia em colar na testa dos professores e gestores etiquetas escritas com as palavras educador, prostituta, homossexual, menino de rua, usuário de drogas, operário, alunos, faxineira, mãe, obeso, negro e direcioná-los a locais da sala que representavam diversos espaços sociais, como escola, ponto de prostituição, bar gay, rua, fábrica, motel, casa, shopping, teatro, conselho municipal de educação, igreja. A professora que ficou com a palavra “gay” colada na testa registrou que se sentiu discriminada e a que ficou com a palavra “negro” se incomodou, pois um dos colegas não sabia onde colocá-la e para ela todos caberiam em qualquer lugar. Segundo registros de Tuco, coordenador da dinâmica, houve o questionamento sobre o papel social “mãe”, que durante a dinâmica ficou apenas em “casa” e sobre a homossexualidade e sua relação com a concepção de família “estruturada” apresentada pelo grupo participante.

Sobre as reuniões promovidas pela ONG nestes anos de 2007 e 2008, Nany, a coordenadora pedagógica, relatou que houve heterogeneidade de pensamentos entre os docentes. Enquanto um se assume como sendo extremamente preconceituoso, outro se diz bastante aberto às diferenças, admitindo, porém, a insegurança com relação à prática. Segundo ela, um ponto a ser destacado é que “há um estranhamento, pois antigamente os diferentes eram *guardados*, hoje em dia isto está mudando e é positivo, já que revela que os diferentes precisam ser respeitados, pois o ideal seria se todos pudessem estar em todos os espaços; antes não se falavam neles, hoje discutimos como trabalhar com essas diferenças”.

No início do segundo semestre de 2008, os membros da ONG, visando que os professores desenvolvessem oficinas sobre sexualidade com os alunos, aplicaram um questionário junto aos mesmos abordando temas variados: heterossexualidade, homossexualidade, gravidez, virgindade, doenças sexualmente transmissíveis e outros.

Segundo Tuco, os questionários aplicados aos alunos possibilitaram constatar indícios de que, apesar das discussões e da formação continuada, os professores ainda não estavam incluindo em sua prática as discussões sobre

sexualidade e homossexualidade, os sentidos e significados atribuídos ao sujeito homossexual ainda se baseavam apenas no senso comum.

Assim, membros da ONG sugeriram que a escola H desenvolvesse oficinas sobre a temática da sexualidade e homossexualidade junto aos alunos, mas os professores alegaram não se sentirem ainda preparados. Ficou acordado que a ONG daria início, no ano de 2009, a oficinas para todas as séries da escola e houve uma apresentação de que temas e dinâmicas seriam desenvolvidos.

No primeiro semestre de 2009, a ONG novamente apresentou seu projeto e trabalho aos novos professores, estendendo as discussões aos professores do ensino médio. Porém, mais uma vez, os trabalhos ficaram suspensos por um período significativo, devido à epidemia de gripe suína (H1N1). Quando houve o retorno às aulas, as unidades escolares precisaram decidir sobre um novo calendário escolar, reposições e planejamento das atividades para o SARESP. No segundo semestre, a ONG realizou as oficinas que serviriam como exemplos para as próximas a serem realizadas pelos docentes e gestores da escola H. O grupo todo concordou que alunos da 5ª e 6ª séries discutiriam sobre “Gênero, sexualidade e saúde” e alunos da 7ª, 8ª séries e do ensino médio discutiriam sobre “Prevenção e sexo seguro”. Tais oficinas ocorreram no mês de outubro e novembro de 2009.

Em 2010, num exemplo típico de como se dá o trabalho na Secretaria da Educação e nas escolas, boa parte dos HTPC passou a servir para discussão de projetos já elaborados pelos órgãos centrais e para analisar os materiais apostilados utilizados desde 2008. Em março, coordenadores e direção escolar foram chamados pela Diretoria de Ensino para estudar e discutir o referencial teórico, habilidades e competências desejadas para que os alunos pudessem atingir um bom rendimento no SARESP.

Embora contando com o apoio de coordenadores da Oficina Pedagógica, mais uma vez os gestores da escola H convidaram especialistas para contribuir com orientações e sugestões¹⁰; os HTPC dedicados às discussões com a ONG foram reduzidos.

¹⁰ Estando presente em um destes HTPC pude acompanhar as contribuições de uma professora especialista em Língua Portuguesa que apontou aspectos positivos e negativos do trabalho com o material apostilado, as falhas metodológicas contidas nos cadernos dos

Os trabalhos da ONG desenvolvidos entre professores, gestores e alunos foram encerrados nesse ano de 2010. De acordo com Tuco, mesmo encontrando resistências e silenciamentos, os objetivos principais do programa de formação haviam sido alcançados, a discussão da homossexualidade aconteceu na escola H. Para ele, a escola H, com as diversas atividades, dinâmicas e oficinas trilhou um novo caminho para que os alunos pudessem expressar e expor com menos medo sua sexualidade, ou seja, a partir do momento que a equipe gestora e o grupo de professores passaram a discutir e a compartilhar conhecimentos com a ONG sobre sexualidades e homossexualidades, os alunos foram incluídos nesta formação, alguns relatando nos questionários aplicados que já se sentiam um pouco mais seguros para o enfrentamento e embate com as questões cotidianas sobre orientação sexual.

O acompanhamento das oficinas e das discussões realizadas em 2010, e a avaliação do trabalho desenvolvido entre professores e membros da ONG, colocaram-me no meio de um embate entre o que a ONG esperava que os professores incluíssem em sua prática educacional – como discussões e atividades sobre a sexualidade e homossexualidade – e a resistência destes professores. Alegando não se sentirem preparados, mesmo depois de um longo período de formação continuada, o grupo solicitou que eu apresentasse para eles pesquisas e textos que discutissem e abordassem conceitos relacionados à sexualidade e à educação e exemplos de trabalhos realizados na prática escolar abordando estes temas. Esses fatos deram novas posições e direcionamentos à minha pesquisa, principalmente no que se refere à formação continuada dos professores diante da responsabilidade da formação e constituição da subjetividade dos alunos.

Até este momento a pesquisa estava sendo pensada no sentido de verificar quais posturas docentes podem ser promovidas por uma formação continuada que se dê entre uma ONG e docentes de uma escola para o reconhecimento e a constituição de alunos homossexuais. Mas, a partir do

professores e a descontinuidade em alguns exercícios presentes nos cadernos dos alunos. Algumas dessas falhas também foram encontradas no material de História. No currículo oficial proposto pela Secretaria da Educação, há eixos organizados em torno da temática de gênero e sexualidade, porém, nos cadernos dos professores e alunos o que se encontram são somente textos e atividades relacionadas a feminismo e o papel da mulher na sociedade moderna e textos sugerindo a heteronormatividade.

momento que desloquei a minha posição de pesquisadora que colhia informações por meio de discursos e relatos para uma inclusão participante nas reuniões de HTPC, busquei investigar as significações sobre a homossexualidade que são construídas por professores em um programa de formação continuada.

3.2.4 O caminho percorrido

A pesquisa se deu em duas etapas.

A primeira, visando obter informações sobre o trabalho da ONG na escola H, ocorreu por meio de entrevistas com Nany, a coordenadora da Oficina Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino, com Gina, a diretora da escola H e com Tuco, coordenador da ONG, e depois, em uma entrevista coletiva, conversei com 20 professores que participaram dos HTPC de formação e com a coordenadora pedagógica da escola. Após apresentações, aceites, entrevistas individuais e coletivas com os principais sujeitos que diretamente e ou indiretamente fariam parte da investigação, passei a participar das reuniões de HTPC da escola e dos estudos realizados com a ONG, a observar os espaços da escola, sua organização, como ocorriam as interações entre alunos e professores, passei a conversar com professores e equipe gestora e, assim, fui construindo meu diário de campo no qual registrei informações, observações e impressões da pesquisa.

Neste momento da investigação, por meio de conversas, observações e análise das atas das reuniões de HTPC, foi possível a esta pesquisadora definir quem seriam meus sujeitos dentre os 20 professores(as) participantes da formação continuada. Passaram a ser observados de forma mais atenta apenas 08 professores(as). Esta escolha se deu frente a participação deles nas três horas de HTPC, terem maior tempo em formação continuada, lecionarem no ensino fundamental ciclo II e ensino médio e aceitarem em fazer parte da pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa, visando obter informações gerais e específicas relacionadas à temática da sexualidade e homossexualidade,

ocorreu, no final do segundo semestre de 2009 e no ano de 2010, por meio de oficinas, sessões de estudo, entrevistas, observações, questionários e conversas com professores e gestores da escola H.

Em outubro de 2009, elaborei uma entrevista coletiva com os 20 professores do grupo de estudo do HTPC do ensino fundamental para saber o porquê deles mesmos não desenvolverem as oficinas junto aos alunos de todas as séries nos meses de outubro e novembro de 2009, marcando as falas dos 08 sujeitos que haviam sido escolhidos para a investigação, além, é claro, das falas da coordenadora pedagógica e da diretora. Ainda no mês de outubro realizei uma entrevista com o coordenador do projeto da ONG na escola, e ouvi-lo, naquele momento, foi importante para entender como ele percebia a posição dos professores em relação às oficinas.

No mês de novembro de 2009, realizei mais uma entrevista coletiva com o grupo de professores para ouvi-los sobre as atividades desenvolvidas e suas impressões sobre a prática de oficinas de sexualidades junto aos alunos. Mais uma vez durante a entrevista coletiva, tive o cuidado de marcar as falas dos oito 08 sujeitos participantes.

A partir desta entrevista coletiva e das discussões que ocorreram fui solicitada pelos professores e pela equipe gestora para apresentar ao grupo minha pesquisa de mestrado. Desta forma, dei início à primeira sessão de estudos com o grupo de professores que solicitou que a pesquisadora, de seu lugar de professora, aprofundasse discussões sobre os conceitos de sexualidade, gênero, orientação sexual – opção sexual, homossexualidade e transgênero. Tal discussão ficou agendada para 2010. Para encerrar o ano letivo de 2009, apliquei um questionário aos 08 professores escolhidos como sujeitos da pesquisa e aos 02 coordenadores pedagógicos da escola.

No mês de abril de 2010, realizei a segunda sessão de estudos com o grupo de 20 professores, lendo e discutindo os conceitos escolhidos e apontados por eles como itens importantes para a discussão da sexualidade humana. Os significados e sentidos apreendidos nos enunciados apresentados durante este estudo também estão presentes nas análises dos dados. Adiantando, apenas, que tais conceitos já tinham sido discutidos com os membros da ONG e que, mais uma vez, resultaram em alguns incômodos e dúvidas.

Uma terceira sessão de estudos sobre a formação inicial e a formação continuada de professores e as lacunas e omissões sobre a temática da sexualidade também aconteceu em abril de 2010.

Em maio de 2010, retornei à escola para a última sessão de estudos na qual discutimos sobre a necessidade dos professores interferirem nas ações de preconceito e homofobia, de forma pontual, para não legitimarem esta prática que vem ganhando espaço e se estruturando diante dos silenciamentos.

Durante esta investigação, pude acompanhar várias sessões de formação da ONG com os professores, coordenei sessões de estudos, apliquei questionário e realizei entrevistas e conversas que estão detalhadas nos procedimentos de produção de dados.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

3.3.1 Os professores

Foram selecionados 08 sujeitos, destes, sete acompanharam o processo de formação continuada do início ao término, e um deu início a sua participação na formação continuada em 2009, no mesmo ano em que a pesquisadora foi aceita no grupo, e permaneceu até o final da formação em 2010.

Como mencionado anteriormente, os 08 docentes selecionados como sujeitos da pesquisa estavam entre aqueles que mais freqüentaram as reuniões de formação continuada, estavam em contato com o maior número de salas e, obviamente, dispuseram-se a fornecer informações, percepções e concepções sobre a temática da sexualidade e homossexualidade.

Dentre esses oito professores que lecionam no ensino fundamental ciclo II (5ª a 8ª séries) e no ensino médio, cinco eram mulheres e outros três homens. Quatro das mulheres eram efetivas no cargo e uma era admitida em caráter temporário (ACT). Dentre os homens, dois eram efetivos e um era ACT. Um questionário (vide anexo) aplicado a esses sujeitos permitiu obter alguns

de seus dados pessoais que estão presentes no quadro a seguir. Todos tiveram seus nomes trocados para manter o anonimato.

Quadro 1 - Perfil dos professores

Professores	Idade	Orientação sexual	Religião	Tempo no magistério (anos)	Situação funcional	Disciplina que leciona	Número de salas com que trabalha
Amélia	27	Heterossexual	Católica	01 a 04	Efetiva	Português	05
Claudia	27	Heterossexual	Católica	04 a 06	Efetiva	Português	08
Elisabete	27	Heterossexual	Católica	04 a 06	Efetiva	Matemática	05
Jorge	35	Heterossexual	Católica	Mais de 10	Efetivo	Química	12
Luis	46	Heterossexual	Evangélica Quadrangular	Mais de 10	Efetivo	História	12
Pedro	42	Heterossexual	Judeu	01 a 04	Contratado	Sociologia	15
Rosário	24	Heterossexual	Católica	01 a 04	Efetiva	Matemática	06
Teresa	54	Heterossexual	Adventista	06 a 10	Contratada	Artes	15

Dentre os oito professores, quatro professoras (Amélia, Claudia, Elisabete e Rosário) têm idade entre 24 a 27 anos e quatro professores (Jorge, Luís, Pedro e Teresa) tem idade entre 35 a 54 anos.

Com exceção de Pedro e Tereza todos os demais professores possuem uma situação funcional efetiva. Dois lecionam Língua Portuguesa (Amélia e Claudia) e outros dois, Matemática, (Elisabete e Rosário), disciplinas que tem o maior contato com os mesmos alunos, já que no currículo escolar, possuem mais aulas por classe, cerca de cinco aulas semanais, no período diurno, e quatro, no período noturno. Por outro lado, Teresa lecionando Artes, a coloca em contato com os mesmos alunos, somente em duas aulas semanais no ensino fundamental e uma no ensino médio. No entanto, ela estabelece uma relação pedagógica com um maior número de alunos, já que, para completar sua carga horária, necessita atuar em quinze classes, assim como Luis, que leciona História em doze classes.

Quanto à experiência docente o quadro 1 evidencia que todos os oito professores possuem vários anos de magistério, e que todos eles se

declararam heterossexuais e afirmaram ter uma religião cristã (católica, evangélica, adventista e metodista), com exceção de Pedro, que afirmou ser judeu.

3.3.2 Os Gestores

Os sujeitos desta pesquisa que fazem parte do grupo gestor são a diretora Gina, efetiva da unidade escolar, e Mara, coordenadora pedagógica do ensino fundamental ciclo II, ambas com mais de 10 anos de experiência na educação. Durante todo o período da pesquisa, não houve alterações e nem remoções em relação às pessoas que ocuparam esses cargos. Gina, com 45 anos de idade, é católica, efetiva e heterossexual. Mara, por sua vez, tem 41 anos de idade, é metodista, contratada e heterossexual.

A relevância dos dados dos perfis destes sujeitos se dá na interrelação com as condições de trabalho, com a prática profissional relatada nas conversas e com a participação nas discussões e estudos de formação continuada que aconteceu na escola H.

3.4 Produção de Informações

Para analisar como são/foram produzidos e como circulam os sentidos sobre a diversidade sexual encontrada no cotidiano de alunos, professores e gestores e como esse saber é sistematizado em um curso de formação continuada, foram adotadas as seguintes estratégias de produção de informações para esta pesquisa: conversas, observações, entrevistas, sessões de estudos e análise documental.

Na primeira etapa da pesquisa, ou seja, no 1º semestre e início do 2º semestre de 2009 foram realizados: entrevista com a coordenadora da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino, com o coordenador geral da ONG ESTRELA e com a diretora da escola H; apresentação do projeto de pesquisa

para 20 (vinte) professores em HTPC seguida de entrevista coletiva; 04 participações em HTPC em que a ONG desenvolvia trabalhos (01 em março; 01 em agosto; 02 em setembro 2009); 03 observações do cotidiano escolar (abril/agosto/setembro).

Na segunda etapa da pesquisa, ou seja, do final do 2º semestre de 2009 a 2010, foram realizados: 06 participações em HTPC em que a ONG desenvolvia trabalhos (outubro e novembro/2009; maio, junho, outubro e novembro/2010); 02 entrevistas coletivas com 20 professores (outubro e novembro/2009); 01 entrevista com o coordenador do projeto na escola (outubro/2009); questionário para 08 professores e 02 coordenadores da escola H (dezembro/2009); 1ª sessão estudo (novembro/2009) com enunciados de ex-alunos colhidos em dissertação da pesquisadora para abordar a diversidade de gêneros existentes no cotidiano escolar; 2ª sessão de estudos (abril/2010) para discussão de conceitos (sexualidade, gênero, orientação sexual – opção sexual, homossexualidade, transgênerismo); 3ª sessão de estudos (abril/2010) para discussão sobre formação inicial e formação continuada de professores e análise de livros didáticos; 4ª sessão de estudos (maio/2010) para estudo de caso contendo situações de preconceitos e homofobia.

3.4.1 Conversas

Foram realizadas várias conversas com os professores-coordenadores do ensino fundamental e médio, com a diretora e vice-diretora e com os professores do ensino fundamental e/ou do ensino médio abordando, primeiramente, a necessidade da formação continuada em HTPC sobre a temática da homossexualidade. Outros questionamentos envolvendo a realidade dos alunos, professores e gestores foram surgindo, tais como: a existência de preconceitos contra negros, nordestinos e obesos; discriminação de gênero na escola e na sociedade; gravidez na adolescência; doenças sexualmente transmissíveis; bullying e violência nas escolas; fatores que interferem no rendimento escolar e como a direção e professores tratam essas

questões; a participação da família e a constituição das novas formas de família; as religiões e suas interferências nas práticas e conhecimentos escolares.

Os vários momentos de conversas ocorreram na Unidade Escolar, em dias e horários variados, pois apesar de os horários de reuniões pedagógicas serem fixos, a disponibilidade de alguns professores e da equipe gestora é bem diversa. Por exercer a mesma profissão e em outra escola pública de periferia, com realidade bem próxima das vividas pelos professores e gestores da escola H, as conversas foram tranquilas e todos se sentiram à vontade para falarmos sobre os problemas que enfrentavam. Muitas das conversas não seguiram uma ordem linear, pré-estabelecida ou fixa, foram surgindo conforme os docentes e gestores foram manifestando interesse pelas questões, muitas vezes provocados por falas e questionamentos feitos pelos membros da ONG, outras vezes feitos por mim.

As conversas com Tuco, coordenador geral da ONG e com Gera, coordenador do projeto desenvolvido na escola H, não aconteceram ao mesmo tempo, devido ao excesso de compromissos deles, pois além de atuarem em várias frentes de formação na cidade, atendendo a rede estadual e municipal, com frequência participam de eventos em vários lugares do país. Muitas vezes as conversas com o coordenador do projeto ocorreram após as reuniões de HTPC, nos intervalos entre uma oficina e outra; com o coordenador geral todas as conversas ocorreram na sede da ONG. O foco central das longas conversas foi a preocupação com a formação dos professores em relação à temática da homossexualidade.

As conversas com o supervisor da escola foram breves e ocorreram em uma única oportunidade em que dividimos o período do HTPC. A gestora havia solicitado minha presença, pois alguns professores estavam inquietos com as novas questões levantadas e com a presença, na reunião anterior, de uma transexual, membro da ONG. Desse modo, planejei uma conversa coletiva, com a intenção de ouvir a todos, porém a presença do supervisor causou muito desconforto, todos silenciaram a respeito do estranhamento sentido diante de uma diversidade sexual com a qual não conviviam.

Mesmo sem ter agendado com antecedência, o supervisor preferiu uma palestra sem tema específico, abordando a divisão das gerações e suas

possíveis características, depois os temas alternaram entre filosofia, mitologia grega e formação de professores; um dos autores mais citados na reunião foi Maurice Tardif, porém foi possível perceber que as interpretações faladas aos professores pelo supervisor foram meio distorcidas em relação ao que o autor defendia. Não houve oportunidade para questionamentos nem comentários por parte dos professores e gestores, foi visível o desinteresse dos docentes.

Ao conversar com o supervisor sobre o trabalho que a ONG estava desenvolvendo junto a alunos e professores da escola H, ele disse ter conhecimento do trabalho, mas pouca participação e interesse. Por isso, não houve mais conversas, nem mesmo a aplicação de questionário.

As conversas com Nany, a coordenadora geral da oficina pedagógica, que também exerce a função de professor-coordenador da disciplina de história, deram-se em diversos momentos, em encontros na Diretoria de Ensino ou na própria escola. Todas as nossas falas foram norteadas pela grande preocupação com a formação dos professores em serviço e a atuação do coordenador pedagógico como um mediador entre alunos, professores, gestores e as orientações vindas dos órgãos centrais. Essas conversas sempre foram muito cordiais e de profunda troca de conhecimentos, angústias e informações. A coordenadora geral sempre se colocou à disposição, fornecendo documentos, textos e concedendo entrevistas e muitas conversas formais e informais.

3.4.2 Observações

As observações assistemáticas foram muito importantes para a pesquisa. Aconteceram durante as reuniões pedagógicas, nas trocas de aulas, intervalos e durante o desenvolvimento de atividades junto aos alunos. Por meio das observações, visava obter conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas no interior da escola, sem que houvesse a necessidade de nomeá-las ou numerá-las em uma lista de relevância. Como pesquisadora reconheço a grande valia destas observações e sei que os registros exigem

uma grande responsabilidade, pois muito depende do observador, de sua perspicácia, atitude e discernimento das coisas que acontecem ao seu redor.

Segundo Ludke e André (1986), uma das vantagens dessa técnica é a possibilidade do contato pessoal do pesquisador com o objeto de pesquisa, possibilitando acompanhar as experiências do dia-a-dia dos sujeitos e apreender o significado que é atribuído à realidade e às suas ações.

3.4.3 Entrevistas

O objetivo das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa foi o de conhecer suas histórias de vida, ouvir seus relatos sobre vivências e experiências profissionais e, principalmente, captar os sentidos e significados que estes sujeitos atribuíam à sexualidade, sobretudo à diversidade sexual e à homossexualidade.

As entrevistas individuais foram realizadas com os sujeitos da equipe gestora da escola H, com os coordenadores da ONG e com a coordenadora geral da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino. Esta opção não foi aleatória, pois estes sujeitos são responsáveis pela mediação, coordenação, seleção e elaboração dos temas e dos materiais a serem estudados. Sendo assim, as entrevistas individuais com esses sujeitos proporcionaram um entrecruzamento de enunciados que constituem um sistema coletivo de crenças e valores que perpassam o cotidiano escolar, pois, a constituição do sujeito individual se dá no encontro com outros sujeitos, por meio da palavra, com significados e sentidos que se modificam histórica e socialmente.

O sinal surge em relações interindividuais mediando encontros do sujeito com os outros enquanto (trans)forma o funcionamento mental. Como um sinal privilegiado, a palavra constitui a interface dos processos sociais e individuais no discurso para/de outros ou no discurso interno. No entanto, como produto e produção histórica, a palavra evolui nos seus significados envolvendo múltiplos sentidos (SMOLKA; GÓES; PINO, 1998, p. 175).

Com o objetivo de manter fluência no diálogo e ao mesmo tempo manter relação com o tema tratado, também foram elaboradas entrevistas semi estruturadas com a diretora Gina e com Mara, coordenadora pedagógica do ensino fundamental sobre: o espaço do HTPC; a importância da formação continuada em serviço; principais entraves desta formação; motivos da resistência em relação ao novo e, principalmente, diante de temas considerados polêmicos, como a homossexualidade; o que é, e o que não é função da escola; a função da equipe gestora e do coordenador pedagógico.

A entrevista coletiva foi realizada junto aos professores que ministram aulas, tanto no ensino fundamental ciclo II como no ensino médio, a diretora e a coordenadora do ensino fundamental do ciclo II durante encontros de HTPC. Para realizar a entrevista coletiva foi organizado um roteiro, dividido em temas e subtemas, que serviram como guia para a pesquisadora. Nem sempre foi possível guiar-me apenas com base neste roteiro, devido às falas e caminhos que foram sendo percorridos pelas várias vozes que foram se levantando e posicionando-se, ora respondendo ora questionando, em uma dinâmica rica de múltiplas vozes e saberes. O roteiro principal das entrevistas constituía-se de questões que visavam apreender como o projeto da ONG foi apresentado aos membros da escola; de que forma ocorreu a integração dos mesmos ao projeto; como ocorria o funcionamento da equipe; como era vista a importância dos membros da ONG dentro do projeto; o contato com os vários membros envolvidos em suas várias instâncias; a contribuição do projeto para a formação continuada; os rumos a serem planejados e seguidos para o futuro do projeto; e a avaliação das atividades desenvolvidas.

Durante a entrevista coletiva, professores com conceitos, valores e opiniões diferentes, divergentes, precisaram refletir, falar, responder, discutir, sobre suas posições, precisaram lidar com a diversidade, com a alteridade, com o direito do outro em se colocar de forma, às vezes, muito contrária a sua. Em alguns momentos pareceram ceder à argumentação do outro, retrocedendo nas colocações tão fechadas, fazendo concessões, deparando-se com a sua e com a fragilidade do outro. Segundo Kramer (2004, p. 503), as entrevistas coletivas ajudam a identificar conflitos sem esconder ideias divergentes ou posições antagônicas.

As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p.29).

Os professores, além de participar das entrevistas coletivas, responderam a um questionário.

3.4.4 Questionário

Foi aplicado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, aos 08 professores (05 mulheres e 03 homens) que participaram de todas as etapas da pesquisa e que trabalhavam com o ensino fundamental e médio. As questões envolviam, dentre outros itens, idade, sexo, orientação de gênero, etnia/raça/cor, formação religiosa, formação acadêmica, disciplina ministrada, tempo no magistério, percepção de situações problemas envolvendo formação continuada com a participação da ONG; a percepção de homofobia no País; posicionamento diante do preconceito e da homofobia; percepção em relação a desigualdades educacionais, principalmente de acesso e permanência em relação à orientação sexual/gênero; significado de ser professor; envolvimento e participação da equipe gestora na resolução de questões relacionadas às questões de gênero dos alunos e de forma geral, dentro da Unidade Escolar; currículo; família; conhecimento/posicionamento diante da Lei 10.948/2001 que dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual e, por fim, um espaço para opiniões livres sobre os assuntos abordados. (vide anexo)

3.4.5 Sessões de estudos

As sessões de estudo desenvolvidas pela pesquisadora com os professores foram solicitadas pelo grupo e pela equipe gestora durante uma reunião de HTPC e serviram para discutirmos sobre as abordagens da Educação Sexual presentes no currículo das escolas brasileiras, pautadas em orientações oficiais. A solicitação do grupo teve como justificativa o fato de que os membros da ESTRELA não eram professores e, como militantes, não percebiam as minúcias e dificuldades em se trabalhar com a temática da homossexualidade. Segundo os professores e gestores da escola H, os trabalhos com os membros da ONG eram bons, mas demandavam mais leituras e discussões, o que as oficinas e dinâmicas nem sempre permitiam. Alegaram também não terem conhecimentos mínimos para escolherem textos que os introduzissem nesta discussão.

Desse modo, algumas atividades foram desenvolvidas pela pesquisadora com o grupo de professores presentes nos HTPC. Dentre elas, encontram-se leituras e discussões de textos diversos¹¹; sugestões de filmes e/ou documentários; análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial a parte relacionada à Orientação Sexual¹² e análise de livros didáticos de Ciências, Biologia e História para verificar se havia alguma referência à homossexualidade¹³.

O objetivo principal das atividades era discutirmos o currículo oficial a partir de uma perspectiva intercultural crítica na qual os conteúdos específicos das diversas disciplinas ministradas pudessem servir para a discussão de tipos de preconceitos e exclusões. Assim, situações reais que envolviam

¹¹ Dentre a leitura e discussão de textos, estavam os depoimentos de professores, alunos e ex-alunos autodeclarados homossexuais colhidos como dados na dissertação de GRANUZZIO (2007) *Entre visibilidades e invisibilidades: sentidos produzidos sobre as relações vividas na escola por homossexuais*.

¹² Elaborados por uma equipe de educadores e pesquisadores e distribuídos pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto a quase todas as escolas públicas, tanto os que se destinam ao Ciclo I (1ª a 4ª série) quanto os que se destinam ao Ciclo II (5ª a 8ª série), nos volumes que se referem às Ciências Naturais ou a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, o tema da sexualidade humana é abordada de um ponto de vista quase que exclusivamente heterossexual.

¹³ Se nos livros didáticos e paradidáticos distribuídos antes da divulgação e distribuição dos PCN, em 1997, havia a omissão quanto a questões da homossexualidade humana, o mesmo continua a acontecer.

discriminações, estereótipos e até mesmo expulsões da escola foram trazidas por mim para servirem como estudo de caso para que o grupo refletisse sobre o próprio posicionamento diante de tais situações. Conforme estratégias apontadas por Canen (1997)¹⁴, tal preconceito propicia um aprofundamento das temáticas educacionais, maximizando o potencial de todos os alunos e não apenas daqueles cujo padrões se assemelham aos padrões preconizados pela escola.

3.5 Registro das Informações Produzidas

As informações produzidas nas entrevistas, conversas, observações e no convívio com os participantes foram registradas de várias maneiras. Algumas das conversas e entrevistas com professores e gestores foram gravadas digitalmente e depois transcritas para o computador. A maior parte das conversas não foi gravada e sim registrada, de modo resumido, no diário de campo. Neste, também foram anotadas as observações que julguei relevantes para a pesquisa. Quando possível, as observações foram registradas no momento em que se davam ou logo após o seu término na tentativa de que as informações não se perdessem.

Para a entrevista com gestores e membros da ONG, optou-se, por algumas vezes, pela entrevista aberta. Julgo ser este tipo de entrevista uma opção metodológica de coleta de informações adequada, visto que permite ao entrevistado descrever fatos, reuniões, oficinas e encontros diversos, revelando significados e sentidos importantes para a apreensão do fenômeno pesquisado.

Quando o narrado foi um fato real envolvendo discriminação e/ou preconceito em relação à sexualidade, o episódio foi registrado e organizado em quatro partes: o fato em si, a atitude tomada, o desfecho e observações que pareceram pertinentes.

¹⁴ CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

3.6 Procedimentos de Construção e Análise de Dados

Como uma pesquisa qualitativa, este estudo não tem como finalidade desenvolver um relatório final ou apenas a descrição dos conflitos vividos por professores, gestores e equipe da ONG. Entendendo que as relações sociais entre os sujeitos são construídas histórica e culturalmente, o relato de suas experiências e vivências foram apreendidos por meio dos questionários, entrevistas, conversas, observações, e forneceram informações essenciais para a investigação de significações que emergem de um processo de formação continuada de professores sobre a homossexualidade no contexto escolar.

Ao se analisar o material colhido no campo, procurando compreender o que emergiu numa situação de observação ou de entrevista, ou ainda numa análise de artefatos, é que se percebem os pontos de encontro, as similaridades como também as diferenças, a particularidade dos casos. (FREITAS, 2002, p. 29)

Os sujeitos da pesquisa não falaram necessariamente e exclusivamente sobre o fenômeno da homossexualidade nas escolas, mas também sobre: condições e situações relacionadas à formação inicial e continuada dos professores no novo contexto da sociedade; questões religiosas e familiares que permeiam a formação dos alunos; dificuldades em trabalhar em áreas periféricas, com alunos carentes; o trabalho com alunos com pouco acesso a bens culturais; expectativas de sucesso e insucesso na relação ensino-aprendizagem; exclusões e preconceitos no ambiente escolar.

Para a análise de dados foram adotados os seguintes procedimentos:

- i. Leitura de todas as anotações, incluindo transcrições das entrevistas, conversas e relatos de observações registrados no caderno de campo para que pudessem ser captados os sentidos para o conjunto de atividades, discussões e estudos realizados no processo de formação continuada ocorrido;

ii. Releitura de todo este material para selecionar enunciados à luz das seguintes categorias, derivadas da questão de investigação aqui enfocada e dos aportes teóricos que a embasam: diversidade/sexualidade/homossexualidade; discurso pedagógico sobre os alunos homossexuais; processo de formação continuada. Entendendo que as palavras, por vezes, não revelam significações de modo imediato e explícito, mas sim fornecem indícios da forma que as concepções sobre sexualidade e homossexualidade estão interna e histórico-culturalmente constituídas nos participantes desta pesquisa, várias palavras foram colocadas em negrito, com tais grifos busquei identificar/indicar palavras que possibilitassem apreender/revelar sentidos proeminentes, sejam eles representantes de ressignificações ou de concepções heteronormativas;

iii. Análise dos enunciados contendo as categorias temáticas acima propostas estabelecendo interrelações com os aportes teórico-metodológicos da investigação.

As significações sobre homossexualidade construídas pelos professores da escola H foram separadas de acordo com as categorias que nos enunciados se fizeram marcantes. Na intenção de mostrar que há contradições nos enunciados de um mesmo professor, que há significações e ressignificações no contexto das interlocuções e que condições histórico-culturais criam/encaminham a produção dos enunciados, será dado destaque às falas de dois professores.

Por meio desses procedimentos, o próximo capítulo aborda as significações de professores sobre a homossexualidade em um programa de formação continuada na escola H, construindo respostas, portanto, à questão de investigação aqui tratada.

Buscar tais significações docentes foi desafiante. O material encontrado/produzido na pesquisa de campo apresentou-se denso e numeroso, pois, formou-se por questionários, entrevistas coletivas e individuais, diálogos diversos entre a pesquisadora e componentes da ONG, da Diretoria de ensino, direção, coordenação escolar, acompanhamento das ações formativas, sessões de estudos, dentre outras atividades, além de impressões e reflexões da pesquisadora registrados no diário de campo.

Os questionários individuais serviram para caracterizar o perfil de cada professor e do grupo como um todo; as entrevistas individuais permitiram retomar diversos itens apontados pelos professores no questionário e discutir melhor junto a cada professor; já as entrevistas coletivas possibilitaram a exposição dialogada do grupo sobre a reflexão do tema, promovendo interpretações, respostas, fortalecimentos, ocultamentos de ideias sobre a temática, um processo crescente de intersubjetividades.

Assim, as análises centram-se especificamente nos questionários, entrevistas e conversas com os docentes; o acompanhamento das sessões de estudo, a leitura dos relatórios da ONG, os questionários e conversas com as gestoras e membros da ONG serviram como indicadores contextuais para a análise dos enunciados dos professores.

Nesta análise, levou-se em consideração que os discursos docentes marcam o tema da homossexualidade na interação sócio-verbal e que esses diálogos destacam posições sociais (docentes, discentes, homossexuais) dentro da escola e na própria comunidade ao seu redor. Esses discursos se constituem ideologicamente por meio da palavra, ou seja, têm como princípio esta dialogia da linguagem e como estratégia, a polifonia, as diversas vozes sociais tomadas e valoradas pelos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2006), exercendo relações de poder (FOUCAULT, 1988).

Foucault (1988) nos ensina que o poder não é algo que se possui, mas algo que se exerce, o poder se instala nas relações sociais, o que nos impõe estudar as técnicas sociais concretas e efetivas que se estabelecem na relação de poder, sendo aqui, apresentadas nos discursos dos professores e gestores.

Na relação de poder, o que existe são “formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (MACHADO, 1979). Assim, “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 89).

4 SIGNIFICAÇÕES SOBRE A HOMOSSEXUALIDADE

As significações que emergiram dos enunciados revelaram que, no processo de formação continuada sobre a homossexualidade ocorrido na escola H, para alguns docentes, a presença nas reuniões do HTPC apresentou-se como um fator diferenciador relevante a ponto de resultar em um maior amadurecimento pedagógico e político; para outros, foi um momento de insegurança ou até mesmo de recusa diante do tema abordado. Há enunciados que evidenciaram as dificuldades encontradas no cotidiano escolar; alguns revelaram, pela brevidade nas respostas aos questionários e no desinteresse em aprofundar as conversas, concepções heteronormativas ou outros ainda que, construídos monossilabicamente, revelaram a incapacidade de trabalhar com a diversidade sexual.

4.1 Significações sobre diversidade – relações sociais instituindo a significação pessoal sobre sexualidade e homossexualidade

A partir de 1997, o Governo Federal estabeleceu o ensino da orientação sexual incorporando-a como um tema transversal constante nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCN), ao lado dos demais temas a serem articulados com as diversas disciplinas do currículo oficial¹⁵. Os PCN são apontados como os primeiros referenciais oficiais para a educação sexual, por meio do tema transversal sobre Orientação Sexual, porém, é possível em sua leitura perceber a superficialidade com que o documento trata a diversidade sexual. Nos volumes que se referem a Ciências Naturais ou Orientação Sexual, o tema da sexualidade humana é tratado de um ponto de vista quase que exclusivamente heterossexual. Depois de mais de uma

¹⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries) trazem, no volume 10, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; os que são direcionados para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) trazem em um único volume os temas transversais a serem abordados, ou seja, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

década, professores ainda sentem-se inseguros para trabalhar com a temática. Percebe-se que o fato de que crenças e valores pessoais entrecruzam-se com o currículo oficial desenvolvido serve como justificativa para alguns não reconhecerem a necessidade de incluir a discussão sobre sexualidade no cotidiano escolar.

Amélia: É a falta na formação, não discutimos isso na faculdade... eu não aprendi para ensinar... antes estas discussões não aconteciam na escola, nunca falaram disso comigo na escola...

Teresa: Ninguém falou desses assuntos conosco... aprendemos sozinhos, não fez falta... penso que isso deve ser aprendido em outros lugares, temos que ensinar valores, respeito, dignidade...

Mara: Hoje tudo é problema da educação, como se nós tivéssemos que resolver todos os problemas da sociedade, nos sentimos perdidos, desamparados, e tem muita diferença em relação ao que os pais acreditam que deve ser uma escola e o que hoje ela tem que ser.... para alguns pais, ensinar os filhos deles é dar cópias para eles fazerem... hoje não é mais assim... a verdade é que temos medo do novo, e ainda não estamos convencidos se queremos mais essa função... (a professora se refere ao tema da homossexualidade)

Assim, palavras de insegurança e preocupações são recorrentes nas falas dos docentes.

Rosário: Sabe...eu sei que nós deveríamos estar preparadas para trabalhar, discutir sobre **sexualidade**, até sobre homossexualidade, mas não me sinto, acho muito **complicado**, tem minhas questões pessoais, tem os alunos que pensam que tudo é sexo e as famílias que sempre entendem errado...prefiro não falar...me sinto **insegura**.

Além de relatarem não ter domínio do assunto e nem segurança para tratar de questões tão sérias, alguns alegam ter medo de abordar a temática sexualidade. Recorrem a questões religiosas e familiares, justificam que muitos alunos são evangélicos e as famílias sempre os acham puros, não devendo ouvir sobre sexualidade. Esses professores acham que algumas famílias acreditam que abrir esta discussão na escola é somente incentivá-los à prática sexual e à correta prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

Amélia: Às vezes me sinto **constrangida**, com os alunos... imagine... com eles... para mim não dá... prefiro dar minha matéria e pronto. Sem falar das **famílias**, que acham que seus filhos não falam, não sabem nada sobre sexo, temos vários alunos evangélicos que veem a vida de um modo muito ligado à religião, para alguns **pode parecer** que estamos incentivando, fazendo **apologia ao sexo... é complicado...** sempre que alguém fala, discute sobre **sexualidade** na escola, o telefone não para de tocar, **é reclamação mais reclamação**.

Os docentes e gestores acreditam que as famílias dos alunos são “desestruturadas”, não conversam sobre os problemas que crianças, jovens e adolescentes enfrentam no cotidiano escolar. Além disso, têm uma visão, de certo modo, estereotipada em relação às famílias e seus valores morais, religiosos e políticos. A generalização de que as famílias não acompanham a vida escolar dos filhos é comumente encontrada nas conversas entre os professores, já a discussão e reflexão sobre o papel de muitas das atividades escolares na vida daqueles não merece a mesma atenção.

Claudia: Bom... nós sabemos que aqui **falta orientação** por parte da família, aliás, o que eles conhecem como família é bem diferente do que nós conhecemos, muitos vivem com madrastas, padrastos, têm pais presos, **ninguém orienta**, nem as coisas relacionadas à higiene pessoal, dormem todos no mesmo quarto, um escuta o outro transar, as crianças veem... enfim... é um caos. Aí... fica **complicado**, no fim nós sabemos, a cada ano mais **alunas grávidas**, e não é por falta de nós falarmos.

O que tem ocorrido na prática da escola é a re/afirmação da heterossexualidade compulsória, ou seja, como se as sexualidades e gêneros girassem em torno de um modelo único que fosse a base para julgamentos e aceitações, a reprodução dos papéis masculinos e femininos em toda e qualquer relação, reafirmando a negação da multiplicidade de gênero e outros modos de elaboração relacionados à homossexualidade. Enquanto alguns percebem “vários casos” de alunos homossexuais, outros professores afirmam que na escola H há apenas “um caso”.

O discurso dos professores revelou um jogo de significações no qual se destacaram palavras e expressões como: “descobrir-se sexualmente”, “fase” (estado temporário), “influências da mídia”, “solidão”, “falta de mulher”, entre outras que conjugam sentidos e encaminham identidades discentes esperadas pelos docentes. Os professores, dialogando sobre suas experiências com alunos a propósito da sexualidade, em entrevista coletiva, refletem-nas e as significam:

Jorge: Aqui na escola nós temos **vários casos** de alunos e alunas que estão **se descobrindo sexualmente**. Um dia desses conversei com duas meninas da sétima série, elas estavam em um canto, e todos os alunos têm comentado que elas andam se beijando no banheiro.

Segundo Britzman (1996), o processo de formação de identidade também perpassa pela escola, representações de identidades são oferecidas aos alunos/as e policiadas. Para ela, a escola não apenas oferece e produz versões particulares do conhecimento de sujeitos, mas o próprio sujeito que supostamente conhece e espera encontrar.

Recorrendo a afirmação de Sedgwick (1985) de que *não existe nenhum manual que ensine ‘como criar seu filho gay’*, Britzman diz que

O que está disponível é precisamente o oposto, ou seja, uma proliferação de conselhos aos pais e aos educadores sobre como ‘curar’ a situação de gay, como evitar aquilo que o *establishment* médico está agora chamando de ‘desordem de identidade de gênero na infância’, e como organizar-se contra reformas curriculares que levem em consideração as vidas de gays e lésbicas (BRITZMAN, 1996, p. 79).

Assim, a escola promove a construção de representações de pessoas ao mesmo tempo em que transmite o conhecimento considerado apropriado para a sociedade idealizada, e, continuamente, estabelece mecanismos de exclusão. Freitas (2002), analisando os mecanismos de exclusão subjetiva, afirma que

Em nossa sociedade a escola atua, entre outros aspectos, como mediadora entre hierarquias econômicas e hierarquias escolares e vice-versa (Bourdieu e Passeron, 1975; Bourdieu, 2001). (...) [A escola] tem uma função na constituição da sociedade – *função que se pretende disputar e reorientar como parte de uma luta mais ampla* e que está muito além da introdução de simples melhorias pedagógicas ou da absorção das classes populares em seu interior –, um fenômeno que se iniciou muito antes dos governos neoliberais mas que foi acelerado por estes com finalidade de ampliar o controle político-ideológico. Não há que esquecermos que a própria forma escolar ensina um certo sentido de “ordem”, uma certa “posição nas relações de poder”, independentemente da aprendizagem do seu conteúdo em si (disciplinas). A ênfase na necessidade de que todos acessem a escola, no momento em que o Estado amplia seu controle sobre o aparato escolar, não é inocente (FREITAS, 2002, p. 311).

Os enunciados dos professores revelaram a negação da homossexualidade através dos mecanismos discursivos que a interditam, censuram-na com o objetivo do disciplinamento dos alunos na significação de poder-saber-sexo. Os questionários aplicados pela ONG aos alunos da escola H já traziam indícios desse ocultamento e interdição. Neste jogo discursivo de poder, ocultou-se a homossexualidade ao mesmo tempo em que o preconceito procurou manter a heterossexualidade como norma.

O professor Jorge afirma que os alunos “estão se descobrindo sexualmente”, como é o caso das meninas que “andam se beijando”. A ideia de “descobrir” além de significar trazer à tona o que está “coberto”, também significa, nesta conversa dos professores, aprender, iniciar-se sexualmente, experimentar; para os professores isso não é nem definitivo nem sinal de homossexualidade, apesar da continuidade e frequência que pode se inferir da expressão “andam se beijando”. Para os docentes significou, segundo eles mesmos relataram, um estado temporário, enquanto, ainda, não se “descobriu”.

Jorge continua o seu diálogo, citando outra experiência que teve como professor da instituição Febem, com o tema da homossexualidade:

Eu já trabalhei na Febem e uma das experiências que tive foi com dois jovens que **mantinham relações sexuais**, mas **não eram gays**, eu **fui questioná-los**, percebi que **não tinham jeito efeminados** e aí um deles me disse: Professor eu e ele acabamos transando por solidão, falta de mulher, mas o que nós queremos e desejamos é mulher, isso não significa nada, apenas ajuda a matar o tempo e a vontade, depois ficamos com vergonha, mas aí...já foi.

Elisabete: Acho que é isso que acontece aqui, as meninas ficam entre elas, beijam, mas **não são lésbicas**, penso que é **uma moda**, coisa de adolescente, uma fase que **vai passar...** são muitos jovens para saber o que querem, que são...risos...

Teresa: É isso aí...eu concordo com a Elisabete, elas ainda não sabem o que querem, algumas são tímidas, ainda não sabem beijar, então **treinam entre elas...** o negócio é beijar na boca, ficar com alguém...depois passa... para algumas é mais fácil ficar com uma amiga, do que com um menino, além de que com outra menina não tem perigo de engravidar...risos...

O professor Jorge procura justificar o relacionamento sexual entre os alunos, os dois jovens mantinham (ação em continuidade) relações sexuais, mas não eram gays. Essa afirmação do professor e a justificativa apresentada pelos alunos de que o ato foi consequência de uma “solidão”, “falta de mulher”, nos remete a Bakhtin (2003), pois os jovens se colocam como interlocutores no jogo do discurso ideológico, respondendo-o de acordo com o esperado pelo professor.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em nenhuma análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p. 115).

A interação entre o *eu* e o *outro* é, pois, definida, materializada por meio da palavra, logo, para Bakhtin (2003), uma pessoa toma consciência de si mesma ao relacionar-se com as normas sociais, com julgamentos de valores que se estabelecem por meio de seu *outro*, o que faz o *eu* se ver, somente, pelos olhos do *outro*.

A significação de ser uma experiência temporária, dos “jovens” e “meninas” não serem “gays”, “lésbicas”, inicia-se, implicitamente, no discurso do professor Jorge e vai se tornando explícito na voz da professora Elisabete que afirma ser esta experiência “uma fase que vai passar”.

Entendemos, então, nesses diálogos que:

(...) todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome desse consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico (BAKHTIN, 2006, p. 44).

Consenso que vai se fortalecendo pela justificativa da professora Teresa que afirma que as meninas “são tímidas”, “não sabem beijar”, por isso, “treinam entre elas” e “depois passa”. Os beijos e relacionamentos entre meninas seriam uma opção para não engravidarem. Porém, isso também seria o esperado delas, conforme a fala a seguir.

Luis: Não podemos esquecer que a mídia tem uma grande influencia sobre isso...sobre **essa moda** entre as meninas, pois nessas revistinhas teen, na internet, isso ficou natural... daqui uns dias elas **aparecem grávidas, como as outras**.

O processo de descobrir-se sexualmente é significado pelo professor como heteronormativo, já que as experiências homossexuais das meninas são passageiras e “daqui uns dias elas aparecem grávidas, como as outras”. Essa fala revela uma significação que padroniza os comportamentos sexuais dos alunos e desvela o que o professor *espera encontrar* (BRITZMAN, 1996). Em outras palavras, o professor espera encontrar aquilo que está coberto, ou seja,

o descobrir-se dos alunos como heterossexuais. Nos enunciados dos professores, os mecanismos discursivos vão adentrando, sutilmente, à *instância da regra*, com os quais a heterossexualidade vai sendo decifrada (“logo aparecem grávidas como as outras”). Louro (2001) afirma que a escola é um dos lugares mais difíceis para alguém assumir a condição de homossexual ou bissexual.

O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância... As memórias e as práticas atuais podem nos contar da produção dos corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade; elas nos apontam as estratégias e as táticas constituidoras das identidades sexuais e de gênero. Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (LOURO, 2001, p. 30-31).

Essas significações dos discursos dos professores podem ser cotejadas com as que se podem apreender das definições apresentadas pelos professores, nos questionários, sobre o que seria homossexualidade, investigando as semelhanças e/ou diferenças de sentido.

Amélia: É se relacionar **sexualmente** com pessoas do **mesmo sexo** e **apresentar características**, comportamentos do sexo “escolhido”.

Claudia: Quando duas pessoas do **mesmo sexo** se relacionam **afetivamente**.

Elizabete: Pessoas que **gostam** de pessoas do **mesmo sexo**.

Jorge: **Gostar do mesmo sexo**.

Rosário: Uma pessoa é homossexual quando se sente **atraída fisicamente e emocionalmente** por pessoas do **mesmo sexo**.

Tereza: É a **atração** pelo/do **mesmo sexo**.

Seguindo as ideias do professor Jorge e das professoras Elisabete e Teresa, “o isolamento”, “a falta de mulher”, “o treinamento” entre as meninas seria uma condição específica que não revelaria um comportamento homossexual. Sobre isso, Weeks (2001, p. 69) afirma que para muitos essas experiências não produzem sentidos homossexuais, pois em “instituições fechadas como prisões, em encontros ocasionais e em relações um-a-um são vistas como especiais, mas não definidoras”.

Louro (2001, p. 16) declara que os grupos sociais de posições centrais, tidas como “normais”, no que diz respeito ao gênero, sexualidade, raça, classe, religião na relação de poder, “têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos ‘outros’...” Assim, impõem sua estética, ética, ciência como direito de negar, subordinar os demais, dispondo, então, uma ordem política sobre as identidades socioculturais.

A autora remete esta ordem política a uma forma de sexualidade que é generalizada, naturalizada a todos os sujeitos. “A heterossexualidade é concebida como ‘natural’ e também universal e normal... supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger... como parceiro... alguém do sexo oposto” (p. 17). Concebe-se, desta maneira, que as demais formas de sexualidade sejam tidas com antinaturais, anormais.

Os professores Amélia, Claudia, Elisabete, Jorge, Rosário e Teresa apresentam uma significação de homossexualidade que envolve a relação afetiva, física e emocional de duas pessoas do mesmo sexo, diferindo das significações das experiências discentes relatadas anteriormente, que estariam relacionadas a apenas aspectos físicos, como se uma atração sexual não envolvesse aspectos emocionais. Percebe-se que “a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios” (BAKHTIN, 2006, p. 15).

Esta “contradição” não aparece tão fortemente nos discursos docentes dos professores Luis e Pedro quando estes apresentam suas significações sobre homossexualidade e entendem a homossexualidade como uma opção.

Luis: É **optar por ser diferente** do convencional e assumir um lado imprevisível do destino.

Pedro: Pode ser uma **opção de vida** que as pessoas fazem em busca de felicidade.

A significação sobre homossexualidade trazida pela palavra “opção” implica em escolha realizada pelo sujeito homossexual, uma opção dele de “assumir o imprevisível do destino”, uma ação que recai apenas sobre ele diante de sua escolha que pode, então, ser modificada, ou incentivada, conforme as interações sócio-verbais e ideológicas que esse sujeito constituir, como declara o professor Luis, sobre a influência que essa opção sofre, causada pela mídia com as revistinhas teen, internet, moda.

As significações trazem as palavras como relações ideológicas entre indivíduos, “relações de colaboração... nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 40), em que os interlocutores se reconhecem, por meio das palavras definem-se em relação ao outro.

4.2 Significações apreendidas no discurso pedagógico sobre os alunos homossexuais – entre o preconceito e a homofobia

Discutir com os professores e gestores sobre violência e homofobia encontra justificativa nos estudos de Castro, Abramovay, Silva (2004), que em pesquisa para a UNESCO, constataram a invisibilidade dos alunos homossexuais e o silenciamento dos professores diante da homofobia. Segundo a pesquisa, “bater em homossexuais” é considerado menos grave do que usar drogas e roubar, por exemplo (CASTRO, ABRAMOVAY, SILVA, 2004).

Questionados sobre como, no cotidiano escolar, abordam o tema da homossexualidade e a inclusão de alunos homossexuais em uma escola pública, chama a atenção os discursos com marcas de valores pessoais que, ao mesmo tempo em que se referem ao preconceito à homossexualidade, são

marcados pelo preconceito. Entende-se, nesta pesquisa, o preconceito como sendo uma defesa da heterossexualidade, normatizando-a, ideia constituída por meio das significações e dos mecanismos discursivos que compuseram a relação de poder entre professores e alunos.

A escola é um local, como afirma Louro (2001, p. 30), de uma luta por espaços, valores e poder: “Aí se trava uma luta para expressar... um modo de vida que não se quer ‘alternativo’ (no sentido de ser ‘o outro’), mas que pretende, simplesmente, existir pública e abertamente, como os demais”. Entretanto, “Para os grupos conservadores tudo isso parece muito subversivo e ameaça atingir e perverter, também, conceitos valores e ‘modos de vida’ ligados às identidades nacionais, étnicas, religiosas, de classe” (p. 32).

Bakhtin (2006) afirma que escolhemos palavras partindo das intenções que presidem ao todo do nosso enunciado e que esse todo intencional, construído por nós, é sempre expressivo. Segundo ele, o enunciado está voltado não apenas para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. Isso pode ser constatado quando uma das professoras e a diretora relataram o caso de um aluno que resultou em suspensão.

Amélia: Um dia eu entrei na sala de aula, e quem estava lá, de quatro em cima da mesa dos professores, o [nome do aluno] e a classe naquele alvoroço, **ele quer chamar a atenção**, chocar, acho que **ele já fez de tudo...** lembra aquele dia que ele baixou a calça... (risos)...

Gina (diretora): [nome do aluno] apronta e eu é que fico com o problema, com os dilemas, nunca sei se estou fazendo o certo, mas neste dia da mesa eu tinha que suspender, **ele fez o show** para a classe toda... **os alunos contam para os pais...** e as famílias, vocês sabem, querem uma resposta da minha parte, **ele passa do limite**, acho que tomei a medida certa neste caso, não dá para passar a mão na cabeça sempre...

Ao relatarem o caso, professora e diretora fizeram pausas, olharam em busca de aceitação, quase que se desculpando por decidirem pela suspensão, visto que os membros da ONG pregam o diálogo, a reflexão, inclusão. As falas

acima são exemplos claros de enunciação e vozes trabalhados por Bakhtin (2003, p. 114-115):

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). [...] O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.

Se encontramos professores silenciando sobre a diversidade sexual, negando sobre a homossexualidade e alunos mantendo o segredo e aceitando a discriminação e preconceito, adotando o discurso da invisibilidade, também encontramos alunos que reagem de modos distintos, “chocando”, reconhecendo-se enquanto “homossexual declarado”.

Exemplificando o que seria um homossexual declarado, Gina, a diretora e Mara, a coordenadora, relataram um caso que incomodou professores e alunos e que teria, segundo elas, justificado a presença da ONG na escola e a formação continuada sobre a homossexualidade na escola H.

Gina: O caso né...? Ah é, por causa do aluno né, acho que sempre foi uma coisa que a gente sempre falou...discutiu...né...**na festa junina** do ano passado, **ele veio de vestido**...não sabíamos o que fazer...eu fiz ele voltar e trocar de roupa, colocar uma calça, mas por exemplo, **na festa junina deste ano**, ele veio, que **é uma aluna agora**, né...**ele veio de noiva**...né...foi isso...

Várias vozes: Foi... foi... foi

Mara: No **ano passado o choque foi maior** que ele veio com aquela roupa, **de vestido** né...

Rosário: No dia seguinte, depois da festa junina eu ouvi vários comentários das crianças, crianças mais novas, da quinta série...um monte...ai eu **tive que falar, explicar, contar**, mas **os mais novos ainda assustam, os mais velhos** já não, acho que **já estão acostumados...**

O fato de o aluno ter usado um vestido comum parece ter incomodado mais do que ter usado um vestido de noiva na festa junina; o vestido comum pode remeter ao cotidiano das alunas, o vestido de noiva poderia representar uma fantasia e, assim sendo, mais aceitável e menos ultrajante para as normas da heteronormatividade. Para o corpo docente, este aluno é “declaradamente homossexual”, pois isto está explícito em seu corpo, na forma como se veste, elabora a vida, pensa, fala e a escola não conseguiu ocultar sua orientação sexual, ela foi manifestada e materializada até mesmo no vestuário.

A significação docente para o ser “declaradamente homossexual” se refere ao aluno do sexo masculino que, em sua orientação sexual, valoriza o corpo como expressão do seu sentir, elaborando o feminino como referência corporal materializada por meio de vestimenta, adornos femininos, como citado pelos sujeitos, uma forma feminina personificada.

A respeito dessa relação de poder entre os professores e o aluno homossexual, podemos recorrer a Foucault quando ele declara que, no interior da relação de poder, onde há poder, há resistência. Essas resistências não se colocam como subprodutos dessa relação, elas representam o outro termo, os interlocutores irreduzíveis, distribuídos de modo irregular, já que:

(...) os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento (FOUCAULT, 1988, p. 92).

A resistência desse aluno, “declaradamente homossexual”, preocupa e incomoda a quase todos os professores, como explica a diretora:

Gina: Bom...eu posso falar um pouquinho... **esse aluno** que nos **preocupa** e nos **incomoda**, sim...porque muitas vezes ele **é agressivo** conosco, isso é uma outra situação e isso é uma preocupação de todos os professores da escola... nós **temos outros homossexuais** na escola, **mas** com eles nem tanto, **é diferente, é tranquilo**, é que ele é diferente, **é a questão do limite**, é uma coisa pontual, específica... nós temos outras meninas também... né... que as coisas vão muito bem... muito tranquila... a coisa tá caminhando bem... eu acho, mas é que realmente esse caso, ele extrapola a questão do limite...

No exercício da relação de poder com professores e gestores da escola H, o aluno “declaradamente homossexual” coloca-se como irreduzível, resistente, diferentemente de outros alunos homossexuais que são “tranquilos”, que permanecem “dentro do armário”.

Sedgwick (2007) reflete a respeito do “armário” na vida de gays e lésbicas, funcionando como dispositivo de regulação que rege, também, a hegemonia de valores heterossexuais. A autora sustenta a afirmação de que o “armário”, ou “segredo aberto” marcou e ainda marca as vidas de homossexuais, desde o último século.

Miskolci (2007) revela que a teoria *queer* desvendou a concepção de heterossexualidade, de natural para compulsória, enfraquecendo-a, pois, como explana: “Ninguém nasce heterossexual”, há uma força social compulsória que tem como base uma ordem que dita a heterossexualidade como regra, como forma de benefício, na relação de poder, de um regime de verdade, em que os homens (machistas) não se relacionam “amorosamente” com outros homens.

A “teoria do armário” coaduna com a teoria *queer* e nega a condição de minoria, já que:

O armário não é um objeto de reflexão apenas sobre aqueles que se relacionam com pessoas do mesmo sexo, mas também o meio de regulação que garante privilégios àqueles que se relacionam com indivíduos do sexo oposto e mantém a ordem heterossexista com suas instituições (como o casamento e a família tradicionais) e seus valores (como a assimetria entre os gêneros). Em suma, o armário não diz respeito apenas àquelas que vivem suas vidas amorosas em segredo, mas também àquelas que usufruem o privilégio de vivê-lo abertamente (MISKOLCI, 2007, p. 58).

O “armário” funciona como uma regulação da vida social de homossexuais diante dos padrões aceitos pelos heterossexuais. Nele mantém-se o segredo, a mentira e a vida dupla como mecanismo de proteção. Para ficar no “armário” é preciso muito esforço e enfrentar o medo de ser descoberto, há que se permanecer em constante alerta para os sinais que possam denunciar intimidades e desejos de uma identidade temida, há que se ter “força para agir contra seus próprios sentimentos e manter o compromisso com a ordem social que o rejeita, controla e poda das mais variadas formas”. O “armário” não pode estar presente na vida de todos os homossexuais, pois algumas categorias que se corporificam como homo-orientados (transgêneros) não podem receber esse “benefício” social, já que seus “interesses eróticos os expõem mais diretamente ao escrutínio público” (MISKOLCI, 2007, p. 58).

Neste sentido, a escola H parece cobrar o “armário” do aluno “declaradamente homossexual” quando o compara com outros alunos homossexuais mais “tranquilos”. Porém, o aluno não colabora com a regulação da vida social homo e heterossexual, pois a sua forma de elaborar-se como homossexual não o permite. Assim, ao manifestar o seu gênero, não “entrando no armário”, ele desperta o preconceito dos/nos professores. A resistência do aluno acaba por tirar as “máscaras” de ambos os lados desta relação de poder e tornar o “segredo aberto”, tanto da homossexualidade, quanto do preconceito, no embate docente da heteronormatividade.

Elisabete: A verdade é que o problema existe e nós temos que resolver para poder ensinar nossa matéria...

Foucault declara que somente através da técnica de mascaramento é que o poder pode ser tolerável, abrangendo um sucesso que se faz pela ocultação, cinismo, de outra maneira, o poder não incorre no abuso, ele deixa uma parte, mesmo que pequena, “intacta de liberdade”. Esses mecanismos revelam que “o exercício do poder sempre se formula no direito” que “deve ser a própria forma do poder e de que o poder deveria ser sempre exercido na forma do direito”. Na relação de poder, o outro é reconhecido e mantido até o final como um sujeito de ação, reação, de respostas. Quando as relações de

poder se ajustam, temos a disciplina. As relações de poder operam sobre um campo de possibilidades sobre a conduta dos sujeitos “livres”, de forma a induzir, limitar, impedir, facilitar, dificultar. A liberdade é, pois, a condição de existência da relação de poder (FOUCAULT, 1988, p.84-85).

Miskolci (2007, p. 61), ao refletir sobre as vantagens e desvantagens do “armário”, afirma que sair ou manter-se nele representa uma decisão individual apenas, mas leva em conta um contexto sócio-histórico. Desta forma,

(...) sair do *closet* ou não entrar nele é uma forma de resistência e, por mais complicada e difícil que seja a vida daqueles que o recusam, ela traz uma vantagem: o controle da informação sobre a vida íntima pode impedir que outros possam usá-la contra eles em um momento inesperado. Alguém fora do armário ainda pode se deparar (...) com manifestações de homofobia, mas é menor a dúvida sobre o que pensam a seu respeito e maior o controle sobre o que virão a fazer em relação a ele.

A relação corpo-homossexualidade é abordada por Foucault quando este afirma que

O homossexual (...) torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre (FOUCAULT, 1988, p. 43).

Segundo Pers (2011, p. 75), muitas instituições sociais, como a escola, por exemplo, participam da efetivação de um regime binário, atendendo as referências dominantes que conduzem socialmente os modos de ser e de se comportar dos indivíduos, “que em um primeiro momento são tomadas como instituições externas e em outros se instalam como regulações internas que são apreendidas pela ação da subjetivação normatizadora”, interferindo até nos “processos desejantes, que insistentemente passam a desejar a “norma”,

reproduzindo seus modelos e submetendo-se às suas ordens”. O autor alerta que o mínimo desvio da ordem é punido com discriminações e qualificações referentes a cidadão de segunda categoria, sem importância social.

Segundo Butler (2003), este processo de heteronormatividade atribui às “corporalidades” uma “processualidade” em permanente construção, contrapondo a normatividade estabelecida pela ordem do poder, “logo, não reconhecidas como da ordem do humano, tratados como pré-sujeitos e caracterizados como corpos abjetos. Os corpos abjetos são os corpos “outsider”, fora da ordem dada pelas instâncias do poder” (BUTLER, 2003, p. 76). São corpos que não se moldam às normas naturalizadas para o par sexo/gênero, são desobedientes, transgressores e renovam seu potencial de mutabilidade, pois neles:

(...) incidem outras dimensões de padrões estéticos, de maneirismos e de posições de corpos (posições de identidades) que são estabelecidas pelas diferenças entre os sexos (homem/macho – mulher/fêmea) e pelas expressões dos gêneros (masculino – feminino), responsáveis pela cristalização de algumas identidades sexuais e expressão de gêneros que são produzidas pelos modos de subjetivação normatizadora, que se colocam como modelos de perfeição, saúde e verdade absoluta, se achando no direito de se sentirem superiores diante das expressões diferentes da ordem heteronormativa (BUTLER, 2003, p. 80-81).

Sobre a relação corpo-sexualidade-poder, Foucault (1988) afirma que neste jogo de poder e sexualidade, a relação da técnica da interdição, da negação, produz o discurso da verdade, normalizador a respeito da sexualidade.

O autor propõe, então, a realização de uma analítica do poder, mas, para tanto, diz ser necessário destituí-lo da representação do jurídico-discursivo, subentendida pela hipótese repressiva. Na verdade, os mecanismos discursivos agem como uma produção de saberes sobre sexualidade que normaliza, assim, o discurso do poder. Foucault (1988, p. 81-82) destaca os seguintes mecanismos:

A *Relação Negativa*, na qual o poder insiste em dizer não ao sexo através do jogo da rejeição, exclusão, ocultação entre o poder e o sexo. Trata-se, aqui, de um poder que produz ausências.

A *Instância da Regra* que permeia o discurso através do poder que se encontra na linguagem, ditando regras ao sexo por meio de uma lei binária do lícito e do ilícito, do permitido e do proibido.

O *Ciclo da Interdição*, onde o poder realiza proibições sobre o objeto, como não se aproximar, não consumir, não experimentar o prazer, não existir. O objetivo do poder é a renúncia atingida pela ameaça de um castigo.

A *Lógica da Censura* que realiza uma relação com a interdição, afirmando a não permissão do objeto, impedindo que se fale nele, negando a sua existência. Estas formas são “a lógica paradoxal de uma lei que poderia ser enunciada como injunção de inexistência, de não-manifestação, e de mutismo”.

A *Unidade do Dispositivo*, onde o poder é exercido da mesma forma, em todos os níveis, com o objetivo da submissão, da obediência, já que “funcionaria de acordo com as engrenagens simples e infinitamente reproduzidas da lei, da interdição e da censura (...) Poder legislador de um lado e sujeito obediente do outro”.

Teresa: Eu vejo assim...até um tempo atrás falava muito do preconceito racial, que tinha preconceito...que tinha que incluir, e agora recentemente tem falado muito do **preconceito** do homossexualismo...pra mim ficou assim...um **recado** que o grupo quis trazer, que é para nós trabalharmos o **preconceito** para as crianças na sala de aula, para que não tivéssemos esse **preconceito** e, nem que nos permitíssemos que acontecesse esse preconceito na sala de aula, que trabalhe **todos como normais**, isso foi assim o que ficou...**todos como iguais**...que nós soubéssemos trabalhar isso em sala de aula...inclusive...bom...como me aconteceu aqui, tem um menino aqui no segundo ano, que ele é **declaradamente homossexual** e aí na minha aula quando ele começou querer falar, aí eu falei assim...**na minha aula não se fala sobre preferência sexual e as atividades de vocês lá fora**, aqui é sala de aula...e **sala de aula é aprendizagem**, lição, **esse assunto não cabe aqui**...aí ele disse “ainda bem que não é comigo...” aí pra fechar o assunto eu tive que falar aquilo, porque ele estava tomando conta da situação, então eu vejo assim, todas as dinâmicas, todos os estudos que eles

passaram **eram para que nós não tivéssemos preconceito e soubéssemos lidar na sala de aula com os alunos**, para que não tivessem preconceito também com os homossexuais, para mim foi assim...

A professora Teresa encontra no discurso moral e de controle, por meio dos mecanismos de *negação, regra, interdição e censura* das falas sobre homossexualidade na sala de aula, uma alternativa/estratégia de alcançar o que ela acredita ser uma aprendizagem de qualidade, separando a vida intraescolar daquela que acontece além dos muros escolares. Para ela, o tema da homossexualidade deve ser ignorado na escola, pois, nessa, o lugar é de “aprendizagem”, de “lição” de outros conteúdos, o tema pertence às “atividades da vida lá fora”. O aluno, por sua vez, “declaradamente homossexual”, não aceita a regulação deste mecanismo discursivo, não se disciplina, não permite ser ignorado e, compreendendo o discurso da professora que interdita a homossexualidade, responde-o, “afrontando-a”, utilizando-se, também, do mecanismo discursivo de negação: “ainda bem que não é comigo”.

4.3 Significações sobre o processo de formação continuada – entre o conservadorismo e as possibilidades de resignificação

Não foi intenção da pesquisa realizada junto aos professores e gestores da escola H analisar o trabalho formativo da ONG. O que se buscou investigar foram as significações docentes sobre esta formação em parceria. A ONG foi vista pela pesquisadora como uma parceira importante. Neste sentido, não se procurou apontar erros, mas discutir a formação continuada no coletivo escolar como um dos caminhos para a trans/formação da ação docente, destacando a reflexividade a partir da própria prática pedagógica, pois:

A prática do professor deve buscar a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento das pessoas nele envolvidas. Esse tipo de prática, entretanto, não deve ser fruto de instruções, criadas em instâncias externas ao próprio

contexto e aplicadas como fórmula única que resolve diferentes problemas, mas, sim, criadas num processo de emergência a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre a relação ensino-aprendizagem. Esta reflexão constitui-se necessariamente como prática social, realizada com seus pares, para que possa ser profícua. Essa perspectiva não exclui a participação estratégica de elementos exteriores, que pelo seu distanciamento possam oferecer outras perspectivas que naturalmente enriquecem e aprofundam o contexto de reflexão (SADALLA e SÁ-CHAVES, 2008, p. 190).

Por meio dos enunciados presentes nos questionários e nas diversas conversas, pude depreender que, dentre os professores, houve os que ainda esperavam mais contribuições por parte da ONG, ou até mesmo direções a serem seguidas. Todavia a maior parte dos docentes não viveu a formação como sua responsabilidade compartilhada com o coordenador e com o coletivo interno e externo, além de não refletir criticamente sobre causas sociais, políticas e culturais nas quais se inserem aquele coletivo. Talvez pelo fato de que o tema se revele polêmico, abrangendo construções sociais e religiosas que se contrapõem ao seu estudo.

Placco (2003), ao analisar a atuação do coordenador pedagógico, reconhece que muitas das atividades de rotina podem distanciá-lo do propósito de concretização do projeto político pedagógico da escola junto ao grupo de professores. Dentre os encaminhamentos abordados por Placco para que a atuação do coordenador seja aprimorada, destacam-se os pertinentes às “relações sociais/interpessoais”. Sobre essas relações, a autora defende que sejam pautadas nas ações “ético-políticas, pois:

Só quando existe uma real comunicação e integração entre atores do processo educativo há possibilidade de emergência de uma nova prática docente, na qual movimentos de consciência e de compromisso se instalam e se ampliam, ao lado de uma nova forma de gestão e uma nova prática docente (PLACCO, 2003, p. 52).

Segundo Nany, coordenadora da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino, é necessário, antes de o trabalho se iniciar, que o coordenador da

escola reconheça a importância da temática e que se envolva diretamente no desenvolvimento do programa de formação continuada enquanto estratégia para se alcançar alguns objetivos presentes no projeto político pedagógico.

Nany: Os professores têm medo...tudo o que é **diferente** para eles, do nosso convívio social, da sociedade, não é aceitável...**paralisa**. Aí que entra o coordenador pedagógico, que tem que **estar sensibilizado com o tema**...caso contrário o projeto não vai para frente, não é a ONG, não é a temática, ou o projeto, se o coordenador não **acreditar**, não vai para frente. Eu já falei, a ONG tem que voltar e **sensibilizar os coordenadores**, caso contrário, pode esquecer, o projeto patina...patina e não vai. No começo foi difícil...enquanto os professores não foram sensibilizados nada aconteceu, os professores diziam, eu **não aceito**, se eu tivesse um filho ou uma filha, eu não aceitaria...é difícil, o que acontece na maioria das vezes eles ficam quietos diante de questões de **preconceito em sala de aula** e, quando falam, muitas vezes piora, pois carregam muitos preconceitos, **acabam reafirmando, em vez de combater**.

A coordenadora Mara relata que, ao iniciar o seu trabalho pedagógico, em setembro de 2007, deparou-se com a atividade formativa em parceria com a ONG. Ela avalia tal parceria como sendo positiva, uma vez que, “foi muito interessante, pois, trata-se de um assunto que vivenciamos na escola e temos dificuldades em lidar com isso”. A coordenadora não sabia que o primeiro contato entre a ONG ESTRELA e a escola H foi uma solicitação da Diretoria de Ensino, um acordo entre estas instituições que, mesmo vindo ao encontro de discussões realizadas em HTPC, não significava a aceitação e desejo de participação de todos os professores.

Os professores do grupo que participaram da formação continuada afirmaram ter sido muito importante para a reflexão sobre o tema da homossexualidade. A maioria reconheceu que a parceria com a ONG foi primordial para que as discussões acontecessem na escola, nos HTPC. Quando questionados sobre como avaliam a parceria da unidade escolar com a ONG, nesta formação continuada, os professores disseram ter sido “bom”, “muito bom”, e apenas um disse ser “médio”, pois este acredita ser necessário

profissionais ligados à área da saúde para fazer esse trabalho, não com os professores, mas sim diretamente com os alunos, em sala de aula.

Mesmo avaliando a parceria como boa, houve indícios de que a idéia da participação dos professores neste processo de formação continuada não tenha surgido necessariamente deles.

Amélia: Muito bom. Porque se não fosse algo “**imposto**” dificilmente esse assunto seria tema de discussão e estudo e os problemas continuariam sem solução.

Claudia: Bom, porque este é um assunto que **não era muito discutido** antes da ONG trazê-lo à tona, às discussões dos HTPC.

Elizabete: Muito bom. É sempre importante estarmos nos informando, compartilhando conhecimentos. (...) A gente **sempre comentou** sobre esta questão, pelo menos, **entre nós professores**, antes da ONG, com a Nany, mas a ONG nos ajudou numa **maneira melhor de tratá-los**, como a gente levar esta questão, agregar a sala de aula, né...mas que assim...não era ignorado...

Jorge: Muito bom. Pela abertura com os professores neste projeto onde **todos participaram de alguma forma**.

Luis: Médio. Para uma abordagem séria para esse tipo de assunto **deveria haver** nas classes, para todas clientelas, **profissionais escolhidos** com o rigor e respeito que essas clientelas merecem: médicos, urologistas, ginecologistas, psicólogos, psicoterapeutas. Pessoas com formação acadêmica e bagagem suficiente para atender a todos com competência e seriedade.

Pedro: Bom. Contribui com as discussões em sala de aula.

Rosário: Bom. Penso que poderia haver **mais oficinas** com os alunos, principalmente, **sobre o preconceito** sobre homossexualidade.

Tereza: Muito bom. De outra forma o assunto não seria desenvolvido; pois é muito polêmico e **todo mundo foge disso**.

Marin (1995), Nóvoa (1995), Candau (1996) e Mizukami (2002) têm discutido sobre o significado da formação continuada de professores como um longo processo, anterior à entrada no curso de licenciatura e que se prolonga na prática docente, o que remete ao pensamento de que o espaço de formação de professores se dá dentro e fora da sala de aula, abrangendo dimensões humanas que transcendem aos conteúdos curriculares. Corroborando com tais idéias, Fusari (1997, p. 171) afirma que “Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer”.

Por meio dos enunciados podemos observar que faltam três dos principais requisitos elencados por Rosa e Schnetzler (2003, p. 27), partindo das ideias de Maldaner (1997), para a formação de um grupo de estudo, de acordo com a perspectiva colaborativa: que haja professores disponíveis e motivados para iniciar um trabalho reflexivo conjunto e dispostos a conquistar o tempo e local adequados para fazê-los; que os meios e os fins sejam definidos e redefinidos constantemente no processo e de dentro do grupo; que haja compromisso de cada membro com o grupo.

A maioria dos professores reconheceu que se não houvesse uma parceria e uma certa “imposição” para o estudo e discussão sobre o tema da homossexualidade, ele não teria ocorrido da forma que ocorreu; haveria apenas em ocasiões pontuais, para resolver “problemas”. Na fala do professor que defende a presença de vários profissionais da saúde para abordar o tema junto aos alunos, podemos perceber que além dele acreditar não ser sua função ou responsabilidade, ele inclui, além de médicos especialistas na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, psicólogos, psicoterapeutas, o que nos leva à reflexão sobre que tipo de atendimento, formação ou tratamento este professor espera para a “clientela”, termo por ele usado, para se referir a alunos.

Quanto ao impacto na prática social e/ou pedagógica dos professores, a maioria avaliou o programa de formação continuada como “médio”. Um disse ser “pouco” e outro “nenhum”, e justificaram suas respostas de acordo com o conhecimento e a prática que já tinham e as atividades que desenvolviam junto aos alunos. Já os que responderam “médio”, esperavam uma formação mais

relacionada à prática da sala de aula, com atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos.

Amélia: Médio, pois objetivo maiores informações para conduzir os debates em sala de aula.

Claudia: Médio, aprendi uma forma melhor de lidar com estes assuntos, uma maneira mais **adequada**.

Elizabete: Médio, passei a ver essas diferenças de forma mais **normal**.

Jorge: Médio, passei a ver estas diferenças de forma mais **natural**.

Luis: Médio. Em função da responsabilidade de levar a cabo um pensamento diferente que tenta impor um sistema na sociedade e **ameaça (por força da lei)** a quem possa pensar diferente.

Pedro: Médio. É importante ter espaço e tempo para tratar esta **realidade**.

Rosário: Pouco. Durante minha prática social e/ou pedagógica já agia de acordo com a **maioria** das orientações recebida do grupo.

Tereza: Nenhum. **Nunca tive dificuldade** para discutir o assunto na sala de aula.

Os professores avaliaram o trabalho da ONG como positivo, todos responderam que as atividades formativas foram importantes, primordiais, pois o tema consta no Projeto Político Pedagógico da escola, com exceção da professora Amélia que disse não saber sobre o conteúdo do projeto escolar.

De forma geral, as falas expressam que a parceria com a ONG trouxe uma nova reflexão à prática docente em relação à sexualidade e à homossexualidade. Um professor que avalia como “média” sua mudança na prática a partir desta formação traz em sua fala uma justificativa muito perigosa, acreditando que, “por força da lei”, homossexuais estão querendo impor sua sexualidade e essa questão, que deveria ser vista como um direito

civil, na fala deste professor, além de soar como imposição, parece ser ditadora em relação aos heterossexuais que pensam diferente, mas que terão que mudar seu direito de pensar a partir das mudanças legais.

Os professores, sujeitos da pesquisa, afirmaram que o preconceito sobre a homossexualidade pode ser tratado na escola, “Mas deve ser trabalhado com cuidado, de maneira a não ferir as crenças de outros”, como ressalta a professora Claudia. Questionados se o tema sexualidade é ou foi trabalhado e quais conteúdos foram abordados, alguns contradisseram as afirmações anteriores e declaram não ter trabalhado a temática em sala de aula. Foi possível constatar, por meio de enunciados diversos, que os professores ainda têm dificuldades de incluir em suas atividades temas que não estão claramente definidos nos currículos oficiais, como sexualidade e homossexualidade.

Amélia: Sim. Somente debate **para** reforçar o poder de **argumentar** na hora de escrever textos dissertativos.

Claudia: Não. Apenas quando presenciei o trabalho da ONG com os alunos.

Elizabete: Não.

Jorge: Não.

Luis: Sim. Homossexualidade; direitos trabalhistas; direito à adoção; bioética; genoma humano.

Pedro: Sim. Foi abordado enquanto “novos movimentos sociais GLBT.

Rosário: Não.

Tereza: Não.

Diante das mudanças ocorridas, umas de forma mais significativa, outras ainda bem tímidas, percebe-se que a prática não foi alterada porque simplesmente não se alterou o paradigma.

Teresa responde que a formação não teve nenhum impacto em sua vida pessoal/profissional, pois não tem dificuldade de abordar o assunto em sala de

aula, contradizendo sua própria afirmação anterior - de que se caso não tivessem tido a ONG como parceira, o tema não teria sido desenvolvido, por ser polêmico e todos fugirem deste assunto. Outras contradições podem ser observadas quando ela afirma que o assunto poderia ser trabalhado em sala de aula, com o objetivo de discutir o preconceito. Entretanto, ela mesma declara não ter trabalhado o tema, não realizando, portanto, a prática em sala de aula com os alunos, sendo suas reflexões pautadas apenas nos conflitos e confrontos iniciais, não estabelecendo uma reflexão de sua própria ação pedagógica sobre o tema.

Por outro lado, para Gina, a diretora da escola H, a participação no processo de formação continuada teve uma significação diferente. Ela aponta que os impactos da formação em sua vida foram muitos, contribuindo para a convivência e diálogo com os alunos e até mesmo com os professores, apesar de reconhecer a fragilidade do corpo docente enquanto agente das oficinas desenvolvidas com os alunos que ficaram a cargo apenas da ONG e não foram compartilhadas com o coletivo.

Quando questionados sobre a formação promovida pela ONG, podemos perceber que a coordenadora do ensino fundamental tem uma visão diferente da enunciada pelo coordenador do ensino médio, pois o grupo do ensino médio estava iniciando sua formação, enquanto o grupo do ensino fundamental já participava das reuniões desde 2007. Por isso, alguns professores deste último grupo foram incorporando conhecimentos e mudando sua percepção sobre a sexualidade e homossexualidade. Na fala dos dois coordenadores é possível perceber mudanças de reconhecimento da importância daquela formação.

Mara (Coordenadora do ensino fundamental):

A proposta da ONG veio ao encontro das **nossas necessidades**, por isso, foi **muito interessante**, pois, trata-se de um assunto que vivenciamos na escola e **temos dificuldades** em lidar com isso.

Beto (Coordenador do ensino médio):

Sim, havia diversos casos de **gravidez precoce**.

Além da importância do programa parecer bem distinta para os coordenadores, devemos levar em consideração que o coordenador do ensino médio é formado em Biologia e seu olhar em relação à necessidade do programa na escola está relacionada à sua formação e prática pedagógica, pois é comum que os temas que envolvem sexualidade, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência sejam desenvolvidos por professores de Ciências e Biologia.

Em relação à percepção que os coordenadores tiveram sobre como os professores receberam, perceberam e se integraram a essa formação continuada, que apesar de ser uma necessidade reconhecida por todos, surgia como algo novo e que era oferecida por uma ONG, com pessoas que não eram diretamente ligadas à educação formal, não houve muita diferença:

Mara (Coordenadora ensino fundamental):

No primeiro momento foi um pouco difícil, os professores **queriam algo mais prático** e foi mais teoria, mas depois acabaram entendendo o processo de trabalho da ONG.

Beto (Coordenador ensino médio):

Com bons olhos, **como um auxílio**.

A fala da coordenadora revela que os professores haviam demonstrado interesse e reconhecido a necessidade de discussões sobre sexualidade e homossexualidade, porém acreditavam que, por ser oferecido por uma ONG e não pela academia, as discussões estariam relacionadas à prática pedagógica, esperavam sugestões e exemplos de atividades para serem aplicadas aos alunos. Todavia, o que a ONG propôs foi o estudo sistematizado de textos teóricos que levassem os professores à reflexão e formulação de novos conhecimentos sobre a homossexualidade.

Segundo a coordenadora, a parceria com a ONG foi primordial para que as discussões sobre sexualidade e homossexualidade acontecessem na escola, nos HTPC. Entretanto, o coordenador pedagógico do ensino médio avalia como média a parceria com a ONG.

Mara:

Muito boa, poderia até ser maior esta parceria, pois como os encontros são durante o HTPC, nem sempre posso destinar muitos HTPC para esta parceria.

A fala da coordenadora aponta para um grande problema existente na rede estadual de educação do Estado de São Paulo, que já foi apontado em várias pesquisas e congressos. Apesar de ser recomendado que os HTPC sejam organizados de forma a atender às questões da unidade escolar e à necessidade de formação continuada dos professores, isso nem sempre é possível, devido ao grande número de questões burocráticas que têm que ser discutidas e resolvidas neste espaço, na grande maioria das vezes enviadas pelos órgãos centrais e regionais.

De acordo com a coordenadora pedagógica do ensino fundamental, as orientações, discussões e leituras feitas nos HTPC a respeito da homossexualidade foram importantes e tiveram muito impacto na sua prática pedagógica e, também, social. Já o coordenador do ensino médio que estava iniciando seu estudo, estava em outro momento de sua aprendizagem e, conseqüentemente, sua avaliação foi mais contida e simplista.

Mara: Muito, hoje eu **tento ouvir** mais os alunos e **entender o universo deles**.

Beto: Médio.

A fala da coordenadora reforça a necessidade de que a discussão e o estudo sobre a homossexualidade estejam presentes na escola e na formação dos professores, pois a partir do conhecimento, de uma nova visão sobre a vida e constituição de alunos homossexuais, lhe foi possível aproximar-se mais dos alunos, ouvi-los e reconhecer que, de alguma forma, o aluno homossexual e o heterossexual vivem em realidades um pouco distintas. Isso já representa uma mudança, ou seja, a tentativa de aproximação, de reconhecimento, de ouvir e perceber a diversidade.

Porém, ficou claro que na maior parte das discussões, inclusive nas relacionadas com o planejamento e desenvolvimento de oficinas junto aos alunos, tanto os professores como a própria coordenadora pedagógica não assumiram a co-responsabilidade pela formação continuada, o que pode ter prejudicado em muito os resultados esperados pela ONG, pela Diretoria de Ensino e pela própria diretora da escola. O que nos remete mais uma vez a quando esta diz que “Nenhum processo de planejamento e de desenvolvimento profissional na escola tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é partilhada” (PLACCO, 2003, p. 53).

Analisando os enunciados produzidos por Mara e por Teresa, apenas para fazer um recorte dentre os demais sujeitos participantes, vemos que os resultados não foram totalmente positivos, pois não houve realmente uma ressignificação em relação à homossexualidade e sobre o que é normal ou não no modo com que a sociedade contemporânea é apreendida pela gestora e pela professora.

Mara (Coordenadora do ensino fundamental): Semana passada, fiquei pensando em você, tinha que te contar isso..., me aparece aqui **uma mulher** para falar comigo, sobre uma aluna nossa que ficou de recuperação, bom... peguei as anotações feitas sobre a aluna, ela não é ruim, só está meio fraca, a professora indicou para o reforço e chamamos a família para avisar e recomendar mais estudos em casa...ai me aparece essa mulher, eu **pensei que era a mãe** da menina, quando eu fiz a pergunta, ela disse que não era ela, que a mãe da menina **é sua companheira**, eu tomei um **choque**, não é preconceito, mas a gente **assusta**, por mais que você leia, saiba que existe, ver e ouvir alguém **afirmar isso na sua cara, ao vivo, choca**, mas eu não queria que ela percebesse, senti minha garganta seca, **mas agi naturalmente**, falei sobre a menina, ela falou que está estudando com a menina em casa, pareceu **preocupada, como um pai**... depois eu fiquei pensando, se eu que estou desde 2007 ouvindo a ONG falar, discutindo com os professores, nossa escola já tem algum preparo, eu me senti assim, **surpresa**, imagino como deve ser nas outras escolas, que as pessoas não falam sobre isso, como seria o atendimento a essa família... acho que esse é um novo jeito de família, não podemos negar, isso bate na porta da escola...mas é **estranho, a gente não espera**.

Carvalho (2011), ao comentar que uma importante contribuição das feministas ligadas ao pós-estruturalismo, tais como a escritora Joan Scott, foi a atenção às linguagens e ao papel das diferenças percebidas entre os sexos na construção de todo sistema simbólico, especialmente na significação das relações de poder. Para Scott, os significados seriam construídos basicamente a partir da observação da diferença e do contraste; e a diferença sexual seria “um modo principal de dar significado à diferenciação”. Tanto é que, ao falar sobre a presença da companheira da mãe da menina, no caso acima relatado, a coordenadora compara as preocupações da mulher a um pai; como a menina já tem uma mãe, a outra mulher deverá representar o papel do pai e a ele ser comparada.

A surpresa diante da possibilidade da homossexualidade não envolve apenas os alunos, mas toda a comunidade. Há, em diversos enunciados dos gestores, uma contenção de palavras, uma acepção, um mutismo (FOUCAULT, 1988) que insiste em se repetir, não se admitindo a busca do prazer, do desejo que aflora os corpos dos alunos, alunas e até mesmo pais ou mães; muito menos que esse prazer seja buscado, sentido na relação com pessoas do mesmo sexo, o prazer, o desejo na/da homossexualidade.

Demonstrando que sua participação no processo de formação continuada não foi efetiva, Mara afirma que, após três anos de leituras e discussões com membros da ONG e corpo docente, ela não se sentia preparada; **tomou um choque**, ficou com a **boca seca**, **surpresa** por a mulher ter coragem de **afirmar na sua cara** que era companheira da mãe da aluna.

Apesar desse relato e de outras falas semelhantes, tanto a equipe gestora, como a ONG e o grupo de professores concluíram, após quatro anos de encontros, não ser mais necessário que o estudo continuasse. Por isso, estabeleceram o encerramento do projeto ao final do ano letivo de 2010. A partir desta data, sempre que necessário se reuniriam, mas nada mais regular e sistematizado como havia ocorrido. Em relação a essa decisão coletiva, perguntamos aos coordenadores quais eram suas expectativas em relação às discussões sobre a sexualidade e, em especial, a homossexualidade para o próximo ano, sem a presença da ONG, e eles disseram:

Mara: Com base no material que a ONG nos forneceu, **continuaremos a trabalhar** esta questão no HTPC, **conforme as necessidades**.

Beto: Com a mesma ênfase e **atendendo à necessidade dos alunos**.

As falas deixam claro que além do conhecimento construído, o material que foi formulado e estudado por todos, há uma crença na capacidade do grupo de se organizar, discutir e atender às necessidades que forem se apresentando, ou seja, o grupo julga ter uma independência e autonomia para a continuidade do estudo da temática. Porém, não podemos deixar de observar a fala da coordenadora do ensino fundamental que mesmo após quatro anos de estudo e discussões, mantém sua preocupação do ponto de vista da saúde dos alunos.

Mara: Com **tanta abertura** que hoje é dada à questão da sexualidade, a minha preocupação é que hoje a coisa está ficando muito **banalizada**, hoje **tudo pode**, como também pode trazer muito mais **problemas para a saúde** destes jovens/adolescentes.

Sabendo sobre a decisão do grupo em não manter mais o estudo junto a ONG da forma como vinha ocorrendo, os professores também foram questionados sobre suas expectativas em relação às discussões sobre a sexualidade e em especial à homossexualidade, sem a presença da ONG.

Amélia: Espero que o assunto não seja arquivado e que sempre haja espaço para debater e **orientar** as crianças, pois a escola, muitas vezes, é o único lugar em que as crianças recebem **informações**.

Claudia: Para que possamos continuar fazendo um trabalho de **informação e prevenção**, alertando os alunos sobre tudo relacionado à sexualidade.

Elizabete: Que as pessoas sempre tratem umas às outras com **respeito** independente de sua **opção sexual**.

Jorge: Poderíamos organizar um projeto com **temas transversais** em relação ao assunto.

Luis: **Se por ventura esse assunto surgir** em sala de aula procurarei **mediar** os questionamentos **isento** de minhas convicções na medida que isso representa uma forma de respeitar as diferenças existentes sobre esse assunto.

Pedro: Muito provavelmente o tema **influencie pouco**.

Rosário: Espero que nossa **equipe** continue com as discussões e possamos **encontrar** juntos as **soluções** dos problemas que possam surgir.

Tereza: Olhar o outro com olhos de **bondade e consideração**. Eu costumo dizer que Deus fez **homem e mulher/macho e fêmea**. O que você vai fazer com isso é particular e não deverá interferir na aula.

Alguns professores arriscam sugestões, inclusive com o uso dos temas transversais, tão esquecidos na maioria das escolas e pelos órgãos oficiais, mas ainda muito forte em várias questões controversas.

Sabemos que desde muito tempo, a ciência, a educação e as instituições religiosas vêm construindo e reafirmando “verdades” sobre as sexualidades e a homossexualidade dos seres humanos, nas quais a homofobia, o preconceito e as discriminações encontram suas bases. As falas de Teresa foram muito marcadas pelos seus valores morais e religiosos que determinam suas significações sobre a sexualidade e homossexualidade, seu entendimento sobre a sexualidade é biologicamente determinado, remetendo-nos ao que afirma Louro:

Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega

ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas e contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e permanente (LOURO, 2001, p. 25).

Ao mesmo tempo em que a instituição escolar, ao longo da história, teve uma contribuição muito importante na reprodução dos valores culturais e ideológicos, transmitindo, perpetuando e legitimando certos conceitos e preconceitos, ela também serve a revoluções, mudanças, questionamentos, formas de resistência que possibilitam que sejam abertas novas perspectivas e modos de perceber e compreender a realidade que nos cerca.

O diferencial pode estar no próprio processo de formação e constituição da subjetividade do docente e na relação que estabelece com os seus pares e com aqueles que são formados e constituídos na relação com ele, docente, também pode estar em um curso de formação continuada que venha discutir as inquietudes e anseios daqueles que se encontram diante da diversidade.

5 IMPRESSÕES FINAIS SOBRE O VIVIDO

Realizar esta pesquisa foi um grande desafio que se colocou na escola pública e também na academia. Desafios compostos por muitos estranhamentos, censuras, mutismos, mas também por desejos de mudanças. Com este trabalho procuro participar de uma discussão que se iniciou recentemente no Brasil, principalmente na área da educação e que tem se fortalecido nos últimos anos: a questão da homossexualidade e a instituição escolar. O fato de a homossexualidade ser assunto recente nas escolas é um paradoxo, pois Foucault (1984, 1988) demonstra que a homossexualidade não é um fenômeno recente, ela se constituiu ao mesmo tempo da heterossexualidade.

O discurso oficial e vigente no momento é de uma escola plural, inclusiva, democrática, mas não é difícil perceber que diversos temas não ultrapassam a fronteira dos discursos, que há uma grande lacuna entre a fala e

a realização. Apesar de a escola brasileira estar inserida em uma sociedade moderna, com exceção da violência que atualmente faz parte da pauta de congressos, simpósios e conferências, nós, educadores de escola pública, nem sempre discutimos e refletimos, com seriedade, sobre diversos temas que estão presentes em nosso cotidiano e no de nossos alunos e que interferem no desempenho escolar e na qualidade de vida e bem estar.

Por tabu, insegurança, receio ou crenças religiosas, por vezes, não discutimos que todos nós somos compostos de sexualidade e que esta não é deixada em casa cada vez que ocupamos espaços públicos, e que questões como homossexualidade, racismo, preconceito e crenças estereotipadas permeiam as relações sociais vivenciadas na escola.

Em relação à homossexualidade, temos várias instituições, como a Igreja, Família e a Escola, legitimando seus discursos e silenciamentos, mas também temos em nossa sociedade instituições e organizações diversas que lutam pelos direitos humanos, inclusive pelos direitos dos LGBTT.

Não é intenção deste trabalho apontar culpados, mas refletir sobre oportunidades que se apresentam para o questionamento de nossos silêncios diante de incômodos e dores dos nossos alunos, e mesmo de muitos professores. Por isso, o trabalho realizado junto com os professores e gestores da escola H foi visto por nós, participantes, como uma experiência positiva, pois este trabalho representou uma possibilidade de estudo, reflexão e pesquisa que destacou grandes conflitos docentes que remetem a conflitos histórico-culturais.

Ao mesmo tempo em que evidenciou discursos vigentes de direitos humanos que não se sobrepuseram a uma reflexão preconceituosa, também evidenciou uma “liberação” tão objetivada pelos trabalhos de Foucault (1988): a resistência às normas sociais, resistências mesmo que pulverizadas, menores, causaram movimentos conflituosos, visibilidades e que produziram na escola H grande incômodo e discussões reflexivas, ainda que a partir de concepções heteronormativas, como foram os casos do aluno “declaradamente homossexual” e da companheira da mãe da aluna encaminhada para recuperação de estudos.

Mesmo diante de um grupo que se propõe discutir o que é silenciado pela grande maioria dos educadores, que relata práticas e ações, que expõe

documentos e registros, que dá a perceber sentidos e significados atribuídos à sexualidade humana, não podemos ser ingênuos de pensar ou supor que só encontramos boa vontade e mudanças reais da prática, ou ainda que esta formação organizada por uma ONG e financiada com dinheiro público federal está desprovida de relações de poder, que essa formação ocorra de forma democrática com efetivas trocas de experiências e conhecimentos, sem dados e fatos dados como verdades absolutas entre grupo de professores e ONG.

Por meio dos enunciados, percebe-se que não houve transformações na prática pedagógica dos professores, provavelmente por não ter havido mudanças de paradigma, e sim estratégias, de como lidar com o aluno homossexual. A busca por significações sobre homossexualidade e, depois, sobre preconceito, com o intuito de aprofundar o tema, entrelaçaram-se, revelando um estreito vínculo. Exemplo disso foi constatar que alguns professores que estão em formação continuada, durante quatro anos, ainda sentem-se despreparados para abordar o tema da homossexualidade junto aos alunos, na prática da sala de aula. Outros são categóricos ao afirmar que não há necessidade de abordar a temática da sexualidade ou homossexualidade na sala de aula.

Não considerando um assunto pertinente ao currículo, alguns professores demonstram quererem se livrar dele da “melhor” maneira para poder ensinar os conteúdos apropriados, ou seja, “o problema existe e nós temos que resolver para poder ensinar nossa matéria”.

Mesmo tendo sido acordado o programa de formação continuada entre membros da ONG e docentes e gestores da escola H, as práticas de cooperação não possibilitaram um trabalho realmente integrado. No mais das vezes, os docentes não foram agentes da própria formação. Tendo em mente o que afirmam Foerster e Ludke (2003) sobre parceria colaborativa, o fato de as professoras não entenderem o tema da homossexualidade como conteúdo não pertencente ao currículo prejudicou o desenvolvimento dos trabalhos.

[A parceria colaborativa] representa um esforço que emerge de ações reflexivas, em que professores da universidade e docentes do ensino básico se articulam a partir de objetivos comuns. Esse movimento busca garantir a indissociabilidade

teórico-prática dos currículos dos cursos de formação de profissionais do ensino, tendo como base dispositivos interinstitucionais concretos, negociados coletivamente entre universidade, órgãos da gestão pública (secretarias de educação), sindicatos de professores etc. Isso implica uma postura epistemológica diferenciada, pautada na flexibilização curricular e ação dialógica, que impulsiona a introdução de outros sujeitos, saberes e espaços institucionais alijados ou pouco considerados até então no complexo processo de socialização profissional docente (FOERSTE; LUDKE, 2003).

Houve, constantemente, o confronto entre o que se propunha e os valores morais e religiosos, representando bem a indissociabilidade entre teoria e prática que permeia a docência.

Sobre este confronto, a pesquisa das autoras Rosa e Schnetzler (2003), evidencia que concepções docentes vêm acompanhadas da rotina escolar e apresentam-se “estáveis e resistentes às mudanças”. As pesquisadoras partem, então, “da premissa que tais concepções influem nas ideias que se constroem e no grupo sobre os níveis de investigação educativa possíveis de se desenvolver a partir da interação entre professores da escola e assessor externo” (p. 29). Considerando esse processo, essas autoras declaram que os responsáveis pela parceria colaborativa devem promover a formação a partir da reflexão de sua própria atuação, realizando uma “intervenção de segunda ordem”, com procedimentos referentes a um diálogo reflexivo que permeie a constituição de saberes docentes emancipatórios como “possibilidade de superar a limitação dos significados subjetivos em direção a um saber emancipador cujo marco de referência permite a comunicação e a ação social, mediante processos reflexivos” (p. 31). Ou seja, o “sucesso” da formação conduzida junto a agentes externos não pode ser avaliado “em função da quantidade de experiência e trabalho que os professores conseguiram realizar a favor da literatura, mas sim, em função da contribuição para a melhoria educativa nas situações reais e concretas da prática pedagógica” (p. 31).

O sentir-se inseguro – ou eximindo-se de responsabilidades enquanto educador - nos remete a reflexões sobre o fato de que mesmo em experiências e vivências muito bem planejadas e elaboradas no coletivo, a força da subjetividade e de outras instituições presentes em nosso histórico-cultural, como a família e a religião são constitutivas do ser. Percebemos várias

contradições nas falas, no que acreditam ser importante e no que de fato é, ao mesmo tempo em que os professores percebem e até compartilham com os alunos os seus sofrimentos, pois de alguma forma querem impor a esses adequação social do que acreditam ser certo, correto e aceito socialmente e, mais ainda, do que muitas vezes afirmam ser verdade religiosa.

As análises aqui evidenciadas mostraram que, na ação de formação do grupo de professores que se realizou em parceria colaborativa com a ONG, os professores nem sempre se apresentaram disponíveis e motivados. A reflexão não foi pautada em suas atividades práticas, não elaboraram e executaram atividades junto aos alunos, nem mesmo apresentaram um processo avaliativo, com registros. Esta formação docente na escola não conseguiu superar o modelo clássico que muito se repete, nem movimentar condições mobilizadoras para mudanças emancipatórias, pois, para que essas se apresentem, “é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva” (CANDAU, 1997, p. 57).

Nos dados produzidos para esta pesquisa é possível perceber todos esses conflitos sobre o novo conhecimento em relação à sexualidade humana e à homossexualidade e todos os outros saberes construídos ao longo de suas formações, não apenas como educadores, mas como sujeitos histórica e culturalmente constituídos, em uma sociedade carregada de preconceito, exclusões, seleções, machista, heterossexual, racista e com todas as outras questões que bem sabemos para serem repensadas.

Alguns professores e gestores da escola H, ao mesmo tempo em que reconhecem a presença e até os “problemas” causados pela presença dos homossexuais e as suas subjetividades, que muitas vezes provocam conflitos na ordem escolar, também negam que haja diferenças; que alunos homossexuais têm rendimento diferente dos considerados heterossexuais ou que se evadam da escola por práticas preconceituosas ou por não se sentirem incluídos nos conteúdos e práticas curriculares e sociais, conforme constatado por Granuzzio (2007).

Contudo, nem tudo foi negativo no processo de formação continuada. Alguns professores passaram a perceber ou admitir o que antes desconheciam

ou omitiam, inquietaram-se, permitindo-se discutir sobre novas possibilidades quanto à sexualidade humana, questionando estigmas, pré-conceitos, promovendo a percepção positiva das diferenças.

Sabemos que concepções, valores e “verdades” que até então eram absolutas demoram a ser mudadas. Desta maneira, não basta denunciar que há homofobia e preconceito nas escolas; há que se refletir sobre a formação inicial e continuada de professores, sobre a prática pedagógica, sobre a metodologia de ensino, sobre relações dialógicas, sobre “verdades” que queremos questionar, sobre o que queremos conhecer, compartilhar, sobre pessoas que queremos para dar continuidade a este mundo em que vivemos. Enfim, promover reflexões coletivas sobre direitos humanos, civis e visando a construção de um país e de uma educação com bases, de fato, na democracia e no direito a todos, sem distinções.

Em alguns momentos, diante das releituras dos questionários, entrevistas e conversas para a elaboração das análises, cheguei a pensar que tudo é feito para que a escola pública esteja fadada ao fracasso. Sei que os preconceitos em relação aos homossexuais não ocorrem apenas nas escolas públicas, tão somente entre os alunos mais desprovidos, mas devo dizer que nestes espaços os cuidados com o falar, agir, apontar são bem menores, são espaços onde costuma haver impunidade, onde muitos da sociedade pensam que podem tudo sobre aqueles pobres meninos e meninas que, na maioria das vezes, carregam suas pobreza destacadas em seus pés e mãos já marcados pelo duro trabalho informal.

Em alguns dias, senti muita vontade de largar tudo, por não ver muito sentido neste sistema social e educacional cruel; em outros dias, me senti muito revigorada para continuar minha luta na/pela escola pública, continuar meus escritos, esperando que sejam lidos e que ao serem lidos levem à reflexão sobre a realidade com que nos deparamos nas salas de aula, na maioria das vezes ainda muito distante do que está presente nos estudos, nos congressos e nos meios acadêmicos de forma geral.

Às vezes tive a impressão de estar vivendo, como pesquisadora, em vários mundos distintos, mas que tentavam falar sobre as mesmas coisas, porém o diálogo parecia não fluir; um era o acadêmico, outro o dos professores em formação, mais um da ONG militante, outro das realidades encontradas por

mim enquanto professora de escola pública que convive com os dilemas enfrentados pelos adolescentes.

Mas é assim que todos nós nos constituímos diariamente, na interlocução com os diversos outros e, é assim, que ressignificamos, continuamente, a linguagem, a cultura, a história e a nossa própria vida.

A partir desta perspectiva e da experiência vivenciada com a pesquisa na escola H, percebemos que o professor, na prática da sala de aula, pode promover a compreensão positiva das diferenças, questionando estigmas, proporcionando uma convivência democrática, de respeito às particularidades de cada um, às diversas diferenças existentes entre os humanos, que estão presentes em todos os espaços, sejam eles, públicos ou privados. É necessário que todos, educadores e educandos, saibam e tenham consciência de que carregamos nossas crenças e que somos por elas constituídos e que, apesar das diferenças, divergências ou convergências, há que se respeitar que a educação deve/precisa ser democrática e respeitar o direito de todos compartilharem, aprenderem e interagirem no mesmo espaço e do mesmo conhecimento.

FONTES CONSULTADAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço para mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

ARÁN, Marcia; PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividades em Judith Butler. **Cadernos Pagu**, 28, janeiro-junho, 2007, p. 129-147.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Foucault, formação de saber, o poder disciplinar e o biopoder enquanto noções revolucionárias. In: **Revista Ítaca**, n. 14, p. 11-29, 2009. Disponível em: <www.revistaitaca.org/versoes/vers14-09/11-29.pdf>. Acesso em: 10 fevereiro 2012.

BAKHTIN, M. A. **Estética da Criação Verbal**. (Trad. Maria Ermantina Galvão). 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOCHÍNOV, V.N.). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). 12ª edição, São Paulo: Hucitec, 2006.

BALBUENO, Daniela Maule. **Revista Impulso** (UNIMEP), n. 26, p. 197-201, 1999.

BORGES, Cecilia; TARDIF, Maurice. Os saberes dos docentes e sua formação (Apresentação do dossiê). In: **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Junho 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. (Trad. Lucy Magalhães). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. (Trad. Reynaldo Bairão). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, [2001-2008-1975].

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá** – Publicação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, nº 20, 1º sem, 2006, p. 47-62.

_____. As vozes Bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, Polifonia**,

Intertextualidade: Em torno de Bakhtin. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília:** Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996. Disponível em: <http://unesp.br/observatorio_ses//mostra_arq_multi.php?arquivo=1684>. Acesso em: 10 Novembro 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Equipe de Ensino Fundamental. **Considerações sobre análise e escolha de livros.** Brasília. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_download/234-consideracoes-sobre-livro-diatico>. Acesso em: 13 de Abril 2011

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-2003.html>>. Acesso em: 07 Abril 2009.

_____. CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia:** programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---ilo_aids/documents/legaldocument/wcms_127701.pdf>. Acesso em: 13 Outubro 2009.

_____. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos Secad 4. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola:** reconhecer diferenças e superar preconceitos, Brasília: SECAD, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em: 23 Novembro 2009.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília. SEDH/PR, 2009. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>>. Acesso em: 13 Janeiro 2010.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - - ed. rev. - - Brasília. SEDH/PR, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 24 Novembro 2010.

BRITZMAN, Deborah P. O que é Esta Coisa Chamada Amor. In: Identidade Homossexual e Currículo. **Educação & Realidade**, v.21, n.1, p. 71-93. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1996.

_____. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAETANO, Marcio R. V. **Gestos do silêncio**: para esconder a diferença. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Claudia. **Sexualidade(s) e Infância(s)**: a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. In: Anais do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Portugal: Universidade de Aveiro, 1997.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. & MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996, PP.139-165.

_____. (org.). **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARDOSO, Luiz Fernando. Inversões do Papel do Gênero: “Drag Queens”, Travestismo e Transexualismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, 18(3), pp. 421-430.

CARRARA, Sérgio. Política, direitos, violência e homossexualidade. Pesquisa. 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005 /Sérgio Carrara, Regina Facchini, Júlio Simões, Silvia Ramos. – Rio de Janeiro: **CEPESC**, 2006. 80. - (Coleção documentos; v.5) ISBN – 85-89737-06-3. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/julio05.pdf>>. Acesso em: 14 Maio 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 agosto 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100006>.

CARVALHO, Marília Pinto de; SOUZA, Raquel; OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista de. Jovens, sexualidade e gênero. In: O estado da arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). V. 1. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

CASTRO, M.G.C.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L.B. Juventudes e sexualidade. Brasília: **UNESCO Brasil**, 2004.

CORREA, Lisete Bertotto. **A exclusão branda do homossexual no ambiente da escola**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. **A Inocência e o Vício**: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Breve tratado de filosofia de educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, Aug. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Junho 2010.

Educação & Sociedade. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Outubro 2009.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira, E.M.A.(orgs.) **Cartografias do trabalho**

docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 137-152.

ESTADO DE SÃO PAULO. **LEI Nº 10.948**, de 5 de novembro de 2001. Dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual e dá outras providências.

EWALD, François. **Anatomie et corps politique**. Paris, nº 343, Édition de Minute, 1975.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2004) **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: Artmed.

FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25. jan/abr, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 Julho 2009.

_____. **Quem sou eu? Que lugar ocupo?** : grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual. Campinas, SP, 2005. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

_____; FRANCO, Elizabete. “Lidando com as homossexualidades” – a formação de professores em debate. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1995.

FOERSTE, Erineu; LUDKE, Menga. Avaliando experiências concretas de parceria na formação de professores. Avaliação – **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. v. 8, n. 4, dez. 2003. p. 163-182.

Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n04/v08n04a10.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade vol. I**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade vol. II**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Um diálogo sobre os prazeres do sexo Nietzsche, Freud e Marx Theatrum Philosophicum**. São Paulo: Landy, 2005.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Edições Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. Ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, July 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Fevereiro 2009.

FRY, Peter; MacRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo, Abril Cultural - Brasiliense, 1985. (Coleção primeiros passos).

FURLANI, Jimena. Educação Sexual - possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; HECKEL, Jane Felipe; SILVANA. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo em educação. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2003.

FUSARI, José C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). São Paulo. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

GAUTHIER, Clermont (et. al), (Trad. Francisco Pereira). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GÓMEZ, Angel Pérez. Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor Como Profissional Reflexivo. In: **Os Professores e a sua Formação**. Coordenação de António Nóvoa. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

GRANUZZIO, Patrícia Magri. **Entre visibilidades e invisibilidades: sentidos produzidos sobre as relações vividas na escola por homossexuais**. 2007. Dissertação (Mestrado), Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. IN: **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HARDING, Sandra. **A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista**. Estudos Feministas, Rio de Janeiro, n. 1, p. 7-32, 1993.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade de Conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. (1998). **Os professores em tempos de mudança**: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw Hill.

HOFBAUER, Andreas. O conceito de 'raça' e o ideário do 'branqueamento' no séc. XIX -bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teoria & pesquisa**, São Carlos (UFSCar), v. 42-43, n. jan / jul, p. 63-110, 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.

JOHNSON, Richard (1996). Sexual dissonances: or the impossibility of sexuality education. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: Freitas, Maria T; Jobim, Solange; Kramer, Sônia. (orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, Aug. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Outubro 2009.

_____. Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LIMA, Francis M. de. **O discurso da homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de Licenciatura em Educação Física**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, 20(2):101-132. 1995.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

_____. NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. 191 p.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, Aug. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Maio 2009.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto. **Por uma genealogia do poder**. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MALDANER, O. A. (1997). A formação inicial e continuada de Professores de Química – Professores-pesquisadores. In: ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, nº 1, 2003, p. 27-39.

MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, nº 36, 1995.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes.; NECKEL, Jane. Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.

MISKOLCI, Richard. Comentário. **Cadernos Pagu**, 28, janeiro – junho, 2007, p. 55-63.

MIZUKAMI, M. G. J. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2002.

NOVENA, Nadia Patrícia. **A sexualidade na organização escolar: narrativas do silêncio**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2004.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a, p. 15-34.

OLIVEIRA, Meire R. A. **Educação e sexualidade**: vivências sócio-educacionais de jovens homossexuais (Cuiabá-MT). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006c.

PERES, Eliane T. “**Templo de Luz**”: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915). Porto Alegre, 1995. (Dissertação de mestrado) PPGEDU/UFRGS.

PERS, William Siqueira. Travestis: corpos nômades, sexualidade múltiplas e direitos políticos. In: SOUZA, Francisco; SABATINE, Thiago; MAGALHÃES, Boris Ribeiro (Orgs.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, 218 p.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (Orgs) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p. 17- 52, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 4. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RAMIRES NETO, Luiz. **Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no Ensino Médio em São Paulo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RODRIGUES, Carla. Múltiplas rotas femininas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Outubro 2009.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, nº 1, 2003, p. 27-39.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. Constituição da Reflexividade docente: Índícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Revista ETD**. v. 9, n. 2, p. 189-203, junho, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In Nóvoa, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

_____. **Desconstruir Igualdad versus Diferencia**: usos de la teoria pós-estructuralista para el feminismo. In: Feminaria. Buenos Aires, 1994, p. 1-10.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Between Men**. New York: Columbia University Press, 1985.

_____. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, 28, janeiro – junho, 2007, p. 19-54.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Uma coisa ‘estranha’ no currículo: a teoria queer. In: _____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 105-109.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, , M. C. R.; PINO, A. A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, J. V. et al. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 143-158.

SOUSA, Alípio de Sousa Filho. **Orientação sexual: construção política do desejo, ou crítica da substancialização**. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa> Acesso 23 de abril de 2012.

SOUZA, Jane Felipe. Afinal, quem é mesmo pedófilo?. **Cadernos Pagu** (UNICAMP), v. 26, p. 201-223, 2006.

_____. Gênero e sexualidade nas Pedagogias Culturais: implicações para a Educação Infantil. In: 22^o Reunião Anual da ANPEd, 1999, Caxambu - MG. **Anais da 22^o Reunião Anual da ANPEd**, 1999. p. 235.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise de práticas discursivas. In: SPINK, M.J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000. p.41-62.

STREY, Marlene Neves; PULCHERIO, Gilda. As tramas de gênero na saúde. In: STREY, Marlene Neves; NOGUEIRA, Conceição; AZAMBUJA, Mariana Ruwer (Org.). **Gênero e saúde: diálogos ibero-brasileiros**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010. p. 16.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL, 1969; 1976.

TEZZA, Cristóvão. Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin. In: FARACO, Carlos Alberto (org.). **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988, p. 51-71.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Dezembro 2009.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VYGOTSKI, Lev S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Problemas Del desarrollo de La psique**. Obras Escogidas – vol. 3. Madri: Visor, 1995.

WALDMANN, Ivanete ; SCHNETZLER, Roseli Pacheco . Professor coordenador pedagógico e formação docente. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Desafios da Educação Básica e Pesquisa em Educação, 2007, Vitória. **VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Desafios da Educação Básica e Pesquisa em Educação**, 2007. v. 1. p. 1-12.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 22 Novembro 2010.

ANEXOS

ANEXO 01

(Questionário para professores)

Como professora da rede pública estadual de ensino, cursando o doutorado em educação e tendo como objeto de pesquisa a questão homossexual e suas repercussões na instituição escolar, venho solicitar que responda ao questionário abaixo. Toda e qualquer informação será confidencial e mantida no anonimato.

Ao final da pesquisa, os resultados obtidos, serão divulgados e compartilhados junto ao domínio público e com esta Unidade Escolar.

Atenciosamente,

Patrícia Magri Granúzzio – pmgranuzzio@yahoo.com.br

Parte I - Dados gerais:

idade: _____

sexo: () masculino () feminino

Você se considera:

() branco/a () negro/a () pardo/a () amarelo/a () indígena ()

outros: _____

() heterossexual () bissexual () homossexual ()

outros: _____

() cristão () mulçumano () judeu () ateu () outros:

Você frequenta alguma igreja, comunidade religiosa? () não () sim, qual?

Formação:

() magistério (de 1ª a 4ª séries) ano: _____

() pedagogia ano: _____

() licenciatura em _____ ano: _____

() bacharelado em _____ ano: _____

instituição: () pública () privada () fundação () outros:

Pós graduação: () especialização () MBA () mestrado () doutorado ()

outros: _____ instituição: () pública () privada () fundação ()

outros: _____

Profissional:

Trabalha na rede pública estadual de ensino:

() há mais de 10 anos () de 06 a 10 anos () de 04 a 06 anos () de 01 a 04 anos

Com quantas classes/séries você trabalha no total:_____. Em quantas escolas você está trabalhando este ano de 2009: _____. Situação funcional:
() Efetivo () ACT
Você tem conhecimento deste projeto (CASVI) desde: () 2007 () 2008
() 2009

Pessoal:

Indique a média de livros que você lê por ano:
() nenhum () de 01 a 03 () de 03 a 05 () mais de 05
Qual gênero literário você mais lê? _____
Não leio ()

Indique a sua prioridade de compras numerando os itens de 01 a 10:
() roupas () calçados () CD () livros () revistas () objetos de decoração () bijuterias/jóias () chocolates () jornais/revistas () acessórios p/carro () outros

Parte II - Dados Específicos

O que significa para você ser professor(a)?

Você se considera uma pessoa preconceituosa ou homofóbica?
() sim () não () às vezes. Comente:

O Brasil é um país homofóbico? () sim () não Comente:

Para você, o que é homossexualidade?

O rendimento escolar de seus alunos heterossexuais é igual ao rendimento de seus alunos homossexuais ou bissexuais?

() sim () não () não sei dizer

Você percebe uma evasão escolar maior entre os alunos homossexuais?
() sim () não () não sei dizer

De acordo com sua experiência profissional, qual tem sido o papel do professor e dos gestores (direção, vice-direção e coordenadores) diante de atitudes de alunos em relação à homossexualidade?

Você já se deparou com algum problema de preconceito em relação à sexualidade ou a homossexualidade ao exercer sua função no dia-a-dia? Como tentou solucioná-lo?

Nos H.T.P.C.s foram discutidos temas que direta ou indiretamente estão relacionados à homossexualidade e que podem ser relacionados à sexualidade, à diversidade, e aos direitos humanos. Você acha que foi importante para o grupo de professores? Para a sua formação?

() sim: () muito () médio - () não

O projeto que a ONG está desenvolvendo em parceria com a escola consta, está contemplado no projeto político-pedagógico desta Unidade?
() sim () não () não sei dizer

Você acha que a parceria com a ONG foi primordial para que as discussões sobre sexualidade e homossexualidade acontecessem na escola, nos H.T.P.C.s? () sim: () muito () médio - () não

Como você avalia a parceria da Unidade Escolar com a ONG, nesta formação continuada dos professores?

() muito bom () bom () médio () ruim
Por quê?

As orientações, discussões e leituras feitas nos HTPC, a respeito da homossexualidade, tiveram algum impacto na sua prática social e/ou pedagógica?

() muito () médio () pouco () nenhum
Por quê?

Você já presenciou em alguma escola que lecionou situação de transferência, de expulsão, de impedimento de matrícula que você relacionasse à orientação sexual do aluno(a)? () sim () não

Em caso positivo, relate a situação.

Na sua opinião, o preconceito contra homossexuais (LGBTs) pode ser trabalhado em sala de aula? () sim () não

Se não, justifique o que impede que isso aconteça.

O tema sexualidade é ou foi trabalhado, por você, em sua disciplina este ano?

sim não

Que conteúdos foram abordados?

Que significados este trabalho teve para você e para seus alunos?

O(s) livro(s) didático(s) adotado(s) e/ou seguidos por você ou pela escola traz(em) ilustrações ou textos ou trechos de textos que podem ser classificados como sendo preconceituosos e discriminatórios em relação aos homossexuais ou mulheres?

sim não não sei dizer

O(s) livro(s) didático(s) adotado(s) por você ou pela escola traz(em) ilustrações ou textos ou trechos de textos que abordam a questão homossexual, o preconceito e a discriminação e encaminham para debates?

sim não não sei dizer

Na sua opinião, o livro didático deveria apresentar referências a pessoas homossexuais?

sim não não sei dizer

Você acha que se os livros citassem a existência de homossexual isso contribuiria para a melhor convivência na sociedade?

sim não não sei dizer

Contribuiria com o trabalho do professor em relação à temática e as discussões em sala de aula de forma imparcial?

sim não não sei dizer

Além dos livros didáticos, você costuma trabalhar com os livros do acervo da biblioteca escolar, incluindo nele os livros dos módulos enviados pela Secretaria de Educação? sim não

Já leu os Temas Transversais dos PCNs? sim não

Já leu sobre pluralidade cultural nos PCNs? sim não

Você teve experiências na escola que considera importante e positiva para a vivência da sexualidade de seus alunos? sim não
Dê alguns exemplos.

Você já presenciou discriminação a professores, equipe gestora, funcionários em relação à orientação sexual?

não sim: pelos alunos por outros professores
 pela equipe gestora pelos funcionários pais/família dos alunos(as) outro: _____

ANEXO 02

(Equipe gestora)

Como professora da rede pública estadual de ensino, cursando o doutorado em educação e tendo como objeto de pesquisa a questão homossexual e suas repercussões na instituição escolar, venho solicitar que responda ao questionário abaixo. Toda e qualquer informação será confidencial e mantida no anonimato.

Ao final da pesquisa, os resultados obtidos serão divulgados e compartilhados junto ao domínio público e com esta Unidade Escolar.

Atenciosamente,

Patrícia Magri Granúzzio – pmgranuzzio@yahoo.com.br

Parte I - Dados gerais:

idade: _____ sexo: () masculino () feminino

Você se considera:

() branco/a () negro/a () pardo/a () amarelo/a () indígena () outros: _____

() heterossexual () bissexual () homossexual () outros: _____

() cristão () mulçumano () judeu () ateu () outros: _____

Você frequenta alguma igreja, comunidade religiosa?

() não () sim, qual?

Formação:

() magistério (de 1ª a 4ª séries) ano: _____

() pedagogia ano: _____

() licenciatura em _____ ano: _____

() bacharelado em _____ ano: _____

instituição: () pública () privada () fundação () outros: _____

Pós graduação: () especialização () MBA () mestrado () doutorado ()

outros: _____ instituição: () pública () privada () fundação ()

outros: _____

Profissional:

Trabalha na rede pública estadual de ensino:

() há mais de 10 anos () de 06 a 10 anos () de 04 a 06 anos () de 01 a 04 anos

Há quanto tempo está exercendo função na Equipe Gestora?

() há mais de 10 anos () de 06 a 10 anos () de 04 a 06 anos () de 01 a 04 anos

Situação funcional: () Efetivo () ACT

Pessoal:

Indique a média de livros que você lê por ano:

() nenhum () de 01 a 03 () de 03 a 05 () mais de 05

Qual gênero literário você mais lê? _____

Não leio ()

Indique a sua prioridade de compras numerando os itens de 01 a 10:

() roupas () calçados () CD () livros () revistas () objetos de decoração () bijuterias/jóias () chocolates () jornais/revistas () acessórios p/carro () outros

Parte II - Dados Específicos

Como aconteceu a parceria da ONG com a Unidade Escolar?

A proposta da ONG veio ao encontro das necessidades percebidas pela equipe gestora e por professores? () sim () não
Por quê?

Como os professores receberam, perceberam e se integraram a esta formação continuada oferecida por uma ONG nos HTPC's?

Você se considera uma pessoa preconceituosa ou homofóbica?

() sim () não () às vezes Comente :

O Brasil é um país homofóbico?

() sim () não Comente:

Para você o que é homossexualidade?

O rendimento escolar dos alunos heterossexuais é igual ao rendimento dos alunos homossexuais ou bissexuais?

() sim () não () não sei dizer

Por quê?

Você percebe uma evasão escolar maior entre os alunos homossexuais?

() sim () não () não sei dizer

Por quê?

De acordo com sua experiência profissional, qual tem sido o papel do professor e dos gestores (direção, vice-direção e coordenadores) diante de atitudes de alunos em relação à homossexualidade?

Você já se deparou com algum problema de preconceito em relação à sexualidade ou a homossexualidade ao exercer sua função no dia-a-dia? Como tentou solucioná-lo?

Você acha que a parceria com a ONG foi primordial para que as discussões sobre sexualidade e homossexualidade acontecessem na escola, nos H.T.P.C.s?

() sim: () muito () médio () não

Como você avalia a parceria da Unidade Escolar com a ONG, nesta formação continuada dos professores?

muito bom bom médio ruim

Por quê?

As orientações, discussões e leituras feitas nos HTPC, a respeito da homossexualidade, tiveram algum impacto na sua prática social e/ou pedagógica?

muito médio pouco nenhum

Por quê?

Você acha que se os livros citassem a existência de homossexual isso contribuiria para a melhor convivência na sociedade?

sim não não sei dizer

Contribuiria com o trabalho do professor em relação à temática e as discussões em sala de aula de forma imparcial?

sim não não sei dizer

Você teve experiências na escola que considera importante e positiva para a vivência da sexualidade dos alunos?

sim não

Dê alguns exemplos.

Você já presenciou discriminação a professores, equipe gestora, funcionários em relação à orientação sexual?

() não () sim: () pelos alunos () por outros professores () pela equipe gestora () pelos funcionários () pais/família dos alunos(as) () outro: _____

Na sua avaliação qual a maior dificuldade em trabalhar/abordar a temática da homossexualidade dentro das escolas?

O projeto que a ONG está desenvolvendo em parceria com a escola consta, está contemplado no projeto político-pedagógico desta Unidade?

() sim () não () não sei dizer

Como as famílias avaliam os trabalhos desenvolvidos pela escola em relação à sexualidade de seus filhos? () bom () médio () ruim

() não sei dizer

Por quê?

Qual a sua expectativa em relação às discussões sobre a sexualidade e em especial a homossexualidade para 2011, sem a presença da ONG?

ANEXO 03

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA

1. Apresentação

Como você conheceu/recebeu o projeto da ONG Casvi? Quantos estão participando desde 2007? Quantos iniciaram este ano 2009 ou 2010? Descreva as tarefas que você tem realizado neste trabalho, nesta formação (tanto nas reuniões de formação como na sua prática em sala de aula)

2. A integração ao projeto

Como aconteceu sua integração dentro do projeto (tanto no início de 2007, como quem chegou à unidade e tomou conhecimento este ano 2009/2010)? Como vocês receberam/perceberam a formação da ONG? Que orientação vocês receberam em relação à convivência com alunos homossexuais, que possibilitaram uma outra visão em relação a esses alunos e a orientação sexual das pessoas? Você já agia assim? O que mudou? As famílias dos alunos têm conhecimento desta parceria/projeto? Como você relaciona o tema homossexual com direitos civis/morais/religiosos? É possível encontrar, ou melhor, entrar em um consenso a respeito da possível convivência humana, acima de toda e qualquer diferenças dentro da unidade escolar?

3. O funcionamento da equipe

Sente-se membro de uma equipe de trabalho em formação continuada em relação à temática da homossexualidade? Como funciona esta equipe da ONG, e esta formação continuada com professores? O que vocês avaliam como maiores dificultadores desta formação de professores em relação às orientações de uma ONG?

4. A importância dos multiplicadores dentro do projeto

Como você percebe a importância dos multiplicadores/formadores da ONG dentro do projeto? Sente-se como parte importante dentro do projeto, como formadores de alunos? Sente-se comprometido ou sentem-se constrangido em ter que abordar certos assuntos, temas, devido às necessidades da prática? Você acha que as suas idéias são importantes e valorizadas pelo projeto durante a formação com a ONG? Percebe que sua participação dentro desta formação é importante para os alunos, para a educação? Sente que você tem uma influência sobre as decisões importantes que são colocadas a respeito da vida, da cidadania, do respeito ao outro?

5. Os contatos com os outros membros

Os contatos que aconteceram com a ONG foram suficientes para a formação dos professores sobre este tema? Esses contatos contribuem para seu trabalho, para a mudança da sua prática? Sem essa parceria com a ONG, seria possível uma formação sobre essa temática em HTPC com o grupo de professores? Quais seriam as dificuldades para que isso ocorresse?

6. A contribuição do projeto

Como você vê a sua contribuição para o projeto? Você pode contribuir nas mudanças que acha necessárias para a evolução do projeto, desta formação? Que ação você desenvolveria para melhorar o projeto?

7. Passos seguintes e avaliação do processo

Vocês sabem identificar se o aluno é homossexual? Como? Você acha que os alunos homossexuais são mais agressivos? Por quê? Existem situações de bullying em suas aulas? Quais? Você faz trabalho de prevenção a situações de discriminação, bullying e desrespeito a pessoa em suas aulas?

ANEXO 03

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

Primeira questão: Como tem sido para você, profissionalmente, viver essa experiência de formação continuada, sobre sexualidade com ênfase na homossexualidade, no horário de trabalho, nesta escola?

Segunda questão: Fale um pouco sobre as contribuições desta parceria ONG e escola, para estudar, discutir e refletir sobre questões que estão presentes nas escolas, mas que geralmente não são abordadas, no contexto escolar, principalmente entre os professores e equipe gestora.

Terceira questão: Depois deste longo período de formação continuada sobre homossexualidade, você acredita que ao menos, nesta escola, os alunos homossexuais serão notados e respeitados em suas diferenças?