


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

HAMILTON ÉDIO DOS SANTOS VIEIRA

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: um
olhar sobre as experiências de professores da disciplina de
História acerca da temática de diversidade sexual



ARARAQUARA - SP
2014

HAMILTON ÉDIO DOS SANTOS VIEIRA

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES:
um olhar sobre as experiências de professores da disciplina de
História acerca da temática de diversidade sexual

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro.

ARARAQUARA - SP
2014

HAMILTON ÉDIO DOS SANTOS VIEIRA

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: um olhar sobre as experiências de professores da disciplina de História acerca da temática de diversidade sexual

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Data da Defesa: 26/08/2014

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro (Livre-Docente)

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia (Doutora)

Faculdade de Ciências de Bauru – UNESP/Bauru

Membro Titular: Profa. Dra. Regina Célia Mendes Senatore (Doutora)

Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES/São Mateus

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Ao meu presente, Reginaldo Ferragini e para o meu futuro, minha sobrinha Maria Gabriela. A todos/as educadores/as que se lançam na arena da produção dos saberes e por serem essência em minha pesquisa.

Agradecimentos

AWO NBE O, AWO NBE O... ARA NBE O, ARA NBE O¹.

De terras africanas sorvi a força de um deus bravo e guerreiro que alimenta minha alma inquieta e incansável por aprender. Re-compor caminhos, cravar experiências na memória e diluir-me como se meu mundo fora mais que eu, mais do que pensava, mais de onde eu imaginava chegar. A imprecisão que a emoção traz ao meu escrever talvez faça com que eu cometa alguma injustiça, mas falo de minhas histórias, e como no declive que solto o freio das minhas sensações, pelo qual sinto o fio da memória acariciar meus olhos fechados, jogo-me e abro meus braços para assim agradecer.

Em primeiro, ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, pela acolhida em meio das incertezas, dúvidas e afobamentos e a Profa. Dra. Sueli Itman Monteiro, que me acompanhou nesses primeiros passos. Ambos me deram grandes lições.

Saúdo o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pela atenção de sempre e pelos incentivos financeiros a que me deram oportunidade de participar de eventos no exterior e no Brasil. À linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sexualidade, pela generosa oportunidade em transformar esse docente que por ora se constrói como pesquisador. Um obrigado especial a Lidiane Matos, que por quase todo esse trajeto, sempre atenciosa.

À excelente banca de qualificação, que foi muito cuidadosa na leitura de minha pesquisa e soube apontar o que era de fato necessário, para o qual foi o maior prazer poder olhar para os caminhos indicados. Eram mais que uma banca, referências para minha vida pessoal, Profa. Dra. Andreza Marques Leão, companheira e confidente em muitas horas de dúvidas pessoais e acadêmicas e também a Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia, preciosíssima em tudo que faz. Meu total respeito e reverência a vocês.

A todos/as os/as participantes do Grupo de Pesquisa NUSEX/Araraquara, que se embrenha pelas arenas dos debates, em especial à Anne, Maria Fernanda, Rita Petrenas, Fátima Coelho, Ricardo Desidério, as Valérias (Mokwa e Gimenes), Patrícia Pereira, Marcela Pastana, Regina Bedin e em especial ao sorriso tão gostoso da Shirley. E claro, Carina Dantas,

¹ Saudação em yorubá (língua africana) ao orixá Logum Edé, cuja tradução seria: Eis o iniciado, o forte, eis o misterioso, aqui se fez o milagre (oralidade da religião Candomblé).

Franciele Scoptec e Ana Cláudia (Figa), sem vocês meu mundo ficaria muito sem graça. Um especial querer para minhas duas parceiras preferidas na produção de artigos acadêmicos: Viviane Araújo e Karla Vicentini. A todos e todas do pioneiro curso de Mestrado Profissional em Educação Sexual, minha admiração e respeito por abrirem caminho e ser parte de uma história que ainda terá muito a dizer, principalmente aos que me foram mais próximos: Carla Bessa, Gabriella Ferreira, Érica Augustini e Gustavo Salinas.

Aos amigos e amigas, companheiros e companheiras, os quais passaram a compartilhar momentos durante o cumprimento das disciplinas como parte dos créditos e algumas professoras que despertaram tantas coisas boas em mim, que não poderia deixar de agradecer: Profa. Dra. Paula Ramos, Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri, Profa. Dra. Sílvia Sigolo, Profa. Dra. Marilda da Silva e Profa. Dra. Alessandra Viveiro. Em especial ao Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, responsável pelo PPGEE e também o professor que me incentivou desde o início acreditando em mim quando ainda havia apenas um projeto embrionário de pesquisa, suas palavras foram força nesse percurso.

No espaço acadêmico se encontra muito “gente como a gente”. Aprendi com a Profa. Dra. Eliane Maio (UEM/Maringá/PR), essa máxima e que delícia te abraçar quando possível. E com esse carinho também agradeço a todas as outras professoras com as quais tive a oportunidade de criar fortes laços que espero levar para o resto da minha aprendizagem: Profa. Dra. Cláudia Bonfim (Dom Bosco/Cornélio Procópio/PR), Profa. Dra. Carmem Passos (UFSCar/São Carlos/SP), Profa. Dra. Denise Freitas (UFSCar/São Carlos/SP), Profa. Dra. Roseli Melo (UFSCar/São Carlos/SP), Profa. Dra. Célia Regina Rossi (UNESP/Rio Claro/SP), Profa. Dra. Teresa Villaça (Universidade do Minho/Braga/PT), Profa. Me. Dhilma Freitas (Universidade de Lisboa/PT), Profa. Dra. Berenice Bento (UFRG/Natal/RG), Profa. Dra. Emília Freitas (UFSCar/São Carlos/SP). Ao pesquisador Rogério Junqueira (INEP/MEC/DF), que graças as suas colocações sobre meu projeto, fez com que em meu desespero pudesse organizar ideias a partir de suas pontuações. Em especial nesse percurso, a Nádia Perez Pino, amiga incondicional e ao meu pequeno grande guru, o pesquisador Thiago Ranniery e ao amigo professor Carlos Eduardo Guimarães.

Ao grupo EDGES (FEUSP/USP), em especial a Liane Rizzato que me levou a conhecê-los. Ao Osmar Garcia que se tornou meu confidente, das angústias aos momentos de realização, meu muito obrigado. Também ao Paulo Neves, por comentários precisos e ao Lula

Ramires, de uma importância tão grande para a luta do movimento LGBT. A pesquisadora Bete, a quem eu tenho um especial encanto em sua pioneira pesquisa com assexualidade. Claro, ainda Ana Paula Costa, Tati Carvalho, Edna Telles, Alexandre e todos/as que passaram pelo grupo. Pela admiração também ao Adriano e a Profa. Dra. Marília de Carvalho. E minha profunda admiração pela Profa. Dra. Cláudia Vianna, minha eterna gratidão.

Em especial às professoras Péta Matos, Rosinha Costa e Eliane Jacob, tão marcantes em minha formação desde o Ensino Médio até minha formação acadêmica e profissional. A todos/as companheiros/as de escolas que passei esses anos em minha vida profissional, desde meu início na minha cidade natal em Fernandópolis, meu muito obrigado, por me ajudarem a me construir como educador.

A escola atual onde trabalho, meu agradecimento fraterno para todos e todas da equipe, pelas ausências, afastamentos e projetos que deixei de participar mais ativamente. Agradeço a diretora Vânia Loffredo, pela força nessa empreitada de pesquisa, a vice-diretora Vera Marigo, que torceu a cada momento pelo meu êxito como pesquisador, assim como a coordenadora Wanda Monteiro e Andria Palombo. A partir dessa equipe, estendo meu obrigado a todos e todas da escola. Na Diretoria de Ensino de São Carlos, principalmente à Mara Olívio, Leila Leal, Norma Eiras, Silvana Belotti, Talia Soares e Sonia Antunes e a Dirigente de Ensino Débora Blanco, pela confiança depositada, meu muito obrigado de coração. E claro, a todos/as os alunos/as, de todas as escolas que passei vocês sempre serão minha melodia mais certa e a que sempre preencheu meus silêncios e dúvidas sobre minha carreira.

Aos amigos da vida, uns que não estão mais tão próximos, outros apenas alguns quilômetros de mim, mas que também são parte da minha história: Ari Medeiros, Pepe Martins, Junior Morasco, Cristina Martins, David Freitas, Paulo Moretti, Cícera Batista, Douglas Mozart, Wilian Bernardo, Diego Rodrigues, Éder Terrin, José Bianchini, Dani Vich, Lívia Baracho, Jader Fantin, Bruno Câmara, Gui Gattas, Rita de Cássia, José Luis Derisso, Marilene e Gisleine Cerrao e tantos outros que a memória me acusa de ser relapso em não citar, mas que habitam minha alma. Em especial Luciane Blanco, amiga presente em horas difíceis e corretora dessa dissertação.

Por fim, àquela que foi minha força, forjou grande parte do meu ser para que eu fosse uma criança feliz: Márcia, minha mãe, parte de mim. Ao meu pai, Ailton, que com sua serenidade, mesmo parecendo à distância, sempre me fez sentir tão amado. Minha irmã, Cristiane, primeira referência do que era gostar de alguém. Ao meu irmão, que sempre será o Marcinho, orgulho da minha vida, que eu vi crescer e pelo qual ainda quero ver mais e mais ser feliz. Meu obrigado também a Naiara Paulino, que consegue aguentar meu irmão. Ao meu doce mais gostoso, que é luz em nossas vidas e me preenche de amor e carinho, e faz meus dias mais felizes quando estou perto, minha sobrinha Maria Gabriela. Também minhas avós Argemira e a “Vó Preta”, ambas falecidas, mas que eu jamais poderia deixar de citar, porque me fizeram pleno com seu amor, suas mãos afáveis e da falta que me fazem.

Para Luíza, Aléssio, Bruno, Rinaldo e Andréa, minha família aqui de São Carlos. A Ialorixá Mãe Neusa d’Osun, zeladora de minha fé, presença marcante no meu coração e na minha vida, desde que Logunedé cruzou meus caminhos, e espero com ele até o fim continuar. Ao Babalorixá Pai Odé (Marcelo) pela força de sempre.

Ao meu presente mais mágico que me fez saber o que é ser amado, que foi meu companheiro, amigo, parceiro. Chorou e sorriu comigo, brigou, intimidou, e me fez acreditar ser possível construir essa pesquisa. Esse trabalho somente foi possível graças a você Reginaldo Ferragini, não me importa o depois, o que vale é esse amor que tenho e está cravado em mim para sempre.

No queremos más lluvias finas en las moquetas de los despachos ni subvenciones que a cambio piden que no hagamos ruido y seamos buenecitos y buenecitas. Queremos que llueva (dorado) y mucho. Queremos tormentas, huracanes, aguaceros de transformación y emancipación. Creemos que la revolución mancha y, sobre todo, incomoda y ofende. Por eso, reivindicamos lo sucio, lo incómodo, lo raro y marginal como espacio de lucha política.

Coletivo Rosa Que Te Quiero Rosa. ! Basta ya de tibiezas ! (2011).

RESUMO

A escola é o espaço do possível no desejo de construir um projeto democrático que contemple a diversidade sexual. É no cotidiano escolar que há um grande aporte para se pensar sobre os princípios de direitos humanos e cidadania para todos/as, e o/a professor/a pode desempenhar papel fundamental nesse processo, a partir de sua prática docente. Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que investigou questões sobre a prática docente em relação a seus saberes acionados diante de resolver demandas e necessidades quando a diversidade sexual emergia no cotidiano escolar. O estudo se deu a partir de uma abordagem qualitativa com um professor e três professoras da disciplina de História atuantes na rede pública estadual de São Paulo, na cidade de São Carlos, com vinte e três anos de docência. A escolha do tema se deu primeiro por pensar nas discussões atuais sobre as demandas de diversidade sexual nas escolas e como os saberes docentes se constroem nessa relação. E o recorte a partir da proposta de ensino de História, tanto estadual quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em entender os saberes históricos como multirreferenciais e no trato com a diversidade na construção do cidadão a partir de uma narrativa histórica. Em segundo, o tempo de docência, pelo enfoque no ciclo de vida profissional do/as professor/as contemplar diferentes momentos históricos vivenciados em formação e em sua carreira pelo/as docente/es nas suas experiências profissionais e na relação histórico-temporal dos seus saberes docentes. Utilizou-se para obtenção dos dados entrevistas semiestruturadas realizadas entre agosto e setembro de 2013 utilizando da Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin e Maria Laura Franco, além de estudos sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual em diálogo com discussões sobre formação docente e os saberes docentes, a partir de estudos de Maurice Tardif e Antônio Nóvoa. Foi possível perceber que, além de plurais, os saberes docentes dialogam com os saberes da experiência em grande parte, e não apenas da formação acadêmica do/as professor/as, explicado inclusive quando todos manifestaram sentir que a academia não fora suficiente para prepara-los para sala de aula. Isso se reflete em definir diversidade sexual confundindo-a com homossexualidades, e usando como recurso na prática a instauração de regras e normas que acabam por não incluir, mas categorizar apenas como “diferente” os/as alunos/as que não se adequam a produção desse discurso de verdades nomeado como espaço do respeito, o que, no fim, separa os que estão “normalizados” e trata para esse/as docente/s, como agressivos, que os aloca à margem dessas normalizações. Os saberes da experiência não problematizam os silenciamentos e inadequações que possam ser produzidos a partir dessa relação complexa com a diversidade sexual como apresentaram, o que precisa ser pensado dentro de políticas de formação docente para que de fato sensibilize professores/as a produzir novos saberes que dialoguem com o diferente, como possibilidade de equidade e direito de pertencimento ao espaço da escola.

Palavras-chave: saberes docentes – saberes experienciais - diversidade sexual – sexualidade – gênero – formação docente.

ABSTRACT

The school is the space of the possible desire to build a democratic project that considers sexual diversity. It is in the daily school routine that there is a large contribution to think about the principles by human rights and citizenship for all, and the teacher can play a key role in this process, from his teaching practice. This Master's thesis is the result of a survey that investigated questions about the teaching practice in relation to their knowledge driven before solving demands and needs when sexual diversity emerged in everyday school life. The study was performed based on a qualitative approach with a History male teacher and three History female teachers working in public schools at the state of São Paulo, in São Carlos, around twenty-three years of teaching. The choice was first proposed by thinking about History teaching practice, both statewide and in the National Curriculum Parameters, to understand the historical knowledge as multi-referential and in dealing with diversity in the construction of the citizen from a historical narrative. And second, by focusing on professional life, where teachers contemplate different historical moments experienced in training and career cycle in their professional experience and historical-temporal relationship of their teaching knowledge. Data was obtained from semi-structured interviews conducted between August and September, 2013, using the content analysis proposed by Bardin Laurence and Maria Laura Franco, as well as studies on sexuality, gender and sexual diversity in dialogue with discussions on teacher education and knowledge from studies of Maurice Tardif and Antonio Nóvoa. It could be observed that in addition to plural forms, teachers' knowledge dialogues with the knowledge of experience in a great part, not just of teacher's academic training, even when all expressed the feeling that the Academy was not enough to prepare them to the classroom. This is reflected in defining sexual diversity, mistaking it for homosexualities, and using as a resource in practice the establishment of rules and standards that ultimately not include, but categorize as "different" the students who do not fit the production of this speech truths named "space of respect", which, in the end, separate those "standard" and the teachers treat them as "aggressive" those who allocate the margins of these commonalities. The knowledge of experience does not problematize the silences and inadequacies that may be produced from this complex relation to sexual diversity as presented, which needs to be thought within teacher education policies that actually sensitize teachers producing the new knowledge that dialogue with the other, as the possibility of equity and right of belonging to the school space.

Keywords: teaching knowledge - experiential knowledge - sexual diversity - sexuality - gender - teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categorias de análise sobre a escola	100
Quadro 2	Categorias para análise sobre conhecimento	109
Quadro 3	Sexualidade e Gênero	119
Quadro 4	Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2006)	128
Quadro 5	Diversidade Sexual e as categorias de análise	129

LISTA DE SIGLAS

UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
ACIEPE	Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão
NUSEX	Núcleo de Estudos da Sexualidade
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
EDGES	Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
LGBT	Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais
GLBT	Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais
ONU	Organização das Nações Unidas
AIDS	<i>Acquired Immune Deficiency Syndrome</i>
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i>
PCOP	Professor Coordenador da Oficina Pedagógica
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEB II	Professor de Educação Básica II
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PT	Partido dos Trabalhadores
PSB	Partido Socialista Brasileiro
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

PARA CHEGAR ATÉ AQUI: PERCURSOS, DESCOBERTAS E ENCONTROS	17
1 A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: APORTES PARA PENSAR O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E SEUS SABERES DOCENTES	27
1.1 Os conceitos de sexualidade e gênero: articulação com a diversidade sexual	28
1.2 A construção do conceito sobre saberes docentes e sua relação com a experiência e prática docente	47
2 NARRATIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA: EM BUSCA DO APRE (EM) DER NA PESQUISA	56
2.1 Metodologia	61
2.1.1 Participantes da pesquisa: preparando terreno	62
2.1.2 A seleção dos/as participantes: percursos e considerações	66
2.1.3 A entrevista semiestruturada como instrumento de coleta: implicações, escolhas e roteiro de questões	69
2.1.4 Caracterização do/as Participantes da Pesquisa	76
2.2 Análise de Conteúdo: uma possível leitura sobre a produção do/as participante/s	95
3 CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS PARA ANÁLISE: SABERES DO/AS PARTICIPANTE/ES SOBRE ESCOLA E CONHECIMENTO	99
3.1 A escola	100
3.1.1 Escola como espaço de ensinar limites e proibições, ordem e disciplina	100
3.1.2 Escola para ensinar conhecimentos sistematizados e cotidianos	105
3.1.3 Escola: espaço para ensinar e aprender	106
3.2 A percepção sobre a produção do conhecimento no espaço da escola	109
3.2.1 Conhecimento e a construção de valores éticos e morais	109
3.2.2 Conhecimento como formação e consciência/pensamento pessoal e coletivo	112
3.2.3 Conhecimento relacionado aos conteúdos escolares	114

3.2.4 O conhecimento como sentimento de apego e paixão	117
4 AS NARRATIVAS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E OS CAMINHOS PARA SE PENSAR SUA RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES	118
4.1 Sexualidade e Gênero	119
4.1.1 Sexualidade e Gênero e a dificuldade de conceituação	119
4.1.2 Educação sexual: familiar e religiosa	121
4.2 A diversidade sexual e os saberes docentes	127
4.2.1 A diversidade sexual como aceitação e enquadramento social	130
4.2.2 A diversidade sexual e a abjeção	134
4.2.3 A diversidade como definição subjetiva: homossexualidade masculina e feminina, orientação sexual e opção sexual	135
4.2.4 A diversidade como luta por espaço e conquista de cidadania	142
5 POR OUTRO OLHAR A FIM DE QUE NADA SE PASSE POR NATURAL	146
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE	165
APÊNDICE A. CONTATO E-MAIL: SELEÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES	166
APÊNDICE B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	167
APÊNDICE C ROTEIRO DE ENTREVISTA	168

PARA CHEGAR ATÉ AQUI: PERCURSOS, DESCOBERTAS E ENCONTROS

[...] as pessoas sabem aquilo que elas fazem; frequentemente sabem por que fazem o que fazem; mas o que ignoram é o efeito produzido por aquilo que fazem.

FOUCAULT apud DREYFUS, RABINOW (1995, p. 206)²

Um interesse de pesquisa geralmente nasce de um processo de vivência e experiência pessoal, e se relaciona em muito com o percurso do então sujeito que se torna pesquisador. É no campo das experiências que ora me apresento na construção dos interesses dessa escrita, sendo o papel escrito lançado à arena de anseios e questões marcadas pela trajetória pessoal como docente.

No embate entre a experiência e as reflexões aqui postas, que os contornos entre ditos e escritos, muitas vezes conflitantes, outras tão reveladoras, configuram o interesse pela temática dos saberes docentes e as relações que procuro estabelecer com as possibilidades de entender diversidade sexual no âmbito da escola.

Na carpintaria da sala de aula, da produção de saberes coletivos, dos momentos nas salas dos professores/as, que meu olhar se pôs a instigar o desejo do fazer pesquisa. A pergunta inicial, a gênese dessa reflexão, era sempre plural em meio à *por quês*, do que fazemos ou escolhemos fazer e o que produzimos a partir dessas escolhas e fazeres.

Entre esses fazeres, foi a partir de cursos realizados na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)³, que comecei a observar com mais atenção e questionamento sobre o fazer

² Para Hoy (1982) existe uma literatura secundária muito boa que discute a obra de Foucault e isso se encaixa sobre Dreyfus, Rabinow (1995), cuja edição eu utilizo posterior à análise de Roy. Ao fato de afirmar que nas interações com o próprio filósofo, que lhes teria fornecido material inédito entre contatos frequentes, portanto, sendo essa frase, algo dito diretamente de Foucault para os autores.

³ Ambos os cursos são parte do programa Aperfeiçoamento Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) cuja proposta é integrar comunidade acadêmica e professores/as em atuação. O primeiro esteve sob a responsabilidade da Profa. Dra. Luzia Sigoli do Departamento de Ciência da Informação no segundo semestre de 2010 e a segunda ACIEPE com a Profa. Dra. Roseli Mello do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, realizado no primeiro semestre de 2011.

do/a professor/a, a partir da produção dos seus saberes docentes e questionar os silenciamentos de certas temáticas dentro desses saberes, como diversidade sexual, as questões de gênero e temas tocantes à sexualidade.

Posteriormente, a participação nos grupos Núcleo de Estudos em Sexualidade (NUSEX/UNESP/Araraquara) e do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EDGES/FEUSP)⁴, foi possível ter contato com diferentes vertentes teóricas que discutiam e pensavam sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual. Essas leituras foram fundamentais para sensibilizar-me aos ruídos que estavam ali à espreita de emergir vez ou outra e produziam determinados saberes quando vinham à tona e contribuíram para construir o referencial teórico.

Saberes sobre essas temáticas, que apareciam desde a conversa informal na sala dos/as professores/as, na organização do espaço escolar e seu currículo e a todos os corpos que se potencializavam em pedagogias que falavam o tempo todo de sexualidade, gênero e diversidade sexual. O desejo de aprofundar, fez com que eu buscasse novos saberes produzidos dentro do universo acadêmico.

Após ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na linha de Sexualidade, Cultura e Educação Sexual no ano de 2012, ficava claro no meu projeto de pesquisa que ocultar ou mesmo negar discussões que tocassem em questões de sexualidade, não retirava da escola a responsabilidade de se comprometer com parte dessa construção do sujeito/aluno/a e também do sujeito/professor (a).

E que a prática docente também produzia efeitos sobre aqueles corpos que ora se apresentavam nas salas de aula e ora em todos os outros espaços da escola.

Ou seja, o primeiro questionamento era justamente sobre o que os/as professores/as fazem ou não na construção desse cotidiano escolar e a partir de tais ações o que constroem ou propõem para a formação dos sujeitos que estão envolvidos naquele espaço e quais as implicações na prática do cotidiano escolar.

⁴ Sendo o primeiro coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Rennes e pela Profa. Dra. Andreza Leão na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara, e o segundo, tendo o EDGES (FEUSP/SP) sob a coordenação da Profa. Dra. Cláudia Vianna e Profa. Dra. Marília Carvalho (FEUSP) na capital paulista, onde participei como ouvinte.

Nessa perspectiva, utilizando-se de Maurice Tardif e Claude Lessard (2011), se buscou pensar a escola para além dos saberes escolares, aqueles relacionados às disciplinas curriculares podem ser desenvolvidos neste ambiente. Mas também como espaço produtor de determinados comportamentos, valores e condutas esperadas como as adequadas para aquele espaço, considerando que estariam em conformidade com as regras do lugar.

Para esses dois autores, essas regras por si só já são um aprendizado, e indo além, podemos pensar como pedagogias que instituem e produzem a partir de uma ação sistematizada e com uma metodologia, sendo então a “[...] transmissão e socialização, aprendizagem e disciplina, conteúdo cognitivo e princípio pedagógico são aspectos de uma só e mesma atividade: ensinar” (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 71).

A escola se diferencia no sentido de não ser um espaço de uma pedagogia difusa, como a que ocorre nas igrejas, postos de saúde, campanhas de prevenção governamentais, diferentes tipos de acessos de mídias. Mas sim, com um alto grau de sistematização intencional e explícita, planejada e circunscrita a um espaço com uma pedagogia própria que lhe confere o status de uma educação formal (VIANNA et. al., 2011).

De maneira a entender que nada é ao acaso entre os muros da escola, e que os fazeres docentes também não se eximem de produzir pedagogias a partir de suas ações, seja em relação aos conteúdos disciplinares, aos planos de ensino, e principalmente, ao trato com questões que possam aparecer, como as questões de diversidade sexual.

Nessas diferentes pedagogias, tratar da diversidade sexual e mesmo outros temas relacionados à sexualidade - que para a pesquisadora Guacira Louro considera existir na escola uma pedagogia da sexualidade - reitera o que deve ser posto como norma hegemônica e nega outras identidades, ou mesmo as apresentam sobre diferentes perspectivas, cujos “[...] os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades” (LOURO, 1999, p. 25).

Dentro dessas pedagogias, encontra-se o trabalho do/a professor/a. Trabalhar com a atuação docente acabou por levar um interesse em compreender o que compõe esse fazer. Por meio do recorte dos saberes docentes, que o pesquisador canadense Maurice Tardif (2006, p. 11), define como o “[...] saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objeto qualquer”, considerando que a partir de conhecimentos que transitem entre o saber-

fazer e as competências e habilidades no seu exercício professoral, o/a professor/a possam realizar concretamente suas tarefas.

Assim, nessa dissertação o saber docente é visto como um saber social, pelo fato desse ofício de ser professor/a estabelecer-se no dia a dia em uma relação muito maior que apenas o da relação com a subjetividade, mas como uma construção coletiva. Esse saber docente se constrói a partir de relações sociais e das tensões dadas no cotidiano e na experiência, e pensar a disciplina de História nesse contexto foi um dos caminhos possíveis para a definição da pesquisa.

Ao se pensar a História na perspectiva de sua escrita também como uma construção social, e tendo em vista olhar para os/as docentes que lidavam com a matéria-prima transposta para os conteúdos escolares como disciplina escolar, a ideia pungente em minhas reflexões era justamente entender quais caminhos possíveis para que o conhecimento histórico acumulado pela humanidade e transposto para escola através dos conteúdos curriculares da disciplina pudesse também eleger discussões e entremear leituras que abordassem questões de sexualidade, gênero e diversidade sexual.

Enquanto componente do currículo, a disciplina abria espaço para dialogar com as pedagogias específicas do ensino de História por meio dos saberes docentes que esses/as professores/as acionavam ao lidar com as práticas de ensino cotidianas. Essa disciplina possibilitava, ainda, pensar na questão da diversidade sexual quando esse tema pudesse emergir entre frestas e arestas do cotidiano escolar em específico no exercício da docência.

Essa pesquisa se assentou na possibilidade de compreender e analisar os saberes acionados por professores/as da disciplina de História para resolver demandas e necessidades nos momentos em que a diversidade sexual surgia ou atuava nos entremeios das atividades construídas em sala de aula.

Por pensar na apreensão desses saberes e experiências acerca de diversidade sexual, e no forte sentido histórico que delineavam essas reflexões e por entender a construção da diversidade sexual como um trajeto que tem uma história e diálogo com diferentes tempos, sendo uma construção social e permeada por leitura da cultura que fala de um tempo contextual. E por uma inquietação em construir um estudo que focasse professores/as com um tempo considerável de experiência no exercício da docência.

O tempo de docência também se relacionava com a possibilidade de contar a maior narrativa de uma trajetória mais longa que a de um/a professor/a iniciante na carreira. E a partir dos estudos de Michael Huberman (1992), pensar na possibilidade de colher experiências e percepções que não estariam nem na ponta inicial, e talvez, nem na ponta final da carreira do magistério. São considerações assim que acabam por trazer o foco na escolha, pelo menos inicialmente dos sujeitos participantes escolhidos para essa pesquisa.

O grupo selecionado para esse estudo foi constituído por professores/as atuantes especificamente na Diretoria de Ensino Regional de São Carlos ⁵, com vinte e três anos de magistério - acaso no fechamento do grupo de docentes- apesar de que a ideia era exatamente que fosse entre vinte a vinte três anos. O objetivo era compreender alguns conceitos trazidos pelos/as professores/as entrevistados, por meio de suas narrativas e tentar se apreender elementos chaves nos quais se verificassem que essas relações de saberes não são neutras, nem muito menos feitas ao acaso.

É preciso deixar claro que a discussão sobre diversidade sexual enquanto conceito deve ser permeado por alguns cuidados, principalmente no campo da educação formal, considerando que esse conceito surge recentemente nas pesquisas acadêmicas, principalmente naquelas relacionadas à educação, e, portanto, ainda muito mais recente nas salas de aula e no espaço da escola.

Um exemplo dessa novidade é o fato dos Parâmetros Curriculares Nacionais editados em 1996 que aparecem ações a serem desenvolvidas no espaço escolar relacionadas à diversidade sexual nos cadernos de Temas Transversais para o Ensino Fundamental. Contudo, é a partir dos anos 2000 via ações governamentais em relação à questão da cidadania e direitos humanos, que o termo diversidade sexual aparece mais enfaticamente dentro das propostas para a educação.

Por isso, o material coletado - a partir das entrevistas semiestruturadas feitas com o grupo selecionado de professores/as - também deve ser visto à luz dessa contextualização, considerando que dentro de políticas públicas de educação, o tema diversidade sexual é

⁵ A opção pela DER de São Carlos, se deu muito pela facilidade de contato com o pesquisador que também pertence ao quadro escolar dessa gerência e por trabalhar na cidade de São Carlos e considerar junto à orientadora um espaço a ser investigado.

recente e ainda demanda de trabalho como conceito a ser efetivado na prática escolar e como discussão nas políticas educacionais e na prática docente e pode estar diluído em qualquer reflexão na sala de aula.

O mesmo se pode constatar em relação à produção acadêmica, quando em pesquisa no portal de Teses da CAPES⁶ usando os detratadores diversidade sexual e escola, apontaram a partir de 2011 o registro dos temas em conjunto.

Apontava-se desde análises sobre os cursos de formação continuada, principalmente a partir do curso Gênero e Diversidade na Escola⁷, do programa Brasil Sem Homofobia e de cursos relacionados à inclusão e discussão de diversidade sexual na educação (DANILIAUSKAS, 2011; CASTRO, 2012), passando por questões concernentes ao cotidiano da escola, como análise das práticas discursivas em relação a gênero, diversidade sexual e currículo (ARAÚJO, 2011; MEIRELES, 2012), ou mesmo dessa produção discursiva entre um documento oficial (no caso da pesquisa, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – 2008) e a recepção dos/as professores/as na inclusão do trabalho com diversidade sexual (ROCHA, 2012). Destaque para uma pesquisa de mestrado (SANTOS, 2011) cujo recorte tratou da percepção de alunos/as do Ensino Médio sobre diversidade sexual e homofobia, concluindo não haver de fato uma inserção das atividades dentro e fora da escola e sala de aula acerca da temática diversidade sexual.

A impressão que se teve nesse levantamento, é que diversidade sexual aparece mais como tema do que como construção de um conceito, o que se confirma com a leitura do texto de Simões Neto et. al. (2011, p. 66), esse conceito “vem se constituindo como um grande ‘guarda chuva’, utilizado para trabalhar com os assuntos relacionados às coletividades lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT)”, marcando aqui uma relação entre a produção acadêmica e os movimentos sociais que tomam para si a construção de um espaço

⁶ Levantamento feito como parte da revisão bibliográfica e de produção acadêmica relacionada ao tema. Para tal foi consultada a base de dados no Bando de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) usando como palavras-chave: educação e diversidade sexual. Dos 45 trabalhos apontados pela busca, apenas oito dissertações de mestrado especificamente trabalhavam com essa relação.

⁷ Curso ofertado a partir de 2006, em parceria com governo federal, universidades públicas e centro de pesquisas para “sensibilizar profissionais da educação que atuam no ensino público, no que concerne às desigualdades baseadas em gênero, orientação sexual e raça/etnia no Brasil, capacitando-os/as para trabalhar transversalmente sobre estas questões no cotidiano escolar” (Fonte: site do CLAM).

nomeado como LGBT⁸ (FACHINNI et. al., 2013; SIMÕES NETO et. al., 2011), inclusive essa mesma nomenclatura aparecendo em propostas e resoluções de políticas públicas para grupos sociais que demandam políticas específicas.

Há também sempre um tom preocupante nas conclusões da falta de espaço para se inserir e discutir sobre diversidade sexual, que acaba também sendo um conceito ligado muito às demandas LGBT por direitos e visibilidade, colocando em pauta a necessidade do espaço igual para todos/as.

Talvez por isso, uma dissertação na área de Direito (PESSANHA, 2011), mostre esses apontamentos com relação à legalidade institucional dos direitos que cercam a diversidade sexual, que no caso da pesquisa trabalhou com a discussão da presença de famílias homoparentais nas escolas e a recepção dessa diversidade sobre a questão do direito legal, e conclui que existe um longo caminho a se conhecer sobre as questões jurídicas e de direitos dos casais homoparentais e apontando que a escola precisa estar apta a lidar com essa nova configuração familiar, se é que não precise olhar se consegue lidar com todos os tipos de configurações familiares.

Quando se fala sobre produção acadêmica sobre diversidade sexual, Simões Neto et. al. (2011) consideram que essa é uma área de recente interesse, surgida em fins dos anos 1980 e com crescente produção a partir de 2006. Uma das questões desse debate, por exemplo, é o fato de essas produções assinalarem “um processo de adesão ao termo que faz frente à denominação ‘homossexualidade’” (SIMÕES NETO et. al., 2011, p. 79), o que leva associar diversidade sexual com homossexualidade, e, portanto, reduz a rede de significados possíveis para a construção do conceito.

O fato é que o conceito de diversidade sexual é muito recente, desde seu uso em movimentos sociais, políticas públicas e principalmente, nas pesquisas acadêmicas e nas diferentes vertentes teóricas que o agregam para discussão (PARKER, 1999; CARRARA e SIMÕES, 2007; TONELLI, 2008 e FACHINNI et. al., 2013), e compreende inclusive a

⁸ Sigla utilizada para referir a lésbicas, gays, transexuais e travestis, utilizada em grande escala nos documentos de pautas políticas e dos movimentos sociais e em grande parte das vertentes teóricas. Inicialmente se utilizava a sigla GLBT, que em função do movimento lésbico exigiu para se combater o machismo e o sexismo dentro do chamado movimento gay e que mudou a partir da I Conferência GLBT em abril de 2008 em Brasília. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u410294.shtml>> Acesso em 12 mai. 2013.

discussão sobre heterossexualidade, como as formas de identificação entre os sujeitos e suas autodenominações, como também respectivas à orientação sexual, até mesmo quando da organização das demandas particulares de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT).

Ao trazer essa pesquisa para o campo da educação, e abordar a disciplina de História no grupo de professores/s selecionados/as também se deu nessa revisão de literatura porque na referência encontrada, por exemplo, para discussões sobre sexualidade e gênero (e mesmo já incluindo os poucos estudos em relação à escola com diversidade sexual), há, ou uma escolha não específica por uma área disciplinar, ou em muitos casos, uma verticalização em frequentes estudos com as disciplinas de Ciências/Biologia (SILVA e SILVA, 2013) e Educação Física (ALTMANN, 1999).

Também contemplando as questões do corpo, gênero e diversidade sexual utilizando de relatos de professoras que participaram do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) uma dissertação de mestrado (RIBEIRO, 2012) problematiza as perspectivas delas em torno das questões sobre respeito aos sujeitos LGBT.

Especificamente sobre a escola, a autora Santina Bordini (2012), considera que ao listarem temas como a reprodução do corpo humano, os conteúdos programáticos das disciplinas de Ciências e Biologia, produziram uma sensação de “naturalidade” aos professores/as em lidar com temas referentes a sexualidade, sob a justificativa de produzir sujeitos saudáveis. Algo muito parecido até com o que ocorre nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente o de Orientação Sexual (BRASIL, 1997), que direciona para a disciplina de Ciências a discussão sobre orientação sexual ⁹, por considerar a sexualidade como um dado da natureza (BORDINI, 2012).

Com relação à Educação Física, há a questão sobre a sexualidade ser espaço de disputa política na articulação em relação ao sexo, sendo este tratado como disciplinamento do corpo e regulação das populações (ALTMANN, 2001 e 2005). Ou seja, apontando a ausência do

⁹ Orientação sexual no sentido de um programa sistematizado na escola que se diferencia do tratamento da questão no ambiente familiar, voltado para o Ensino Fundamental e que engloba “o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 1997, Introdução)”.

tema sexualidade (SILVA e SILVA, 2013), ou sobre a discussão de gênero que atravessa a prática docente na aula de educação física nas escolas (ALTMANN et. al., 2011). Também uma reflexão em um artigo sobre a formação inicial docente e continuada na área da educação física discutindo sobre de que maneira os licenciandos da área significam a homossexualidade (LIMA e DINIS, 2008).

Somente em uma dissertação de mestrado (SOARES, 2012) há uma discussão focando em relação à disciplina de História e que utilizou como *corpus* de análise os livros didáticos do currículo de dois cursos técnicos de Ensino Médio, concluindo que sua hipótese se confirmara no sentido que tanto gênero quanto diversidade sexual são tratadas de forma superficial e descontextualizada, não dialogando historicamente com os sujeitos/alunos/as, silenciando algumas questões ou deixando realmente ausentes de qualquer discussão, e pensar em quais conteúdos além destes possam também não ser tratados nas escolas por inúmeros motivos.

Essa pesquisa contribui para estabelecer mais debates e reflexões acerca da questão da diversidade sexual, entendendo ser um conceito em construção e com um longo caminho a dialogar com a área da educação, indo além da constatação de homofobia na escola (JUNQUEIRA, 2010; DINIS, 2008), observando a trama miúda do cotidiano escolar.

A prática da observação e a análise da trama miúda do cotidiano escolar podem revelar um conjunto infinito de situações e procedimentos pedagógicos e curriculares (ora mais explícitos, ora mais implícitos, e, de toda a sorte, “em ação”), estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças, distinções e clivagens sociais que interferem, direta e indiretamente, na formação, no desempenho escolar de cada um/a e na desigualdade da distribuição do “sucesso” e do “fracasso” escolar. (JUNQUEIRA, 2010, p. 3)

Esse cotidiano da escola muito tem a dizer, e a prática docente ainda mais. Entre ditos e não ditos, a produção do conceito de diversidade sexual e sua relação com a prática escolar constitui um caminho de análise dessa dissertação. Para isso, ela foi organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, há uma revisão da literatura sobre diversidade sexual, percorrendo a construção do seu conceito com referenciais teóricos sobre sexualidade e gênero, considerados fundamentais para se pensar diversidade sexual como um conceito construído histórico-socialmente e dado na cultura.

Ancorado principalmente em estudos de autores/as como Michel Foucault (1996, 1998, 1999, 2000, 2006), Guacira Lopes Louro (1997, 1999, 2001, 2004, 2008), Joan Scott (1995) e Judith Butler (2013). Também apresenta o conceito de saberes docentes, que possui trajetória específica e se dá a partir dos estudos sobre formação de professores/as, dialogando com autores como Maurice Tardif (2000b, 2006), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif e Raymond (2000a), Tardif e Lessard (2011) e Antonio Nóvoa (1997), além de ampliar essas leituras com Nunes (2001), Penin (1995) e Pimenta (2002).

No capítulo 2, há uma discussão sobre o uso da oralidade como fonte de pesquisa e as histórias de narrativas como instrumentos de pesquisa, de maneira a entender o trato com as fontes produzidas através das entrevistas semiestruturadas realizadas com grupo de professores/as a partir da análise de conteúdo pensada pelas reflexões de Laurence Bardin (1977) e Franco (2005). Dessa maneira, o capítulo discute a metodologia e a composição da dissertação desde a escolha do tema até a execução da coleta de materiais e quais são os apontamentos para a análise. Também uma apresentação de cada participante levantando já aspectos que contribuirão para pensar na análise.

Em seguida no capítulo 3, apresento a investigação dos relatos apresentados construindo as categorias de análise no intuito que se reconhecesse em primeira instância quais saberes e experiências o grupo selecionado considerou em suas narrativas para se discutir sobre a escola e o que entendem por conhecimento. Esse momento é importante para entendermos qual o significado da escola e de sua função para cada uma das participantes e do participante para que seja possível em pensar num campo mais aberto para a análise dos saberes docentes, experiências e práticas docentes tocantes à diversidade sexual.

No capítulo 4, trato especificamente de apresentar os resultados obtidos com a análise sobre o conceito primeiramente de sexualidade e gênero como forma de embasar a significação que deram à diversidade sexual. Quando discutimos as diferentes concepções sobre o que entendem por diversidade sexual, discutirei quais saberes docentes ali são mobilizados e quais implicações na prática cotidiana que se pode pensar em relação a esse grupo.

Ao final, como conclusão, os resultados da pesquisa pensados à luz do trajeto que essa dissertação percorreu e quais os imbricamentos e olhares contributivos que podem permear a

leitura dessa dissertação, de maneira a pensar que os saberes docentes se constituem em uma trama complexa de relações, dialogam em vários espaços e produzem práticas, sendo necessário pensar em quais caminhos pode-se construir um novo olhar aos professores e professoras sobre diversidade sexual.

1 A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: APORTES PARA PENSAR O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E SEUS SABERES DOCENTES

Sócrates: [...] Se for verdade que teremos de procurar fora dos nomes alguma coisa que nos força a ver sem nomes... será possível conhecer as coisas sem o auxílio dos nomes... Se é possível aprender as coisas tanto por meio dos nomes como por elas próprias, qual das duas maneiras de aprender é a mais segura e bela? [...] Bastanos termos chegado à conclusão de que devemos procurar conhecer ou estudar as coisas, mas, de preferência, por meio delas próprias (Platão, Diálogos – Teetelo e Crátilo).

Para se entender o percurso teórico construído a fim de se pensar a diversidade sexual sob uma perspectiva do construtivismo social, procurou-se vislumbrar umas proposições que discutissem os discursos biológicos e naturalizantes, que de certa forma, possuem o risco de retirar o caráter histórico e cultural nos quais essa pesquisa se assenta.

A diversidade sexual é vista como um conceito sócio-histórico e cultural e para o intento de discuti-la como tal, resgatou-se a historicidade da sexualidade, com um instrumental foucaultiniano que serviu de direção e reflexão, utilizando-se dos conceitos de produção dos discursos e verdades sobre sexualidade e essa como um dispositivo de poder, para assim pensar que a sexualidade em nossas sociedades ocidentais foi construída a partir de saberes advindos de discursos, normas, valores e práticas.

Na mesma direção, ao se pensar diversidade sexual, se construiu, também, uma relação com o conceito de gênero, aqui influenciado pelos estudos de Joan Scott na perspectiva de gênero como categoria histórica de análise para assim entender as assimetrias e hierarquias entre o que se diz ser homem e mulher e estender uma reflexão para o rompimento dessa relação binária de poder.

Nesse trajeto, discute-se em um primeiro momento a produção do conceito de diversidade sexual, permeado por ditos e não ditos. Um diálogo que ocorre entre os estudos sobre sexualidade e gênero e busca constituir um campo autônomo dentro dessa área de conhecimento.

Num segundo momento, tomam-se os saberes docentes e sua conceitualização, principalmente a partir dos estudos do canadense Maurice Tardif, entendendo que esses saberes são construídos individual e socialmente e produzidos em diferentes instâncias de vivências dentro e fora da escola e não somente relativos aos conteúdos escolares. Mas também nas experiências sindicais, na espacialidade da escola e suas diferentes conjecturas, na experiência anterior à formação como aluno/a e no embate do cotidiano e suas demandas pontuais. Uma vez que é pelo prisma da experiência que esses saberes docentes configuram-se e emergem como ponto fundamental no estudo da profissionalização docente.

1.1 Os conceitos de sexualidade e gênero: articulação com a diversidade sexual

A questão sobre um dado natural ou social como aponta Stearns (2010, p.08) em sua introdução sobre o tema sexualidade, refere-se ao fato de que as atitudes frente à sexualidade são diferentes em contextos distintos, como “[...] algumas sociedades, em determinados períodos, desaprovam vigorosamente a masturbação, mas então, com o passar do tempo, se abrandam e adotam uma maior permissividade”, por mudarem em relação ao tempo e espaço e se adequarem a novos saberes e novas questões.

Para Jeffrey Weeks (1999), o que definimos sobre sexualidade não pode ser o simples resultado de uma evolução natural de algum fenômeno, mas modelado no interior de relações de poder em um dado contexto. Sendo uma invenção social, a sexualidade se “[...] constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo. Discursos que regulam, normatizam e instauram saberes que produzem ‘verdades’” sobre a sexualidade, e, portanto, não tão naturais como possa *a priori* se pressupor (LOURO, 1999, p. 11-12). Portanto, não há nada de natural nesse processo, uma vez que pensar na produção dos sujeitos, suas subjetividades e os modos como essa subjetivação acontece é também pensar no uso do conceito de dispositivo de sexualidade (FOUCAULT, 1996).

O embate discursivo e não discursivo quando se utiliza Foucault para a pesquisa em educação, segundo Rosa Fischer (2003), é matéria do campo investigativo e as práticas que se produzem a partir desse embate dialogam a partir das relações de poder e da constituição dos sujeitos, seja individual ou social, estão no cerne das discussões.

O caráter histórico da produção dos discursos sobre sexualidade nos leva à outra importante reflexão. A sexualidade na chamada ciência moderna foi considerada como campo objetivo de normas, regras e afazeres dentro de códigos de conduta e funcionamento, como ocorreu em muitas áreas de conhecimento da ciência. Em Foucault (1999, p. 09-10) entende-se mais claramente qual era o estabelecimento do lugar que ocuparia o sexo e a sexualidade no mundo ocidental, lugar esse produzido socialmente e não ao mero acaso.

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz ditar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo.

A produção desse discurso para Foucault (2006) deve ser controlada, selecionada, organizada e redistribuída através de procedimentos de exclusão, já que se visa criar a norma sobre esse discurso, separando entre ditos e não ditos, a desejada “verdade”¹⁰ desse discurso.

Um dos mais evidentes é a interdição, que se dá sobre o que é falado (tabu do objeto), onde e como se fala (ritual da circunstância) e quem fala. As interdições “[...] se cruzam, se reforçam ou se compensam formando uma grade [...] em nossos dias as regiões onde a grade é mais cerrada [...] são as regiões da sexualidade e as da política [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 09). Por isso mesmo, o sexo não é silenciado, mas sim “falado” exaustivamente para produzir suas normas e interdições, como salienta Foucault (2006, p. 09):

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. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí 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.

A sexualidade torna-se uma problemática para o Ocidente, no sentido de “[...] fabricar outras formas de prazer, de relações, de coexistências, de laços, de amores e intensidades” (FOUCAULT, 1996, p. 130), por isso a produção de verdades que deem conta desse aparato e possam controlá-lo ao invés de reprimir ou suprimir sua potencialidade. Consequentemente em uma sociedade que diz produzir discursos tidos como “verdades” tem-se a formação de

¹⁰ Segundo Foucault (1996) por “verdade” entende-se como um sistema de procedimentos regulados para a produção, a instituição, a repartição, circulação e funcionamento dos enunciados, ligada de forma circular aos sistemas de poder que a produzem e apoiam. E também a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.

poderes específicos com vistas a “[...] apreender quais são os mecanismos positivos que, produzindo a sexualidade desta ou daquela maneira, acarretam efeitos de miséria” (p. 128).

Para Adriana Piscitelli (2004, p. 10), o exercício que efetivamente deve ser proposto é desnaturalizar o discurso de verdade, que “[...] retira qualquer possibilidade de naturalização do termo sexualidade ao mostrar a historicidade desse dispositivo”. Ainda segundo a autora, é a partir dos estudos de Michel Foucault, que a sexualidade é tratada como um dispositivo histórico, o que trouxe uma melhor “[...] compreensão do modo pelo qual convenções sociais permeiam os saberes eruditos sobre sexualidade” (PISCITELLI, 2004, p. 12). Em sua tese de doutorado, a pesquisadora Nádia Novena (2004, p. 37) ainda sugere ser nos estudos do filósofo francês que a sexualidade ganhou seu espaço como fato social.

Para Rubin (2003, p. 18), encarar a sexualidade como construção social, possibilita combater um dos axiomas mais comumente utilizados ao se discutir sobre a temática, que é o essencialismo sexual. Numa ideia de que “[...] sexo é uma força natural que existe antes da vida social e molda as instituições”, tratando o sexo como algo imutável, associal e não histórico, amparado fortemente pelo discurso médico e reproduzido em muitas pesquisas acadêmicas de que o sexo é uma propriedade de indivíduos, em seus hormônios e sua psique, totalmente fora de qualquer determinação social (RUBIN, 2003).

Esse percurso histórico, também é possível para se pensar em qual sexualidade o Ocidente fala e constrói seus saberes. Para Foucault (1999), o século XVII era o momento de solidificação da burguesia e da ordem capitalista no mundo ocidental e, por isso, nesse contexto histórico, com o intuito de cuidar para que a força de trabalho não se dissipasse nos prazeres, se passou a tratar a sexualidade apenas no âmbito da reprodução.

Aqui se poderia dizer sobre a atuação da repressão sexual, como uma forma de poder-saber sobre a sexualidade na sociedade que se configurava capitalista. Contudo, a hipótese repressiva é questionada pelo autor francês no sentido que dentro das relações de poder há forças de transgressão e resistência.

O discurso que se criara a partir da ótica burguesa era estabelecer verdades sobre o sexo, de maneira a falar através do seu próprio silêncio. E também de estabelecer os interditos, as proibições e censuras, todos como uma técnica de poder, que se produz não

como repressão ou lei, nem a partir de instituições e aparelhos que garantem a sujeição dos indivíduos em sua relação com um Estado determinado (FOUCAULT, 1999).

Contudo, da forma como se organiza, cria apoio através de ligações que buscam fazer desse poder algo onipresente a cada instante e em todas as relações entre um ponto e outro, não sendo de um lugar específico, mas de uma situação complexa numa sociedade determinada.

Assim, se busca considerar a existência de um regime de saber-poder-prazer sustentando o discurso da sexualidade. As relações de poder são móveis e desiguais. Essa desigualdade e assimetria se estabelecem através do funcionamento de rituais políticos de poder, através do corpo social que opera com as tecnologias políticas ¹¹. Mesmo porque, o poder nesse caso, não é mercadoria, algo relacionado à posição, recompensa ou trama. Sua expansão e operação cotidiana conferem sua mobilidade espacial e temporalmente localizada.

Com relação ao sentido repressor, este não é central na análise da sexualidade, porque a interdição, a proibição e as censuras são somente algumas peças entre outras, e para Foucault (1999, p. 83), o poder está externo a essas características, apesar de usá-las e ser usado pelas mesmas.

Sob o tema geral de que o poder reprime o sexo, como na ideia da lei constitutiva do desejo, encontra-se a mesma hipotética mecânica do poder. Ela é definida de maneira estranhamente limitativa. Primeiro, porque se trataria de um poder pobre em seus recursos, econômico em seus procedimentos, monótono nas táticas que utiliza incapaz de invenção e como que condenado a se repetir sempre. Em segundo lugar porque só teria a potência do “não” incapacitado para produzir, apto apenas a colocar limites [...], cujo modelo seria essencialmente jurídico [...]. Todos os modos de dominação, submissão, sujeição se reduziriam, finalmente, ao efeito da obediência.

O poder é uma matriz geral de relações de forças, num tempo dado, numa sociedade dada, portanto, dominação não é a essência do poder, porque ele se exerce tanto sobre o dominado quanto ao dito dominante. Fala-se e muito sobre sexualidade. Tanto que ao contrário do que se possa afirmar, nos últimos três séculos há uma explosão discursiva, incitando a multiplicar os discursos sobre o sexo no próprio campo do poder, o que diz muito

¹¹ As tecnologias políticas não são as instituições específicas, como a escola, hospitais e prisões, mas, quando essas tecnologias encontram localizadas nesses espaços e investem nelas, é que o biopoder começa a funcionar (DREYFUS; RABINOW, 1995).

sobre a questão de não ser o poder analisado apenas pela ótica de um dominado e um dominador, ou seja, pela ótica repressiva.

Como exemplo, a pesquisadora brasileira Guacira Lopes Louro (1997, p 33) ao discutir a lógica dicotômica, supõe uma relação de oposição entre o masculino e o feminino tendo um como polo dominante e outro como polo dominado, mas que pode subverter esse sentido.

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante *versus* mulher dominada”. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são muitas vezes capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder.

Os discursos sobre sexo são múltiplos, entrecruzados, sutilmente articulados e hierarquizados próximos a um sistema capilar de relações de poder. Não há apenas a repressão, nem o que pode ser dito ou não, mas quem pode e quem não pode falar, incluindo nos corpos dos indivíduos essa especificação e se manter a partir da capacidade de se ramificar e multiplicar, naturalizando condutas, discursos e saberes, assim como vontades e desejos.

A sexualidade é um nome que se pode dar a um dispositivo histórico, em que se encadeiam, segundo estratégias de saber e poder, “[...] a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos e o reforço dos controles e das resistências” (FOUCAULT, 1999, p. 93).

Para esse autor, o dispositivo de sexualidade tem a ver com o agrupamento heterogêneo que engloba desde discursos, sejam eles científicos, morais, filosóficos, religiosos; passando por organizações arquitetônicas, até decisões regulamentares e leis. Por isso, do dito ao não dito há elementos do dispositivo da sexualidade. O que se está em jogo é a rede estabelecida de saber-poder atuando sobre os corpos e populações, ao produzir normatizações e modos de vivência, principalmente, a partir da referência de normalidade e anormalidade.

É no século XVIII, para Foucault (1999), que podemos observar quatro conjuntos estratégicos que acabaram por produzir dispositivos específicos de saber e poder a respeito do

sexo, desde a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas e a psiquiatrização do prazer como algo perverso.

Anterior ao século XVIII, quando o filósofo francês acima citado considera a instalação do dispositivo da sexualidade, o que predominou foi outro dispositivo, o de aliança, que valorizava o matrimônio, as relações de parentesco e a transmissão de nomes e bens a partir de um sistema de regras. A partir desse dispositivo, a sexualidade posteriormente se torna objeto de estudo dentro das relações de poder se firmando através de verdades e cuidados com o corpo individual e sobre o organismo. Somente depois vai para o resto do corpo social, uma biopolítica de controle para natalidade e moralização das classes populares a partir dos dispositivos específicos produzidos sobre a sexualidade.

Se a sexualidade se constituiu como domínio a conhecer, foi a partir de relações de poder que a instituíram como objeto possível; e em troca, se o poder pode tomá-la como alvo, foi porque se tornou possível investir sobre ela através de técnicas de saber e de procedimentos discursivos (FOUCAULT, 1999, p. 93).

As relações de saber e poder, cujo eixo para se entender sexo é saber que ele é falado e muito, já que “[...] a partir do cristianismo, o Ocidente não parou de dizer ‘Para saber quem és, conheças teu sexo’ [...]” (FOUCAULT, 1996, p.126), o que faz desse sexo “[...] o núcleo onde se aloja juntamente com o devir de nossa espécie, nossa ‘verdade’ de sujeito humano”, regulado através de uma rede de relações que estabelecem a partir do visível e do enunciável, de forma heterogênea nos discursos, instituições, arquiteturas, regulamentos, medidas administrativas, enunciados científicos, moralidades entre outros.

Ao considerar a busca do discurso das “verdades”, procurou-se, por exemplo, entender como o poder, que se exercia sobre a loucura e a sexualidade, produzia o discurso “verdadeiro” apropriado pela psiquiatria e pela sexologia. Como as sociedades ocidentais ligavam a “verdade” ao sexo, principalmente a partir do cristianismo, fez com que essa busca de “verdade” se desse a partir da vigilância e punição, como forma de controle instituída pela regularização do dispositivo de sexualidade.

Com relação a essa regularização, Louro (1999, p.11) considera que desde o final do século XX profundas transformações acerca da sexualidade alteraram concepções, práticas e as identidades sexuais, que envolvem questões amplas e de caráter social, já que não é “[...]”

apenas uma questão pessoal, mas é social é política [...] a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”.

Dessa forma, as palavras e as coisas, em um sentido foucaultiniano, são construções históricas que, segundo FISCHER (2003), não fogem das relações de poder em que palavras e coisas acabam por produzir sujeitos, subjetividades e modos de subjetivação sobre todas as coisas, e sua relação com a construção de práticas que nomeiam e objetivam os sujeitos, os coletivos e suas ações, gestos e vidas. Para Fischer (2003, p. 376), o maior legado de Foucault está em ensinar:

[...] um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro, é também um modo de construir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites que, mesmo considerando todas as nossas nobres intenções psico-didático-pedagógicas, acabam por fazer-nos esquecer de que ocorre, aí também, o controle do discurso.

A sexualidade é envolta em processos culturais e plurais, como afirma Louro (1999), e são esses processos que definem os binômios: saudável/patológico, normal/anormal, natureza/história, que compõem e definem as relações sociais enquadradas dentro das redes de poder estabelecidas em uma sociedade. A sociedade, segundo Linda Nicholson (2000, p. 9), forma “[...] não só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como o corpo (e, portanto, também o sexo) aparecem”, ou seja, mesmo os processos que produzem esses corpos fazem com que eles se instituem através de distinções e nomeações, dotando esse corpo de sexo, gênero e sexualidade.

Isso fica mais evidente quando Foucault (1996) coloca a sexualidade como não “[...] fundamentalmente aquilo de que o poder tem medo, mas de que ela é, sem dúvida e antes de tudo, aquilo através de que ele se exerce” (FOUCAULT, 1996, p. 131), com isso, entender de que forma se articulam essas relações de poder e o que se produz a partir delas, é um caminho de construção sobre saberes acerca de sexualidade e gênero articulados à construção do conceito de diversidade sexual.

A sexualidade, o gênero e a diversidade sexual também acontecem na escola, no sentido que “[...] produzem representações de sexualidade e relações de gênero que devem ser analisadas, pois em sua maior parte reproduzem preconceitos e estereótipos que geram situações negativas entre meninos e meninas” (COSTA et. al., 2009, p. 04).

Para Fischer (2003, p. 372), esse cruzamento se dá a partir de “[...] práticas de vigilância na escola, a construção disciplinar dos currículos, as relações de poder no espaço da sala de aula, a produção de sujeitos confidentes”, para que os corpos possam ser domesticados de forma a estimular sua autogestão e assim, estenderem sua “aprendizagem” para além do espaço escolar. E em uma relação inversa, trazer para o espaço escola a prática da produção desses discursos e não discursos, alimentadas em uma dinâmica que não reproduz, mas produz novos significados nesse cotidiano escolar.

Mesmo porque, a sexualidade não se esgota ou se sujeita em relação ao poder, mas ao contrário, está mais como um ponto de passagem dentro das relações de poder (FOUCAULT, 1999). A sexualidade é produzida e o gênero também.

Ainda que se reduzam essas questões para explicações biológicas, como a reprodução, partindo da heterossexualidade e da vida adulta como referência, ainda assim Foucault (1999, p. 98) considera que “[...] não explica, sem a menor dúvida, os múltiplos objetivos visados, os inúmeros meios postos em ação nas políticas sexuais concernentes aos dois sexos, às diferentes idades e às classes sociais”. O que se tem são relações instituídas a partir de dispositivos que engendram poderes, saberes e verdades.

Algo fundamental para o processo de naturalização dessa norma, que deve ser reiterada constantemente, é estimulá-la para que se possa produzir nos sujeitos uma capacidade autorreguladora de manutenção do sentido da mesma.

Para Joan Scott (1995, p. 16), falar de gênero também é falar de poder, porque é justamente no campo de gênero que “[...] o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder no Ocidente [...]”. A arena política de gênero dentro do feminismo, nesse sentido, emergiu junto a movimentos sociais como forma de suscitar transformações e impelir novos olhares sobre a construção social dessas relações de poder.

O conceito de gênero é importante nesse espaço da pesquisa, justamente por ser um dos primeiros lugares que se instalou a arena de debates pela diferença. Era preciso partir da distinção para compreender articulações e espaços. Nesse sentido, considerar as relações de gênero tornou possível questionar sobre as simetrias que então naturalizavam o que era ser homem e o que era ser mulher e mesmo, posteriormente, pensar se existiria também essas duas instâncias de vivência.

É com Scott (1995, p. 14) que gênero ganha o sentido de ser “[...] o primeiro modo de dar significado às relações de poder”, e constituinte das relações sociais fundadas de maneira complexa entre as diferenças e a partir do dispositivo de sexualidade com aquilo que deve ser atribuído ao que é ser “masculino” e ao que deve ser “feminino”. Ideia também discutida por Louro (1997, p. 21) ao considerar que:

Não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas, que vai constituir efetivamente o que é masculino ou “feminino” em determinado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar, não exatamente seus sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

E como conceito, as questões de gênero ampliam o debate quando esse conceito se torna uma categoria de análise. Segundo a filósofa Judith Butler (2007), em seus debates sobre heteronormatividade, a matriz de referência para essas construções da diferença como opressão, se daria a partir da heterossexualidade compulsória, que instituída como norma é capaz de fazer com que na prática social a reificação permaneça implícita, dificultando uma leitura mais clara dos efeitos que produz.

A autora Joan Scott (1995, p. 75) considera também para pensar gênero que este ainda “[...] oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais ¹² atribuídos às mulheres e aos homens”, reforçando essa matriz heteronormativa.

Essa matriz sexualiza espaços, corpos, conhecimentos, pessoas, instituições e, em última instância, o próprio social, de forma a fazer com que a heterossexualidade não apenas pareça a mais coerente e estável “escolha”, ou seja, o padrão, como também se tornar o fundamento de toda a sociedade (BUTLER, 2007).

Há uma relação proximal entre gênero como conceito e sua relação com a luta das mulheres e o espaço de discussão aberto a partir do feminismo. Por esse prisma, as autoras Jussara Prá e Teresa Santos (2010), consideram que o feminismo procurou articular propostas de combate à discriminação e intolerância com o objetivo de atingir o plano dos direitos e da equidade, considerando que as diferenças não poderiam ser hierarquizadas em relações de poder excludentes e segregárias.

¹² Para Louro (1997, p. 23), papéis sexuais seriam “[...] padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... [...]”.

Assim, a luta das mulheres e a chegada do feminismo provocaram mudanças. O que a professora e pesquisadora Ilze Zirbel (2012, p. 17), completa, ao considerar que o feminismo “[...] modificou a realidade das sociedades ocidentais e marcou a história da humanidade como um fato social significativo pelo número de atores envolvidos”, e pela luta da desnaturalização biológica das diferenças sociais, que segundo Prá e Santos (2010, p. 126) tratava de construir um feminismo:

[...] enquanto um movimento de caráter sociopolítico procura defender e alcançar os direitos humanos das mulheres, questionando situações de exploração, discriminação e violência. Rejeita a ideia de diferenças biológicas determinarem a inferioridade das mulheres na hierarquia social. Em vista disso, o movimento concentra esforços para desnaturalizar e superar as relações hierárquicas entre mulheres e homens na luta pela equidade social, política, cultural e econômica entre pessoas de sexo diferentes, com o compromisso de enfrentar o autoritarismo e a estrutura patriarcal de poder.

Ao se questionar sobre a subordinação, inferiorização e discussão do que era o feminino e as atribuições dadas a esses elementos no movimento social, desvelou-se já dentro da produção acadêmica um espaço de desconstrução, como por exemplo, o papel do homem e da mulher em relação à reprodução biológica abriu espaço para se pensar, inclusive, a diversidade sexual, quando não se cabe nesses binômios categorizantes: homem/mulher, hetero/homossexual, normal/anormal e aos ditos papéis sexuais.

Romper com essas categorias, era carregar o conceito de gênero de um forte caráter social, como apresenta a historiadora Scott (1995, p. 72) sobre a historicidade do termo.

[...] o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade.

Quando se fala na produção de conceitos, resvala-se em considerar os usos dessa produção, seja na própria universidade ou na atenção às demandas sociais, como as políticas públicas. A partir de 1975, por exemplo, com a declaração do Ano Internacional das Mulheres pelas Nações Unidas (ONU), foi possível nas décadas seguintes, principalmente mais forte nos anos 1990, que essas temáticas de sexualidade e gênero fossem legitimadas nos fóruns internacionais, a partir da defesa dos “direitos sexuais”.

No Brasil, uma forte interlocução entre o Estado e os movimentos sociais feministas, desde os anos 1980, focalizou a atuação em políticas para mulheres, o que se aprofunda na

década seguinte, constituindo-se juntamente com outras ações, como os movimentos gays-lésbicos e o combate ao racismo.

Esse primeiro momento, abriu espaço para se chegar até os anos 2000 com uma agenda de combate da desigualdade de gênero e de violências às mulheres, e mais recentemente a políticas de combate à homofobia, como ações afirmativas de combate ao racismo, discussão de história da África nos currículos escolares e políticas para a juventude.

As considerações sobre gênero no campo teórico apontam perspectivas que analisam desde os papéis sexuais e/ou distinção de sexo/gênero, até a crítica a tal pressuposto. Ou também a questão do gênero pensada nas dimensões representacionais ou no plano das identidades, como maneira de se constituir o sentimento individual ou coletivo da identidade relacionando-se com a discussão que é no campo histórico-social que gênero se constrói (PISCITELLI et. al., 2004).

Por isso, ao apreender as várias relações de poder que determinam o que é normal ou anormal, e também aceitável ou inaceitável (WEEKS, 1999) se historiciza o conceito de sexualidade. O de gênero também.

Se sexualidade e gênero são conceitos construídos socialmente, não seria diferente diversidade sexual e sua conceitualização como aponta Simões Neto et. al. (2011, p. 66), que inclusive já introduz a recente produção e olhares sobre esse conceito de diversidade sexual, que procura “se entender” dentro da área de pesquisa que cercam as temáticas de sexualidade, gênero e diversidade sexual.

Se novas categorias são adotadas pelo movimento político e pela academia para trabalhar com temas relacionados a afeto, identidades, orientação, práticas e direitos sexuais não inscritos na ordem da heteronormatividade, pode-se deduzir que está em curso um processo de expansão da discussão pública e da produção de informações e de conhecimento. A mudança da sigla de GLBT para LGBT é um exemplo dessa afirmação. Entretanto, a produção científica não indica clareza e consenso, por parte dos atores coletivos e instituições, sobre o uso da denominação e seus sentidos ao empregar o termo “diversidade sexual”: se ele é mais uma categoria de análise das pesquisas que envolvem a sexualidade ou se indica a constituição de uma área de estudos (SIMÕES NETO, 2011, p. 66).

Da mesma forma que sexualidade e gênero se articulam em relação ao poder, o movimento que se quer pensar aqui em relação à diversidade sexual também é no sentido do embate das diferenças.

Esse processo, de maneira a facilitar a compreensão nessa pesquisa, divide-se em dois momentos: a busca por um caráter identitário e novos movimentos em função de romper com essas identidades.

Identities que para Miriam Adelman (2000, p. 166) foram construídas historicamente na segunda metade do século XIX, a partir de uma politização da sexualidade e levaram à criação das identidades sexuais modernas, mostrando que “[...] as questões de sexualidade, imbricadas com as relações de poder de gênero, classe e raça, formavam parte de um conjunto de relações sociais sujeitas à contestação”.

A partir do crescimento da perspectiva do pós-modernismo, há também um novo significado na questão das identidades. Para Stuart Hall (2006), que conceitua como velhas identidades o que até então estabilizava a sociedade, coloca em *xequê* esse conceito diante dos novos movimentos fragmentários de identidades sob o indivíduo por ele categorizado como pós-moderno.

Para Stuart Hall (2006), um diferente tipo de mudança estrutural nos dias de hoje fragmenta as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que anteriormente se localizava de maneira mais sólida nos indivíduos. Na nossa contemporaneidade, as identidades não se caracterizam por unificadas, como uma perda do “sentido de si”. Esse deslocamento atravessa o indivíduo, tanto no seu lugar no mundo social e cultural, quanto a si mesmo, deixando as identidades cada vez mais fragmentadas e fraturadas; “[...] multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (p.108).

No mesmo sentido, Zygmunt Bauman (1999) complementa que os espaços dados nesse processo diferenciam e são diferenciados, tirando uma possível unidade de efeito. Existe um movimento ao contrário de fixar o espaço e que coexiste concomitantemente nessa situação, ou seja, a chamada globalização, que “[...] tanto divide quanto une – e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo” (p. 8). Por isso, a mobilidade ser um espaço de luta e muitas vezes resistência.

A instabilidade da identidade e mesmo sua multiplicidade, também são apontados por Louro (1999) ao considerar o caráter histórico-cultural da definição das identidades sociais. E são instáveis porque “[...] podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou

até contraditórias [...] podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser então, rejeitadas e abandonadas (LOURO, 1998, p. 12)”, o que nos faz sujeitos de muitas identidades.

O autor Jeffrey Weeks (1999, p. 70) aponta um trajeto histórico ao considerar que as identidades constroem-se a partir de uma seleção entre as possíveis identidades disponíveis, e por isso mesmo é uma ideia ambígua, todavia, o conceito de identidade no mundo moderno pressupõe criar “[...] um sentimento de unidade pessoal, de localização social e até mesmo de comprometimento político”, em que afirmar ser gay ou lésbica torna-se um exercício de pertencimento, assumindo uma posição específica quando não se precisa afirmar a todo tempo, por exemplo, que se é heterossexual, já que isso se tem como pressuposto “natural”.

Para Miriam Adelman (2000), a produção discursiva na criação das identidades sexuais modernas passou primeira por uma necessidade de demarcar o exercício normativo do casamento monogâmico e específico para a procriação sem interesse em identificar outras formas de práticas ou vivências da sexualidade. O comportamento sexual, como se nota, de início não marcava a individualidade.

Desde o século XIX, a ciência tratou de produzir um discurso para classificar tipos e comportamentos sexuais, o que incitou a produção da homossexualidade como marca de determinada patologia. De um discurso médico-moralista, surge a figura do homossexual, “[...] onde sua própria existência, e seu corpo, se tornariam objeto de pesquisa, escrutínio e vigilância, bem como de disputas de sua representação” (WEEKS, 1999, p. 166).

Para Simões Neto et. al. (2011), ainda há uma forte associação entre o conceito de diversidade sexual e a identidade homossexual. Talvez isso seja fruto de um trajeto histórico relacionado aos processos identitários e movimentos sociais engajados em lutas mais contemporâneas, a partir da segunda metade do século XX, que fez emergir a homossexualidade como identidade de grupo e a partir dessa situação e do avanço de ideias, a trazer diversidade sexual, como um espaço mais amplo para essas discussões e de forma a ampliar o debate, porém muito ainda fortemente ligado à questão da homossexualidade.

Assim, se antes o termo homossexualidade fora inscrito na perspectiva de instituí-lo dentro de uma “sexualidade normal”, encarada como “[...] forma distinta de sexualidade: como uma variante benigna, aos olhos dos reformadores [...] (WEEKS, 1999, p. 62)”, passa a

ter uma descrição médico-moral que instituía o desejo sexual como perigoso para a civilização a partir da segunda metade do século XIX, quando a palavra homossexual passa a ganhar espaço na literatura médica (ADELMAN, 2000).

Já no século XX, a homossexualidade (e não apenas ela), fica vinculada às campanhas públicas de higiene social (WEEKS, 1999; ADELMAN, 2000). Um discurso médico que estigmatizava o que estava fora do matrimônio, tratando como patologia qualquer situação não estabelecida a partir de um critério de correto, de normal (ADELMAN, 2000). Praticava-se “[...] uma vigilância moral no que dizia respeito a todo tipo de comportamento sexual ‘diferente’, porém, alguns se consideravam mais transgressores do que outros” (p. 165) e a relação com a reprodução e atividade monogâmica ganhavam maior expressão, inclusive a partir de teorias eugenistas muito difundidas até o primeiro grande conflito que marcou o início do século XX.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) até os anos 1950, imperava a perspectiva de um modelo de família e a manutenção dos papéis atribuídos a homens e mulheres. A sexualidade nessa primeira metade do século tornou-se uma obsessão pública (WEEKS, 2000). Somente a partir da década de 1960, que movimentos de contestação, como a revolta de Stonewall ¹³ (1969) nos Estados Unidos, fez com que abrissem à força, espaços para os movimentos de gays e lésbicas.

O processo histórico de luta dos movimentos desde a década de 1960 e mais fortemente aqui no Brasil a partir da década de 1980, utilizaram como um dos recursos para se constituírem a questão dos processos identitários. A emergência da epidemia da AIDS/HIV colocou ainda em mais evidência a discussão sobre sexualidade, e principalmente sobre a homossexualidade (FERRARI, 2004).

Para Regina Fachinni et. al. (2013) existiu uma interlocução no cenário nacional nos anos 1980 entre o aprofundamento dos movimentos sociais que exigiam maior participação política e, o Estado, que respondia através de propostas de políticas públicas.

¹³ Bar gay em Nova York em que a pessoas que frequentavam se uniram pela primeira vez contra a intolerância de policiais e pessoas que os agrediam constantemente. Com barricadas e protestos em frente ao bar, suscitaram o surgimento de uma proposta de luta por reconhecimento da comunidade gay da época. Ver Colling, 2011.

Uma gama diversa de atores sociais se envolveu no período, que culminou com a adoção governamental de ações afirmativas cujo foco era o combate da violência à mulher, o combate ao racismo, homofobia e as políticas de juventude (FACHINNI et. al., 2013).

Os movimentos sociais LGBT, por exemplo, que vinham desde a década de 70¹⁴ incorporando cada vez mais uma nova cultura de protesto herdada dos anos anteriores, acabaram por “[...] ter se transformado de uma subcultura estigmatizada, circunscrita à clandestinidade e obrigada a agir defensivamente, em um movimento que elaborava abertamente uma crítica às relações sociais com que se oprimia [...]” (ADELMAN, 2000, p. 169), contestações que agitavam pela luta de direitos civis em vários lugares e cidades.

Com o advento da AIDS/HIV tratada como epidemia, o homossexual fora alocado como sujeito de saúde, dentro de uma política de prevenção que normalizou e instituiu por uma via medicalizante o discurso permeado de moralismos, estigmas, preconceitos e questões muito mais profundas, que acabaram por assujeitar esses indivíduos (PELÚCIO; MISKOLCI, 2009), diferentemente das mulheres, onde as temáticas se voltaram para a proteção legal e combate à violência, apesar de que aos poucos foram todas essas propostas incorporadas à questão dos direitos humanos (FACHINNI et. al., 2013).

Apesar disso, é preciso reconhecer que houve uma discussão sobre sexualidade para além apenas das relações ditas heterossexuais, ou seja, havia uma diversidade maior do que a propalada heterossexualidade.

Segundo Sérgio Carrara e Julio Simões (2007, p. 92-93), a contribuição para a emergência de discussão ainda maior e pública sobre as categorias sexuais, principalmente a homossexualidade, foi importante para perceber a tensão que estas traziam para o contexto do momento, principalmente na formação da identidade homossexual que se vislumbrava sensivelmente na época.

Em que pese o rastro de morte e violência que acompanhou seu avanço, a aids¹⁵ mudou dramaticamente as normas da discussão pública sobre a sexualidade ao deixar também como legado uma ampliação sem precedentes da visibilidade e do reconhecimento da presença socialmente disseminada dos desejos e das práticas homossexuais. A mobilização de prevenção e combate à aids no Brasil organizou-se concomitantemente sobre o pano de fundo da recusa às identidades sexuais fechadas, em que organizações como

¹⁴ Como a criação no final da década de 1970 do grupo Somos em São Paulo, que teve marcada influência na luta pelos direitos LGBT.

¹⁵ Apresentada a sigla com minúsculas pelos próprios autores.

a Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids – ABIA tiveram um papel fundamental na crítica à ideia de grupos de risco e na promoção da aliança entre ativistas homossexuais e hemofílicos de modo a construir a aids como um problema de todos (CARRARA; SIMÕES, 2007, p. 92-93).

Os anos 1980 marcado pela AIDS/HIV levaram para o âmbito das políticas públicas federais os discursos de medicalização e saúde contrapondo às propostas anteriores de liberação sexual ou da afirmação das identidades gay e lésbica. A intervenção do Estado justificada - e em muitas situações, exigida pelas demandas criadas por segmentos da sociedade, inclusive o LGBT- por um discurso medicalizado acerca da pandemia da doença e do “pânico moral”¹⁶ que se instalou a partir dela, fez com que novos comportamentos fossem produzidos a partir desses novos discursos do Estado (PELÚCIO; MISKOLCI, 2009, p. 127).

A epidemia de AIDS e também a redemocratização do país após o governo militar, cooperaram para que entrasse em pauta a discussão para além da estigmatização da homossexualidade, e também para que se começasse a pensar que existia uma diversidade além da presumida heterossexualidade. Uma ação fundamental foi a dos grupos de movimentos sociais LGBT que se fortaleceram a partir do final da década de 80. Nesse momento, ganhavam espaço outras expressões de sexualidade que não as heterossexuais.

A luta pela afirmação do direito a uma “sexualidade plena”, que já vinha sendo defendida pelas feministas e também a uma homossexualidade “vivida fora do armário”, defendida pelo movimento LBGT, caracterizou os embates dentro dos movimentos em relação às formas de luta contra a epidemia do HIV/AIDS, marcados também por outras lutas (NARDI et. al., 2012).

No campo da saúde mental, temos como marcas das transformações neste campo a retirada da homossexualidade da lista das patologias mentais pela Associação Psiquiátrica Americana em 1973 (fruto da conjugação de esforços de cunho científico internos à associação e dos movimentos sociais) e pela Organização Mundial da Saúde em 1990. No Brasil, cabe ressaltar a decisão do Conselho Federal de Psicologia de condenar tratamentos que prometem a “cura” da homossexualidade. A aceitação legal da diversidade sexual e da afirmação dos direitos sexuais tem avançado no contexto brasileiro, mais por meio da jurisprudência e por ações do executivo do que na esfera legislativa (NARDI et. al., 2012, p.257).

¹⁶ Para Piscitelli (2004) houve um resignificado de pânico moral em função da ansiedade no trato com questões sexuais, utilizando-as como veículo de outras preocupações, fortemente ligadas a questões moralizantes, que seguiam de expressão como decadência moral e desorganização social, como forma de produzir uma rede de saberes e verdades para controle dos corpos e suas sexualidades.

O início dos anos 1990 marca de certa forma o crescimento e espraiamento do movimento considerado LGBT. A estratégia passa a ser a visibilidade política em espaços públicos, alcançando os primeiros debates públicos, para que se demandassem direitos desse sujeitos, o que produziu significativos avanços nos anos seguintes.

O desejo de construir uma sociedade que fosse diferente do que já se produzira, sem discriminações, exclusões ou segmentações fez com que nos anos 1990 a busca pelo direito a liberdade dos indivíduos de se diferenciarem e terem suas próprias escolhas seja referente ao direito à vida, os direitos sociais modernos e também a “[...] questões de gênero, raça, etnia” (GOHN, 2001, p. 207).

Essa atmosfera fomentou um ambiente de luta social não apenas por direitos constitucionais, mas o direito à diferença e a eliminação da violência, fosse qual instância e situação ocorressem.

Para Gohn (2000, 2001), a década de 90 é um período de lutas dos movimentos civis pelo direito de cidadania plena, baseada em princípios éticos e morais abrangentes a todos. No final da década de 1990, já conhecida pelos norte-americanos desde 1969, a primeira Parada do Orgulho Gay na cidade de São Paulo, sendo encaminhada como uma comemoração do Dia do Orgulho Gay marca o início de uma estratégia que se seguiria daqui adiante, da visibilidade massiva. Essas identidades coletivas, segundo o autor, criaram o estofamento necessário para que encorpassem os movimentos sociais, identidades que os participantes definiam a partir de suas propostas de mudanças e intervenção social.

O que interessa aqui é justamente expor a necessidade que *a priori* pareceu existir no cerne dos movimentos LGBT sobre a identidade como pressuposto para conquista de espaços mais democráticos dentro da nossa sociedade.

Se na década de 70 e 80 ser gay e/ou lésbica constitui-a o “*gay pride*”, a partir dos anos 90 era preciso construir um cidadão de direitos com maior incidência política. Foi na segunda metade de 1990, que políticas públicas configuraram-se sensíveis às demandas sociais da população LGBT, que ganharam maior espaço de agenda e ação política e também a questão da educação como direito em atendimento a essa população assume frente à maioria dos discursos vinculados a essas políticas (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Sobre a questão identitária, podemos incluir também um debate significativo com a teoria *queer*, que segundo o sociólogo Richard Miskolci (2009) emerge em fins da década de 80 nos Estados Unidos como crítica, principalmente vindas da filosofia, da crítica literária e

dos estudos culturais norte-americanos às análises sociológicas sobre minorias sexuais e gênero.

A proposta era questionar os estudos sociológicos que naturalizavam e mantinham a heteronormia adjacente em suas análises. Era preciso romper, e esse estranhamento estava também com relação ao termo adotado, já que “[...] denotava anormalidade, perversão e desvio, servia para destacar o compromisso em desenvolver uma analítica da normalização que, naquele momento era focada na sexualidade (MISKOLCI, 2009, p. 151)”.

A teoria *queer*, a partir da década de 90, utiliza o termo para marcar a diferença nos estudos que se aproximavam desses aspectos citados acima. Era uma forma direta de enveredar por outros caminhos dos estudos gays e lésbicos feitos até então e apontados como movimentos identitários. Há um forte questionamento ao caráter identitário pelos teóricos *queer* (PINO, 2007, p. 160).

[...] busca evidenciar como conhecimento e práticas sexualiza corpos, desejos, identidades e instituições sociais numa organização fundada na heterossexualidade compulsória (obrigação social de se relacionar amorosa e sexualmente com pessoas do sexo oposto) e na heteronormatividade (enquadramento de todas as relações - mesmo supostamente inaceitáveis entre pessoas do mesmo sexo – em um binarismo de gênero que organiza suas práticas, atos e desejos a partir do modelo de casal heterossexual reprodutivo).

Para a autora citada anteriormente, o termo *queer* caracteriza-se pela indefinição, também pela elasticidade e abrangência na forma de ação transgressiva e até perturbadora, traduzido geralmente como esquisito, anormal, excêntrico e nos Estados Unidos, em tom depreciativo para gays e lésbicas.

Muitas vezes surgem críticas à identidade nos embates acadêmicos por se considerar que essa vertente de análise não propõe algo que possa subsidiar avanços nas lutas LGBT ou mesmo como referencial teórico na produção de pesquisas.

A “desconstrução” da identidade que se propõe os teóricos *queer* tem a finalidade de pensar os processos sociais e históricos e como criam e naturalizam identidades e as relações de poder que as constituem, propondo na verdade dentro de um procedimento metodológico, uma desnaturalização dessas identidades submetidas a uma desconstrução crítica, a fim de romper com a ideia de categoria unitária formadora dessas identidades.

O campo teórico da sexualidade, gênero e diversidade sexual dentro da perspectiva da discussão identitária de grupos que estariam “fora” da produção heterossexual, pode conduzir a uma importante discussão desse caráter identitário, quando em muitas situações, pode ser utilizado via políticas públicas para a construção de projetos que atendam as demandas desses grupos.

Fruto do seu tempo, a questão identitária ainda é um campo tenso de debates e discussões, sobre suas viabilidades ou não. O que importa mais aqui nesse contexto da pesquisa é entender que existe essa tensão, e que a diversidade sexual ainda está longe de um conceito de definição. A proposta é traçar uma trajetória dessa tensão no debate do espaço escolar e da prática docente, de maneira a entender primeiramente como são apresentados os conceitos sobre os saberes docentes dentro da carreira do magistério.

1.2 A construção do conceito sobre saberes docentes e sua relação com a experiência e prática docente

Com uma produção maior a partir da década de 1990, quando as pesquisas na área da educação focavam sobre a formação de professores/as, que se despontou o interesse de compreender a prática pedagógica e seus saberes relacionados de forma a considerar sua complexidade e a necessidade de se aprofundar sobre a profissionalização da carreira (NUNES, 2001).

A professora Maria Regina Guarnieri (2005, p. 09) quando discute sobre formação inicial docente, considera que ao falar sobre a formação dos/as professores/as “[...] parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício”, ou seja, para ser professor é preciso estar na prática docente. A construção da identidade dos/as professores/as somente se concretiza a partir desse efetivo exercício, a partir do qual é viabilizado “[...] um conjunto de características que possibilitam a eles transformar, adequar e reestruturar as situações de constante mudança em que são colocados mediante a realidade escolar” (p. 8).

O/A professor/a quando exerce sua função social dentro da profissão de docente, constrói também um conhecimento sobre ensino que busca partilhar dentro do espaço da escola, na sala de aula e com seu aluno, os saberes e conhecimentos culturais que possui (PENIN, 1995).

Para Penin (1995), tanto os processos pelos quais se passa para a construção do conhecimento do ensino pelo/a professor/a, quanto à forma como organiza seu saber e de que maneira o dispõe para os/as alunos, é parte da pesquisa educacional e revelam um processo fortemente construído a partir de relações estabelecidas com o/a outro/a.

[...] o professor vai acumulando sobre o ensino (a partir do conhecimento sistematizado transmitido seja em cursos de formação em serviço, seja ainda em leituras e discursos que estabelece com seus pares ou partners) e de outro, pela vivência da situação de ensino, sobretudo, pelas relações que mantém com os alunos (PENIN, 1995, p. 8).

Não no sentido de tratar o/a professor/a como um mero transmissor de conhecimento no ato pedagógico e, portanto, apenas alguém que deveria ter domínio sobre o fazer em sala de aula, mas que ele/a sejam vistos como produtores de seu saber. Saber esse construído de forma múltipla e pluriorientada por outros saberes, desde os saberes curriculares, o saber das disciplinas, da sua experiência e exercício profissional (TARDIF, 2006).

Segundo Sacristán (2000, p. 20) o conjunto da prática e do dia a dia na sala de aula também é parte do processo de construção dos saberes docentes, já que “[...] toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza e na forma como se concretiza em situações reais”. Para o autor, o foco da questão é o processo na ação e a multiplicidade caracterizada na trajetória docente, pois “[...] o currículo desagua numa prática pedagógica” (p.27).

Falar de carreira docente implica em percorrer diferentes trajetórias de diferentes professores/as, em diferentes estágios desse percurso, que Huberman (1992, p. 38) aponta para o desenvolvimento de uma carreira como:

[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (toma de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica).

Pensar o papel do/a professor/a é entender a afirmação de Delors et. al. (2001, p. 152), explicando que os/as docentes têm função primordial “[...] para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira

determinada e responsável”, ou seja, cabe também a eles/elas a necessidade de se pensarem como sujeitos produtores em conjunto com a formação do/a aluno/a.

Discutir sobre os saberes docentes, é uma premissa para pensar essa postura do/a professor/a na escola de hoje, que tem sim, em seu cotidiano a efervescência da sexualidade, das questões de gênero e claro, da diversidade sexual.

O que não significa incorrer numa análise simplista na qual o/a professor teria a total responsabilidade pela “redenção” de todos/as alunos/as, como afirma Maria Estela Campelo (2001, p. 49) sobre entender de que forma essa responsabilidade chega até esses/as docentes.

[...] é notório que as instituições e a sociedade em geral estão a requerer muito do trabalho do professor, embora nem sempre se questionem as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades a ele atribuídas, (pois) essas responsabilidades, geralmente de difícil consecução, nem sempre estão definidas com clareza.

Ao se pensar sobre o tema dos saberes docentes, é interessante debruçar-se na maneira como vem ganhando espaço nas discussões e reflexões acadêmicas. Com o movimento pela profissionalização docente desde o âmbito internacional, principalmente a partir da década de 1990, esses estudos desenvolveram-se de maneira mais abrangente (POPKEWITZ, 1997; NÓVOA, 1997).

O que aponta também o reconhecimento de uma identidade profissional do/a docente com maior coerência e com um apelo mais social (CAMPELO, 2001). Para Popkewitz (1997, p. 37) uma forma de “[...] fornecer aos professores uma maior autonomia, privilégios e estatuto”, integrando reflexão e capacidade de poder decidir às ações dos/as professores/as que dialogam o tempo todo com saberes provenientes dos mais diversos lugares e instâncias. Segundo Penin (1995, p. 7) podem ser provenientes “[...] da mídia, da política, de regionalismos e de outros lugares”. E ainda essa autora complementa que a escola também constrói sua cultura, na qual o/a professor/a:

[...] é exposto ao que podemos chamar de cultura escolar. De fato, a escola cria ou produz ela própria um saber específico, a partir, de um lado, da confrontação de conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral, e, de outro, daqueles menos elaborados, provenientes tanto da “lógica” institucional quanto das características da profissão, como ainda da vida cotidiana.

Abordar a questão da pluralidade dos saberes remete nessa pesquisa às reflexões de Tardif (2006, p. 54) sobre a relação entre esse saber plural e os saberes docentes, formados a

partir de “[...] diversos saberes provenientes de instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”, ou seja, não somente afirmado por um saber acadêmico, e esse ser determinante para entender a prática d/a professor/a.

Essa dimensão plural se dá por conta da natureza diversa de suas origens, bem como das diferentes fontes como são adquiridos e quais relações que os/as professores estabelecem entre os seus saberes e/ou com os seus saberes. Por esses saberes, os entende como advindos da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares com enfoque principalmente para os saberes experienciais. Por saber, Tardif (2000, p. 10-11) ainda considera que:

Damos aqui a noção de “saber” um sentido amplo, que engloba conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.

Esse enfoque nos saberes da experiência, se dá por Tardif (2006) ao alertar que existe uma relação de exterioridade associada aos/as professores/as com os saberes de formação profissional, disciplinares e curriculares; em função de uma divisão entre os produtores de saberes e os formadores, entre a produção e legitimação desses saberes e as instâncias encarregadas da formação.

Complementando com Tardif e Raymond (2000, p. 212) temos mais considerações sobre a discussão dos saberes que servem de base para o ensino que não estariam vinculados apenas a sua formação profissional, e, portanto, essa não poderia ser a única responsável a responder para os/as professores/as às suas necessidades e demandas do dia a dia da sala de aula.

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. [...] para os professores de profissão, a experiência do trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Considerar os saberes experienciais, que são resultantes da atividade profissional e “[...] produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão (TARDIF, 2006, p. 38)”, adquirem grande importância.

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2006, p. 54).

Não que se pretenda tratar os diferentes saberes como categorias estanques, mas perceber que existem especificidades em determinadas produções desses saberes, e de onde eles advêm. Pois, ao contrário, apenas reificaria uma tradicional fragmentação dos saberes da docência.

Portanto, é na prática social que os saberes docentes se realizam. A prática social, ou seja, as relações cotidianas “[...] possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores (PIMENTA, 1999, p. 25)”, é a partir da experiência, do exercício profissional que o/a professor/a poderá construir seu saber fazer. Sobre essa prática docente, ainda em Pimenta (1999, p. 27) podemos encontrar mais reflexões acerca do que ela possa representar na constituição da trajetória profissional de professores/as no que diz respeito às possibilidades para construção de reflexões teóricas que retornem a essa prática de forma produtiva.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Tanto que em Tardif (2000) temos o argumento que é necessário levar em consideração os saberes advindos da prática, pois são saberes construído em contato com o outro, na relação com outros sujeitos e em situações concretas do trabalho docente.

E esses saberes são marcados pela temporalidade em espaços heterogêneos e personalizados muito em relação a trajetória de vida do/a docente. Haja vista que segundo Nunes (2001, p. 32), é na experiência da prática que o/a professor/a constrói seus saberes.

No entanto, considerando que tanto a escola como os professores mudaram, a questão dos saberes docentes agora se apresenta com uma “roupagem”, em decorrência da influência na literatura internacional e de pesquisas brasileiras, que passam a considerar o professor como um profissional que adquira e desenvolva conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

Para Tardif et. al. (1991, p. 39), sobre a questão do saber, os autores tratam de entender quais as interferências dos saberes sob a prática pedagógica, de forma a identificar certa tipologia desses saberes identificando características e diferenças.

Com relação ao desenvolvimento de um saber, esse se “[...] revela longo e complexo processo de aprendizagem que exige por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada (p. 39)”, que não apenas se restrinja a um só aspecto. Outro aspecto ainda reforçado é justamente a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes docentes, principalmente dos saberes da experiência, o que nos leva a pensar certa temporalidade desse saber.

A temporalidade é marcada muito pela vida pessoal e escolar do/a docente, muito em função dele ou dela ter vivenciado a escola durante toda sua formação como aluno/a antes de iniciar sua vida profissional. Essa situação se manifesta “[...] através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF, 2000, p. 13)”, trazendo para o seu exercício profissional muito dessa experiência escolar vivenciada também como aluno/a.

Por fim, esse percurso só é possível a partir da análise dos sentidos das vivências e experiências dos/as professores/as. Isso tem sido fundamental para a pesquisa educacional e ao debate sobre a formação de professores, e mais além, para entender dentro desse contexto a construção dos saberes docentes.

Essa formação docente não pode ser subjugada a uma análise de apenas somar experiências. Essas, para que se tornem fonte de aprendizado, necessitam que sejam revisitadas de uma forma pedagógica, exercendo uma função crítica e reflexiva; pois, só assim é possível transformar a formação docente na aprendizagem de muitas pessoas.

Como o próprio Nóvoa (1992) considera ao dizer que não é apenas o acúmulo que constitui a formação, seja cursos, conhecimentos ou técnicas para o saber fazer, mas sim “[...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber da experiência” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Os saberes docentes em grande parte ganham consistência ao longo da carreira do/a professor/a, a partir de sua história de vida, na sua prática docente e pedagógica de todos os dias na escola, nas relações que estabelece com outros/as professores/as, dentro da sala de

aula com os/as alunos/as, com outros/outras pessoas do corpo gestor da escola e demais integrantes da organização escolar e, a partir também do embate com seus próprios saberes.

Saberes classificados por Tardif (2006) e Pimenta (2002) como saberes da experiência, originados a partir da intervenção do ato pedagógico do/a professor/a na escola, quando organiza suas turmas, a partir do seu trabalho e em sua trajetória de vida.

Para Tardif (2002), esses saberes não se originam nas instituições de formação nem nos currículos, e também, não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. O que difere para Pimenta (2002) é a natureza que advém das experiências que esse/a docente tem desde sua trajetória como aluno/a. De qualquer forma, para ambos o/a professor é ao mesmo tempo produtor e sujeito desses saberes.

A experiência está nos sujeitos, no caso, os/as professores que a produzem a partir dos saberes específicos que possuem e que são mobilizados e utilizados nas ações que solicitam sua intervenção no cotidiano escolar; sendo que são essas experiências que tornam possível que os/as professores/as construam conjuntos de saberes que orientem sua prática (TARDIF, 2006).

Há ainda duas considerações sobre essas experiências. Primeiro, que elas também se relacionam com a organização institucional da escola (currículo, normas, programas, planos escolares, planejamento e outros); segundo, que são experiências coletivas, já que no cotidiano estabelecem trocas com todos os/as agentes da escola por meio “[...] do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade” (TARDIF, 2006, p. 52). Assim, é capaz de formar e informar no sentido de dar uma resposta a problemas e demandas de um dado momento.

Como um processo em que os sujeitos se entendam como reflexivos de sua própria prática pedagógica e produtores também de conhecimento, e seus saberes docentes são tão válidos e coerentes quanto os pressupostos científicos que nos são apresentados nas pesquisas e na regulamentação e constituição da escola. O sentido da experiência ganha importância na medida em que se torna parte integrante da análise para se pensar sobre esse universo apresentado.

Ao refletir sobre sua prática, os/as professores/as utilizam-se da própria experiência como importante fonte de construção de saberes. E partindo da análise de suas práticas para compreender as formas de como se situa diante de problemáticas que se confrontam no cotidiano escolar criando novos procedimentos e estratégias de ensinar e aprender. Para Freire (1996), essas reflexões implicam na condição do/a educador/a inteirar-se em sua cultura e em sua história e tornar-se consciente de ser e vir-a-ser-no-mundo.

O mergulho oferecido pelo resgate de sua trajetória possibilita o encontro no mundo da sua experiência e sentimentos, em um espaço carregado de valores, conotações, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais; relacionando ao mesmo tempo, a partir de uma compreensão teórica, o que ocorre no mundo da subjetividade e no mundo da objetividade (FREIRE; SHOR, 2003).

A partir da rede de significados apreendidos nas experiências, a escola se torna um espaço de formação do/a professor/. As redes de diálogo com outras experiências contribuem para a construção dos saberes do/a professor/a, reconstruindo continuamente seu conhecimento.

A formação dos/as professores/as implica em um conjunto de saberes incorporado ao longo da própria vida, saberes estes estabelecidos multirreferencialmente (TARDIF, 2006). Desde o momento que ingressam, incorporam saberes continuamente e agregam ao processo formativo de construção da identidade profissional. A esse respeito, Tardif (2006, p. 71), ainda considera:

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. [...] A ideia de base é que esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, nos quais eles constroem em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

O saber dos/as professores/as é sempre ligado a uma experiência de trabalho com outros/as, por exemplo, alunos e alunas, colegas da profissão, pais e mães dos/as alunos/as e todos os atores envolvidos de alguma forma com a comunidade escolar.

Essa experiência de saber ancora-se em um espaço determinado, ou seja, na escola e na sala de aula, o que permite entender estar enraizado em uma determinada instituição

construída em uma dada sociedade. O saber dos/as professores/as traz em si marcas do seu trabalho, não apenas um meio no trabalho, mas a produção e a modelagem no e pelo trabalho (TARDIF, 2006).

O debate é interessante dentro do processo de formação das experiências, mas em Tardif (2006) a pesquisa encontra maior reverberação justamente por considerar que a construção da experiência se dá ao longo da carreira, ou seja, acompanha esse sujeito docente durante todo esse percurso e se reconstrói permanentemente.

Não se trata de considerar a experiência profissional como um marcador de excelência ou facilitador profissional, como salienta Wanderson Alves (2010), sendo essa visão de que mais experiência significaria efetiva realização do trabalho resvala numa visão rasa e não aprofunda o sentido do valor dado a essa experiência.

Para Diana Vidal e Cláudia Vianna (2010), as experiências são produzidas a partir das tensões sociais, e sendo um processo tanto individual quanto coletivo, essas tensões se acirram e confronta-se com outras novas, por isso mesmo, não ser significativo o fato de ter um longo período de docência e considerar essa experiência como um valor de qualidade no trabalho do/a professor/a. Pois o magistério se constrói “[...] pela convivência cotidiana docente no interior (ou fora) da escola e da troca de aprendizagens elaboradas na solução de seus fazeres ordinários” (VIDAL; VIANNA, 2010, p. 2).

E são registros dessa experiência, que se tornam aprendizagem e relatos de vida profissional que acabam por somar ao quadro dos saberes docentes, de maneira que tornam essa perspectiva possível de ser observada e sentida a partir da “contação” dessas histórias. São nas memórias dos ditos em conversas com professores/as que grande parte de seus saberes emergem a partir de suas experiências e subjetividades.

2 NARRATIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA: EM BUSCA DO APRE (EM) DER NA PESQUISA

Somos feitos de átomos, dizem os cientistas, mas um passarinho me contou que também somos feitos de histórias.

Eduardo Galeano

Para Judith Bell (2008, p. 16), lidar com fenômenos subjetivos que se constroem a partir de processos específicos dados nas relações humanas poderia desvelar algo múltiplo: a escolha por uma abordagem qualitativa no intuito de apreender a percepção dos/as professores/as sobre diversidade sexual e a análise dada a partir de seus saberes docentes em sua prática escolar.

Os pesquisadores que adotam uma perspectiva qualitativa estão mais preocupados em entender as percepções que os indivíduos têm do mundo. Eles preferencialmente buscam insights, em vez de percepções estatísticas do mundo. Eles põem em dúvida a existência de “fatos” sociais e questionam se uma abordagem “científica” pode ser utilizada ao lidarmos com seres humanos. No entanto, há ocasiões em que os pesquisadores qualitativos usam técnicas quantitativas e vice-versa.

Convém ainda lembrar que a escolha pela abordagem qualitativa ocorreu muito em função da natureza da investigação, já que os métodos de investigação são componentes instrumentais que operacionalizam o quadro teórico desenvolvido (FREIXO, 2010).

A abordagem qualitativa trouxe ao pesquisador a possibilidade de considerar a maneira como utilizar métodos e técnicas, a pensar no trato com os sujeitos através dos ditos e não ditos, dos movimentos e discursos, apreender as ideias e traçar um caminho de análise (DAMASCENO; SALES, 2005).

E também ao se ter a educação dentro de um contexto de prática social humana e histórica, fez com que a busca por um método fosse algo que a apreendesse em sua natureza dialética (GHEDIN; FRANCO, 2008), de forma a respeitar todo potencial de transformação tanto em si quanto nos que dela participam, já que “[...] engendra uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que ocasionará uma reorientação nas ações futuras” (p. 40-41).

Incorporar a subjetividade a essa pesquisa nesse contexto, no qual professores/as de História partem de seus processos específicos de subjetivação dos seus saberes docentes para construir sua percepção sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual, a partir de um âmbito coletivo e social de múltiplas interações, é também construir um espaço de diálogo dialético e coletivo para a produção reflexiva a partir do tema diversidade sexual e saberes docentes. Como método para a ciência da educação, Ghedin e Franco (2008, p. 41) mostram que pesquisar em educação é estar intencionalmente na busca do objeto de estudo e a partir de multireferências saber que irá:

[...] adentrar na esfera de valores e que seus dados, quer quantitativos, quer qualitativos, sejam analisados à luz dos valores implícitos, dos valores declarados e dos valores não explícitos, mas presentes nas concepções sociais, ideológicas e culturais.

Em função disso, ao se escolher trabalhar na pesquisa com o processo formativo de professores/as em relação aos seus saberes docentes em diversidade sexual, não seria apenas fazer um levantamento do que os/as professores/as pensavam sobre essas temáticas, mas entendê-las dentro do contexto de formação de seus saberes. Com isso, pensar sobre sua atuação profissional em relação às questões tocantes a diferentes situações e atos simbólicos ocorridos no cotidiano escolar que envolvia o trato com sexualidade, gênero e diversidade sexual, que marcam profundamente a vida de todas as pessoas envolvidas no processo educativo daquele espaço que esse/a professor/a atua.

O propósito dessa discussão, como aponta Dinis (2008, p. 478), é justamente fazer com que os “[...] novos sujeitos escolares que reivindicam seu espaço no currículo escolar, a exemplo das minorias étnicas e raciais, dos indivíduos com necessidades especiais, das minorias sexuais e de gênero e das inúmeras diferenças culturais e comportamentais [...]” possam ter seu espaço de atuação cidadã dentro da escola sedimentado em princípios de equidade, justiça e de direitos, que sejam de todos e não privilégio de algum grupo restrito.

Seria, também, transpor a fronteira do estar como pesquisador, como o “aqui” para olhar o mundo que se apresentava a partir dos relatos dos/as participantes, tão professores quanto o pesquisador, mas que na pesquisa se constituíam como o “lá”. Em outras palavras, senti-me como o etnógrafo que busca “[...] recuperar, (re) constituir o lá vivido, tal como os habitantes daquele lugar o viviam” (SANTOS, 2005, p. 12). Pois eu lidava com “[...] a percepção das múltiplas representações do mundo e da cultura socialmente construídas”

(GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 73), na ânsia de interpretar para, através desse conhecimento como estratégia, alcançar a compreensão.

A capacidade humana de pensar sobre si mesmo e sobre sua prática está na relação que estabelece com o mundo já povoado de relações, e, portanto, essas percepções apreendidas, que levam a “[...] um estar com, compreende um permanente defrontar-se com ele” (FREIRE, 1977, p. 39) e construir suas narrativas a partir da reconstrução dada pela oralidade.

O uso da oralidade vem do campo da História, e remonta ao movimento da *École des Annales*¹⁷ que a partir do período crítico da economia pós-1ª Guerra Mundial, trouxe novas perspectivas de abordagem histórica, valorizando as fontes orais e o estudo dos excluídos da História. Com o surgimento dos aparelhos de gravação e registro de áudio e vídeo na década de 1950 nos EUA e Europa, acentuou-se ainda mais esse tipo de abordagem.

A expansão desse movimento no Brasil se dá ao final dos anos 1970 para a década seguinte, em meio às intensas transformações de forma a valorizar as experiências individuais, as situações vividas e singulares, e com a criação do CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil)¹⁸, em 1975, “[...] como uma forma de registrar os testemunhos vivos das elites quanto ao processo político no decorrer do século XX” (BARBOSA, 2010, p. 2).

¹⁷ Movimento da historiografia que se iniciou a partir do periódico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, em fins da década de 1920, durante a chamada Grande Depressão, período de aguda crise do capitalismo mundial pós-1ª Guerra. A *École des Annales* trouxe uma nova perspectiva metodológica para a História, em profunda crítica ao positivismo que considerava o ofício do historiador com sentido apenas de produzir uma linha linear de sucessão de acontecimentos e baseada em documentos oficiais. Na contramão, esse novo movimento dialogava com todas as áreas das ciências humanas, entendendo a História como processos de longa duração e com várias possibilidades de abordagens e fontes, não apenas os oficiais.

¹⁸ As entrevistas realizadas pelo CPDOC tinham como objetivo conhecer os processos de constituição das elites, suas influências políticas e intelectuais e concepção de mundo vigente no período de atuação das mesmas. Com isso, queria-se chegar ao processo de montagem do Estado brasileiro no período militar sendo realizadas entrevistas de história de vida acompanhadas por várias sessões nas quais os entrevistados narram sobre sua vida desde a sua infância dando ênfase a temas específicos relacionados aos objetivos da pesquisa. Para esse trabalho levantou-se a hipótese de que os congressos promovidos pela Sociedade Brasileira de História da Educação seriam os espaços reveladores, por excelência, dessa receptividade e efervescência da História Oral, seja como abordagem teórica, seja como método de pesquisa ou como técnica de coleta de dados, revelariam um crescimento substancial tanto em termos absolutos quanto relativos (BARBOSA, 2010, p. 3).

A história oral vem como um termo amplo para abarcar os relatos que não seriam contemplados em outros tipos de documentos, principalmente a ênfase positivista, de documentos oficiais.

Para Barbosa (2010, p. 2), algo misturado de método, fonte e técnica que acessam diretamente “[...] das fontes testemunhais; e esse método produz fonte, que são os depoimentos, as narrativas, as quais são colhidas através da técnica de entrevista, que ficam à disposição dos estudiosos”, levando os pesquisadores acadêmicos a espaços antes marginalizados. E por ser captada oralmente, as histórias de vida se inserem nesse contexto (MORAES, 2004). As narrativas utilizadas como instrumento de coleta de dados permitem a organização das experiências dos/as professores/as e como experimentam o mundo.

É pela história de vida narrada, que segundo Moraes (2004, p. 170), o sujeito narra seu percurso e retoma sentidos ao longo dessa trajetória, podendo redefini-los ou reorientá-los, mas principalmente, construir novos sentidos para a história que produziu em sua narrativa.

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma atitude reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso, compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e re-aprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa, permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em sentido) em algum lugar com aquela narrada (e/ou outras).

A história de vida mantém uma profunda ligação com fatos e acontecimentos do coletivo, sendo tecida no social e entrelaçada a outras histórias, por isso, ser possível a identificação com essas narrativas, como em um processo coletivo de mútua explicação.

Segundo a autora Bell (2008), o poder de uma história contada para o pesquisador, está justamente no fato de percorrer de que forma esse/a participante conta essa história, qual linguagem seleciona para assim construí-la e dar significados à sua interpretação sobre a própria experiência pessoal.

Cabe ao pesquisador ter habilidade para estruturar os dados da entrevista com sentido de, como para Bell (2008, p. 27), permitir a quem lê poder participar e compartilhar desse campo de subjetividades dadas pelo/as participante/s e pelo pesquisador, já que a “[...] narrativa é a maneira poderosa e diferente de saber”, dentro do processo formador de sentidos.

Para Maria Isaura Queiroz (1988), o benefício no uso do relato oral como instrumento de coleta de dados colabora para determinadas situações de pesquisa ao propor a delimitação de um tema, o que permite durante a coleta das narrativas que o pesquisador possa estabelecer uma relação de cooperação e ao mesmo tempo conseguir retomar aspectos que não foram abordados pelo/a participante naquele momento específico.

Aprofundar outros ditos ou mesmo trazer novamente o/a narrador/a de volta quando este/a em suas falas acabam não conseguindo retomar o tema sozinho/a ao elencar outros assuntos que não estão no recorte e, por ora, delongam a narrativa para situações que não possuem nenhuma possibilidade de relação com o tema proposto na entrevista semiestruturada.

Ainda para Queiroz (1986, p. 274), podemos problematizar um dos cuidados ao se trabalhar com a oralidade, que é justamente a retomada do passado, seja ele o mais longínquo ou algo mais recente à experiência do dia a dia, porque “[...] veicula noções adquiridas diretamente pelo narrador, que pode inclusive ser o agente daquilo que está relatando, quanto transmite noções adquiridas por outros meios que não as experiências diretas, e também antigas tradições do grupo ou da coletividade”.

O uso das histórias de vida dos profissionais da educação, segundo Nóvoa (1992), ganha espaço quando o cotidiano pedagógico recebe maior cuidado nas pesquisas em educação e o/a docente é o foco nessa análise na perspectiva de entender a partir de suas percepções como se constrói as questões educacionais.

Mais especificamente a partir da década de 80, dentro desse processo de centralização na figura do/a professor/a no espaço de construção da educação, do conhecimento e dos saberes escolares, como produção social que buscou analisar desde a vida dos professores, suas carreiras e percursos profissionais, com uma produção bastante heterogênea.

Para Nóvoa (1992, p. 15), bastante desigual, mas com um grande trunfo, que foi justamente “[...] realocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação”, cujo objeto de pesquisa desloca de uma atenção para as práticas de ensino exclusivamente, para dialogar com um olhar sobre a vida e a pessoa do professor.

Associado a essa questão, discutia-se o processo identitário da profissão docente, sobre esse ser professor/a, implicado na adesão de valores. Sobre o que é educar, em escolher as melhores maneiras de agir e por quais crivos passam essas decisões, carregadas de princípios e valorações, cercada da perspectiva dos erros e fracassos.

Diante disso, pensar que essa perspectiva acima considerada funcione para que se continue a adotar determinadas ações que resultem em êxito e possa extinguir outras que fracassaram pelos critérios dos/as professores/as ou mesmo, reavaliar dentro do processo e traçar novas perspectivas para velhos temas que eclodem a cada novo dia. O/A professor/a é capaz de refletir sobre sua própria ação e a inovação ou mudança está relacionada com esse pensamento reflexivo.

2.1 Metodologia

A investigação nasce de perguntas, procuram desvelar o mundo, de maneira a conhecer e compreender o mundo que nos rodeia (COUTINHO, 2013). No campo da pesquisa em educação, muitos pesquisadores acreditam que a adoção de determinado método terá sempre implicações teóricas no quadro de um paradigma, e, portanto, à guisa de não existir a possibilidade de diálogos e diferentes enquadramentos teóricos.

A abordagem qualitativa como método interessa-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados, pois é na descrição da investigação qualitativa que há a descrição rigorosa que deve resultar diretamente dos dados recolhidos e analisados a partir da técnica de coleta selecionada, que para essa pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada.

O interessante de se trabalhar com a investigação qualitativa é a sua flexibilidade no plano de investigação, quando se pode refletir e analisar se dado percurso realmente contribuiu ou não com a pesquisa e se for preciso, reavaliar para direcionar novamente, conferindo uma criteriosidade científica que poderá criar condições de fazer dessa pesquisa, de fato, uma produção de conhecimento científico.

Os dados incluem a transcrição das entrevistas, registros de observações como quase em um diário de campo, pois a cada entrevista, sempre o não dito ou certa expressão no olhar,

uma entonação diferente, poderia dizer muito mais além do que as palavras que se produziam no momento.

O pesquisador torna-se o “instrumento” na coleta dos dados; garantido também o uso da sensibilidade para validar o que foi produzido e no trabalho com o orientador, ter em mente que a preocupação central não é saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos eles podem ser generalizados.

2.1.1 Participantes da pesquisa: preparando terreno

Quando falamos de processos históricos de construção da pesquisa, a escolha de um grupo específico de professores/as de História ansiava por buscar certas especificidades e demandas, e um dos pontos verticalizados nessa busca singular desse grupo, era justamente o tempo de docência em escola pública estadual.

Há um grande interesse em estudos no início de carreira docente (GUARNIERI, 2005) ou mais fortemente na formação continuada (REALI, MIZUKAMI, 1996; NÓVOA et. al., 1997), e pouca evidência que considere os/as profissionais próximos a terminarem sua trajetória de trabalho na rede estadual, ou que ainda não estivessem também nos anos que antecedem a aposentadoria.

Considerando que a escolha, em primeiro lugar se deu pela minha condição de estar na mesma área da formação em História. Por conseguinte, ao aprofundar o caráter da pesquisa, percebi o quão revelador ia se mostrando o trabalho, e que logicamente, os/as professores/as de História possuíam especificidades na sua formação docente, principalmente em relação ao saber histórico escolar, que aqui problematizo na ideia de considerar também sua especificidade. Lautier (2011, p. 42) nos apresenta uma referência para se pensar esse saber, visto como um:

[...] objeto de transposição didática que os recortou segundo uma lógica curricular. Descontextualizados em relação às suas condições de produção científica universitária, recontextualizados no âmbito escolar, adaptados às exigências supostas do nível de compreensão dos alunos, sofreram igualmente a influencia de grupos de pressão diversos (escolas ou correntes dos historiadores, associação de professores, associação de pais de alunos...).

A pesquisa teve como uma das primeiras reflexões com quem trabalhar de forma empírica, especificamente a partir dos professores/as de História que estivessem em um tempo de docência considerável na rede pública, principalmente no regime de trabalho da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Dentro dessa perspectiva, um estudo de narrativas poderia dar uma maior relevância às histórias contadas que ganhavam um sentido revelador, pois reconstruía diferentes percursos de saberes desses/as participantes e essa nova disposição tornava possível trazer significados implícitos e latentes (QUEIROZ, 1988).

O tempo de docência circunstanciava a análise, no sentido de possibilitar um percurso de trajetória amplo na construção da identidade profissional desse/a docente. Tardif (2000) aborda que os primeiros anos do exercício docente para a carreira do/a professor/a são fundamentais para a sua percepção sobre ser professor e seguir carreira.

O pesquisador Michael Huberman (1992) considera, a partir de seus estudos desde a década de 70, o ciclo de vida profissional dos/as docentes como uma das possibilidades de procurar se responder a uma série de questões acerca da carreira dos/as professores/as, e também porque é possível pensar sobre a crença que “[...] numa forma ou concepção de conhecimento e o modo como lidamos com o conhecimento já elaborado no interior da nossa área de atuação profissional desenham o campo dos possíveis [...]” (PENIN, 1995, p. 6).

Os estudos sobre histórias de vida são uma das vertentes possíveis para entender o percurso docente, pois não enfocam somente a formação inicial e os primeiros anos de docência, mas sim a ideia de “[...] compreender melhor o destino profissional dos professores, bem como as determinantes desse destino” (HUBERMAN, 1992, p. 34), ao longo de sua trajetória.

A escolha de professores/as que já percorreram a maior parte de sua trajetória docente tem o propósito de resgatar essa intensidade de histórias, memórias e reconstruções de percursos, visando a partir do universo de experiências trazerem a percepção sobre diversidade sexual no âmbito da escola.

Por isso, o critério de seleção para o grupo participante ter sido professores e professoras com mais de vinte anos do exercício do magistério, e também por ancorar em

estudos de Huberman (1992, p. 139) que divide o ciclo profissional dos/as professores/as em fases distintas de acordo com o tempo de permanência no exercício da docência.

O primeiro ciclo seria o início da carreira que se descobre pelo “choque” com o real, o confronto inicial com a complexidade da situação profissional. Para Huberman (1992), esse ciclo revela-se principalmente pela distância entre os ideias e a realidade cotidiana da sala de aula, que traz consigo a fragmentação do trabalho, as relações estabelecidas com a equipe da escola e na sala de aula com alunos/as, as propostas curriculares e o exercício na sala dessas propostas, ao material didático e as demandas surgidas no dia a dia.

Após esses três primeiros anos, Huberman (1992) ainda apresenta outro ciclo importante, que vai para além do/a professor/a novato/a, cujo primeiro momento se constituiu como um marco social do que a escola passa a representar como docência para esse/a professor/a. A fase da estabilização, até aproximadamente os seis anos de experiência docente permite a consolidação de um repertório pedagógico, além da construção de certa identidade profissional que traz ao/a professor/a uma afirmação de si mesmo e a permanência na profissão. O processo de autonomia do exercício profissional dá espaço para o/a professor/a encontrar sua perspectiva de trabalho, que mais lhe assegura a vontade de obter êxito em seus objetivos profissionais.

O que marca profundamente essa fase é justamente a diversificação, a mudança e o ativismo, o que lógico os faz pensar também numa atitude de revisão de todo seu processo. Posterior a essa fase, tem-se a experimentação e diversificação.

Claro que sistematizar o que os/as professores/as pensam em determinado período de sua carreira, não é algo tão simples. Huberman (1992, p. 45) considera ser um período heterogêneo que não permite caracterizar tão facilmente o pensamento e a conduta profissional do docente, pois se “[...] os estudos empíricos são bastante unívocos a propósito das fases iniciais da docência, passam a sê-los menos nas fases subsequentes”. Mesmo assim, é um período de novas investigações e autocrítica sobre seu trabalho.

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar certa rigidez pedagógica (HUBERMAN, 1992, p. 41).

O questionamento sobre si e sua carreira pode se tornar também um pressuposto interessante sob que rumos um/a professor/a pode tomar sobre seu trajeto docente. Sem querer postular como algo dado e específico.

Mas em muitos casos, segundo Huberman (1995, p. 42), as pessoas se põem em questão sem, no entanto, “[...] haver uma consciência muito clara do tipo de diversificação nem do que é que está a ser posto em questão”. O estímulo para se colocar em questão pode ir desde uma sensação de rotina até uma “crise” existencial ou mesmo sem haver nenhum fator que instigue esse/a professor/a para uma atividade inovadora significativa.

E como quarto ciclo, entre os vinte e cinco a trinta anos de experiência, pode se caracterizar por uma atitude de serenidade e distanciamento, dado mais pela confiança e certezas ao seu trabalho, preparando para o último ciclo que é a fase de aposentadoria.

Claro que não se pode pensar, repito, em categorias fixas sobre os ciclos de vida profissional que apresentamos aqui. O que fica de importante é entender que ao lidar com a trajetória de vida desse/a professor/a também não podemos incorrer no esquecimento das especificidades que possam demandar seu tempo de docência e não há exatamente uma obrigação que todos apresentem as mesmas características.

Outro aspecto a se frisar é o caráter comunicativo e social da aquisição de saberes, sendo dinâmico e tensionado por inúmeras questões que interferem diretamente na sua apropriação e uso. A partir disso, o/a professor/a entende-se e faz-se entender aos outros, o que permite verificar, referendar e validar significados. Por isso a importância de valorizar os saberes experienciais dos/as professores/as, o que conduz a uma mudança de postura frente a esses saberes docentes, como mesmo nos afirma Tardif (2006, p. 55)

Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional.

Ao se pensar no tempo de docência, Huberman (1992) balizava as reflexões sobre o ciclo de vida profissional dos/as professores/as, por isso, buscar um grupo que trouxesse experiências de uma já trajetória profissional mais duradoura possibilitaria entender seus processos de reflexão sobre esse percurso, sobretudo ao se buscar em suas falas quais saberes

contribuíram para pensar em sexualidade, gênero e diversidade sexual nas escolas durante sua carreira.

Ainda fossem professores e professoras que não estivessem necessariamente já para se aposentar, pelo fato de mesmo assim pensarem e questionarem sobre sua atuação na escola e dentro da sala de aula, e até mesmo sobre como se constrói seu saber; algo que Cardoso (2007) considera como um espaço múltiplo e diversificado, assim como apresentado anteriormente sobre a discussão de saberes docentes segundo Tardif (2006).

Os professores demonstram suas representações não apenas quando fazem uma exposição para os alunos ou quando falam em uma reunião, mas também quando adotam determinados materiais didáticos na sala de aula, quando interagem com os alunos e até mesmo quando deixam de fazê-lo (CARDOSO, 2007, p. 212).

2.1.2 A seleção dos/as participantes: percursos e considerações

O contato para a seleção dos/as participantes se facilitou em função do meu acesso aos integrantes responsáveis para gerência dos/as professores/as da Diretoria de Ensino do Interior de São Carlos. Depois de um telefonema à supervisora responsável por gerir todos os professores/as que cuidam das áreas de conhecimento do currículo, no qual pude conversar e explicar o motivo do contato solicitei se poderia dirigir-me até o local e lhe explicar pessoalmente meu interesse de pesquisa e se haveria possibilidade de um levantamento sobre quantos professores ou professoras estariam na situação por mim selecionada.

Marcamos um horário para o dia seguinte, de acordo com a disposição com quem eu falaria e encaminhou-me ao Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Eram meados de maio de 2013, e no combinado, estava eu a lhe explicar meus objetivos com a pesquisa e da necessidade de contar com a ajuda. Ao final da conversa, demonstrando interesse e destacando da importância de um estudo assim, comunicou-me que entraria em contato assim que fizesse o levantamento dos/as professores/as de História entre os vinte e três a vinte e cinco anos de magistério. Após duas semanas, por telefone, ele confirmou o que eu já pressupunha: que havia um número bem reduzido de docentes nessa situação de tempo de docência.

Interessante observar que também muito dos estudos acadêmicos se concentrarem na formação inicial ou início de docência; e mesmo em muitas pesquisas com professores/as por volta de no máximo 15 anos de docência, isso se confirmou nessa pesquisa preliminar da seleção do grupo de participantes, já que grande parte da rede estadual de ensino atual é formada por essa faixa de tempo de vida profissional.

O PCOP de Ciências Humanas, autorizado pela supervisora responsável, me passou via correio eletrônico os *e-mails* dos/as professores/as que atendiam o meu recorte de tempo. Assim elaborei uma carta convite ¹⁹.

Na mensagem eletrônica enviada, me apresentava como professor de História e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, lhes explicando que eu também era professor, os motivos do contato e todo o respaldo necessário para que se sentissem seguros de participar. Como todos os endereços eletrônicos apontavam o nome dos/as professores/as, fiz o uso dos mesmos ao iniciar a apresentação, de maneira a criar uma relação de proximidade utilizando-me do nome de cada um. Do contato fornecido pelo PCOP de História, por meio de e-mails com um grupo de dez professoras e quatro professores, recebi resposta de apenas oito, sendo dois homens e seis mulheres.

Em três semanas, com as oito respostas, ainda tentei contato com os demais, dos quais apenas um dos professores, respondeu, pedindo desculpas, pois havia se esquecido de responder, mas que não gostaria de participar, agradecendo o convite e justificando que entraria em licença-prêmio se ausentado da cidade por um mês. Porém esse tempo acabou por me colocar numa situação de espera novamente, já era final de junho e as férias escolares estavam já para começar. Ainda sim, escrevi para esses/as oito prováveis participantes, solicitando se poderíamos na volta às aulas, em agosto e novamente conversamos, para então marcarmos as entrevistas.

De todos, apenas seis continuaram assertivamente certos de participar, sendo quatro mulheres e dois homens, que ficaram à disposição para que logo no início de agosto voltássemos a nos falar. Transcorrida as férias escolares, no início de agosto retornei com outro e-mail, da qual tive a surpresa de receber confirmação definitiva de quatro docentes, sendo três mulheres e um homem. Os outros dois não retornaram a resposta, nem na segunda

¹⁹ Ver Apêndice A.

tentativa. Decidi então limitar o recorte a esses quatro e não forçar novo contato com esse dois que pareciam ter desistido de fato de participarem.

Assim, enviei outro e-mail para agendarmos as entrevistas. Nesse grupo fechado com essas quatro pessoas, um professor e mais três professoras, todos com vinte e três anos de docência por coincidência.

A todos/as expliquei o processo da pesquisa, ainda no *e-mail* de confirmação e mesmo depois no telefonema para agendar a entrevista ²⁰, o que pretendia com ela e o quanto seria importante a participação dos mesmos. Com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ²¹ foi possível estabelecer o primeiro passo de confiança, pois deixava ali claramente todos os direitos do e das participantes, e juntamente com cada um ao término da entrevista, esperava que lessem, tirassem suas dúvidas e somente depois assinavam o termo.

Em virtude da mudança de um dos participantes para outro estado do país, surgida repentinamente, e entendendo a extrema importância da sua presença realizei a entrevista mais rapidamente. Optei por não submeter ao Comitê de Ética da Universidade, com a ciência que garantiria total proteção aos participantes e os deixaria ciente de seus direitos e total sigilo e até mesmo pela pesquisa não comprometer algo mais arriscado, já que se tratava do resgate de suas histórias e percepções.

2.1.3 A entrevista semiestruturada como instrumento de coleta: implicações, escolhas e roteiro de questões

A escolha das entrevistas, no caso semiestruturadas também se deu por outra certeza, que apresento aqui através de Rosália Duarte (2004, p. 215):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios de modos como cada um daqueles sujeitos percebe e

²⁰ Apenas uma participante foi feito o agendamento da entrevista por correio eletrônico, os três demais forneceram por vontade própria seus contatos telefônicos.

²¹ Ver Apêndice B.

significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Ao se trabalhar com entrevista semiestruturada, tem-se essa possibilidade da flexibilidade e replanejamento após cada entrevista, sempre mantendo o foco das questões, mas buscando uma forma diferente de questionar.

Mesmo porque o sentido da entrevista não pode ser de achar que necessariamente todo material deva ser aproveitado, pois há um foco estabelecido. É nesse foco que os objetivos da pesquisa se encontram e que devem direcionar para ser o objeto da leitura. Para Duarte (2004, p. 219), essa questão fica clara para desmitificar que se deve produzir uma grande massa de informações.

Por outro lado, muito do que nos é dito é profundamente subjetivo, pois trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc., é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis. Assim, tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou, em um determinado tempo e lugar).

Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas quando se busca essencialmente “[...] uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (SZYMANSKI, 2004, p. 10), mesmo porque falamos de um sujeito interativo que participa de ambos os lados, “[...] na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” (p.11).

A entrevista semiestruturada aproxima-se mais de uma conversação (diálogo), focada em determinados assuntos, do que numa entrevista formal. Baseia-se na possibilidade de ser adaptável, livrando-se da rigidez ou predeterminação de outros instrumentos de coleta, como os questionários. A vantagem desta técnica é a sua flexibilidade e a possibilidade de rápida adaptação. Ela pode ser ajustada quer ao indivíduo, quer às circunstâncias. Ao mesmo tempo, a utilização dum plano contribui para a reunião sistemática dos dados recolhidos.

Normalmente, a entrevista inicia-se com tópicos gerais, devendo deixar-se que a conversação caminhe de modo fluido. Apesar de o entrevistador poder ter as perguntas previamente preparadas, muitas delas geram outras à medida que a entrevista vai decorrendo, ou que o inesperado surge, ou mesmo quando ainda falta algo que precisa ser estimulado para que suscite reflexão no entrevistado. Assim, permite quer ao entrevistador, quer à pessoa entrevistada a flexibilidade para aprofundar ou confirmar se necessário.

O que se coloca em jogo é a percepção do outro e de si, expectativas, sentimentos, esperas, preconceitos e interpretações tanto para quem realiza quanto para quem é entrevistado. O que faz o pesquisador é ser intencional em sua busca, mas, essa vai além da mera captação de informações, e coloca em jogo a capacidade de estabelecer confiança mútua, onde o pesquisador que entrevista consiga criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado possa falar e trazer muitas significações sem se tolher demais ou se ausentar demais do que lhe é perguntado. A autora Heloísa Szymanski (2004, p. 12), completa considerando que existe um jogo de negociação, e a concordância do entrevistado em conceder aquele momento já demonstra intencionalidade de pelo menos ouvir e ser considerado verdadeiro o que se diz.

Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processo um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.

Muitas vezes, o tema é exposto pela primeira vez ao entrevistado, o que nesse movimento de reflexão para responder, coloque o entrevistado frente a uma questão a ser respondida que deve ser organizada mentalmente para ser exposta naquele imediato momento, sendo inédita para ele mesmo. Por isso a necessidade de extrema atenção e destreza do entrevistador no momento, para que se necessário intervenha e possa compreender junto ao entrevistado o que foi apresentado, de maneira a tornar mais fidedigna aquela fala. Essa relação é dinâmica e de forte troca social entre ambos e cumpre um verdadeiro compromisso ético.

Para elaborar o roteiro de entrevista ²², era preciso ter claro que este visava apreender as memórias justamente a partir da escolha do ser professor/a, já que o que nos interessava era

²² Ver Apêndice C.

o recorte dessas memórias na escola e em seu cotidiano. Todas seriam gravadas para posterior transcrição pelo pesquisador, de forma a garantir maior precisão na fala de cada uma dos participantes. Quando fora do ambiente da entrevista, e logo após a realização da mesma, fazia anotações das expressões, reações e movimentos que o/a entrevistado apresentou durante o processo, a fim de que nada se perdesse posteriormente.

O objetivo era que primeiramente as perguntas pudessem ser claras de forma que reduzissem ao mínimo minha intervenção, para que dessa forma fornecessem “[...] material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, que demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador” (DUARTE, 2004, p. 216).

Em segundo, que eu não apresentasse um conceito pronto sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual, mas sim procurasse instigá-los para que me dissessem suas percepções e assim, relacionarem sua fala, com a questão seguinte, dando uma possibilidade de entendimento sobre diversidade sexual e das relações que pudessem estabelecer pensando no cotidiano escolar.

Mesmo porque segundo Silveira (2007, p. 126), as identidades assumidas pelo entrevistador e o entrevistado também pressupõe uma relação de poder.

Se, por um lado, nossa imagem usual de entrevistas tenda a incluir um sujeito perguntando, “querendo saber”, questionando, e chegando, em certas ocasiões, a encurralar o entrevistado (o que, obviamente, iria de encontro a todas as recomendações tradicionais sobre cuidados de realização das mesmas), o entrevistado também lança mão de numerosas estratégias de fuga, substituição e subversão dos tópicos propostos.

O roteiro dividiu-se em duas partes. Na primeira, a ideia era “esquentar” a conversa, levantando dados que pudessem iniciar a relação entre o pesquisador e o/a entrevistado/a. Assim, as primeiras percepções eram sobre a escolha da carreira, sua relação com a universidade onde cursou a licenciatura em História e sua avaliação sobre o curso. Ainda aqui, incitava a um primeiro momento de traçado histórico de sua trajetória, procurando apreender se ao ser questionado sobre o significado de todos aqueles anos de magistério, existia algo que lhe marcasse até hoje.

O objetivo já era perceber se haveria algum apontamento sobre as temáticas de sexualidade, gênero e diversidade sexual. Também, como forma de observar acerca da

construção dos seus saberes docentes, questionava sobre quais saberes eram elencados no seu cotidiano de sala de aula e para resolução que esse dia a dia problematiza nas demandas, fossem emergências ou fora do que já lhe era comum acontecer. Pensando até mesmo conforme Szymanski (2004, p. 25) considera:

Em estudo de professoras, é necessário saber qual sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional e o que mais for necessário, conforme os objetivos da pesquisa. a coleta dessas informações pode constituir-se a fase de aquecimento da entrevista.

A intenção era abrir espaço para os saberes docentes, que viriam a emergir no segundo bloco de perguntas. Nesse segundo bloco se solicitava que dessem suas próprias definições sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual. A questão era uma forma de não antecipar o entendimento do pesquisador sobre as temáticas, deixando mais à vontade para construírem seus significados. E era muito interessante observar que aqui acontecia o primeiro momento de pausas longas, e muitas vezes, intermediadas por uma tentativa de que eu confirmasse se eram corretas as definições que apresentavam.

Como pesquisador, procurei me abster e evitar inclusive qualquer tipo de manifestação corporal ou facial que denotasse qualquer elemento que indicasse aprovação ou reprovação do que falavam. E no fim, com todos foi possível estabelecer um diálogo interessante, apesar desse primeiro momento, acabavam se colocando e deixando suas impressões sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual.

A seguir, as perguntas transitavam em que reconhecessem em suas trajetórias momentos em que essas questões surgiram, de que forma se manifestaram e qual foi seu posicionamento sobre elas, para que na análise de dados fosse possível reconhecer os saberes docentes que se utilizaram para construírem e mobilizarem essas lembranças e pudessem ali relatar algum caso específico, o que ocorreu em todas as entrevistas.

Era interessante observar a forma como construíam sua percepção sobre diversidade sexual, que fazia com que emergissem as memórias de situações ocorridas em seu trajeto como docentes, que de certa forma, mostrava que essas memórias eram trazidas pelas suas conceitualizações e a partir destas, é que se propunha a leitura que faziam sobre essa situação exemplo.

Ao final, como sendo um estudo de um grupo específico de professores/as, da disciplina de História, buscava questionar relações possíveis que pudessem estabelecer a partir dos seus saberes docentes, com os saberes históricos e as temáticas de sexualidade, gênero e diversidade sexual. Por fim, deixava livre ainda para alguma consideração, procurando dessa forma abrir uma possível brecha para algo que não pudesse ter emergido até o momento.

As entrevistas com cada um do/as participante/s focava a seu relato a partir da história profissional desse/as docente/s, até chegar propriamente em seus saberes docentes em relação às temáticas de sexualidade, gênero e diversidade sexual. Os objetivos da pesquisa eram a base para a elaboração da pergunta desencadeadora, sendo o ponto de partida para que se saiba a partir da fala do/a participante o ponto que se quer estudar.

Mesmo que fosse dado aos/as participantes o recorte da pesquisa a partir da sua entrada na vida acadêmica na licenciatura de História, a trajetória escolhida a ser narrada foi dada por eles/elas ao elencarem aquilo que consideravam pertinente para aquele momento da entrevista. Muitas vezes o contexto do presente determinava por qual caminho passaria suas reflexões ao que lhe eram indagados no momento. A fala transcorria de acordo com sua organização memorial que eu como pesquisador procurei interferir o menos possível, mesmo que o gravador utilizado e o fato de saber que se tratava de um material para pesquisa acadêmica provocassem certo estranhamento ao/a entrevistado/a.

Essa questão não é tão simples assim, já que “[...] por mais engajado, politizado e sensível aos problemas sociais que um pesquisador seja, ele é o idealizador e o condutor de um trabalho científico” (DUARTE, 2004, p. 217). Como pesquisador, construí regras e pressupostos que não necessariamente foram dados ao contexto social o qual eu analisei. Ao assumir que esse texto parte da autoria do pesquisador, não é de forma alguma desconsiderar ou descategorizar a fala do/as participante/s, mas sim, apenas estabelecer sob qual ponto de vista a pesquisa se construiu.

[...] é a fala do pesquisador que será ouvida no relatório de pesquisa e não a da comunidade silenciada; uma fala polifônica, espera-se, pois a ela estarão incorporadas as vozes dos informantes, mas, ainda assim, uma fala pessoal, de natureza acadêmico/científica, emitida a partir de um lugar de poder (DUARTE, 2004,p. 218).

De início, a ideia era que as entrevistas não ocorressem na escola, haja vista o espaço ser tomado por outras situações que poderiam desviar o foco dos objetivos da coleta de dados. Porém, com uma das professoras não foi possível adequar outro horário e lugar, por conta de solicitar que fosse realizada durante o período de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), na escola em que trabalhava na cidade de São Carlos. Ao chegar no dia da entrevista, procuramos uma sala que não estivesse ocupada, e por ela ser da escola, escolheu a sala dos/as professores/as, já que a reunião ocorria em outro local do prédio. Ressalto que ao final da entrevista, decorrido o tempo da reunião de ATPC, alguns professores começaram a transitar pela sala, porém, não houve intervenção ou desvio de foco, parecia que naquele momento a professora estava realmente mais preocupada em refletir sobre o que falava do que prestar atenção à movimentação, o que foi muito positivo para o restante final da entrevista.

Outra participante, por conta de no momento ocupar o cargo de direção da escola, pediu para que se realizasse em sua atual sala e no período noturno, pois teríamos menos interrupções. Os outros dois, realizei a entrevista em suas respectivas residências também na cidade de São Carlos. Assim, foram dois espaços diferentes de escolas distintas, uma que eu já conhecia e outra escola que nunca havia ido antes. E também ir à casa dos outro/a entrevistado/a pareceu-me um exercício de saber estar adequado, já que eu estaria a adentrar em um espaço íntimo e familiar.

Mas, a situação em que aconteceram os encontros foi tranquila e receptiva. Não houve momentos que atrapalhassem, mesmo considerando o tempo delimitado pela professora que optou por realizar a entrevista na escola ser o tempo exato da reunião de ATPC, de cinquenta minutos, apesar de avançar um pouco esse horário até mesmo pelos minutos gastos em definir por ela qual seria a melhor sala, a questão tempo não influenciou no término da entrevista. Com a outra professora, que a entrevista fora realizada na sala de direção, mesmo este sendo um espaço sujeito a intervenções em função de solicitarem a diretora, o que de fato ocorreu durante um momento da entrevista quando uma professora vem relatar e pedir medidas da direção sobre a situação de um aluno em relação a sua avaliação. As duas entrevistas seguintes foram realizadas na residência de ambos, e não houve interrupções.

Em média as entrevistas duraram entre quarenta minutos e a mais extensa com cerca de uma hora e dez minutos. Todas as entrevistas ocorreram entre o mês de agosto a setembro de 2013, em agendamento que beneficiasse o participante, cabendo a mim apenas adequar ao

que lhes era possível. Antes mesmo de iniciar as entrevistas, defini junto à orientação os objetivos ainda no projeto de pesquisa. Ninguém escolhe ao acaso sua questão problema e ela está implicada não apenas por referenciais teóricos, mas também de sua experiência pessoal (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004). Junte-se a isso a expectativa pelos resultados, ou seja, uma presença marcante de sua subjetividade envolvida desde o processo de coleta de dados, o que demanda cuidado com o rigor.

2.1.4 Caracterização do/as Participantes da Pesquisa

Nas entrevistas, as pessoas, os gestos, as palavras encontradas e os silêncios registrados, os sorrisos, a dúvida, os olhares e toda essa riqueza imaterial de ações que se exteriorizavam de alguma forma construía possibilidades de caminhos e um desejo por entender esses diferentes processos pelos quais o pesquisador e participantes vivenciaram fora do momento da entrevista.

Os dados daquela realidade colhida em cada uma das suas possibilidades de leitura tinham importância, levavam a atentar para o maior número possível de elementos na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial podia ser essencial para melhor compreender o objetivo dessa pesquisa. Mesmo seguindo critérios de seleção que muitas vezes estão alheios às nossas vontades e disponíveis em dada situação.

Parece que uma primeira condição que se apresenta consiste em perguntarmos por que escolhemos esta e não outra história de vida para estudar diante das múltiplas possibilidades que talvez tivéssemos de escolha. Quem sabe assim procedendo, na tentativa de construção de respostas para esse questionamento, parecesse uma questão que seria, portanto, inevitável: em que esta vida me toca? Mais do que isso: de que modo ela me toca ou eu imagino, sinto ou percebo que ela me toca a ponto de eu desejar escrever sobre ela? (TIMM, 2010, p. 53).

Por questões éticas garantidas para que não houvesse identificação dos participantes, optei por utilizar nomes fictícios, que os apresento na ordem cronológica que as entrevistas foram feitas: Júlio, Roberta, Vilma e Melissa.

Quadro 1 – Caracterização do participante e das participantes

NOME	IDADE SEXO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	FORMAÇÃO ACADÊMICA (INSTITUIÇÃO/CIDADE/ORIGEM)
Júlio	56 M	23 anos	. Bacharelado e Licenciatura em História (USP/ São Paulo/Pública) . Doutor em Educação (UNESP/Araraquara)
Roberta	47 F	23 anos	. Magistério . Licenciatura em Letras (interrompida) . Bacharelado e Licenciatura em História (PUC/São Paulo/Privada) . Mestre em Educação (UFSCar/São Carlos)
Vilma	47 F	23 anos	. Magistério . Licenciatura em História (ASSER/São Carlos (SP)/Privada) . Especialização em História e em Educação
Melissa	57 F	23 anos	. Licenciatura em Estudos Sociais (interrompida) . Licenciatura em Geografia (ASSER/São Carlos (SP)/Privada) . Especialização em História

Em uma pesquisa acadêmica, as relações de inferências estão presentes em todo o processo, ganhando um nível de abstração maior a partir dos dados empíricos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Todo o material organizado e selecionado a partir dos critérios estabelecidos na execução da pesquisa mostrava o quanto a configuração da produção era algo que não podia ser dado de maneira rigidamente fixa.

Apesar de um grupo pequeno, muitas impressões, saberes e reflexões foram registrados. Por hora, cabia selecionar, organizar e descrever o que foi emergindo na leitura após leitura e a construção da recorrência de determinados aspectos nas quatro entrevistas realizadas e também algo singular, mas muito profundo e, portanto, necessário fazer parte da análise.

Tendo como pressuposto essa reflexão, optei por traçar um breve perfil das três participantes e do participante. Além de estar ciente e criticamente posicionado sobre o

processo, ao selecionar os/as participantes das entrevistas como procedimento de produção de dados, cabe ao entrevistador não apenas ater-se a todo cuidado com a fala do/a seu/sua participante, mas também ao meio em que este/a se insere, o que “[...] inclui diversos aspectos do ambiente físico e social, e também as interações que o entrevistado estabelece durante a situação de entrevista” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 72). As autoras ainda complementam:

A análise de dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos.

O recorte temporal, como já explicitado anteriormente foi a partir da entrada para o curso de licenciatura em História, portanto, esse painel geral que procuro traçar aqui tem como intenção fornecer alguns subsídios para pensarmos nas relações que esses/as professores/as estabelecem com o ser professor e professora no decorrer de sua trajetória.

Interessante observar pontos em comum nessas trajetórias, como o fato de todos terem cursado a licenciatura ainda durante o Regime Militar brasileiro (1964-1985), logicamente, essa característica seria presente por se tratar de um professor e três professores acima dos vinte anos de exercício do magistério. Mas o que chama atenção é o fato de como esse contexto histórico interagiu em suas formações durante o período universitário e em quais instâncias específicas acabaram por diferenciar essa vivência.

De experiências militantes e políticas durante o percurso universitário, na capital paulista não houve menção específica de tal situação, encontrei nesse percurso a problematização desde questões dentro do próprio espaço da universidade, como do envolvimento com o sindicalismo e partidos de esquerda da época, numa forte crítica de oposição a situação política do país.

E, por um lado, no mesmo grupo pessoas que vivenciaram sua formação universitária na própria cidade, no caso, aqui sim, por coincidência, na mesma faculdade da cidade de São Carlos, apesar de momentos diferentes, mas cuja característica militante não estava presente. Isso não faz com que sejam menos ou mais críticas por essa instância, porém, mostra que podem ou não militar em função de propósitos em que acreditam.

Todos trabalharam durante sua graduação, ou seja, eram alunos que vivenciaram a situação de estar em formação acadêmica e trabalhando em áreas não correlatas, exceto uma depoente que ministrava aulas na chamada educação infantil enquanto cursava uma universidade de grande importância entre as de caráter privado, mantida por uma conexão eclesial. Contudo, o que aparece em todos os depoimentos é crítica à estrutura curricular das universidades pelas quais passaram no sentido da falta de vivência das questões práticas da sala de aula.

Essas bordas entremeiam as reconstruções de suas memórias e dilatam a sensibilidade para compreender em quais contextos seus saberes se produziram. Outra questão interessante, é que todos optaram por ser professor, por uma escolha certa de carreira e se aproximaram muito em função da experiência familiar com o magistério ou do peso social que a função desempenhava na sociedade. Também há registro de dizer que foi apenas uma escolha para uma emergência financeira e até mesmo pela identificação com a disciplina de História. Entre os discursos, encontrou-se também a vontade de conhecer cidades maiores, e essa perspectiva da atratividade dos grandes centros e sua representação.

Enfaticamente todos fizeram questão de dizer que era a escolha certa a carreira docente e a vontade do exercício do magistério. Ainda destaco que todos tiveram experiências fora da cidade de São Carlos, sendo somente uma das participantes de fora da cidade, os demais, nascidos na cidade, ou foram estudar em outra cidade, ou tiveram experiências de docência.

De certa forma, isso acrescenta, segundo eles, o fato de poderem ter um maior número de experiências e ter conhecido outros ambientes. A perspectiva pensada aqui é utilizar como estofado de reflexão a maneira como esse e essas docentes formulam suas proposições ao discutir acerca das questões de sexualidade, gênero e diversidade sexual na escola e como os saberes docentes se articulam nessas percepções. Dessa maneira, são nessas entrelinhas, que muitas vezes se pode perceber entre ditos e não ditos, a força emergente desses saberes na reflexão das práticas cotidianas reconstruídas nas narrativas registradas.

Júlio – O professor entrevistado declarava-se ateu, marxista e sindicalista. Possui doutoramento na área de Educação. Sua primeira experiência no magistério foi no ano de 1984, atuando em alguns períodos com espaços de interrupções. A sua escolha pela

licenciatura em História se deu por questões financeiras primeiramente, por isso cursar uma universidade pública e de preferência que fosse a um grande centro urbano, a fim de poder sair do interior paulista.

Sua vivência na universidade foi embasada num questionamento ao autoritarismo da época, vigente tanto no sistema político brasileiro (Regime Militar), quanto nas decisões da administração da universidade, muitas vezes tidas como repressoras ou excludentes, como por exemplo, a estrutura curricular e seu engajamento na luta pelos movimentos de reforma do currículo. O ano de 1984 também é decisivo para sua volta sem interrupções para o término do curso, concomitantemente coincidindo com suas primeiras atuações em sala de aula. O contexto militar localiza o seu fazer político, desde questões universitárias, que ele descreve com mais detalhes.

Então, eu entrei na universidade e comecei a fazer política, na época era impensável, em 79, 80, era impensável o lugar (*pausa*) num lugar público (*pausa*) uma universidade num curso de humanas, mas não só humanas, sem greve, sem enfrentamento, sem grandes manifestações, as entidades estudantis se posicionavam desde as questões do restaurante, questões específicas que os estudantes sempre juntavam que era uma tentativa da ditadura implementar o ensino pago, elitizar cada vez mais né...e dificultar o acesso das camadas populares.

Outra instância de luta era o apoio a causas internacionais, citados por ele, como a tentativa de golpe militar na Bolívia, a luta na Nicarágua e Honduras contra o governo instalado e a *apartheid* na África do Sul, o que nos deixa claro, dentro de sua formação acadêmica, uma constante atuação política e prática. Algo que ele também transporta para sua reflexão sobre a formação dos seus saberes acadêmicos e pedagógicos, considerando ter faltado uma experiência mais prática que só veio com a vivência dele na sala de aula.

[...] acabou levando também a certa flexibilização muito grande da universidade em termos práticos. Então a postura que se exigia do professor, a forma de se dar aula, acabou (*pausa*) em termos práticos a uma certa flexibilização e...e...que eu achei na época pelas minhas necessidades de formação, eu tinha uma carência muito grande de formação cultural, intelectual aqui no interior, eu achei que não respondeu. Então eu gostei da universidade mais em termos de vivência, a fase política, que de aprendizado mesmo. Alguns professores me orientaram muito bem, mas no sentido de orientação, mas como local de aprendizado mesmo, acho que foi mesmo depois trabalhando. Dando aula.

Sobre o exercício da docência, ainda discorre que dar aula como estudante, fez com que ele se pusesse a estudar muito mais para preparar a aula, seguindo também a sua reflexão

do curso de licenciatura não preparar para a sala de aula. Paralelo ao magistério, também trabalhou na área financeira e administrativa, e para poder conseguir se manter como professor, retomou o curso de forma sistemática para adquirir a licenciatura, já que primeiramente teria concluído o bacharelado, ficando, segundo ele, por quase uma década na universidade.

Os primeiros anos trabalhando como professor foi como substituto, sendo que no fim do ano perdia o vínculo empregatício, passando por várias escolas da capital paulista. Na década de 1990, quando começou a ficar em uma única escola, interrompe a constância de substituição, procurando outros empregos, com intuito de sobreviver melhor em São Paulo e passa, então, apenas a ministrar aulas no período noturno esporadicamente, até que em 1995 consegue efetivar-se no Centro Paula de Souza em São Paulo.

Era governo de Mário Covas (1995-2001), que acabou por cancelar a chamada do concurso. Retorna assim, para a cidade de São Carlos, até que em 1998 é aprovado novamente em concurso, para efetivação de um cargo de História na rede pública do estado de São Paulo, ingressando definitivamente na rede a partir de 2000.

No período de cinco anos que retornou, chegou a trabalhar na área gestora da escola da cidade. Frisa que esse período foi importante por conseguir ter uma continuidade de trabalho em uma mesma escola mudando sua percepção significativamente sobre sua atuação em sala de aula.

Então, a partir de 95, que eu fiquei apenas... que eu pude trabalhar numa escola sem mudar todo o ano, então que eu fui sentir o que era continuidade, o que eu sempre queria sentir o aluno de um ano para o outro, eu achava que era isso que faltava.

Sobre seu percurso a partir de então, reflete muito mais nos últimos anos, por considerar a política governamental do Estado de São Paulo deficitária e com problemas estruturais. Note que o professor foi participante ativo desde os primeiros anos de sua carreira no Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Apresento dois momentos em que essa reflexão se dá, primeiro sobre sua atuação no início de carreira no sindicato e depois sua percepção sobre ser professor nos últimos anos.

Então, eu fui diretor do centro acadêmico né...na década de 80, 81, 82 eu fui do centro acadêmico de História e em 84 eu comecei a dar aula como estudante e comecei a participar da Apeoesp, o sindicato dos professores.

Conforme eu disse, eu acho que após 95 eu consegui trabalhar de uma forma mais efetiva e sistemática, trabalhando com as turmas, com continuidade no outro ano, podendo sentir e se envolver com a escola e não fica mudando todo o ano, e também por ser um professor efetivo você passa a ter mais autoridade e voz quando você consegue impor, diferente do professor que está chegando. Percebe que na escola talvez ele não *consegue (sic)* fazer nada. Então eu achei que esse salto após 95 foi assim o mais apaixonado e o mais empolgado durante um bom período. Estou mais decepcionado nos últimos dois, três ou quatro anos com a situação da escola, porque eu acho que o ambiente está muito desfavorável [...] a escola se descaracterizou bastante.

Esses elementos são interessantes para pensarmos na posição que esse professor assume perante a sala de aula, ao ter consciência profissional de sua condição como docente e por quais experiências significativas ele transita na constituição de sua carreira.

Roberta – Profissionalmente, atuou primeiro como professora primária, hoje Professora de Educação Básica I (PEB I), estando com quase 23 anos na época de exercício da docência, desde PEB I até o cargo de PEB II²³ para classes a partir do Ensino Fundamental iniciado no sexto ano, antiga quinta série. Na entrevista faz referência à influência da religião na forma de pensar sobre determinadas questões. A professora não se declarou pertencente a nenhuma religião, apesar de durante a entrevista apenas dizer que sua mãe não era de formação católica e, portanto, alguns conceitos e questões não faziam parte do seu cotidiano.

A escolha da carreira ocorreu em duas instâncias: primeiro o ser professora, por influência da família, já que as três irmãs mais velhas também eram. Há aqui um acréscimo sobre a percepção dessa escolha: a vontade de exercício da docência nomeando uma das possibilidades a “mudança do mundo”, principalmente quando considera que sempre se sentiu responsável por ensinar pessoas a ler e a escrever; fruto de sua experiência como professora para crianças.

Soma-se essa experiência com os dois anos cursados de licenciatura em Letras, que desistiu de cursar por não se identificar. A escolha pelo curso de História, descrita por ela como um campo da ciência, portanto, dotado de uma cientificidade e metodologia, foi de um poder transformador que extrapola os limites do que se diz razão, segundo sua fala. A ideia de ciência lhe confere um aprendizado emocional sobre o curso. Porém, durante o percurso da

²³ PEB I e PEB II são nomenclaturas utilizadas no estado de São Paulo para designar professores/as com efetivo exercício através de concurso público, significando Professor de Educação Básica, pra os primeiros anos do Ensino Fundamental (Ciclo I) e para o Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

entrevista, ao refletir sobre o ser professora, ela questiona a profissão e faz uma interessante observação:

É triste o que eu vou te falar, mas eu não incentivo meus filhos a seguir nossa carreira. Não quero que as minhas filhas sigam a mesma trajetória que eu e minhas irmãs tivemos, não gostaria. Mas, se assim quiser, vou aceitar.

Interessante observar a reflexão de alguém que politicamente se engajava no sindicato dos professores em São Carlos, a APEOESP, e narrar mesmo em sua fala, sobre sua agitação política em meio a sua formação acadêmica e seu envolvimento com questões de enfrentamento àquilo que era mais premente aos grupos que se organizavam na luta, seja pela instituição, no caso das primeiras conquistas de eleições do Partido dos Trabalhadores, seja pelas lutas da categoria docente, primeiramente na cidade de São Paulo e hoje nas articulações aqui em São Carlos.

A PUC (*Pontifícia Universidade Católica*), ela sempre teve uma história, tem todo o processo de história do Brasil mesmo, de resistência à Ditadura e foi para mim um balão de oxigênio. As pessoas eram bem atrevidas... né...os professores super empolgados com as questões dos direitos civis, abaixo à Ditadura, as eleições de Diretos Já. Então, foi muito legal.

Eu entrei na PUC no ano de 1988, um ano antes da eleição municipal e a Erundina ²⁴ ganhou. Nossa para nós que naquela época enxergávamos o PT [*Partido dos Trabalhadores*] como um partido ... sei lá...(pausa) dos trabalhadores. Hoje em dia, já não faço mais essa leitura, mas era e a gente lutou muito para que isso acontecesse.

Ao considerar sua formação política conectada à sua entrada na universidade dado o momento histórico, que nem tanto enfoque foi dado, diferente do entrevistado Júlio às questões de demandas da própria universidade ou do Regime Militar, mas da ação política e participação partidária, e no exercício da docência. De certa forma, enfatiza durante o percurso da entrevista a importância desse referencial pessoal sobre sua construção como sujeito político.

Então, desde o movimento estudantil, eu trabalho com um grupo de formação na escola, nos grêmios, depois da faculdade, antes até mesmo em outra faculdade, na formação de um partido político, na militância. Depois eu entrei no magistério, comecei a atuar no sindicato. Eu acho também que

²⁴ O governo de Luíza Erundina da Silva na cidade de São Paulo (1989-1993) marcou além de a primeira grande vitória do Partido dos Trabalhadores em uma cidade de grande importância para o cenário brasileiro, também a presença da mulher como administradora dessa localidade. Atualmente exerce o mandato de deputada federal por São Paulo pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB).

esses agrupamentos colaboraram e muito para nossa formação. É um espaço de disputa, que a gente precisa aprender a ganhar, a gente tem que saber ganhar, principalmente saber perder e construir um espaço de vivência. Isso fora da universidade, mas que serve como termômetro para eu atuar como professora.

Dentro dessa questão de formação universitária, ainda tece críticas a sua formação acadêmica no que considera a falta de preparo para a prática da sala de aula, tratando da vivência como um elemento necessário e catalisador da experiência docente. É interessante perceber, que novamente aparece essa questão sobre a falta da aproximação da universidade com o exercício da prática docente, e falamos em mais de vinte anos da construção dessa crítica, que ainda hoje é atual em muitas discussões sobre o sentido da formação inicial acadêmica.

Então, faltou um pouco da vivência da escola. A gente saía da faculdade com a ideia de trabalhar no Ensino Médio e a realidade não é essa. Você vai trabalhar onde o mercado te aceita como professor e aí eu fui trabalhar com o Ensino Fundamental e eu tive um *(pausa)* ... sei lá... um pouco de dificuldade?...*(pausa)* talvez. De adaptação de conteúdo que eu queria trabalhar com o conteúdo que a série exigia, digamos assim, que o currículo pedia.

Quando interrogada sobre o que o tempo de docência lhe trouxe e se gostaria que seus filhos fossem professores, colocou-se em conflito com o ser professora atualmente e postou-se crítica em relação às políticas do Estado de São Paulo, considerando-as como grande responsável pelo desânimo que relatou ter a maior parte dos/as professores/as têm hoje em dia.

Olha *(longa pausa, seguida de um profundo suspiro)*... difícil. Eu vou te falar uma coisa, é uma profissão desgastante, eu gosto do que eu faço, acho superimportante a nossa atuação enquanto professor, mas está difícil trabalhar hoje em dia. São super desvalorizados *(os/as professores/as)*, se ganha muito pouco, a sociedade já não nos enxerga com tanto respeito que a gente merece.

E ainda pontua em sua análise crítica sobre a situação atual do ser professor/a, direcionando a políticas públicas educacionais e ações diretas do governo estadual em relação à escola e sua estrutura. A consideração permeia muito mais a responsabilização de um governo que desarticula os propósitos da educação. Contudo, nessa crítica podemos ver seus primeiros apontamentos para o que considera ser o espaço da escola e de fato a reflexão sobre sua formação e sobre o ser docente.

Ah, eu acho que essas dificuldades estão relacionadas à precarização do nosso trabalho, não com a minha formação, minha atuação em si. É o contexto, é esse número de alunos, minha jornada de trabalho que é estafante, o salário que eu ganho, isso desanima. Mas não posso ficar pensando só nisso, porque senão eu não trabalho.

A autorreflexão sobre seu fazer docente emerge no sentido de que ela sente-se segura, e relembrando as colocações de Huberman (1992) quando coloca sobre o ciclo de vida dos/as professores/as na fase de estabilização, que é justamente a fase escolhida para essa pesquisa, não há tanto questionamento sobre ser professor, sobre seu trabalho em sala de aula, pois essa fase lhe confere segurança sobre a sala de aula.

Vilma – Vinda de uma família extremamente ligada à religião, a ponto de chamar sua mãe de “muito beata”, hoje tem a doutrina kardecista como sua referência para pensar sobre si, o mundo e as coisas que nos cercam.

Dentro dessa família, devido às condições financeiras, não pode de fato estudar o que queria, o curso de Direito, que na época a única faculdade que o tinha em São Carlos não lhe estava acessível financeiramente. Não fazer o curso não era somente pela mensalidade, mas pelo gasto com o transporte já que na época ficava distante do perímetro urbano e encarecia ainda mais seu orçamento.

Esse fato a fez buscar outra formação acadêmica. Porém, o trânsito pelo magistério lhe era familiar, no sentido que já atuava como professora primária em função do curso secundário que realizara em um colégio, hoje de Ensino Fundamental e Médio, que tinha como “*status social*” apenas alunos da elite são carlense ou no máximo, que tivessem boas notas, como ela mesma narra em sua entrevista.

Todavia, é nesse mesmo percurso de memória que ela inscreve sua percepção sobre a escolha do curso de licenciatura em História e sua relação com a formação elitista, como ela define e que tivera nesse colégio público da cidade, na época visto como um dos mais tradicionais na formação para o magistério e a construção de sua autopercepção como estudante, seja a partir da formação secundarista ou da superior.

Eu tinha feito o magistério anteriormente aqui em São Carlos. Eu já tinha feito o magistério, eu era professora de primeira a quarta. Eu não parei, eu fiz o magistério, que tinha o curso que era escola normal mesmo e eu voltava, mas à tarde. Então, eu peguei o primeiro, segundo e terceiro colegial e o magistério. [...]

Como tinha o curso de História, então esse eu vou fazer, porque esse eu vou conseguir pagar. As leituras, o conhecimento...né...então aquilo me abriu um novo horizonte, e a modificação de tudo, de todos os meus pensamentos, de toda a minha formação, de tudo. Era uma revolução para mim...né. De uma educação muito formal, de uma escola elitista, em que eu não era elitista, eu era pobre, mas por conhecimento, meu pai conseguiu uma vaga ali, então nós fazíamos um vestibulinho praticamente, uma prova, se eu tivesse....dependendo da nota, eu ia estudar naquela escola ou não que era a escola normal.

Por intermédio do pai, consegue estudar nesse colégio visto como elitizado e fornece um relato muito interessante de um período da formação de professoras e professores para o exercício do magistério no chamado ensino primário.

Ao falar dessa percepção sobre a escola que estudara, constrói para a narrativa um olhar sobre a formação desse professor a partir de uma questão de *status* social e poder aquisitivo, que acompanhará também outras análises da participante, inclusive sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual. Talvez, essa relação também se estenda em suas observações, por trabalhar além da escola pública numa escola de ensino privado.

Naquele momento era assim, ou você fazia uma prova (*pausa*) de manhã estudava os alunos que tiravam dez, nove e oito e a tarde estudava os sete, seis e cinco. Acabou. Não tinha (*pausa*) quer dizer, não havia mais outra possibilidade. E aqueles ricos, mas que não conseguiam tirar essas notas, eles iam para as escolas particulares, que era o Colégio São Carlos e o Diocesano²⁵.

Outro apontamento que Vilma adiciona, é justamente o fato de persistir em fazer um curso de nível superior, ao mesmo tempo em que já trabalhava, inclusive quando inicia a faculdade, atuando como professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Ao contar sua formação acadêmica, ela também propicia saber o sentido que deu ao curso de História e a necessidade de constante preparo para a sala de aula. Mas não aponta como os outros a falta de preparo pela universidade para a sala de aula, e ressignifica essa questão que era preciso superar-se e avançar diante das dificuldades que poderiam surgir.

Mas eu sou *meia (sic)* motivada, eu me motivo pelas coisas e eu comecei a fazer o curso, e eu comecei a me motivar pelo curso, gostei muito do curso, achei muito bom, tinha professores bons, e eu comecei a fazer o curso e fui

²⁵ O primeiro nasceu (1905) sob o comando das freiras da Congregação das Religiosas do Santíssimo Sacramento – Irmãs Sacramentinas e atendia de em seu início apenas meninas. O segundo, colégio administrado pela rede La Salle, que trabalha com educação desde o século XVII, e que chegou a São Carlos em 1956.

para área de História. Lógico, foi uma revolução para mim...*pra* mim foi uma revolução.

Eles me deram um novo horizonte, lógico que na minha (*pausa*) ...eu tive que...quando eu fui dar aula, eu tinha que preparar aula mesmo, eu havia estudado, eu tinha que estudar, eu tinha que ler, eu não sentia assim, muito segura dos conteúdos aprendidos mesmo. Mas, eu acho muito bom né...porque eu acabei estudando sempre e que isso norteia minha vida até hoje.

Trabalhou como eventual após sua formação acadêmica, contudo, por já atuar como professora primária (PEB I), não ressalta a dificuldade da permanência na sala de aula, pois sempre teve classes por um tempo completo do ano letivo. Se bem que, com a disciplina de História, o início foi como a maioria dos que ingressam na rede estadual e na própria docência: se dedicando às substituições.

Um relato interessante dessa professora é justamente o reforço da sua construção identitária como docente, nesses primeiros anos, quando é escolhida para substituir um professor da faculdade que também lecionava em uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade, lembrando muito da consideração de Tardif (2000), sobre a forte identificação com o ser professor, muito ligado ao seu passado como aluno e na referência de um professor. Essa narrativa a faz ter certeza do quanto era importante seu trabalho e foi, por ela, uma abertura de outros espaços e convites para atuar, não apenas na docência, mas também na parte gestora da escola.

Eu nunca parei de dar aula, nunca. Eu comecei como professora eventual, eu trabalha de primeira a quarta, a hora que eu tive a chance de ser habilitada para dar aula de História, eu já comecei como eventual aquela pipoca de ficar de uma escola para outra. E a primeira escola, foi o... (*cita o nome da escola pública estadual*)... gente (*pausa mediana*)... dezessete do oito (*refere-se a data de ingresso como eventual*). Era essa a data, e fiquei muito feliz de entrar numa sala de aula.

Eu tinha um professor, o seu (*cita o nome do professor*) que tinha todas as aulas no (*cita o nome de outra escola*) que era de quinta a oitava série e ele ia tirar licença-prêmio²⁶. Ele chegou para seu (*nome do diretor*) e disse: “ Não, eu gostaria que ela ficasse com as minhas aulas, eu conheço” e tal. É era uma escola, também de elite. Para mim foi ótimo, quer dizer, pegar vinte e cinco aulas, quer dizer, estudar muito né (*risos*), porque a gente sabia que tinha que estudar e eu sabia que não podia desapontar meu professor, que era

²⁶ Mérito concedido até hoje aos professores e professoras da rede estadual de ensino quando não extrapolam um número de faltas durante o período de cinco anos, podendo gozar de três meses de afastamento sem prejuízo de remuneração.

um professor de História medieval, eu não queria desapontar, dizer que eu cheguei lá e não dei o conteúdo que ele esperava ou que as pessoas reclamavam do comportamento e da disciplina, tudo isso né, tinha uma carga em cima.

Esse reconhecimento como professora aparece também em outro momento da entrevista quando questionada sobre o quê o tempo de docência lhe trouxera. Aqui, os saberes da experiência emergem com força para explicar o referencial que ela adota sobre o ser professora, seja sobre sua trajetória ou o presente. Partindo de um referencial factual ocorrido num determinado momento da carreira que a fez questionar sobre o exercício da sua docência.

Eu tive uma turma, que era o (*último ano do ensino fundamental*), que era aqui mesmo do colégio (*onde trabalha atualmente*), e ela foi, naquele momento histórico, ela foi...era uma recuperação de ciclo²⁷. Eles eram muito repetentes, eles eram pessoas muito difíceis de lidar, não gostavam de História, não gostavam de Matemática, não gostavam de nada e nós fizemos um grupo para que eles percebessem, construísse qualquer coisa, percebesse qualquer coisa. E a gente passou a trabalhar de uma forma um pouco diferenciada com eles, com muito texto, muita música e muita conversa, muita roda de conversa, muitas vezes na quadra, muitas vezes aqui embaixo (*aponta para a quadra externa num prédio de dois andares*) e ele eram extremamente rebeldes, chatos: “_ Não sei, não quero, não vou , num tó”. Tudo não. Isso até no começo do ano, eu estava quase desistindo, eu falava: “_ Ai meu Deus, acho que não vai conseguir mesmo, acho que eu não vou conseguir”. No final, quando eles prestaram a prova que vinha uma prova classificatória da Secretaria da Educação, que eles tinham que prestar essa prova para passar ou não, e o carinho que eles fizeram a prova e a maneira com que eles se portaram na realização da prova, pareciam que eram outras pessoas, totalmente diferentes. Eles foram responsáveis, eles sentaram, eles escreveram, escreveram...assim...agradeceram a equipe de professores, então eles foram muito carinhosos com a gente e eles conseguiram passar para o primeiro colegial, e um desses....desses meninos....até na hora deles formarem no terceiro colegial, um deles foi para Ciências Sociais na UFSCar (*Universidade Federal de São Carlos*) [...] mais isso me deu um choque, porque não importa o que ele vai fazer da vida dele, você tem que fazer o melhor, sempre.

Esse olhar para sua formação como professora, no exercício de sua docência a partir de uma experiência marcante, fez com que ela desestabilizasse seus saberes sobre a prática docente e reconstruísse esse saber a partir de sua experiência. Ou seja, não foi nenhum choque teórico ou de algum saber acadêmico construído que a fez rever, mas sim um fato da

²⁷ Projeto no qual alunos/as que apresentavam um índice repetitivo de reprovação era alocados para um projeto que visava de uma forma pedagógica diferenciada construir saberes a partir do que fosse possível estabelecer com eles e elas.

experiência, que aloca essa situação para um espaço de pensar sobre o que é a profissionalização docente e como ela se dá.

Sem até querer ver o resultado da prova, como eu queria naquele momento. Mas, eu não pensei na vida de cada um deles, eu pensei na prova, e isso me marcou muito, me chacoalhou minha vida e a partir daí eu comecei a olhar muito mais o ser humano do que a avaliação (emocionada), aquela avaliação que eu ... porque eu fiz aquilo, pela avaliação. E ele me mostrou que...que eu olhei de uma maneira diferente, eu estava fazendo pela avaliação. [...]. Então, a partir daí foi um marco da minha vida, em que eu faço mais pelo ser humano, e não pelas questões burocráticas que esse ser humano vai ter que prestar, sabe. Eu olho muito para ele, se eu conseguir fazer alguma coisa, se eu conseguir fazer que ele enxergue o mundo de uma outra maneira, estou satisfeita com isso e nem sei se a prova ele vai fazer tão bem assim ou se ele vai passar no vestibular ou se é para isso. Eu quero que modifique esse ser humano.

Essa situação vivenciada e absorvida pelos saberes experienciais, também lhe fornece crítica ao modo como a escola trabalha com o conhecimento juntamente com os alunos, criticando certo “conteudismo”, termo por ela utilizado, que viria dessa fetichização sobre os saberes disciplinares, em contraponto ao que nosso primeiro participante se posiciona, dizendo que a escola deve sim, transmitir conteúdos, e focar muito mais nesse intuito do que ir para outras discussões.

São necessários para você ter uma infraestrutura, até de conteúdo mesmo. Às vezes, eu repenso isso, às vezes eu olho isso, até pela quantidade de conteúdo, que nós professores de História queremos como infraestrutura desse aluno. Às vezes eu me questiono isso. Será que todos esses conteúdos elencados aí, no currículo, realmente são para infraestrutura? Será que tem coisas a mais, que são desnecessárias, que eles nem...que eles se perdem com isso e que nós perdemos com eles? (*pausa*) ...Não sei. Porque hoje eu vejo isso, eu brinco...até brinco sobre a Revolução Francesa, a gente dá uma importância enorme para a Revolução Francesa, é um marco né (*ênfase*).

Mesmo na época da entrevista ocupando na rede pública um cargo de gestora, ainda constrói seu referencial sobre ser docente a partir da satisfação que a profissão lhe dá, atuando também atualmente em dois colégios particulares, como relata.

Eu acho que ser professora, eu sou professora. Eu posso estar na função de diretora, mas eu (*fala seu próprio nome*), eu sou professora. É uma coisa incorporada, não tem...eu não me sinto diretora, eu sou professora e isso eu acho que eu não vou mudar [...]. Eu gosto muito de ser professora, ainda com meus pequenos, a quinta série, eu me realizo muito, que é o sexto ano, me realizo. Não abro mão do sexto, sétimos anos. Eu estou em dois colégios agora que, na rede particular, eu acho que eles sentem isso, que eu gosto então as coisas ficam mais fáceis.

Num diálogo entre saberes pessoais, com seus valores, crenças e pressuposições e os saberes adquiridos da experiência da docência na sala de aula, Vilma ainda problematiza essa “incorporação” do ser professora em sua dinâmica em sala de aula, apresentando o seguinte relato:

[...] é o que eu disse para você, daquele menino que me chamou a atenção que eu estava muito para os processos burocráticos e não ensinando para o ser humano e eu da área de humanas, né. Como assim, você nunca prestou atenção que você está mexendo com seres humanos? Com aptidões, com vontades, com queixas, com dúvidas, com anseios, meus também, e eles também. Quando eu comecei a partir daí, a fazer todos esses questionamentos, eu faço com eles, oralmente às vezes. Quando eles chegam nervosos, que eu sei que deve ter acontecido alguma coisa, que ele está estourando de outra maneira, em algum lugar. A gente...(pausa) eu abro essas discussões. Em que a gente não tinha nada a ver com isso, às vezes você precisa falar, então fale, ou você desabafa ou você chore, ou você esperneie, mas que você não deposite no outro a sua ira. Então essas dicas foram sendo criadas, porque a gente não tem bola de cristal, então a gente foi conversando com eles, e eles foram às vezes rindo, sorrindo, percebendo até resolver o conflito, coisas que aconteceu fora da escola e que eu queria fechar no cerco da minha sala e ver o conteúdo, que eu precisava ver o conteúdo.

E a partir desse fato, estabelece uma relação com os saberes históricos, os situando também no plano dos saberes pessoais, pois agrega valores que estão mais conectados à formação pessoal e crenças fora dos conteúdos científicos e saberes acadêmicos que constroem a historiografia e o ensino de História.

Então, eu passei a ter essa questão maior, como lidar aquele conteúdo de lá e de fora para as relações sociais que acontecem dentro da História. Que a História são essas relações sociais e que eu estava fugindo desse conteúdo. E isso foi me deixando um pouquinho mais leve, a gente também às vezes discutia o que estava acontecendo, os dois lados, as duas versões, qual era a defesa e eles perceberem que tinha versões diferentes, que o mesmo fato tinha versões diferentes. É o melhor conhecimento de História que eu podia dar naquele momento a eles, do que aquele conteúdo estanque, porque naquele instante eles iriam administrar isso. Então foi dessa maneira que eu percebi que iria ensinar mais, melhor né. E que esses conflitos foram sendo selecionados por eles também, e por mim, claro.

Melissa – Esta participante integra o grupo de maneira *sui generis*, devido a sua formação não ser licenciatura de História, haja vista que a dela se deu primeiramente pelos

curso de Estudos Sociais, que interrompido, optou por licenciatura em Geografia, mas que a habilitava para o ensino de História no Ensino Fundamental (Ciclo I)²⁸.

Esse recorte de formação refaz por outro prisma o trajeto das outras entrevistadas e do entrevistado, porém, o fato é que durante a maior parte de sua trajetória, ela acabou por ter atribuídas aulas de História em grande parte da sua carga horária. Esse hibridismo de formação e atuação em sala de aula aguça os sentidos em perceber quais percepções poderia construir no aprender a ser professora de História.

Na verdade, minha formação é Geografia, é que aqui na escola eu sempre acabo trabalhando por um problema de classificação, então poucas aulas de Geografia me sobram, então eu acabo mais trabalhando com História. Tanto que eu pareço mais professora de História do que de Geografia. Como eu fui parar nessa matéria, nessa licenciatura? É que assim, vinte e tantos anos atrás, as opções que tinha aqui na minha cidade (*São Carlos*) eram poucas e como eu já trabalhava essas coisas assim, então eu não podia ir para fora. Então, eu fiz um vestibular de escola particular, com o que eu ganhava, eu paguei meus estudos. Então foi a partir daí.

Ou seja, trajeto diferente dos demais, mas a aproxima de Júlio, Roberta e Vilma pela sua identificação durante o exercício da docência com a disciplina de História. Trabalhando com algo fora da relação com magistério, Melissa contextualiza sua escolha muito em função do que a carreira docente representava no momento em que ela se deu, e ao fazer essa ligação, considera “[...] um bom tempo atrás”, em uma perspectiva saudosista.

Na verdade parte de sua reflexão sobre o agora revisita o passado tentando criar uma coerência lúcida entre a escolha e o fato dela ter sido correta e o que talvez hoje já não possa representar mais. Esse exercício é muito interessante para se perceber os usos da memória e seus processos de reconstrução das trajetórias e da maneira como justifica determinadas escolhas e opções em seu contexto histórico.

E pensando assim, eu tinha outra profissão que eu sabia que era incerta, então pensando realmente numa profissão que me desse estabilidade de emprego por um bom tempo. E que há um bom tempo atrás, no começo da minha carreira, era uma carreira atrativa, era bom, a gente se realizava como professora. [...] eu trabalhava durante o dia, e a noite fazia a faculdade. Mas, mesmo assim, depois de formada, após dois anos é que realmente vim a trabalhar no Estado. Porque eu não fazia as duas coisas ao mesmo tempo.

²⁸ Que contempla crianças do sexto ano até o novo ano, com idades aproximadas entre 12 a 15 anos.

Outro aspecto importante de sua escolha profissional está em apresentar um momento histórico de resgate das disciplinas de História e Geografia no currículo oficial, resultado de mobilizações em prol dessa situação, justamente porque durante o governo dos militares no Brasil, essas disciplinas foram substituídas entre as décadas de 1970 a 1980 pela de Estudos Sociais, e, portanto, a única autorização de curso superior, era justamente essa em todo o país.

A partir de 1964 no Brasil, durante o regime militar no governo, um reflexo da política educacional universitária foi o proliferamento das licenciaturas de curta duração e grande ênfase em cursos técnicos voltados mais para às áreas das tecnologias. Com a Lei nº 5692/71, instituiu também a Educação Moral e Cívica (EMC) e a Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Os Estudos Sociais conseguiram esvaziar, diluir e despolitizar os conteúdos históricos e geográficos. A abordagem era ufanista, no sentido de justificar o projeto do governo militar. Como conteúdo disciplinar, deveria propiciar ao aluno domínio do tempo histórico através de atividades que priorizassem datas e eventos históricos dispostos de forma cronológica.

A democratização dos anos 1980, catalisados por movimentos mais amplos por reforma curricular da área de História e Geografia, as novas tecnologias e demandas da escola pública acabaram por reavaliar o ensino de História, extinguindo os cursos de formação em Estudos Sociais (SILVA JR., 2011).

Esse momento fica registrado também na fala de Melissa, ao descrever o processo de sua formação docente em relação à escolha da universidade.

É assim, é que na época praticamente era a única aqui, da área que tinha História e Geografia, então não tinha opção, era essa daí. Então o que ela contribuiu na minha formação? Como a minha formação é Geografia, eu fui a primeira turma lá, então era assim: antes era Estudos Sociais, então a formação, a escola era Estudos Sociais, então você podia dar Geografia ou História. Ai o que aconteceu, o governo na mudança tirou o curso de Estudos Sociais, então quem era professor de Estudos Sociais, tinha que se habilitar ou em História ou em Geografia. Então eu fiz dois anos de faculdade de Estudos Sociais. Quando o curso acabou, eu parei um ano, porque eu não sabia o que ia acontecer, porque eu já trabalhava então tudo bem. Ai a faculdade aqui, a antiga (*cita o nome da faculdade*), ela fez os cursos de Geografia e de História, ai como (*pausa*)... eu sempre gostei mais de Geografia, então eu fiz um curso assim...foram mais dois anos de curso [...].

Em relação à sua formação, novamente a crítica falta de o currículo acadêmico pensar na prática docente, segundo a professora, o que mostra o entrevistado e as entrevistadas questionarem sobre seus saberes docentes pedagógicos, o saber fazer em sala de aula. De certa forma, parecem não dialogar com o campo teórico produzido sobre esse tipo de saber, se é que podemos nos centrar em tipologias e divisões, mas por ser recorrente a crítica a essa formação docente em relação aos saberes pedagógicos e didáticos, tem-se aqui um norte para análise sobre como esse/as professor/as utilizam desses saberes para construir suas percepções sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual.

[...] para mim que precisava de formação, ele foi fraco. Por que? Porque na verdade ele tava puxando só os professores que já trabalhavam e precisavam de outra licenciatura. As turmas, tanto que eu tinha aula sábado de manhã o tempo todo, então as turmas eram praticamente de todo mundo que dava aula, raríssimas exceções, que era eu, mais umas duas, três professoras, que não eram professoras, que tinham parado o curso e queria continuar. Então, na verdade assim, o curso era a noite, era assim, não se dava muita aula porque era tudo professor. Então as aulas que a gente aproveitava mesmo, eram as aulas de sábado, foi as aulas melhores, mas a formação não foi muito lá assim. Mas quando você está trabalhando, você corre atrás do prejuízo né.

Outra pertinência é pensar justamente, o que seria então uma formação adequada a vivência e prática de ensino na sala de aula, o que ela nos fornece, referenciando essas aulas aos sábados, como ocorriam e porque se tornavam um exemplo de boa formação para o professor, como ela afirma.

Essas aulas aos sábados eram principalmente de geografia física, eram muito boas, a gente ia lá às sete da manhã e ficava até meio dia, era umas aulas de geografia muito boa, era uma professora de Rio Claro, acho que lá da Unesp de Rio Claro que vinha, mas era muito boa as aulas.

Ainda nesse processo identitário de reconstruir sua trajetória docente é possível perceber também as marcas criadas pela participante no sentido de significar seu trabalho docente com a disciplina de História e relações entre a produção do conhecimento imbricado com o ato de ser professora.

Os saberes da experiência são mobilizados nesse sentido pelo fato de estarem presumidamente atrelados à formação dessa identificação com o ser professor e seus fazeres pedagógicos. A correspondência se dá no sentido que fortemente essas/e professoras/or entrevistados, constantemente recorrerem a esse saber produzido a partir de experiências para cristalizar suas concepções sobre escola, educação e o ensino de História.

Então a gente procura se adaptar a forma como está à clientela, as classes, e aí a gente tenta né (*risos*) convencê-los, passar um ensinamento né, porque a gente tem por obrigação de ensiná-los, isso também não pode ficar para trás. A gente não pode deixar esse lado. É difícil? Mas a gente tem que contornar de uma forma que sempre a gente supere essas dificuldades, sem querer faltar com o respeito, e lembrando que a gente é professor e ensina, educa, cria valores com eles, *ajuda eles* pensarem melhor no que tem valor, e também, claro, o mais importante, como a matéria de História, os fatos, os conteúdos para ele aprender. Conseguir passar conhecimentos para eles, né.

Essa construção de conhecimento, que ela associa ao trabalho com os conteúdos da disciplina, atesta uma discussão muito frequente, sobre o que é educar e produzir conhecimentos.

Diversas correntes teóricas têm discutido e aprofundado a arena de debates em torno dessas questões, o que não é o propósito necessariamente dessa pesquisa. Mesmo assim, os entrelaces entre o que se considera ser parte dos saberes históricos no processo de aprendizagem, e a relação com questão temporal, como sendo saberes que vão se acumulando no decorrer da trajetória do aluno e da aluna na escola cruzam com seu processo de relação com esses sujeitos que passam pela escola.

[...] com relação aos conteúdos, quando a gente fala assim...(*pausa*)...porque a gente trabalha com os conteúdos. A gente começa assim...a formar eles como pessoa, como seres humanos, mostra o que eles vão ter que enfrentar pela frente. Então, a gente mostra assim: se você continuar, por exemplo, uma forma não muito adequada, as consequências são piores para você. Mas a gente mostra os dois caminhos, através de exemplos, de épocas, de momentos que a gente estuda. E isso se chegar até entrar na cabecinha deles, eles se conscientizarem, isso no dia a dia deles vai mudar, eu acredito que muda.

[...] de repente, como eu sou aqui do bairro, encontrar ex-alunos que dizem: “_ Olha, você foi minha professora de História”. Ou então pegar filhos deles vindo para cá. Então isso assim, a gente acaba voltando na nossa própria história e fala: “_ Nossa, olha”. E aí já tem uma ligação [...]. Então essas coisas assim, faz bem para gente, porque a gente vê que é lembrada, é importante isso para minha profissão, saber que sou lembrada, igual na História quando recorda de algo que estudou, que aconteceu no passado, e o aluno lembra até hoje, porque a gente vive aprendendo, ainda bem, e quando vejo que meu aluno me reconhece na rua, aqui perto da escol, ou na reunião, eu vejo que eu marquei ele de alguma forma.

Essa relação entre professor e aluno na construção do ser docente, também é permeada de saberes e da forma como eles se estabelecem em conexões. O disciplinamento parece ser regra no discurso da depoente, pois através dele se alcança o objetivo de aprender, permeado,

volto a insistir mais em saberes pessoais, valorados a partir de um critério estabelecido pela própria professora, mas que se assumem como parte dos pressupostos da aprendizagem.

Condutas, formas de julgar o que é certo ou errado e obediência ao que é estabelecido parecem permear as falas dos quatro professores. Existe um dado na sociedade, algo que é assumido como pressuposto na escola, hierarquizando o que pode ser aceito, e tido como bom e no sentido oposto, o que se constitui como efeito negativo.

Mas pelo menos ali, eles se sentem organizados, eu *tô* conseguindo passar alguma coisa *pra* eles. É *pra* todos? Não. Mas aqueles que conseguem pegar, eu acho que é assim...ah...(pausa)...não digo se realizam, mas aprendem alguma coisa. Porque como eu te disse, ensinar é a primeira coisa do professor, a matéria, o conteúdo, tem que passar, tem que fazer de jeitos que ele, esse aluno, o menino que tá lá sentado na carteira, que ele possa aprender, alguma coisa ficar, mesmo que não seja para todo mundo, que não seja a sala inteira, sendo um grupo já tá bom, o resto vai aprender com vida.

Então eu falo assim...ah...principalmente quando a gente vê que essas pessoas tomaram caminhos bons, se formaram, *tão* ai, casados, vê os filhos chegando, filhos bons, então isso às vezes realiza a gente.

O discurso pela relação com o outro existe, o trabalho e a produção de saberes é coletiva e isso se reflete até na postura sobre sua própria construção ao se constituir na relação com esse outro, seja o alunos, os e as professores, a comunidade escolar, a equipe gestora e os seus próprios saberes docentes. O que interessa é saber como esse outro se constitui dentro da fala dos saberes que os/as professores/as estabelecem para construir significados.

Porque o espaço do outro, é o espaço do outro, e a convivência tem que se dar pelo respeito, essa é a base de tudo, você pode ensinar tudo, mas se ele não aprende o respeito, você não tem muita coisa, isso é na sala de aula, e com o outro, mesmo que o outro seja diferente, o mundo está ai, diverso do que a gente pensa, é uma diversidade grande, e tem de tudo e tudo que vai precisar ser respeitado.

2.2 Análise de Conteúdo: uma possível leitura sobre a produção do/as participante/s

A análise de conteúdo tem sua origem no final do século XVIII, porém foram nos próximos cinquenta anos do século XX que ganhou mais espaço como proposta de análise, configurando suas características e diferentes abordagens.

Mesmo tendo sido uma fase de grande produtividade aquela em que esteve orientada pelo paradigma positivista, valorizando sobretudo a objetividade e a quantificação, esta metodologia de análise de dados está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na

medida em que se integra cada vez mais na abordagem qualitativa de mensagens e informações. Neste sentido, ainda que eventualmente não com a denominação de análise de conteúdo, se insinua em trabalhos de natureza dialética, fenomenológica e etnográfica, além de outras. Como resumem bem, Eliana de Oliveira et. al. (2003, p.2):

A análise de conteúdo, instrumento de análise interpretativa, é uma das técnicas de pesquisa mais antigas – os primórdios de sua utilização remontam a 1787 nos Estados Unidos, e sua emergência como método de estudo aconteceu nas décadas de 20 e 30 do século passado com o desenvolvimento das Ciências Sociais, quando a ciência clássica estava em crise. Como se sabe, a atitude interpretativa faz parte do ser humano que deseja atingir o conhecimento. Desde a hermenêutica, a arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos, o homem praticava a interpretação como forma de colocar sua observação sobre um dado fenômeno.

Constituir-se como uma técnica de análise de dados em pesquisa, usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, fez com que essa análise conduzisse a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas que ajudavam a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Essa técnica faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações das ciências sociais e ganha espaço na área de pesquisa em educação (OLIVEIRA et. al., 2003). Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade, talvez por uma forte herança cartesiana e positivista de algumas áreas de conhecimento e pesquisa. Entretanto, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar. Em qualquer de suas abordagens fornece informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja ele linguista, psicólogo, sociólogo, crítico literário educador, historiador ou de outra área do conhecimento.

Como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. O tratamento dos dados obtidos utilizou da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977) e Maria Laura Franco (2008) sobre os depoimentos colhidos. Para Bardin (1977, p. 42), análise do conteúdo pode ser definida como sendo:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas.

Buscar a análise de conteúdo, fez com que eu entendesse suas diferenças em relação à análise do discurso, já que não tem como foco principal, o sujeito que produz e as condições de produção do discurso. Porém era apenas uma questão de foco, pois “[...] pesquisas qualitativas têm se utilizado cada vez mais de análises textuais” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11), sendo uma escolha mais apropriada também para essa pesquisa.

O pressuposto foi ater-se ao texto, dialogando teoricamente, produzindo uma interpretação que pudesse auxiliar precisamente na compreensão de um contexto, de um determinado universo específico que estabelecesse práticas e relações sociais. Para Minayo; Deslandes; Gomes (2008, p. 79), não existe um enfoque exatamente quantitativo, pois não tem “[...] como finalidade contar opiniões ou pessoas”, sendo assim:

Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo em que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor.

Percorrendo essa característica, a utilização da análise de conteúdo pressupõe a delimitação de unidades de análise, dividida em unidades de registro e unidades de contexto. Franco (2008, p. 41) define a unidade de registro como sendo “[...] a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”, e por unidade de contexto algo mais amplo, dentro das circunstâncias em que as unidades de registro foram produzidas. O que é também assinalado por Bardin (1977), ao enfatizar que:

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento de mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. (BARDIN, 1977, p. 107)

O percurso para análise da problemática dessa pesquisa verticalizou-se sobre o tema como unidade de registro, que pode dar maiores esclarecimentos acerca dos significados expressos das falas dos participantes nas entrevistas semiestruturadas. Por isso, primeiro considerar uma pré-análise, num contato “flutuante” (FRANCO, 2008), depois na exploração do material produzido para selecionar as unidades de registro e contexto.

Momento esse que segundo Bardin (1977, p. 101) configura-se pela “[...] administração sistemática das decisões tomadas”, para enfim, dar o tratamento aos resultados obtidos e interpretados e dialogar com o objeto de estudo dessa pesquisa: os saberes docentes mobilizados pelo/as professore/as de história para construir a percepção sobre diversidade sexual na escola.

Foi dada considerável atenção a algumas características do corpus do texto, de análise qualitativa. Mas também não é apenas nessas repetições, que a primeira instância possa parecer quantitativa, mas ir além e perceber também as excepcionalidades e as ausências, construindo categorias de análise que nos permitissem interpretar os textos do material produzido a partir da interpelação junto aos sujeitos participantes.

Pensar na análise das entrevistas é considerar o que Duarte (2004, p. 216) nos apresenta sobre essa questão, principalmente em considerar a análise uma tarefa complicada, pois o momento da interpretação, construção de categorias precisa estar bem ancorada nos objetivos da pesquisa e na referência teórica, de maneira que a investigação consiga priorizar o enfoque desses objetivos.

Analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação.

3 CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS PARA ANÁLISE: SABERES DO/AS PARTICIPANTE/ES SOBRE ESCOLA E CONHECIMENTO

Eu também queria uma escola/que ensinasse a conviver, a/cooperar,/a respeitar, a esperar, a saber viver/em comunidade, em união./ Que vocês aprendessem/a transformar e criar.

*Maria Teresa Del Prete Panciera.
Para Sara, Raquel, Lia e todas as crianças. 1981.*

A proposta desta pesquisa é justamente dialogar com as definições que Júlio, Roberta, Vilma e Melissa construíram em suas entrevistas a partir da questão sobre como entendiam sexualidade, gênero e diversidade sexual. Porém, por escolha de pesquisador, considerei melhor o fato de iniciar a análise em uma compreensão sobre como o/as participante/s entendem o que é escola e conhecimento. A partir de então procurar situar quais os saberes docentes as depoentes e o depoente situam sua percepção e de que maneira aparecem nas suas falas sobre o cotidiano da prática escolar quando a temática sobre diversidade sexual emerge.

Assim sendo, os saberes que são produzidos sobre a escola e o conhecimento, interferem na construção dos saberes nesse espaço. Abaixo se tem uma tabela como forma de esquematizar quais foram as maiores ocorrências de conceituação sobre as palavras indutoras localizadas nas entrevistas. A seguir apresento uma reflexão sobre cada uma delas e formas de articular, ao final, com a elaboração das categorias de análise de conteúdo.

Esse quadro ajuda a pensar sob essas duas questões que traziam muito sobre a concepção pelo/a professor/a sobre o espaço onde trabalhava e o objeto de seu ofício, no sentido de, a partir deles, identificar nesse/as participante/s o que entendem sobre o espaço escola, de que forma ele se configura e com qual propósito deve existir. E a partir de conhecimento, entendê-lo no cerne de como o produz e de que formas ele pode ser construído segundo o/as participante/s.

3.1 A escola

A escola é um espaço de produção de gênero, classes, sexualidades, aparências físicas, nacionalidades, etnias (BRITZMAN, 1996). E a escola, segundo Louro (1997), produz

diferenças e desigualdades a partir desses marcadores sociais, em uma ação distintiva que cuida de separar os sujeitos que nela estão dos que não tem acesso ao espaço escolar.

O ponto de atrito ocorre justamente quando o espaço escolar é tomado também pela presença desses “invisibilizados” dentro das relações sociais de poder e acaba por gerar uma tensão muito marcante sobre os efeitos que essas diferenças produzem nos sujeitos. Por isso mesmo, na pesquisa, optar-se a iniciar a análise a partir do que o/as participante/es apresentaram sobre a escola, visualizado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Categorias de análise sobre a Escola

CATEGORIA	PARTICIPANTES	DESCRIÇÃO
1. Espaço para ensinar limites e proibições, ordem e disciplina	Julio, Roberta, Vilma e Melissa	. a escola assume um caráter de autoritária e disciplinadora
2. Espaço para ensinar conhecimento sistematizado e cotidiano	Julio e Melissa	.a escola ganha sentido de diálogo entre o saber escolar produzido pela ciência com o que os/as alunos/as trazem consigo.
3. Espaço para ensinar e aprender	Julio	. a escola deve produzir conhecimentos, saberes e habilidades e competências que devam garantir o desenvolvimento do intelecto e da capacidade de reflexão.

3.1.1 Escola como espaço de ensinar limites e proibições, ordem e disciplina

Interessante observar sobre o viés da disciplinarização, o espaço escolar acaba sendo permeado fortemente por saberes pessoais, apresentados como espaço de limites e proibições, onde se deva manter a disciplina e a ordem, a partir de um conceito de comportamento adequado.

Para Foucault (2000), a disciplina é interiorizada e exercida pelo uso do medo, do julgamento e da destruição. A disciplinarização se constitui de poderes transversais que se dissimulam através das instituições modernas e de estratégias de disciplina e confinamento. A

vigilância é necessária e relaciona-se com a arquitetura dos lugares onde se instala, como a casa, o prédio da escola ou o edifício do quartel, dos hospitais e presídios.

Como um dispositivo de poder, a disciplina atua sobre cada indivíduo que possui seu lugar específico, não apenas na arquitetura da escola, mas nas marcas de diferença que se produzem na escola, e aloca sujeitos em espaços valorados entre binarismos excludentes, como bom/mau, certo/errado, normal/anormal, para citar, entre outros, de maneira a tornar esses corpos economicamente úteis e politicamente dóceis (FOUCAULT, 2000). A maneira como se distribui os indivíduos no espaço, de forma hierárquica é um jeito eficaz de regular e nomear os sujeitos que estão naquele espaço.

As técnicas disciplinares originadas a partir do séc. XVIII destinavam-se a garantir que os indivíduos – por meio dos seus corpos – fossem submetidos a um conjunto de dispositivos de poder e de saber, baseados na vigilância permanente, na normalização dos seus comportamentos e na exposição a exames.

Como forma de se produzir verdades sobre eles mesmos, essas práticas tinham como objetivo a extração máxima das potencialidades e, portanto, as instituições como escolas, fábricas, hospitais e outros, cumpriam um papel fundamental na implementação desses mecanismos, com o objetivo de tornar os indivíduos dóceis, o que para Foucault (2000, p. 132), significa dizer que o controle não se trata de cuidar apenas do corpo, mas sim de cuidar dos detalhes, exercer coerção sem folga, no nível da mecânica (movimentos, gestos, atitudes, rapidez).

O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se excede de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”.

O momento histórico das disciplinas nasce conjuntamente com uma arte do corpo humano, visando não apenas o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é.

A partir de uma política de coerções sobre o corpo, manipulando seus gestos e seus comportamentos, o corpo humano centra-se em uma maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica então corpos submissos e exercitados, que Foucault (2004) em sua obra *Vigiar e Punir* nomeou como "corpos dóceis".

A disciplina aumenta as forças do corpo na economia de sua utilidade e diminuem essas mesmas forças. Ela dissocia o poder do corpo e faz dele por um lado algo potencialmente amplo; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.

A premissa da sociedade disciplinar era fazer com que o indivíduo modelasse o seu comportamento a tal ponto, que os indivíduos possam estar sob os efeitos dos dispositivos disciplinares, independente, da presença de algum tipo de autoridade investida de poderes capazes de impor os procedimentos de poder e de saber.

Contudo, o referencial é muito mais pessoal e valorativo do que acadêmico-pedagógico, e se fixa no plano da execução de uma ordem que não necessariamente está inscrita, mas que é reiterada diante de diferentes contextos culturais, sempre o que “alguém” mandou fazer ou executar, ou que, tem que ser assim porque não precisa mais de explicações, cabe acolher e fazer. Vindos de valores morais e éticos que essas professoras e o professor estabelecem a partir de sua vivência em sociedade e trazem para a prática docente.

A disciplina e a questão de ordem são explicitadas nas falas de Julio e Melissa, quando dizem sobre o sentido que a escola deve ter para referência do ser professor²⁹ e criar um elo de identificação desse/a professor/a com o seu fazer em sala de aula pode apontar um indício de qual respeito especificamente o discurso se desenha.

Olha eu vou ser sincera com você, eu na sala de aula, ali sou eu com eles. Se é para *mim (sic)* disciplinar, mantiver a ordem ali, eu mantenho. Eu até esqueço se gosta ou não de mim. Então eu preciso manter a ordem ali, então ali eu faço isso (Melissa).

Às vezes é melhor, o que é bom, é ficar beijando ninguém (*na escola*). Nem homem e mulher, nem menino e menina. Porque os pais não gostam às vezes que a menina adolescente vai lá e fica se beijando e se pegando na escola,

²⁹ Todos entrevistados ao ser referirem à profissão como ser professor, usaram somente o masculino para tratar da categoria. A professora só apareceu, quando se tratava especificamente a alguém do sexo feminino biológico.

então, a escola tem que dar uma resposta nesse sentido. Às vezes, por exemplo, é até melhor proibir (Julio).

Ou seja, esse respeito tem espaço e pessoas que ficam alocadas ao centro dessas decisões sobre quem o respeito atua e os que devem pensar na melhor maneira de se enquadrar num nível de aceitação sobre esse espaço do respeito.

A escola, portanto, se torna um espaço seletivo na medida em que ordenada a singularizar todos nas zonas de direitos que os saberes docentes desse/as docentes entendem como parte dos pressupostos científicos que deveriam nortear o seu trabalho no espaço escolar.

Mesmo como espaço de salvaguardar direitos, como Roberta relata, a escola acaba por reiterar pressupostos que estão alhures de seus muros, e chegam (con) formando corpos, sujeitos, ações, comportamentos, expressões diversas e diferentes individualidades em uma relação de poder tensa e, portanto, não menos explosiva, que faz emergir corpos inconformes por entre padrões e normatizações de um grupo.

Para Roberta, essa salvaguarda de direitos dos/as alunos/as é construída em suas memórias a partir de um relato de uma aluna que queria ser chamada por um nome masculino, relato muito próximo também de Julio sobre “*um travesti*” (assim como ele a definiu), apesar de todo o tempo a tratar por “*o homossexual*” e “*o cara*” que desejava usar o banheiro feminino. Reproduzo aqui essas duas memórias, pelo fato de marcadamente trazerem consigo qual foi, apresentada por ele e ela, a postura da escola e como se deu a construção desses direitos.

[...] a questão foi a chamada. Ela era...ela era uma menina, uma mulher, com o nome de mulher, mas na verdade, ela queria ser menino. [...] logo na matrícula, ela foi explicar na secretaria que não queria ser chamada por menina, ela se vestia como homem, inclusive a direção orientou para que nós riscássemos o nome dela...(*cita o nome*) e chamássemos pelo sobrenome...e alguns professores, em função da rotatividade, muitos professores saíam, entravam de licença, faltavam, entravam professores substitutos, como eles não tinham, a escola num tinha essa dinâmica de passar todas essas informações, os professores entravam e na inocência liam o nome dela...(*cita novamente o nome*)..e ai a classe...entendeu...tiravam um sarro, principalmente os meninos...os rapazes...e ela não aguentou a pressão e saiu da escola (Roberta).

Esse indivíduo, ele tinha essa questão da mulher com esses atributos que eu falei a sensibilidade. Um cara hiper legal, todo mundo aprendeu a gostar do cara. O grande debate da escola, isso foi à noite hein, no supletivo. O grande

debate lá na escola (*cita o nome da escola*) foi... e a grande questão que teve, depois que o pessoal acabou chegando a um termo era que banheiro ele ia usar. [...] Eu era coordenador na época e tentei conversar com o pessoal e alguns professores achavam um absurdo, achavam *sem vergonhice (sic)...*(*muda o tom de voz imitando alguém*) “_Pô, o cara que se resolve, em casa ele vai como ele quiser. Então ele segura e vai no banheiro em casa. São algumas horas né.”. Teve um que até deu a solução para ele sair e ir em casa. Ali a questão não era essa, mas o indivíduo não fez, a pessoa não fez um *salseiro (sic)* na rua, os próprios colegas levantaram os professores e eu achei que foi muito legal esse aspecto (Julio).

Foi na resolução dada para o caso apresentado pelo Júlio que podemos também encontrar elementos para refletir sobre o sentido da escola. Sentido de direitos desses/as alunos/alunas e como eles se dão ou se configuram em sua realização e se de fato isso mantém a todos e todas na escola. Como também Vilma relata na forma como vê o espaço da escola na questão de direitos e constrói sua percepção sobre como deve se configurar essa questão.

Então, as próprias meninas vieram me trazer, os professores levantaram isso aí que tinha falado. Então, a forma como ele se colocou, uma forma tímida, eu acho que também comoveu. [...] Então, eu acho que foi bem resolvida, mas foi necessário conversar com as pessoas. E o compromisso dele também, e obviamente que não...as mulheres podem não...não ser, não se expõem no banheiro, ele não poderia ficar se expondo, porque não seria todo mundo que ia querer ficar vendo um *pinto* né... [...]. Na época achei que foi tranquilo, só que ele não ficou muito tempo. Depois ele mudou para o (*cita o nome da escola*), outra escola, e depois eu fiquei sabendo que morreu. Morreu novo. Na casa dos vinte e poucos anos. Não sei se foi de aids, que talvez seja o mais provável né, pela condição da época, década de 90, mas eu sei que ele ficou ali um ano e pouco, talvez um ano (Julio).

[...] a gente tem uns alunos em que eles tem um comportamento que nós consideramos inadequado, né. É aquela história, né, que eles não são homossexuais de fato, eles tem uma opção sexual de fato, mas eles acabam vivendo dentro de uma normalidade para que eles não agridam o outro. E o que acontece? [...] Nós já tivemos casos aqui em que eu tive que chamar a atenção né... de um aluno, porque ele é o...(faz um pequeno gesto com as mãos girando em círculo no ar)..peru...(risos)...e agride com esse comportamento. Então eu sempre brinquei com ele, eu sempre falava isso para ele. Comportamento de viado é difícil, é muito agressivo, agredia muitas pessoas com essa ...(pausa)...se ele fosse de fato homossexual, seria mais fácil. Então, eu permeava para ele que ele tinha que aprender a ter um comportamento mais adequado, independente da opção sexual dele (Vilma).

Marcadamente esse saber construído que alicerça o que é direito, fica muito mais ligado aos saberes pessoais que esse/as professor/as trazem em sua vivência profissional, e reelaboram esses saberes criando uma complexa rede com os saberes que consideram advindos de sua formação acadêmica.

O que podemos notar, não é que esse/as participante/es tenham um discurso homofóbico no sentido da aversão (BORRILLO, 2001), mas constroem referências sobre sua percepção em diversidade sexual a partir de concepções que entendem da escola, conhecimento, sexualidade e gênero.

[...] como professora de História eu aprendi que as pessoas pensam diferentes, agem de formas diferentes e dentro do ponto de vista delas, elas estão corretas. A minha formação, o que vai me mudar pressuposto também, é minha outra....lidar com as pessoas fora da escola. [...] Mas não é só possível para o professor de História, eu acho que todos nós, todos os outros professores tem essa condição, entendeu? Uns às vezes tem mais, outros tem menos. Outros não querem, não aceitam, e ai pode ser de História, de Filosofia, de Sociologia. Eu acho que é da formação da pessoa. [...] você não vai mudar o seu pensamento em função da academia. Eu acho que você só vai mudar o pensamento se você quiser mudar o pensamento (Roberta).

3.1.2 Escola para ensinar conhecimentos sistematizados e cotidianos

Não estranho aparecer em todas as entrevistas a escola como espaço de ensinar o respeito. A frequência dessa citação foi maior do que a escola ser tradicionalmente vista como transmissora de conteúdos e até mesmo conteúdo, no sentido de apenas focar os conteúdos das disciplinas como a base formativa do aluno, enviesando com uma posição sobre o que seria a produção de conhecimento no espaço escolar, apesar de que Roberta e Vilma problematizam essa questão. Ambas consideram que além dos conteúdos, a escola possa também trabalhar com o cotidiano. A participante Vilma estende a discussão ao questionar se esses conteúdos não estariam em excesso de maneira que fosse preciso repensar essa questão a partir das diferentes realidades que se apresentam na sala de aula.

Eu penso que o professor tem hoje uma missão, sempre teve uma missão. Primeiro de trabalhar os conhecimentos que a sociedade foi construindo na trajetória de vida, ensinar outras coisas além, como o cotidiano (pausa). Eu acho que nós temos também uma responsabilidade social [...] (Roberta).

[...] nós estamos dando subsídios para essas crianças, realmente, para selecionar? Porque hoje eles estão mais seletos e nós continuamos ensinando os conteúdos muito estanques, muito quantitativos, e nem sei se a gente está formando essa infraestrutura para que eles repensem né...o mundo, a vida, as relações sociais, políticas, econômicas. Eu acho que não. Eles vão lá, aprendem aquilo, fica aquilo e acabou (Vilma).

O respeito segundo o/as depoente/s estabelece a quem a escola constrói esse direito e de que maneira, por quais caminhos e valores é dado esse direito e por quais esteiras ele

percorre a sua configuração como discurso, que foi marcadamente reiterado em muitos momentos das falas das/o que participaram/ou da pesquisa.

Então, por exemplo, frente às questões pessoais na escola. Tem uma questão que está no primeiro plano, que é a questão do respeito. Tanto ao respeito ao que o outro pensa, quanto ao respeito do espaço do outro né...mas também na exigência de que os outros respeitem né... não façam o mal, não prejudiquem o outro e que de preferência ajude (Julio).

As pessoas não nascem educadas, tem pessoas que são sensíveis e que são mais educadas né, que até parece que é naturalmente, mas que tem berço, tem influência de pai e mãe, ou teve influência escolar ou teve influência de alguém que lhe deu um pouquinho de limites ou que ajudar ela a compreender essa questão de direitos, de respeitar as diferenças, mas eu acho que é um conteúdo escolar, é algo que se ensina. E não só do ponto de visto histórico, do ponto de vista do comportamento (Julio).

3.1.3 Escola: espaço para ensinar e aprender

De um significado etimológico grego de lugar do ócio ou do prazer é muito comum perceber que a escola foi agregando em si outras marcas que não as relacionadas a algo prazeroso. Assim, temos dois pontos a se pensar. De um lado o caráter monótono e em desacordo dado à escola, principalmente nos dias atuais. E a construção de um olhar sobre o que se produz fora da escola, fora do pressuposto saber pedagógico e científico, que estaria apenas direcionado aos que se comumente intitula de senso comum, como se constituísse um amálgama de hierarquização de quais saberes são permitidos e quais são superficiais (ALVES; PRETTO, 1999). A escola passa a ser vista com certa resistência na produção de conhecimento, dificultando essa interação entre o que entre seus muros suscita e os que de ficar “de fora” quando nela se está.

Pensar que o campo da ciência é o único que valida conhecimentos é também abrir espaço para se pensar que a partir desse ponto de referência a educação escolar possa tomar rumos diferentes de outras propostas e a separar saberes que não estão dentre os elegidos. Ao mesmo tempo, rechaçar esses conhecimentos científicos, é recorrer ao insucesso de dissociar a teoria da prática.

Sobre a escola, Guacira Lopes Louro em seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997) propõe uma reflexão a partir de qual referencial esta instituição se erigiu, tomando como articulação o fato de que certos dispositivos foram

sendo produzidos sobre os sujeitos da escola, como forma de criar uma relação de pertencimento concomitante com a diferenciação das demais instituições ou locais de aprendizagens.

As sociedades modernas ocidentais, segundo a autora, deram atenção especial à escolarização e nos sujeitos da escolarização, avolumando mais o sentido de quem está de fora desse espaço e quem está nesse espaço, de maneira que não apenas se olhasse para crianças e jovens que a estivessem frequentando, mas também, observar e disciplinar aqueles encarregados da formação.

Alvo de atenção dos religiosos, dos estados e das famílias, ela foi se constituindo como necessária para a formação de meninos e meninas, ao mesmo tempo em que deslocava a importância de outros espaços formadores. À escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso; etc. Certamente não se esperava que ela desempenhasse sozinha essa tarefa, embora com muita frequência, elas lhe fossem explícita e pontualmente endereçadas (LOURO, 1997, p. 91).

A construção dessa questão pelo participante Julio vem da crítica principalmente ao construtivismo ³⁰, que ele nomeia como um método superficial e “solto demais” (sic), considerando que a escola se descaracterizou com a adoção dessa metodologia e também com os programas de políticas educacionais implantadas nos últimos vinte anos na rede pública de ensino paulista, principalmente, segundo ele, dos últimos dez anos.

O fim da escola de se ensinar, organizar, de sistematizar, transmitir e produzir conhecimento, isso foi se perdendo e a escola começou a virar outras coisas. Mais um lugar de convivência, isso é até uma crítica que eu faço à escola.

Note que foi o único participante que problematizou de fato a escola como local de ensino e aprendizagem, o que é interessante para se pensar sobre qual o papel da escola ocupa hoje para o professor e como mediar a relação do conhecimento escolar com as aprendizagens diversas do cotidiano e das experiências.

³⁰ O Construtivismo parte da ideia que o saber não é algo que está concluído, terminado, e sim um processo em incessante construção e criação. Assim, o conhecimento é um edifício erguido por meio da ação, da elaboração e da geração de um aprendizado que é produto da conexão do ser com o contexto material e social em que vive, com os símbolos produzidos pelo indivíduo e o universo das interações vivenciadas na sociedade (SANCHIS; MAHFOUD, 2010).

A crítica do participante, como ele mesmo afirma durante a entrevista, está atrelada à sua formação acadêmica durante a realização de seu mestrado e doutorado na área de Educação, calcado num referencial teórico da pedagogia histórico-crítica que considera o construtivismo uma tentativa de relativizar o conhecimento, cumprindo assim uma finalidade de reprodução ideológica do capitalismo que trataria a realidade como uma elaboração subjetiva de forma a negociar significados em função de uma ou outra convenção cultural (DUARTE, 2008).

Porém, apesar de questionar a quais interesses atenderiam o construtivismo, a pedagogia histórico-crítica parece não conseguir dissociar a centralidade do/a professor/a como transmissor/a de conteúdos, já que a este/a caberia trazer para a sala de aula a cultura universal de forma sistematizada e ao/ docente garantir de forma intencional e sistematizada a apropriação do patrimônio humano-genérico (MARSIGLIA, 2012).

Para a autora referida acima, o ideário construtivista ganha espaço na rede pública estadual paulista na década de 1980 vindo principalmente de estudos de Jean Piaget, tomado como uma concepção pedagógica e com a implantação do Ciclo Básico no governo de Franco Montoro (1983-1987) que instalou a promoção automática dos alunos da 1ª para a 2ª série de forma a assegurar o tempo necessário para superar etapas, favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e expressão do aluno e dar flexibilidade às escolas para organização do currículo ³¹.

Entrava para a pauta o respeito à flexibilidade, a individualidade e as características sócio culturais dos alunos. Logicamente, se se constrói uma prática equivocada, ao se considerar que já que o conhecimento parte do plano subjetivo do/a aluno/a e que a escola não teria então papel fundamental nessa mediação, há um nefasto esvaziamento do sentido da escola e na formação de sujeitos cidadãos, excluindo de qualquer forma todos os atores que estão inseridos nesse espaço escolar.

O fato é que a escola como um todo é formadora e produtora de conhecimento, e, portanto, não deve ser apenas dirigida à relação professor/transmissor-aluno/receptor e que inúmeras manifestações eclodem no cotidiano da mesma no trajeto da produção desses saberes.

³¹ Ver Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983 que instituiu o Ciclo Básico.

Por fim, ainda ressaltar o quanto a memória quando reconstruída na entrevista revisita o passado muito com o olhar no presente, pois a leitura de Julio se dá, como ele mesmo afirma, com a sua entrada no curso de pós-graduação em nível stricto sensu, e ao analisar a escola utiliza-se dessas reflexões construídas em suas pesquisas acadêmicas para olhar anteriormente a elas, o que talvez se a entrevista fosse feita muito antes da sua entrada nesse nível de formação continuada, pudesse colher outras observações que não as apresentadas por ele.

3.2 A percepção sobre a produção do conhecimento no espaço da escola

Uma das acepções sobre o/a professor/a e sua relação de saberes e conhecimentos é também a ideia de que ao docente caberia a função de transmitir conhecimentos já produzidos e prontos para serem usados. Essa ideia de certa forma reduz a possibilidade do diálogo com os processos subjetivos de construção dos saberes docentes e sua capacidade de instituir sentido, desvinculando o/a professor/a como sujeito ativo do processo educativo.

Para Monteiro (2001, p. 122), quando se entende o/a docente como apenas um transmissor, ignora-se “[...] o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática”, desconsiderando que também a prática desse/a docente o/a estimula também a produzir saberes.

Quando pesquisas a partir da década de 1990 buscaram outros enfoques e paradigmas com objetivo de entender a prática docente e os saberes dos professores (NUNES, 2001), essa prática do/a professor/a passou a ser reconhecida como integrante do sujeito que produz um saber de um fazer e sua prática como um processo dinâmico, complexo, informal e carregado de valores.

Quadro 2 – Categorias para análise sobre o Conhecimento

CONHECIMENTO	PARTICIPANTES	DESCRIÇÃO
1. Valores morais e éticos	Julio, Roberta, Vilma e Melissa	. O conhecimento como pressuposto valorativo de questões e saberes.
2. Formação e Consciência/ Pensamento Pessoal e Coletivo	Julio, Vilma	. O conhecimento como parte formativa do sujeito, mesmo fora da escola.
3. Conteúdos Escolares	Julio, Roberta e Melissa	. O conhecimento a partir de conteúdos dos currículos das

		disciplinas.
4. Sentimento (apego e paixão)	Julio	. O conhecimento com um sentido filosófico.

3.2.1 Conhecimento e a construção de valores éticos e morais

Não estranho, os participantes da pesquisa, considerarem como principal questão do conhecimento aprender valores, morais e éticos na escola, muito relacionado com a sua formação, mais uma vez a noção de saberes está calcada nas experiências pessoais que trazem consigo desde outras instancias, que não a universidade pela qual passou ou cursos que possam ter feito durante sua trajetória docente e ao contexto atual em que se discute sobre igualdade de gênero e combate a homo/lesbo/transfobia, com inúmeras campanhas que ganham cada vez mais espaço na mídia.

E também se retomarmos o sentido da escola apresentado anteriormente, entendemos a ligação entre escola e respeito, sendo esse objeto de construção desse/a professor/a muito dos valores que trazem consigo, mais pessoais e da sua formação de vida do que de discussões, por exemplo, filosóficas sobre a questão do saber e do conhecimento.

A construção de valores para o/as participante/s de certa forma, deve permear a construção do conhecimento escolar. A questão é entender a gênese dessa noção entre valores e conhecimentos.

A percepção sobre o/a aluno como produtor de valores foi observado pela participante Melissa, quando considera que o/a próprio/a aluno/a traz determinadas referências sobre o “mundo” (seu universo cultural) para dentro da escola.

Eu acho assim...eu percebo assim: como eu trabalho mais com o Ensino Fundamental, é aquela época da mudança do jovem né, de criança para jovem e alguns se acham normais, e o que é normal para ele, na cabeça dele, ele acha no direito de tirar uma aqui, dar uma “tiradinha” (*faz o gestual de aspás com os dedos*), porque ele acha que é o diferente.

A mesma professora procura razões específicas para entender esses valores que os/as alunos/as e chama de “mundo em que ele vive lá fora” os aspectos socioculturais e econômicos como se a escola fosse uma entidade à parte, e nela não se produzisse também esses valores.

É interessante observar o movimento do que ela considera como exclusão, e pensar em quantas crianças não acabariam excluídos em muitos contextos da escola, como se a escola não se comprometesse também muitas vezes “[...] com a produção de injustiças sociais, favorecendo alguns percursos de mobilidade social ascendente em função do mérito” (ALVES; CANÁRIO, 2004, p. 981).

Que eu acho que vem dele não aceitar o mundo que ele vive lá fora. Da família, da comunidade dele, que trata ele do mesmo jeito que ele trata a escola. a escola não pode ficar sendo responsável, a única a ensinar as coisas, ou dizer que tudo é culpa da escola, como muitas pesquisas falam, como o governo fala, o aluno também traz coisas de casa, ele também vem com preconceitos, com ideias, com jeitos diferentes, que muitas vezes o que é respeitar para ele não necessariamente é respeito para mim. Às vezes, na casa dele é muito comum falar *palavrão*, deixar certas coisas fora do lugar, não ter muito contato...você sabe, a carência também é uma forma de se sentir rejeitado (Melissa).

Construir valores dentro da escola, relacionados à produção de conhecimento, pode passar como aponta Roberta, pela questão do espaço que a escola ocupa, e que por isso deveria produzir saberes que levassem a refletir esse espaço como um lugar de todos.

Então, dentro dessa minha ignorância, eu entendo que o mundo é muito grande, e tem espaço para todo mundo, e dentro do meu espaço, dentro da minha sala de aula se eu percebo alguma sacanagem no espaço onde eu estou eu faço uma intervenção, eu procuro sempre chamar a atenção para as pessoas respeitarem o espaço do outro. E conviver em harmonia, independente se é homem com homem, se é mulher com mulher. Tem que ter espaço para todo mundo, porque na escola pública, o nome já está falando, o espaço é público. Se é público, todos nós temos direito a estar ali dentro, interagindo e ocupando um espaço que é de todos nós.

A questão é em qual o sentido esses valores produzidos na escola e de onde falam e o que falam, e a partir de sua normatização, como atuam e recriam o espaço escolar.

A autora Guacira Lopes Louro em seu texto *Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas* (2008, p. 8), aponta instâncias e espaços sociais que muitas vezes acabam por decidir e inscrever nos corpos as marcas e normas que devem ser seguidas, construídas a partir de várias aprendizagens e práticas insinuar-se “[...] nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”, sendo preso a minúcias e detalhes, mas sempre inacabado e mantido por espaços como a escola, a família, igreja ou mesmo instituições legais e médicas que também

se constituem a partir dessas valorações e moralidades inscritas por normas e saberes, tornando-se potentes pedagogias culturais.

“Especialistas das mais diversas áreas dizem-nos o que vestir, como andar, o que comer (como e quando e quanto comer), o que fazer para conquistar (e para manter) um parceiro ou uma parceira amoroso/a, como se apresentar para conseguir um emprego (ou para ir a uma festa), como ficar “de bem com a vida”, como se mostrar sensual, como aparentar sucesso, como ...ser (LOURO, 2008, p. 8-9).

Os valores morais e éticos tem ligação com o contexto histórico em que são mobilizados e atendem determinados interesses em detrimento de outros. O alerta é desconstruir quais sentidos dados na escola a esses valores e a quem de fato estes beneficiam.

3.2.2 Conhecimento como formação e consciência/pensamento pessoal e coletivo

Ao referenciar a questão de construir um olhar para o mundo, a formação e consciência do/a aluno/a, ainda falam em valores, mesmo que vistos como transformadores para a construção do conhecimento desses/as alunos/as. Para Monteiro (2001) a categoria “saber docente” consegue estabelecer relações dos/as professores/as com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sendo fundamentais para a constituição de sua identidade e para o seu desenvolvimento profissional.

E por “conhecimento escolar”, que de certa forma, não deixa de transversalizar esta pesquisa, como conhecimentos em que se se configuram por si, e são criados a partir das necessidades e injunções do processo educativo e particulares a cada situação de ensino no cotidiano escolar, como quando Melissa reflete sobre o que considera conhecimento:

Conhecimento? Bom, da minha parte, conhecimento de vida, de experiência de sala de aula, do dia a dia. É aquilo que eu falei para você, eu não tive formação nenhuma. Mas a gente vê tudo que está acontecendo, sou uma pessoa que costuma estar sempre bem...atualizada né.

Por isso, um conhecimento que envolve tanto questões relativas aos conhecimentos de referências pessoais como aos conhecimentos desenvolvidos nas práticas cotidianas dentro e fora da escola, estreitamente vinculados à pluralidade histórica e sociocultural dos sujeitos envolvidos nas situações de ensino.

Transformar o mundo passa por um processo de valoração no sentido de quais seriam essas transformações, de que maneira elas seriam construídas e qual alcance teriam. A participante Roberta mostra uma característica que a ela é muito pertinente, agregada ao sentido que a disciplina de História possa ter além de seus conteúdos disciplinares que lhe são configurados, considerando até que “[...] as pessoas de humanas entendem melhor os outros, que os professores, por exemplo, de exatas [...]”.

Eu acho que a História contribui bastante para isso, para sensibilidade, para... (*pausa pensativa novamente*)...mais sensata, mais sensível, eu acho que os professores de História...muito mais...sei lá...mais sensíveis as coisas.

Os saberes pessoais e da experiência continuam sendo o ponto de referência, mesmo que eles não sejam vistos por esse âmbito para o/as depoente/es, mas Vilma esboça uma análise sobre a questão da formação do professor imbricar-se com essa produção de conhecimento, ou seja, reitera a afirmação de Tardif (2006) de que os saberes docentes são múltiplos e plurais.

Assim não é possível analisar apenas uma dada perspectiva. É um discurso sinuoso, que apresenta nuances diversas, às vezes num mesmo bloco de perguntas da entrevista registrada.

Então lutar para transformar o mundo envolve esses comportamento complementares (*que ele cita anteriormente: respeitar o espaço do outro, ser respeitado e não faz o mal a ninguém*), então, isso é uma questão em que todos os sentidos eu sempre procuro exigir...né...exigir de todo mundo que está ao seu lado, não exigir autoritário, mas no sentido de convencer, no sentido de ganharas pessoas para respeitar as demais, respeitar os espaços, respeitar o espaço da escola, respeitar o direito do outro estudar, respeitar as diversas preferências, tanto sexuais, como artísticas, como de modo de vida (Julio).

Eu acho que a gente tem que ser essa formiguinha no deserto, sempre acreditar e radiar isso. Porque cada pensamento nosso também se irradia, se nós conseguimos pelo menos, pelo mínimo, fazer algumas discussões, permear isso, a gente consegue transformar sim. Talvez nas formações mais humanistas e não sei, porque vai depender de quem vai formar você, se esse professor também tem essa visão humanista. E a gente não tem esse controle. Esse controle de formação religiosa, política, social, econômica, de ser humano para ser humano e talvez a gente não consiga fazer isso e consiga colocar um padrão de conhecimento, mas nós temos que favorecer e incluir a discussão, sempre (Vilma).

A educação não pode ser pensada como categoria autônoma, e separá-la de outras realidades sociais e instituições, nas quais os próprios/as professores/as se encontram também,

ou seja, não vem de um lugar apenas, por isso saberes, no plural e não no singular, ou como um saber do conhecimento, da área da Pedagogia ou da Didática, mas saberes contextualizados e condicionados no trabalho (TARDIF, 2006).

Esses saberes, nessa trajetória, relacionam-se fortemente com os alunos em sala de aula e outros atores da escola. Ou seja, não apenas saberes produzidos na subjetividade, mas são saberes sociais em função de se construírem partilhados por todo um grupo de agentes com formação, condições, organizações e estruturas de trabalhos comparáveis, cujo acesso se dá na relação com outros/as professores/as, possuidores de saberes que repousam sobre sistemas legitimadores como universidade, a administração escolar, as políticas públicas e a estrutura curricular, e voltam-se para práticas e sujeitos sociais, ou seja, seus objetos são sociais. Também, porque ensinam e as maneiras como o fazem, envolvem o tempo e as mudanças sociais, são históricos e adquiridos no contexto de uma socialização profissional (TARDIF, 2006).

Dá medo, porque a gente não sabe se esses professores vão ter esse *feeling*, que nem Perrenoud ³² diz dez competências aí para administrar isso. E se aparecer, se ele mostrar que ele é, porque na hora de você apresentar as discussões, de fato você mostra quem você é. E será que ele vai mais criticar do que aceitar? Então é mais complexo ainda, muito complexo (Vilma).

Ah! Acho que com o passar do tempo, com o passar dos anos, convivendo com tanta gente, as coisas foram se moldando, digamos assim, mas os espaços diversificados de atuação acho que me ajudou muito nessa formação, muito, muito, muito (Roberta).

3.2.3 Conhecimento relacionado aos conteúdos escolares

Quando nas categorias de análise surge a noção de conhecimento produzido por conteúdos escolares, talvez seja uma questão que possa estar para muitos/as professoras no espaço da escola, no sentido desse conteúdos que são selecionados a partir de determinados critérios pessoais e das indicações das propostas da Secretaria da Educação. Soma-se a isso a exigência de se pensar que esses conteúdos tem uma estrutura lógica, pensar nas condições

³² Refere-se ao sociólogo suíço Philippe Perrenoud que discute sobre a profissionalização de professores/as e avaliação de alunos. O livro referenciado sobre as dez competências chama-se *Dez novas competências para ensinar*, que no Brasil saiu pela Editora Artmed em 2000.

psicológicas para a aprendizagem e ainda contextualizar em relação às necessidades socioeconômicas e culturais do contexto em que o/a aluno/a está inserido/a (DELORS, 2001).

O conhecimento escolar como desdobramento dos conteúdos ensinados na sala de aula não desconsidera que exista um processo de seleção e organização desses conteúdos e para Julio essa questão pontua sua crítica à escola que ele chama de atual no sentido de referendar que foi se perdendo ao longo dos tempos a característica dos conteúdos escolares como elemento essencial da construção do conhecimento.

Antes não era assim (*referindo-se a pressão por não reprovar os/as alunos/as*), eram salas onde as pessoas tinham muita dificuldade, mas às vezes um pequeno gesto, um aprender, lê um pouquinho e que o progresso às vezes...fazia as pessoas muito felizes, e você sentia isso aí.

Quando Moreira (2000) na apresentação da revista *Educação & Realidade* (n. 73) traz uma reflexão sobre o conhecimento escolar, aponta que desde a década de 1970, esse conhecimento se estabeleceu como objeto de estudo nas pesquisas acadêmicas, então, assim se pensar como articula as relações entre conhecimento escolar poder no reforço de divisões sociais referentes à classe social, as etnias e ao gênero.

Os conteúdos escolares integram os planos curriculares de cada disciplina e da escola como um todo. A questão principal a se pensar é entender quais saberes compõem a estruturação desses conteúdos, já que como apresenta Roberta, em relação aos conteúdos da disciplina de História que se misturam aos seus saberes pessoais do que significa ser importante aprender, acabam criando um conceito muito específico dela sobre o significado do saber histórico para os/as alunos/as e para si mesma.

[...] a História, ela mostra que as pessoas pensam de forma diferente e agem de formas diferentes. Muitas vezes, sobre um mesmo assunto. As estratégias que um grande general usa, sei lá...(*pausa pensativa*)...um cientista usou, foram diferentes as estratégias, o jeito de fazer foram diferentes, e eles conseguiram, se foi bom ou ruim eu não sei, não é essa a questão, mas atingir o objetivo dele.

Ou mesmo quando Melissa liga também conhecimentos históricos aos conteúdos da disciplina, mobilizando esses conhecimentos como uma forma de apenas conhecer algo relacionado a outros temas que não estejam elencados dentro do ensino de História, referendado a partir muito mais de seus valores pessoais, do que de um saber disciplinar ou mesmo pedagógico.

Da sexualidade?...[longa pausa]...Ah, sei lá, talvez um período, uma época de mudança, do mundo jovem, foi a época dos hippies, que foi a que...que os jovens se transformaram, mudaram, se descobriram ou não sei se foi até pelo uso das drogas, que não sei se interferiu e era tudo muito abeto, era a chama revolução sexual né. Então talvez ali foi um período de maior mudança, que vale a pena citar dependendo da época que estou, eu cito o...[pausa tentando recordar]...o Festival de Woodstock, aquelas imagens que aparecerem, aquelas coisas assim, mas dependendo do contexto, se eu estou naquela época, as transformações que ocorreram, se aconteceu alguma coisa de importante.

Por isso, Moreira (2000, p. 43) ao afirmar que quando se discute currículo na definição que se dá “[...] pelos que detém o poder, os currículos são vistos como construções históricas e como instrumentos de controle”, vem à cena diferentes posicionamentos sobre essa questão, desde os que defendem a transmissão dos conteúdos, aos que criticam sob quais situações ocorrem essas escolhas, como quando discute a recente influência dos estudos culturais e do pós-modernismo no pensamento sobre currículo.

O currículo é concebido como texto, como discurso, como prática de significação, como representação. Destacam-se seu caráter produtivo, sua capacidade de atribuir sentidos, e se estabelecem como metas, em um currículo criticamente orientado, identificar relações sociais opressivas, desafiar regimes de verdade instaurados e questionar tudo o que vem passando por natural (MOREIRA, 2000, p. 44).

Dessa maneira, existe um imenso campo de debate e discussão em que se possa relacionar conhecimento, conteúdos escolares e currículo, porém, devido ao recorte dessa pesquisa centrar-se nos saberes docentes sobre diversidade sexual, não será possível estender mais, e cabe destacar, que se há esse apontamento na fala do/as entrevistado/as, significa que há também que se pensar sobre esses saberes que compõem essa relação de conteúdo e conhecimento, e se parte de visões tradicionais sobre aprendizagem.

O aluno estudando ou não estudando, aprendendo ou não aprendendo a escrever, a saber ou a não saber fazer, ele se sente recompensado no fim ano. Tirando zero ou tirando cinco, ele é promovido, basta que ele vá a escola (Julio).

Existe estímulos como o Bolsa Escola ³³ que é importante e tudo, mas que leva o aluno à escola, mas que não tem que cobrar dele uma posição em termos de aprendizagem, a não ser frequência. Com isso acabou descaracterizando e, desmotivando outros que tinham mais apego, mais

³³ O Bolsa Escola foi um Programa do Governo Federal criado em 2011, que contribuía recursos para manutenção das crianças em idade escolar na escola, devendo apresentar 85% de frequência e possuir renda inferior a R\$90,00 mensais.

preocupação em aprender, e isso acabou criando um clima complicado na escola (Julio).

A questão fica para se pensar e entender que muito desse questionamento vem de uma construção durante a trajetória comparando com tempos anteriores para entender o hoje, de forma a postular uma crítica muito mais calcada em elementos do momento vivenciado pelo/as entrevistado/as mais próximos a ele e elas, do que de fato ao olhar mais crítico no passado, como se também fosse tão fácil realizar esse movimento.

3.2.4 O conhecimento como sentimento de apego e paixão

Novamente, é Julio o único a referir-se à produção do conhecimento como algo relacionado à paixão, no sentido filosófico e conjugado aos conteúdos escolares que dessa forma poderiam propiciar uma transformação no mundo.

Nessa relação, apresenta um parecer interessante sobre a construção do conhecimento como algo dinâmico e contínuo, intermediado pelas disciplinas escolares. O saber histórico assume a responsabilidade de ser um saber transformador e dar conta disso implica em dar conta de toda essa multiplicidade da transformação ao qual o professor se refere.

[...] meu apego em estudar História, Geografia, Filosofia, em conhecer e entender essa questão da evolução do pensamento humano sempre foi com o sentido crítico, ou seja, a sociedade pode ser transformada. É necessária a transformação e é possível se nós conhecermos como que as coisas funcionam né. Não é algo mecânico, que vai lá e mexe o relógio, mas é a possibilidade de não ser um simples agente, um simples ator, um agente de transformação plenamente consciente. Então, dentro dessa perspectiva, eu acho que o grande avanço nominal no conteúdo escolar é você transmitir também essa perspectiva aos jovens, a possibilidade de transformar o mundo né, e não de organizar um conjunto de saber sistematizado e fica lá transmitindo o conteúdo história importante, e sim, fundamentar a importância do estudo de História para transformar os indivíduos em agentes, ou seja, meramente conscientes que entendem a sociedade (Julio).

Esses saberes que são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com os alunos/as e outros/as professores/as (TARDIF, 2006). E estão fortemente marcados como se vê a seguir quando procuram estabelecer referências para entender o que é sexualidade, gênero e diversidade sexual.

4 AS NARRATIVAS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E OS CAMINHOS PARA SE PENSAR SUA RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES

[...] eu entendo que o mundo é grande, e tem espaço para todo mundo, e dentro do meu espaço, eu procuro sempre chamar a atenção das pessoas a conviver em harmonia, independente se é homem ou mulher, porque a escola é pública, o nome já fala, o espaço é público. E se é público, todos nós temos direitos a estar ali, interagindo e ocupando um espaço que é de todos nós.

Roberta, depoente(2013)

O recorte da pesquisa suscitava desde o início em considerar que sexualidade e gênero são conceitos inerentes para o entendimento de diversidade sexual. Primeiro por serem dois conceitos que antecedem a noção de diversidade sexual e também porque existe um caminho em considerar os três como construções históricas produzidas nas culturas das diferentes sociedades (PARKER, 1999).

Ao escolher tratar de sexualidade, gênero e diversidade sexual, busca-se as possibilidades de intersecções entre ambos, e de abrir um espaço de diálogo para se pensar em duas categorias que se conversam, apontam perspectivas, questionam prerrogativas e tencionam entre si.

Existe um silenciamento desses temas na escola, o que não quer dizer não educar da mesma forma, tão presente quanto o dito, produzindo saberes do que pode ser feito e não feito (FIGUEIRÓ, 2009). É na escola que também a sexualidade e gênero produzem verdades que deve ser a todo o momento naturalizadas e reiteradas, como parte do dispositivo de sexualidade (FOCAULT, 1999).

E a produção desses saberes cria, segrega, normatiza os corpos e fabricam sujeitos legitimando as diferenças, ou como propõe a educação sexual, favorecer uma educação emancipatória que seja capaz de problematizar e desnaturalizar essas assimetrias (LOURO, 2004; SANTOS et. al, 2000; FIGUEIRÓ, 2009; LEÃO, 2012). Que também pode se distinguir em termos de uma educação sexual, como sendo essa uma educação não intencional, calcada em valores, atitudes, manifestações e comportamentos relativos à

sexualidade, desde o nascimento até a passagem pelos diversos grupos sociais. É uma educação planejada sistematicamente de forma intencional, com metodologias próprias e planejamento de onde se quer chegar e como fazer, dada como orientação sexual (MAIA; RIBEIRO, 2011).

De qualquer forma, nesses diferentes contextos e abordagens teóricas, o/a professor/a torna-se o principal sujeito de socialização dos/as alunos/as, e, portanto, é importante compreender quais saberes que esses/as profissionais tem no que as temáticas propõem, já que serão eles/as os/as principais fomentadores/as desse conhecimento para os alunos/as.

Inseridos em um único grupo, por perceber durante o processo de análise que basicamente havia ocorrências em comum sobre os dois conceitos apresentados pelo/as participante/s, que se tornou possível uma análise mais ampla sobre sexualidade e gênero para logo em seguida apresentar as discussões sobre diversidade sexual.

4.1 Sexualidade e Gênero

Enquanto produções das relações sociais e culturais dadas em determinados contextos históricos e espaços que conferem singularidade e traçam uma trama miúda de relações dadas por dispositivos como Michel Foucault apresenta. Os saberes docentes sobre sexualidade e gênero são perspectivas adotadas nesta pesquisa que antecedem a discussão sobre diversidade sexual, justamente por ser nesse território que a produção de saberes e verdades atravessam a produção do sujeito.

Quadro 3 – Sexualidade e Gênero

SEXUALIDADE/GÊNERO	PARTICIPANTES	DESCRIÇÃO
1. Dificuldades de conceituar ou diferenciar	Julio, Roberta e Melissa	. Não apresenta uma definição do conceito, o que indica haver uma ausência teórica de discussão sobre as temáticas.
2. Educação sexual: familiar e religiosa	Julio, Roberta, Vilma e Melissa	. Relação com a formação familiar de valores. Inclui a religião, calcada em explicações naturalizantes.

4.1.1 Sexualidade e Gênero e a dificuldade de conceituação

Sexualidade e gênero são conceitos construídos historicamente, portanto, possuem um contexto e dialogam com certas especificidades do seu uso. Com relação ao conceito de gênero, Scott (1995) o apresenta na perspectiva de ser entendido como uma categoria analítica historicamente situada de forma a superar a abordagem dualista entre sexo e gênero que acompanhavam os estudos sobre essa categoria, apenas situando entre o natural (sexo) e o cultural (gênero).

O que Joan Scott (1995) propõe é entender gênero como um saber sobre as diferenças sexuais a partir de relações de poder. Essas relações de poder hierarquizam essas diferenças entre os corpos sexuados a partir de uma dada cultura em um dado contexto histórico.

Muito dessa abordagem sobre gênero, vem justamente de estudos sobre a sexualidade, como os de Michel Foucault (1998, 1999, 2000) que situou a sexualidade como histórica e, portanto, desnaturalizando o conceito da sexualidade ser apenas um dado biológico.

O termo sexualidade surgiu no século XIX, marcando algo diferente do que apenas um remanejamento de vocabulário. O uso desta palavra é estabelecido em relação a outros fenômenos, como o desenvolvimento de campos de conhecimento diversos; a instauração de um conjunto de regras e de normas apoiadas em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimento, sensações e sonhos (FOUCAULT, 1998, p. 9).

Porém, essas conceituações não são tão aparentes nos discursos veiculados pelo/as participantes da pesquisa, sendo que todos consideraram dificuldade de conceituar, principalmente sexualidade, não sabendo diferenciar entre eles, suas especificidades ou mesmo o caráter singular de seus pressupostos de análise.

Sobre a dificuldade em lidar com esses dois conceitos, o participante Julio ao ser questionado, suspira e após uma longa pausa exclama: “_ Ah, Hamilton! Então, a gente...(pausa novamente)...bom é...é uma questão antiga, que se coloca com contundência no momento e que dá nó na cabeça das pessoas [...]”. Esse impasse também é notado com Roberta, que se delonga um pouco mais sobre tentar justificar o fato de não ter uma definição de imediato:

Vou ser sincera com você, eu não saberia diferenciar, porque eu estou...(pausa)... pelo que eu ando...(pausa)...eu não tenho uma leitura

afinada com essas questões, não tenho. Não é nem por interesse, é terrível falar isso.. não que eu não tenha interesse em falar nisso, eu não tive tempo de me debruçar para aprofundar essa questão. Eu sei que são ideias diferentes, eu não saberia te falar quais são as diferenças sobre elas. O que eu...³⁴ É difícil a gente falar sobre isso assim, porque eu não tenho essa formação, essa leitura. E a gente nunca quer errar, entendeu?

Da mesma forma, Melissa expressa sua dificuldade também em pausa, mas acaba por esboçar uma definição genérica, dizendo que “[...] cada pessoa é o que é, cada pessoa...tudo vai da pessoa, seja ela o gênero que for, a opção que tiver, tudo mais”, que por fim, traz um conceito de gênero que não fica definido em qual sentido ela quer considerar. E é justamente Roberta que fornece pistas para pensar sobre a importância desses temas e a discussão de seus conceitos na formação do/a docente.

Não foi a academia, que a academia não discute essa questão. A não ser de forma bem pejorativa, para falar de um grande herói. O Nero. Ele era homossexual, que o Alexandre, o Grande....(faz um sinal franzindo a testa, como se discordasse de continuar afirmando sobre a homossexualidade)...não foi na academia que eu discuti questão de gênero, nem de homossexualismo.

O entrecruzamento que aqui aparece sobre gênero e homossexualidade denota um embaralhamento dessas definições e uma horizontalidade perigosa sobre os espaços que essas definições possam ocupar na prática escolar. Se se lhes falta formação teórica e acadêmica para saber lidar com dispositivos que se relacionam a questões de poder, disciplinamento e exclusão, como pode se acusar esse/a professor/a de simplesmente praticar algum tipo de aversão ou preconceito dentro da sala de aula?

A rede de informações nesses saberes da experiência aponta que a prática docente se fragiliza diante desse cotidiano escolar quando essas temáticas emergem, e mesmo quando se percebe que é necessária uma intervenção do/a professor/a em sala de aula.

4.1.2 Educação sexual: familiar e religiosa

Como se pode ver no depoimento Roberta, ao fazer um relato interessante sobre como se dá a necessidade desse saber, considerando a demanda da sala de aula e do próprio governo enquanto proposta curricular, e a necessidade de uma formação permanente.

³⁴ Nota de campo: nesse momento, depois de mais uma pausa, ela pede que eu a ajude dando alguma indicação, esclareço que sua fala está sendo útil e que pode continuar da maneira como se sente mais confortável.

O recorte, para ela, se dá, no sentido de buscar informações, que estariam dispostas no cotidiano, nas notícias veiculadas pela mídia, por ser essa também uma das que propicia a chegada de assuntos ligados à sexualidade e gênero na sala de aula. A formação sua para esses saberes, vem de se atualizar, porém, em nenhum momento é direcionada para o sentido acadêmico ou mesmo teórico, ficando apenas em pinceladas gerais naquilo que é possível absorver dessas informações disseminadas no cotidiano, mas que segundo a depoente chegam à sala de aula e demandam ações específicas.

Não, na minha época de faculdade não tinha essas coisas aí, não se comentava, vem da mudança do mundo mesmo, da atualidade, do que está acontecendo mesmo, da gente estar por dentro de tudo, das mudanças mesmo, do que está acontecendo no mundo atual, e olha que eu vou te falar, está acontecendo muita coisa, que às vezes eu paro para pensar e fico abismada com tanta coisa nova para gente ter que dar conta, é na escola, cada governo que passa coloca uma coisa, inventa uma coisa, na hora tem que falar do índio, depois já não tem, daí tem que falar do negro, depois já não tem, e agora também aparece dos homossexuais.

Ainda a mesma participante traz outra questão pungente sobre a chegada de assuntos relacionados às temáticas de sexualidade, gênero na sala de aula, e de que maneira, isso chega até esse espaço. Ao elencar, apresenta um referencial de como entende seu processo de formação de saberes, contextualizados por demandas históricas e culturais.

Nesse ponto, tem a clara certeza de os saberes que produz são específicos de uma época e assim, demandam ações específicas para aquele momento. E ao apresentar sua percepção sobre a discussão, entende como uma novidade atual, e descontextualiza seu sentido histórico, ou seja, faz um movimento de dispor de uma reflexão histórica, mas em contrapartida tira completamente o sentido histórico desses conceitos, dificultando assim, em ter, logicamente uma clareza de seus saberes docentes e das ações em sala de aula.

A gente tem que falar, porque a gente tem que saber como fazer, como lidar com essas pessoas, com essas questões, e ter conhecimento para isso. A gente precisa saber, conhecer tudo, para poder saber o que fazer, como olhar para uma coisa e saber o que ela é ou não é, de que maneira a gente faz isso? Não sei, acho que se atualizando sempre, estudando, ouvindo, conversando, olhando no dia a dia. Os alunos trazem muito da vida deles para a sala de aula, igual da novela, do Félix ³⁵, então vira o maior comentário na classe. Às vezes usam até para fazer alguma gracinha, é o que te falei, a questão do respeito, por isso a gente tem que ficar sempre atenta a tudo, e isso cansa um

³⁵ Personagem homossexual de repercussão na mídia na novela Amor à vida (mai./2013 a jan/2014), apresentada pela emissora Rede Globo.

pouco viu, porque tudo a gente tem que saber, dá para entender quando a gente chega em casa de sexta-feira e quer descansar a cabeça, é porque a semana foi dura, cheio de coisas acontecendo e a gente não sabe mais o que fazer, não sabe como lidar com certas coisas, mas é preciso ter paciência e seguir em frente, porque o mundo não vai voltar atrás, as coisas vão aparecendo cada vez mais e a gente está nessa vida para aprender e saber o que tem que fazer com tudo isso, já que não vai adiantar nada se revoltar ou negar essas transformações, porque elas vão acontecer do mesmo jeito.

Mas dentro desse instigado propósito que eles definissem da maneira como achassem melhor esses conceitos, acabaram apresentando propostas, partindo novamente de valores mais pessoais do que uma busca na explicação teórica ou de saberes acadêmicos e científicos. Apesar de todos situarem que foi um elemento que faltou em sua formação acadêmica ou que deveria estar como parte de formação dos saberes e conhecimentos, portanto, os saberes experienciais seriam por onde ele e elas transitarium melhor para pensar algo a respeito.

Os saberes pessoais ainda ecoam nessa situação, e se opõem entre a participante Vilma e Roberta. A questão é sobre a educação sexual na família e na religião e o provável embate que possa suscitar com sua formação acadêmica, o que de certa maneira denota haver um indício de que os saberes dessa professora entraram em questionamento com a sua formação acadêmica, mas também aponta uma reflexão pungente ao considerar gênero a partir das relações estabelecidas entre homens e mulheres.

Importante ressaltar a necessidade de se entender que não é considerar um saber em detrimento de outro, mas que existe um diferencial em relação à formação calcada na ciência e nas disciplinas de didática no sentido de provocar rearranjos entre esses saberes que o docente os constrói permanentemente.

Eu acho que foi dentro dos outros espaços de convivência que me deu essa formação, esse pequeno ver as coisas. Foi no sindicato, foi no partido político, foi...sei lá...dentro da sala dos professores, convivendo com a criançada, acho que minha formação vem daí. Também não é de religião, porque não sou religiosa. (Roberta)

Olha na verdade tive uma formação muito católica, porque minha mãe é muito beata, então eu tive uma formação muito católica. Então, algumas questões até hoje, eu tenho uma certa...como eu vou dizer (*pausa*)...eu tenho um monte de dúvidas, não sei, conceitual? Talvez. Eu não vou saber diferenciar as questões conceituais não. Eu procuro e também...(*pausa*)...permeio meu ser né, essa questão de respeitar essa diversidade de seres humanos e suas opções, as suas visões, as suas consciências, aquilo que ele acha correto, porque isso vai direcionar a minha vida. [...] Então, né...todas essas questões ainda estão em formação em

minha vida, até por uma formação extremamente católica, alguns tabus muito sérios, inculcados na minha identidade, em que eu precisei fazer, reformular, forçar algumas discussões que eu mesma tinha preconceito (Vilma).

Uma leitura particular das falas do participante Julio mostra também essas intersecções de saberes docentes, e o complexo intrincamento em que eles podem se construir a partir de sua conceituação de gênero.

Ao considerar que falar de gênero é tratar do âmbito da cultura, ainda insiste na manutenção da palavra “homem” para se referir a todas as pessoas, de fato, por uma questão cultural heterocentrada, a produção do discurso e também do que não está dito estabelece relações com a elaboração do conceito.

As relações sociais as quais se refere, devolvem de novo o gênero ao campo das realizações socioculturais, e ainda o participante problematiza a questão dos valores religiosos como das possibilidades de construção de saberes sobre o que seja gênero, mas ao final sobre dizer não ter limites, pode se considerar, a partir de sua própria fala, ao considerar a escola como um espaço de regras e normas, e se necessário, proibições.

Gênero é o que o português define a questão do sexo. Se ideologicamente, biologicamente, existem dois sexos, nos animais, como alguns hermafroditas...né...no meio do caminho, do ponto de vista natural, o homem, o ser humano é o único animal que não pode, não deve naturalizar nenhuma relação [...]. Eu não acho que exista uma essência humana, a essência humana é realizar, é ter, é criar, é desenvolver relações sociais, a essência do homem é viver relações sociais. [...] Então nesse sentido, certo, você colocar como parâmetro, como limitador a questão do gênero, a questão do sexo ao que é biologicamente determinado e alguns dizem que foi criado por deus...né...as que querem ser homofóbicas, por exemplo, evangélicos (*pausa*), mas é você desconhecer o que é o homem. O homem não pode ter seus limites, o homem... o homem, o elemento do gênero humano.

Essa concepção de não ter limites é uma leitura cultural sobre a questão de ter direitos também, e que esse não ter limites é tão limitado quando a questão de direitos se apresenta de um grupo que fala para os outros, institui aos outros, como o próprio Julio agrega em sua narrativa e considera que existem elementos que devem ser pensados na questão de como esses direitos devem se constituir. Para Fachinni et al. (2013), há que se considerar que a legitimação das temáticas de sexualidade e gênero como construções de um processo a partir

do campo das políticas públicas, dos movimentos sociais e do âmbito acadêmico, e a partir da década de 70 na configuração de uma agenda que marcasse os “direitos sexuais”.

Talvez o direito ao qual Julio se refira não toque diretamente as questões de direitos LGBT, por exemplo, que tem se constituído um campo de luta para inserir todos esses sujeitos políticos como sujeitos que demandam de direitos. O direito a liberdade e a relação com o outro a essa liberdade, para o participante concentra-se na questão de não ultrapassar as fronteiras em relação ao outro, porém, pode se questionar então de que forma haveria um acesso a todos, se a relação com o outro continua entrincheirada e podendo correr riscos de sujeição de uns em detrimento de outros.

Assim, tanto as questões de sexualidade, como de gênero e diversidade sexual, estejam numa plataforma política que crie espaços diversos para atendimento a todos, e que as regulações não partam de um viés androcêntrico, para que não se incorra numa perspectiva heteronormativa de direitos.

O combate ao machismo, como o próprio participante Julio apresenta, deve contemplar todas as lutas, de qualquer pessoa e a partir de diferentes prismas, talvez aqui um princípio de apontamento para se pensar a questão da diversidade sexual, pois as diferenças não podem ser vistas a partir de um referencial hierarquizado, em que “um” olha o “outro” sob os seus próprios conceitos e imprime ao outro as demandas que acha necessário.

O mesmo sobre os direitos das mulheres em sua totalidade, em contraponto a uma sociedade machista, como apresenta Julio ao fazer uma leitura contundente de sua vivência pessoal e dos valores de determinado contexto histórico do qual ele fez parte e de como a chegada de outros saberes, como os de formação acadêmica em História trouxeram um novo olhar, que claro, ganha contornos de definição nos arranjos que a sua memória trouxera no momento da entrevista.

Então, desde a juventude, tem um momento na juventude, tem um momento na adolescência que você vai brigar com deus, vai brigar com o mundo, vai brigar com as instituições e a época que eu vivi, o contexto que eu vivi, felizmente me permitiu entender o que estava ocorrendo naquela época dos anos 60 para os 70, toda crítica às instituições que eram apresentadas como consagradas: o casamento, o respeito aos mais velhos, como um dado independente dele merecer respeito ou não e a religião. Essa luta minha contra...(*gagueja*)...contra...(*pausa*)...contra o institucionalizado no sentido de entender a possibilidade de sociedades alternativas acabou...(*pausa*)...me

abrindo e depois eu fui estudar, sobretudo na História. Entender a questão da mulher é muito difícil para um jovem dos anos 70 do interior, não ser machista. Você definir que não vai querer casar com uma moça virgem, mas também que você não vai querer fazer sexo com as outras, que não vão poder casar com você, porque não vai ser virgem, e eu consegui romper com isso e meus amigos não (Depoimento do Participante 1).

O questionamento do participante é interessante, porque as três entrevistadas em nenhum momento tocam sobre essa questão, ou seja, ser mulher não as faz mais ou menos sensíveis às questões históricas do feminismo, a discussão sobre gênero fica a cargo de um professor, discutindo o viés machista. As naturalizações de atribuições sociais vivenciadas no cotidiano não são tocadas pelas professoras entrevistadas, mas essas atribuições estruturam nossos modos de perceber o mundo, interpretar a cultura e estabelecer parâmetros de relações sociais que se estabelecem seja na escola ou fora dela.

As relações sociais vão colaborar para o processo de subjetivação e construção de identidade em cada professor e professora, e permeado a esse processo estão também os saberes docentes, que são acionados a partir das referências que estão imbricadas entre o subjetivo e o social.

A percepção do conceito de gênero desdobra-se na perspectiva de contemplar discursos como elementos constitutivos do aparato poder/saber conforme Foucault (1988) nos situa; por isso também, Scott (1995, p. 86) discutir sobre o conceito de gênero, mostrando ser construído a partir de uma pluralidade de instâncias e lugares de onde se fala.

[...] o gênero implica quatro elementos, a saber: a) símbolos culturalmente disponíveis, que evocam representações simbólicas, mesmo contraditórias, como Eva e Maria na tradição cristã; b) conceitos normativos que limitam os sentidos metafóricos atribuíveis aos símbolos. Estes se expressam nas doutrinas que regem os diversos campos institucionais - religião, educação, ciência, política - afirmando de forma categórica e sem equívocos o sentido do masculino e do feminino; c) a aparência de consenso e de fixidez pela qual são veiculadas essas posições normativas; d) a identidade subjetiva. O gênero se constrói para além da família e das relações de parentesco.

Quando Foucault fala em seu livro *A ordem do discurso* (2006) sobre os procedimentos que regulam, controlam, selecionam e organizam o que pode e o que não pode ser dito, pode-se pensar a partir dessa referência sobre os saberes docentes em um sentido de reflexão sobre o que é escolhido falar ou não pelos participantes das entrevistas para essa pesquisa, já que essas escolhas atribuem significado de verdade.

Assim, pelos discursos que ele e elas proferem que pode se pensar numa definição de regimes de verdade que criam fronteiras entre o verdadeiro e o seu contrário. Para esse professor e essas professoras entrevistadas, suas verdades estão ali produzidas nos discursos mediados pela memória, que muito mais interage a partir de questões prementes ao seu hoje, do que de fato ao processo da memória, ou seja, esses discursos mais tem a ver com o que hoje entendem sobre seu saber docente do que os momentos com os quais seleciona falar e dos quais não fala, portanto, esses discursos não descobrem verdades, eles as inventam (FOUCAULT, 2006).

Suas falas constituem-se campos discursivos propícios para investigar e buscar contextos de maneira que seus sentidos dialoguem com os saberes docentes pelos quais as próprias e os próprios participantes produzem e entender que essas práticas embrenham-se no cotidiano da escola, sendo esse lugar um espaço de práticas que viabilizam a ação de mecanismos que criam e recriam formas diversas de relações de poder, e através de uma pedagogia da sexualidade (LOURO, 1999) institui, naturaliza lugares para esses corpos que devem ser vigiados e mobilizados por essas relações de poder, instituindo instancias que dizem ou não dizem seu lugar naquele espaço em que poder e reconhecimento estão sempre em negociação.

4.2 A diversidade sexual e os saberes docentes

A conceitualização de sexualidade e gênero contribui nessa pesquisa para perceber como se articula a temática da diversidade sexual e seu conceito. O percurso histórico a construção dos seus sentidos trazem um espaço para entender a partir da prática docente quais os saberes docentes estão mobilizados para que o/as participante/as pensem sobre diversidade sexual.

Se há a problematização da matriz heteronormativa e o questionamento aos papéis sexuais que atribuiriam sentido ao que é masculino e ao que é feminino, discutir diversidade sexual passa por questionar esses binarismos produzidos ao longo dos tempos.

Tratar da questão da diversidade sexual passa por entender esse tema não apenas a partir da análise sobre homo/lesbo/transfobia, no sentido de violência direcionada a determinado grupo que seria caracterizado por uma percepção de medo, direcionada para a aversão e repulsa ao que se agride (BORRILLO, 2001).

Esse saber dotado de uma formação acadêmica e curricular e da experiência de trabalho, de um caráter cognitivo ou discursivo, apresentado seja de forma racional ou implícito em crenças e valores, que são adquiridos pela experiência pessoal, na formação recebida, no contato com outros/as professores/as e através de outras fontes, sendo, portanto, um saber múltiplo e polissêmico (TARDIF, 2006).

Recorrendo a Freire (1977, p. 39), lanço também a consideração sobre a capacidade de refletir sobre o que se faz e sua atuação, por isso, esse saber docente construir-se a partir de uma dialética que não se encerra em um dado momento, mas é fruto de uma capacidade contínua de reflexão.

[...] somente o homem, como um ser que trabalha que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da *práxis*. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é um estar com, compreende um permanente defrontar-se com ele.

A formação de professores vem ganhando destaque nas pesquisas em educação, e nesse sentido há um destaque a se pensar de que forma efetivamente possa acontecer um processo de formação para docentes que seja um caminho a trazer olhares sob os saberes docentes de maneira que eles possam contribuir para novas práticas docentes.

Investigar questões sobre a prática docente na perspectiva de aproximar diferentes saberes, produzidos pelos/as professores/as para então pensar acerca das temáticas entre frestas desses saberes docentes no cotidiano da escola ao produzir suas percepções sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual.

Como forma de tornar mais didática e fácil a apreensão dos conceitos de Tardif em seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2006) elaborei um quadro explicativo sobre quais saberes as categorias de análise irão se centrar agora no momento da análise.

Quadro 4 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2006)

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes de Formação Profissional	Baseados na produção da ciência e na erudição apreendidos pelos professores/as no processo de formação inicial, mas também podem ser adquiridos em sua trajetória a partir de sua formação continuada. São esses saberes que também fornecem subsídios do saber

	fazer, os conhecimentos pedagógicos legitimados cientificamente.
Saberes Disciplinares	Lidam com os campos de conhecimento da formação dos/as professores/as, acumulados e produzidos pela sociedade e referendados pela comunidade científica e seu acesso se dá nas instituições que lidam com a formação do/a docente. Na pesquisa, falaremos principalmente dos saberes históricos.
Saberes Curriculares	Através de programas curriculares escolares, com seus objetivos, conteúdos e métodos a partir dos conhecimentos geridos pelas instituições educacionais. Relacionam com os professores para aprenderem e aplicarem durante sua trajetória docente.
Saberes Experienciais	A partir do exercício da atividade docente, os saberes que se acumulam pela experiência são produzidos por meio da vivência de situações específicas a partir das relações no espaço da escola estabelecidas com alunos e colegas de profissão, dialogando com o individual e o coletivo.

Falar de diversidade sexual é justamente trazer à escola a possibilidade de estar com esse tema e não apenas falar sobre ou para esse tema. Requer pensar desde questões sobre gênero e sexualidade “[...] no terreno da ética democrática e dos direitos humanos, apelando para a necessidade de se reconhecerem como legítimas as múltiplas e dinâmicas formas de expressão das identidades, dos corpos e das práticas sexuais” (JUNQUEIRA, 2009, p. 425). É a garantia da promoção de políticas e pedagogias atentas à complexidade do cotidiano escolar em sua diversidade e não “[...] descartarem a priori as vivências, as experiências ou os saberes do ‘outro’ e aceitarem construir novas e inéditas formas de intersubjetividade e da interação social” (p. 425), sempre pensando que a escola é sim um campo em que se deva combater preconceitos, heterossexismos, misoginias, homo/lesbo/transfobia e qualquer outro tipo de fobia e o racismo.

Quadro 5 – Diversidade Sexual e as categorias de análise

CATEGORIA	PARTICIPANTES	DESCRIÇÃO
1. Aceitação/enquadramento social	Julio, Roberta, Vilma e Melissa	. Definem os espaços sociais da escola como uma padronização de valores pré-determinados em que todos/as devem se inserir, sem valorizar de fato a diversidade.
2. A diversidade sexual e a abjeção	Julio, Vilma e Melissa	. Consideram intoleráveis os comportamentos que fujam do

		estabelecido, categorizando-os como agressivos e por isso passíveis de abjeção.
3. Diversidade Sexual como definição subjetiva: homossexualidade masculina e feminina, orientação e opção sexual	Julio, Roberta, Vilma e Melissa	. O conceito emerge inconsistente fundamentado na prerrogativa de se tratar de uma categoria de um grupo, cuja definição correta seria orientação sexual, ou mesmo ligado a questões biológicas ao tratar apenas como uma escolha de vivência sexual, em relação ao possível objeto do desejo.
4. Diversidade Sexual como luta por espaço/cidadania	Roberta e Vilma	. Apontada (de maneira restritiva) a luta pelo espaço de cidadania como portadores de direitos, visto como categoria de sujeitos.

4.2.1 A diversidade sexual como aceitação e enquadramento social

Confirmando o que já fora apresentado em outras definições, no intuito de estabelecer definições sobre diversidade sexual, foi recorrente entre todos participantes a questão da valorização dessa concepção no sentido de ter e dar respeito.

Talvez aqui seja o ponto de principal atenção a esses saberes valorativos dados pelo/as professor/as, porém é preciso problematizar os sentidos dados sobre respeito, a fim de que seja possível entender de qual lugar da escola o/as professor/as entendem esse olhar sobre o respeito na sua relação com os/as alunos/as e entre os/as docentes e os/as alunos/as.

Um momento interessante é - resgatando anteriormente de outro recorte, quando o Julio relata sobre uma questão que muito lhe marcou quando atuava como coordenador pedagógico de uma escola pública estadual. Uma travesti, estudante da escola no período noturno, teve problematizada sua ida ao banheiro feminino, que segundo ele, por ser uma pessoa que causava comoção aos demais, acabou por conseguir até mesmo, por uma luta dos/as alunos/as de sua sala a ter esse direito. Sua narrativa apresenta uma contraposição sobre outro “aluno” (a forma como ele trata o tempo todo a travesti) e podemos aqui iniciar nossa discussão sobre a quem se é de direito, os direitos ditos por esse participante que acaba por traçar o que ele entende por respeito, e a quem se direciona.

A impressão que se tem sobre essa aceitação é dada por um espaço pré-estipulado a esses sujeitos que se encontrem “fora da ordem”, se adequando a norma social, que segundo Louro (2001b) ilustraria o silenciamento da escola em relação à diversidade sexual.

É como se houvesse uma presumida aceitação dentro do enquadramento do que é dito normalidade, e esse silenciamento teria por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie de garantia da norma” (LOURO, 2001b, p. 89), cujo exemplo, pode ser observado abaixo na fala de duas participantes.

Então, eu permeava para ele [*aluno que segundo a professora, agredia com seu comportamento*] que deveria aprender a ter um comportamento mais adequado, independentemente da opção sexual dele. Para ele não, o que ele queria era agredir o outro, no seu olhar, na sua maneira de ser, ele queria chacoalhar o outro, e aí ele tinha essas exclusões que de fato ocorria, talvez isso satisfazia ele (Vilma).

Eu acredito por isso, que respeito é a base de tudo mesmo, tem que respeitar cada um no seu espaço, ele no dele [*aluno que segundo a participante era “assumido” e tinha respeito dos/as alunos/as*], e os outros também respeitando. E eu acho ele um exemplo mesmo, mesmo ele sendo diferente. Outros casos, às vezes, o menino parece que pede para ser visto de uma forma negativa, que se expõe demais, trata as pessoas com certa agressividade, como se o mundo fosse culpado da raiva dele, e não é assim, todos nós temos nossos problemas, mas se você entende que a outra não pode ser responsabilizada por isso e você assume o que você faz e tem, isso é respeitar. O lugar da escola é fazer com que esse respeito seja sempre presente, e que esse aluno que eu te disse, seja exemplo, nesse caso, para mostrar que na escola é assim, é só ter o respeito que dá tudo certo. Não tem erro [ênfática] (Melissa).

A diferença assume um papel de marcador social desses sujeitos que não se enquadram dentro das normas da escola em relação a seus corpos, desejos e sentimentos. A postura sempre vem com oposições, entre um exemplo que deve ser observado como positivo e um exemplo visto negativamente. A visibilidade ganha contornos possivelmente negativos, listados no plano da abjeção como veremos na próxima categoria de análise. O importante é a manutenção da ordem da escola e do silenciamento de tudo que possa ser diferente.

A valoração faz com que Julio, Vilma e Melissa categorizem dois tipos distintos de sujeitos de direitos, e estipulem quais acessos cabe a cada um, e constrói sua percepção sobre esse segundo sujeito como um aluno que queria estar inserido no sentido de relacionar-se com

o mundo não como um cidadão, mas como um corpo munido apenas da prática sexual, em uma clara leitura biológica da sexualidade.

A participante Roberta apresenta também a questão da aceitabilidade, ao narrar um caso de uma aluna “assumidamente” lésbica, como ela se referencia, listando atributos de sua aceitação como a inteligência, que de fato não especifica o que seria essa capacidade, que no fim é no mínimo questionável o que é ser “inteligente” na escola. Considerar também mesmo essa aceitação tem limites e depende de quando a aluna “[...] está em alta, ela acontece na escola [...] quando ela está bem, de espírito, de alma, sei lá, ela conquista as meninas e construiu o espaço dela.”.

A diferença nesse caso corre o risco de aprofundar as hierarquias e exclusão, quando a escola torna alguns grupos normalizados e outros marginalizados (LOURO, 1997). Quando se aponta o aluno ou aluna como diferente, por exemplo, a partir dos saberes que se faz isso, pode ser na verdade, estar apenas (re) estabelecendo a norma, onde a existência de um “nós-normais” é fundamental para que se possa legitimar, confirmar e aprofundar o fosso entre os “normais” e os “diferentes” (JUNQUEIRA, 2010).

[...] não importa quem seja, e mesmo com os professores, a gente não pode ficar julgando, tem que se importar com o aluno, se ele é diferente, às vezes já vai sofrer tanto na vida, para que piorar ainda mais na escola. Ele ser diferente, assim, ser homossexual, por exemplo, é muito difícil, mesmo nos dias de hoje, apesar que eu acho que às vezes eles complicam, mas é um direito deles, respeitando não vai ter erro...respeitando ele, ele vai receber respeito de volta e vai assim assimilar e saber viver em sociedade, sem precisar querer se destacar negativamente, porque a pessoa que sabe se relacionar com todo mundo, vai sempre se sair bem, porque sabe conviver com o outro, com o ser humano e por isso só tem a ter coisa boa na vida. É preciso ensinar as crianças a se relacionarem com outros e com outras, e ensinar que menino tem que ter amigo e amigas e isso não tem problema, e o diferente pode conviver com os outros desde que ele saiba dar o respeito (Melissa).

[...] só que eu quero que eles tenham um padrão que não agrida o grupo, para que eles aprendam a conviver com o grupo. Eles até entendem, até conseguem conviver de uma maneira mais razoável, alguns, outros mais difíceis. Eu tinha uma menina que ela era ... na verdade é menino... mas ela é menina já, ela é transformista, mas ela não consegue conviver com o grupo, porque a maneira dela, ela agride e ela não consegue conviver, e isso é muito complicado porque eu queria que ela convivesse. Porque ela é uma menina inteligente, ela tem nome masculino, mas ela é feminina em todos os sentidos. Mas ela não consegue conviver nem com o grupo em que ela faz parte, nem com a família (Vilma).

Criar valores a partir da experiência pessoal sobre o que é ter direitos, aceitabilidade e integração à sociedade dialoga muito mais com os saberes que trazem consigo em relação a suas considerações aprendidas em outras instituições, que não necessariamente os saberes acadêmicos das universidades. Não que nessas instituições acadêmicas existam apenas os saberes ligados à ciência e ao saber fazer na sala de aula, também ali percorrem esses saberes pessoais que ganharão maior dimensão na prática docente.

A autora Maria Izabel da Cunha (2006, p. 259) considera que muito do que o/a aluno/a apreende na universidade é resultado também da sua relação como aluno que também colaboraria na sua futura prática docente, já que uma parte do seu repertório sobre ensinar e ser professor/a advém da relação que teve como aluno e seus referenciais de professores/as.

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos, que acabam dando suporte para sua futura docência.

Lógico que não se propõe uma redução explicativa, mas ao mesmo tempo também não culpabiliza o/as participante/s quando trazem esses saberes valorativos e, se recordarmos do que diziam sobre a escola, normativos e disciplinadores. A questão é justamente entender que esses saberes dialogam com os limites da formação acadêmica, e extrapolam para outras referências que não apenas as baseadas na relação com a ciência da prática docente e das disciplinas.

Sem contar que a diversidade é uma questão presente dentro da escola, apesar de não desempenhar esse papel, por ser constantemente associada a ser desvalorizada, marginalizada e se possível invisibilizada (JUNQUEIRA, 2009). O que se institui são “[...] sistemas, crenças e relações de poder fortemente calcados em estereótipos, preconceitos e representações autogenerosas [...]” (p. 408), que procuram se resguardar dentro de uma norma que assegure a hegemonia de um espaço em detrimento de outras convivências que possam existir nesse mesmo espaço. Há um sufocamento do sentido democrático que o espaço público da escola poderia sugerir na formação cidadã e de direitos de todos e todas.

4.2.2 A diversidade sexual e a abjeção

A teoria *queer* já esboçou em relação ao nível da abjeção, o que isso possa significar. Nascida de uma movimentação nos Estados Unidos que trouxe para si a palavra *queer*, como significativo de assumir a rejeição ao estranho, ao que era visto como anormal, no caso a homossexualidade, questionando o sentido de perversão e desvio dado à sexualidade (MISKOLCI, 2009).

Dessa forma, os “abjetos” tomavam seu lugar apropriando do termo que fora criado para segregar, exigindo seu espaço como novos personagens sociais em meio ao processo de lutas por direitos que ganhavam grande expressão a partir da década de 1960. O referido autor, Richard Miskolci, trata abjeção como o “[...] espaço que a coletividade costuma relegar a aqueles e aquelas que consideram uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política” (MISKOLCI, 2012, p.24).

Ao trabalhar com a abjeção, a escola exerce grande influência na constituição moral dos indivíduos. E quando se fala em escola, se entende que essas mediações encontram representadas nas de todos/as envolvidos/as na escola, desde “[...] ações dos docentes, dos alunos, dos pais; decorrentes do funcionamento das organizações escolares, das políticas curriculares e dos sistemas de ensino e das inovações educativas” (PIMENTA, 2002, p. 16).

O que demonstra a existência de um caráter plural dessas relações, não sendo cabíveis considerações simplistas que desconsideram qualquer um desses aspectos da mediação. E expõe o trabalho docente como “[...] mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre com a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (PIMENTA, 2002, p. 15), como superação das teorias da reprodução tão usadas nas pesquisas sobre práticas pedagógicas e docentes.

[...] que nos anos 70-80 tanto colaboraram para explicar o fracasso escolar, demonstrando sua produção enquanto reproduções das desigualdades sociais não são suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógica e docente que ocorrem nas organizações escolares (PIMENTA, 2002, p.15-6).

Ainda com relação ao que a escola produz, a pesquisadora Guacira Louro (2000) aponta que os materiais didáticos também atuam dentro dessas pedagogias, como por exemplo, quando se exclui a existência de outros casais que não os heterossexuais,

corroborando para a manutenção de uma perspectiva heteronormativa sobre as relações que possam se pensar acerca das temáticas de sexualidade, gênero e diversidade sexual. E também acabam por produzir “[...] significados que marcam e constituem não apenas o sujeito e as práticas normais, mas também os sujeitos e as práticas significadas na cultura como ‘desviantes’, ‘não autorizadas’ e ‘anormais’[...]” (FURLANI, 2007, p. 112); sujeitos cujas diferenças produzidas pelos discursos, seja na prática pedagógica ou nos materiais que são selecionados para o trabalho em sala de aula, contribuem para o que se escolhe dizer ou não se diz.

Vilma apresenta essa questão, assim como Melissa e Julio também, trazendo para o que chamam de “agressividade” dos homossexuais, que acabam para eles representando a diversidade sexual na escola.

Eles querem expor a sexualidade ou talvez agredir o outro com a sexualidade dele, isso acontece com as meninas e acontece com os meninos também (Vilma).

Esse ambiente hostil que na verdade os três não problematizam como sendo gerado externamente a esses sujeitos/indivíduos/alunos/as/seres humanos, e não por eles mesmos, é fruto da abjeção como são tratadas as diferenças sexuais, o que força muitos/as alunos/as a esconderem-se no plano da conformação e/ou do silêncio. Ocultando assim, a possibilidade de vivência de fato das diferentes sexualidades na escola.

O risco é que se o respeito e o reconhecimento da diferença se reifiquem numa espécie de mera “celebração da singularidade” ou do elogio à diferença, frequentemente estetizada e quase invariavelmente engessada. Respeitá-la ou promove-la não significa fazer do encontro com o “diferente” um anúncio da descoberta de um paraíso perdido, nem da diferença um valor em si mesmo (JUNQUEIRA, 2009, p. 400-401).

4.2.3 A diversidade como definição subjetiva: homossexualidade masculina e feminina, orientação sexual e opção sexual

Existe uma premissa na pesquisa ao lidar com diversidade sexual e ainda seu campo aberto a debate e olhares, uma arena de significados em construção, principalmente em relação à educação e seu campo de estudo.

Dessa forma, há que se ter cuidado ao problematizar as concepções do/as participante/s sobre diversidade sexual no sentido de perceber que é um conceito que circula hoje muito mais na mídia do que propriamente nas discussões sobre educação.

No espaço acadêmico, considera Nilson Dinis (2008), é em meados da década de 1970, fruto da movimentação social entre feministas, gays e lésbicas, que a diversidade sexual entra em debate no espaço acadêmico. Se no plano internacional se deu a partir de departamentos como Estudos da Mulher, de Gênero e Gays e Lésbicos nos Estados Unidos, aqui no Brasil se circunscreveu às áreas da Sociologia, Psicologia e Crítica Literária, com clara ausência da área de educação. Somente a partir de uma guinada nos estudos de gênero na década de 1990, é que diversidade sexual ganha mais terreno, sob uma perspectiva culturalista que rompe com o paradigma biologizante (DINIS, 2008).

Se no campo da pesquisa há um trajeto, não diferente em relação às políticas públicas na área da educação, que diversidade sexual sequer era mencionada quando a partir de meados da década de 1990 com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, que apenas traziam em seu texto sobre a ideia do respeito para com a diversidade de crença, valores e comportamentos com referência à sexualidade, garantindo “[...] reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a elas associadas” (BRASIL, 1997b, p. 73).

Ainda que os PCN sejam uma referência à educação, em nenhum momento ele aparece como menção às questões discutidas, o que pode apontar também, o quanto é difícil chegar essas propostas educacionais à prática docente. Dinis (2008, p. 480-481) aponta a dificuldade de trazer a discussão sobre diversidade sexual para a educação.

[...] há uma persistência na educação de proposições cristalizadas e essencialistas para pensar a identidade [...]. A educação foi marcada por uma concepção do sujeito baseada em proposições herdadas da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento, repletas de descrições normativas e naturalizadas, legitimadas pela Biologia, e particularmente por uma determinada leitura darwiniana da evolução, fazendo com que o olhar sobre a diversidade fosse ordenado e sistematizado em uma escala hierárquica de desenvolvimento.

Os saberes docentes em relação à diversidade sexual são apresentados nesse grupo da pesquisa como uma construção do diferente a partir da normatização do que é esperado, o construído “normal” e o que se aloca à margem, o que é o diferente, e portanto deve estar

sempre vigiado e punido para que possa se sujeitar às normas que são produzidas na escola, e na própria sociedade.

Já tinha um outro que queria concorrer com ele, naquele sentido *escrachado* né [...]. A escola, o outro, era um que chegou querendo ocupar os espaços pelos gritinhos, pelo ... (*pausa*) (*aproveito para perguntar se era também sobre a questão do banheiro*). Não, porque aquele era certamente o tipo que queria ir no banheiro dos homens (*risos*) porque ele estava preocupado com a questão do sexo fisicamente, enquanto que o outro não era, a preocupação dele não era a questão do fazer sexo (Julio).

Percebe-se uma clara distinção entre as duas pessoas que ele apresenta e distingue a primeira, uma travesti, que ele a trata por “homossexual”, confundindo orientação sexual com identidade de gênero, ao segundo nomeado apenas como “escrachado”, ou seja, sua construção de sujeito passa por uma adjetivação dada pelo próprio professor a partir dos saberes que ele elenca que não passam pela discussão de saberes amparado pela sua formação acadêmica.

Existe uma questão também presente ainda nessa situação que é justamente entender diversidade sexual como homossexualidade. Alguns sujeitos nem são pensados na existência dessa diversidade, e os saberes pessoais acabam por incluir a todos na categoria homossexualidade.

Educação das pessoas que não tem orientação homossexual, que tem orientação hetero, que fica fácil, porque o problema não é dela, é mais educação principalmente daqueles que tem uma orientação diferente, uma orientação homossexual, no sentido de lutar e conquistar o espaço e saber que espaço que ele deve conquistar. É menos importante o direito dele na escada de ficar beijando, beijar um menino ou uma menina beijar uma menina na boca, certo. [...] Então, essa questão do comportamento da pessoa que tem orientação homossexual, uma orientação não heterossexual, é essa de um espaço que ela deve conquistar. Que não é um espaço de ficar fazendo sexo em público, ficar xingando as pessoas e pondo as pessoas à prova, escandalizar e sim o que é importante (Julio).

Mesmo quando a palavra orientação aparece, ela perde totalmente o sentido enquanto o professor vai percorrendo sua narrativa, pois, para ele orientação sexual em nada reserva o livre direito de expressão. Os saberes por ele aqui elencados, mais uma vez põe à prova de que estão muito mais calcados em saberes pessoais que criam valores morais a partir de um enquadramento heteronormativo, do que de fato em saberes que possam discutir mais amplamente essa questão

O participante Julio enquanto discutia sobre a identidade que se cria para o que é do homem e o que é da mulher, problematiza sobre a questão da sensibilidade, dizendo que a identificação do menino com o “ser mulher” se daria pelo ponto de vista do fútil, do cabelo, da roupa e não por aquilo que “[...] alguém diga que a mulher tem naturalmente mais... (sorri)... sensibilidade”.

E que os atributos valorizados pelos meninos “que querem se comportar como meninas” preferem chamar a atenção e, por isso, já preveem uma repressão ou condenação, utilizando-se assim de um comportamento agressivo, que segundo ele, acabaria “chocando os demais que não estão acostumado, aí onde pinta a transa da ‘bicha louca’”. Assim, a abjeção assume um caráter de defesa contra a “agressividade” dos sujeitos que são alocados a um espaço marginal, e Julio ainda considera que esse não é o caminho para a construção da masculinidade, já que:

[...] os meninos, os homossexuais, e as meninas também, não é se travestindo de homem, naquele sentido...(faz um gestual enrijecendo os ombros)...menina lésbica ou quer aparentar aquela condição masculina, algumas tomando hormônio, ficam quadradas, ficando com aquele corpão masculino para parecer homem para uma mulher. Quando uma questão...(pausa)...eu acho que a grande questão do homem não é essa, não é ser o macho fisicamente, não é ser o protetor no aspecto físico da mulher, e sim ser seu companheiro, para isso então não tem que ser travestir.

Também ao falar da questão do respeito, há um tratamento sobre a questão da homossexualidade como uma opção sexual, o que coloca o debate num terreno sobre o se considerar uma escolha, mas partindo de uma matriz heteronormativa.

Dessa forma, homossexualidade fica no plano da dicotomia e análise binária que não avança a discussão e essa oposição apenas assenta o fato que a homossexualidade só existe, porque a referência é a heterossexualidade, como apresenta o trecho selecionado do relato da participante Melissa. A participante Roberta também relaciona a importância da intervenção, se utilizando dos saberes pessoais para aproximar sua fala em relação a quais saberes pensar para essa intervenção, ao mesmo tempo que aponta a necessidade de serem saberes construídos na coletividade, o que nos remete aos saberes experienciais, com outros e outras docentes.

Então , é assim, de falta de respeito, em alguns aspectos eu sou “meia” (sic) radical, eu não admito falta de respeito, pode ser no sentido de sexualidade, pode ser em qualquer outro aspecto. Então assim, fez uma piadinha voltada,

por exemplo, para um aluno que tem lá uma opção diferente, o aluno pode não ter nem percebido isso, mas eu percebi e vi quem falou, então na hora eu já paro e chamo a atenção. [...] Eu não admito essa falta de respeito, eu acho que é assim, o mínimo que você tem que ter em sociedade é o respeito com as pessoas (Melissa).

A pessoa que está sofrendo com pressão, é muito desgastante para pessoa, é muito desgastante. Tentei interagir, tentei interferir, mas não é sempre que eu vou estar lá do lado dela, eu não sei também um professor que esteja ao lado dela, vai pensar da mesma forma que eu. É terrível isso. *(aproveito a pausa e peço para que illustre como faria uma interferência)* Então, minha interferência é sempre no sentido de respeitar o espaço do outro. Porque eu não tenho argumentos teóricos...é...*(pausa)*...teóricos para discutir essas questões de gênero, então para mim é a minha discussão e vai ser: você tem que respeitar o espaço dela porque ela está respeitando o seu espaço, ela vai fazer da vida dela o que ela quiser, assim como você também vai fazer (Roberta).

O problema de manter a dicotomização também cria uma relação de saberes que acabam por definir as ditas “opções sexuais” como algo problemática, associando a sofrimento sempre. Essa imagem é muito recorrente em diversas pesquisas, e faz parte de um discurso assentado no mesmo princípio do respeito, usando da comoção para problematizar a aceitabilidade em relação à diversidade sexual. Para Junqueira (2010), a vida cotidiana não pode ser desvinculada das individualidades, personalidades, valores, crenças, preconceitos, dilemas e conflitos.

O cruzamento dessa pluralidade se dá a partir de múltiplas dialéticas, a partir de situações rotineiras e acontecimentos singulares, de maneira que “[...] cada sujeito se constitui, se transforma, dá e modifica os significados atribuídos a si mesmo, ao mundo e à vida” (JUNQUEIRA, 2010, p. 209). Por isso mesmo, discursos, enunciados, gestos e ocorrências fazem parte de várias maneiras de um cotidiano que se produz dentro e fora da sala de aula, e está ligado aos saberes, aos sujeitos, as identidades, as diferenças, e também as hierarquias. O referido autor trabalha com a ideia de uma escola carregada justamente de valores, crenças e normas que acaba por construir um determinado tipo de sujeito.

[...] responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles/as que não se sintonizassem com os arsenais cujas referências eram e ainda são centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”.

Pensando nessa questão, a participante Vilma considera que é preciso desconstruir esses saberes que constituem a percepção sobre a diversidade sexual, e que essa relação pode

ser observada a partir do/a próprio/a aluno/a na escola. Ou seja, os saberes experienciais são evocados, mesmo que ela não se aperceba disso, nessa relação do cotidiano e na relação do/a professor/a com os/as alunos/as.

[...] a gente aprende muito com as crianças né, os adolescentes em si, eles estão na fase da experimentação, eles querem experimentar o mundo. Às vezes, a gente fica meio com medo dessa questão de experimentar. A gente quer que eles tenham uma moral, a partir da nossa moral. Então, o que é moralidade para eles não é a mesma que a nossa. Aquilo que a gente considera correto, eles não consideram como correto. Então, eles acham que se eles estiverem quinze, quatorze, quinze anos e eles experimentarem tanto as meninas quanto os meninos, não tem problema. Para nós, nos chocamos com essas situações. Não tem, não tem problema, o que a gente quer impor o ter problema, por uma questão moral, e que eles não acham moral, eles não acham que isso é uma imoralidade. Que às vezes o respeitar o outro, ou o grupo, e que para nós a gente se descabela. Então, essas situações eu não sei se a gente lida bem com isso.

Há muito mais sobre saberes pessoais dos professores, que seriam adquiridos da família, os diferentes ambientes que vivenciam, sua educação no sentido lato, que apareceram a partir do uso de considerações pessoais da história de vida de cada um, como podemos perceber pelo relato da Roberta.

Eu fui formada assim... *(pausa)*... em questão de gênero...o gênero é masculino e feminino, e a gente foi moldada numa sociedade...*(pausa)*...minha mãe nem tanto, que minha mãe não era católica, então já é um ponto a favor. Os católicos criam os filhos assim: é masculino e feminino, o homem e a mulher, e formam a família. E a família prossegue, eu não tive essa formação religiosa... *(pausa)*... olha eu ia dizer graças a Deus...*(risadas)*...então...*(pausa pensativa)*...mas na minha cabeça eu sempre pensei...*(pausa)*...eu...*(gagueja)*...eu sempre formulo a seguinte questão: existem homens, existe mulher, mulheres que gostam de mulheres e homens que gostam de homens e para mim o mundo é tão plural, as pessoas são tão importantes. Todos nós temos coisas a contribuir, independente das nossas...do nosso querer sexual, das nossas afinidades. Eu acho que as pessoas independente disso tem que ser respeitadas, antes de mais nada. E a opção sexual dela...e eu já não sei se é questão de gênero, eu sei que tem uma questão cultural por trás e eu não sei...*(pausa)*...mas eu defendo.

Como é possível ver, a elaboração de conceitos é no sentido de deixar essa professora sem referenciais que não sejam seus saberes pessoais, alicerçados na experiência docente, mesmo que depois faça uso de saberes provenientes de sua própria experiência fora da escola.

E esses saberes pessoais, muitas vezes são vistos como saberes históricos, ou seja, dentro dos saberes curriculares e da formação profissional do/ a professor/a. E nessa construção as fontes de aquisição dos saberes docentes assentam-se em experiências do

passado e do presente e os conhecimentos adquiridos no contexto de sua vida pessoal e familiar, da mesma forma, também da sua trajetória escolar, são decisivos para constituir sua identidade profissional. Esses saberes são temporais. Como quando Julio narra sobre de que maneira as questões sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual deveriam aparecer na formação do/a professor/a.

É possível organizar esse estudo como um campo de conhecimento? É possível, certo. A gente sabe que tem as orientações sexuais na Grécia, mais do ponto de vista do homem, o que se poderia chamar de um homossexualismo masculino, que são pouco conhecidos, que às vezes é exaltado pela defesa do homossexualismo com o que é colocado como uma decadência, de uma sociedade que não trabalha que vive do ócio, o escravo não era assim. Então essas questões têm que estudadas (Depoimento do Participante 1).

E mesmo a disciplina de História para a construção identitária do/a professor/a, que como apresenta no relato da professora Vilma, os saberes disciplinares e curriculares parecem não ter forças para criar um referencial positivo e representativo dos saberes históricos, talvez por isso, sejam entremeados por saberes vindos mais de valores pessoais e da convivência com outros saberes, até mesmo da experiência anterior desse professor, antes mesmo de sua formação acadêmica, e nas referências ao ser aluno na escola, como também confirma a fala de Melissa nesse mesmo sentido.

[...] a gente tem um profissionalismo né, tanto de uma área como de outra, eu fazia o melhor. Você vai atrás de leitura, você vai atrás de pesquisa, porque História...História é uma disciplina difícil, é difícil achar quem gosta, porque eles acham cansativo, por mais que você faz a relação passado – presente e atualidade, não é muito atrativo né, cansa muito texto ou então você fala muito, então é complicado.

O modo como esses saberes se integram é que vai dar características à profissionalização docente constantemente socializadas no espaço da escola com o envolvimento da totalidade desse espaço e a integração com o que também está fora dos muros da escola. Um recorte a partir da fala de Melissa, novamente, ilustra a presença significativa dos saberes experienciais e dos saberes externos à vivência da escola, como base, segundo a mesma para construir sua identidade como professora.

Eu acho que a convivência, é aquilo que eu te disse, o curso (*refere-se à formação em História*), me deu uma estrutura mental para que eu pudesse repensar, refletir, analisar, selecionar. Eu acho que meu curso deu essa bagagem para mim, não sei se para todos, mas para mim transformou e a partir daí eu acredito que se eu não fosse professora de História ou não

tivesse tido esse caminho, não sei se eu tivesse tido esse caminho, não sei se eu tivesse tido todas essas vivências com outro. Então eu aprendi muito com as crianças, com as pessoas que se envolveram comigo, com professores que se envolveram comigo. Então, a gente cria uma rede de contato e de troca de experiências. Essas coisas culturais mesmo, do aprender com o outro, do que com o texto, do que com os cursos. Nessa tópico de sexualidade, foi com o outro, foi.

As relações que os/as professores/as estabelecem ao longo de sua vida, seja na família, na escola ou em outros espaços, como a igreja, sindicatos e lugares de convivência social, os saberes das instituições universitárias, dos currículos, dos materiais de ensino, interferem nas decisões a respeito de suas ações. Por isso os saberes docentes, para Tardif (2006) têm origens diversas e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos.

4.2.4 A diversidade como luta por espaço e conquista de cidadania

Vilma dá um tom bem interessante sobre essa discussão de direitos ao trazer em seu relato a questão do poder de consumo e das relações sociais estabelecidas a partir do poder aquisitivo, e ao mesmo tempo, constrói a partir de seus saberes a identidade desses sujeitos dos quais ela fala estarem apartados em relação à situação financeira e sua inserção na sociedade.

Pode-se observar que no fim, apesar de seu discurso ter a convicção de que existe uma apartação, a forma como identifica e nomeia esses sujeitos, de certa maneira os aloca da mesma forma à margem, ao plano da abjeção, caricaturados por adjetivações e expressões, porém cria categorias distintas vistas como uma explicação financeira e econômica, em que o poder aquisitivo seria um pressuposto para se “aceitar” a homossexualidade.

[...] outro dia eu estava assistindo com a (*cita o nome da neta adolescente*), então até aquelas passeatas e tal, então eu falo: “_ Olha lá, (*nome da neta*), olha”. Então, tem o gay, o homossexual, a lésbica, os gls. Os ricos, os que estão ali, todo mundo aceita. Então o problema será que é a homossexualidade ou o poder de compra da sexualidade? Porque se ele for *pobrinho*, lá da favela, que ele quer ser transformista, que ele põe a roupinha dele, que ele bordou com o maior sacrifício, ele é discriminado. Agora, se aparecer naquela mesma favela, a Rogéria ³⁶ assim, ela é aclamada. Então, espera aí, você está aclamando quem? Você está aclamando o poder de compra dessa pessoa e não o ser em si. Porque todo mundo aceita, o negro,

³⁶ Atriz brasileira muito conhecida da mídia se define como transformista, trabalhou na televisão e como vedete, inclusive no exterior, e atualmente se apresenta em peças de teatro.

se ele for rico, o negro pobre não é aceito. A mulher negra rica ela é aceita, a mulher negra, pobre...mulher negra e pobre é muita coisa, ai ela é discriminada. Então, existem vários tabus em cima disso. Será que a gente está aceitando o movimento gay ou estamos aceitando um grupo gay que tem o poder econômico e aquisitivo para isso?

Para Vilma, a luta por um espaço e a conquista desse pelos LGBTs se dá a partir da situação financeira, e não somente pelos seus direitos básicos como cidadão. Existe em sua leitura uma coerência, quando ela distingue a diferença de tratamento dado a esses sujeitos em dois ambientes escolares distintos, um de escola particular e outro de escola pública.

Então existem varias instituições de desrespeito a ele, que deve ser trabalhado. Então eu vejo essa diferença, é um respeito imposto, porque os pais vão brigar por isso. Ai de quem ...(ênfase)...desrespeitar a filha que for lésbica. Então ninguém abre a boca, ninguém desrespeita nem os alunos, nem os professores. Por quê? Porque são evoluídos, nessa questão? Ou porque tem um fator econômico por trás dessa questão? [...] Aqui [rede pública] nós massacrados, lá [rede particular] quinhentos diagnósticos (ênfase) para falar e que tem uma justificativa e que ninguém massacra. Então o poder econômico faz toda diferença em respeito ao ser humano, ou não? Ele não está sendo respeitado pelo ser humano, ele está sendo respeitado pela quantidade de valor, de capital que ele tem.

Diferentemente de Roberta, que ao dizer a forma pela qual construiu sua percepção sobre a homossexualidade. Dentro da luta política, na militância e participação na construção do Partido dos Trabalhadores. Ainda aqui, mesmo diante da dificuldade de nomear esses sujeitos, se posiciona de maneira a incorporar a luta dos mesmos na construção de um ideário diferente do que o militarismo impunha ao país na época.

[...] dentro de um partido político, apesar de existirem vários agrupamentos, a gente chamava de tendências, existia uma forte ligação entre as pessoas que seria formar um partido. Dentre esses agrupamentos, existiam agrupamentos é...como é que eu vou falar?...*(pausa)*...ai eu já não sei...como é que vou falar...ai é questão... não sei se é de gênero...*(pausa)*... eram grupos homossexuais...gl...*(pausa)*...hoje até usa números...gl...gtl...*(olha para mim esperando uma resposta, explico a sigla LGBT para ver se atendia o que lhe interessava)*. Bom, ai discutindo com essas pessoas, eu entendi o que...o sofrimento que essas pessoas enfrentavam em querer construir um espaço de intervir na sociedade, buscar sua auto identidade...buscar uma identidade...buscar espaço de intervenção, e eu achava isso super legal. [...] Olha a afinidade, as pessoas estavam ali no mesmo grupo que eu, querendo fundar um partido político, lutando, lutando contra uma ditadura que se arrastou por mais de vinte anos, os caras também traziam, para discussão do coletivo, a questão do homossexualismo, além do preconceito, de não pode falar, de não poder votar, os caras sofriam por serem homossexuais. Então, a gente juntava luta, juntava tudo à questão política, a questão do homossexualismo e foi super legal. Eu acho que isso faz com que as pessoas cresçam... essa questão de diversidade ai.

Nesses saberes elencados sobre entender a diversidade sexual como um espaço de luta, de fato ainda há uma superficialidade em compreender o que se seria efetivamente esse campo de cidadania. E é interessante pensar que são professores de História que possivelmente discutem dentro dos conteúdos de História a noção de cidadania e as lutas dos povos em prol de causas que sejam de direitos básicos que possam atingir as especificidades das demandas de todos os cidadãos e todas as cidadãs, mesmo que o enfoque dessa abordagem seja privilegiando uma área, como a política, a econômica ou social.

A disciplina de História é um terreno instigante, que segundo o PCN de História (1997a), o ensino de seus conteúdos possui especificidades em relação à interlocução com o conhecimento histórico, que o/a aluno/a teria a possibilidade de perceber as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, como também de diferentes etnias, idades, passando por valores e práticas relacionados entre outras coisas, às questões de saúde, corpo e sexualidade.

Essas noções que auxiliam na identificação e na distinção do “eu”, do “outro” e do “nós” no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; um dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e descontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou em outros espaços (BRASIL, 1997a, p. 34).

Para Silva Junior (2011), a própria disciplina de História e a própria historiografia no Brasil, também se produz de acordo com seu tempo e contextos culturais específicos e cria articulações com determinados pensamentos, muitas vezes em detrimento de outros. Assim, ao pensarmos na historiografia de metade do século XIX que priorizava a construção da nação, dos grandes heróis e fatos históricos que fossem corroborados por documentos oficiais até uma historiografia que entre as décadas de 1930 e 40 dentro do projeto desenvolvimentista do governo Vargas com intuito de trazer “[...] a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de um modo que o país pudesse chegar ao progresso” (p. 270). Basicamente, segundo esse autor, essas duas correntes foram as que mais influenciaram a produção historiográfica brasileira e, por conseguinte, a forma como os conteúdos escolares de História chegaram até às salas de aula.

Somente a partir de fins dos anos 1970 e mais acentuadamente com o enfraquecimento político do regime militar, que vigorou até meados da década de 1980, é que chegam novas discussões sobre as diversas tendências historiográficas, e que questionavam métodos como a memorização e reprodução e a ideia mais pungente, era justamente trazer à escola a perspectiva de um ensino de História em que o/a aluno/a fosse o “sujeito de saberes, participantes ativos no processo de conhecimento” (SILVA JR., 2011, p. 298). E em relação ao “saber histórico escolar”, que também ganha maior espaço como terminologia na mesma época no sentido de produzir uma discussão sobre o sentido do ensino de História a partir da diversidade de abordagens possíveis em relação à disciplina de História (CARDOSO, 2007).

A concepção de saberes em História também tem uma trajetória que muito se pode perceber nas falas do/as professor/as, inclusive quando pontuam sobre o sentido da História como seu ofício de ensino. Mas também é um conceito construído historicamente, assim como diversidade sexual, e recente em termos de discussões pertinentes na escola, se é que elas acontecem especificamente nos espaços escolares.

O/A professor/a não está isento de discutir, problematizar e construir propostas dentro de sua prática docente, e para isso demandaria também que se repensasse a formação de seus saberes docentes e uma urgente intervenção na construção de um trajeto de formação continuada que se possa pensar em trazer as discussões sobre diversidade sexual, gênero e sexualidade em termos teóricos com perspectivas de inferir à prática docente um novo olhar para questões não tão novas assim, e tão prementes quanto a conhecimento escolar e a aprendizagem.

5 Por outro olhar: para que nada se passe por natural

*Nós vos pedimos com insistência Nunca digam-
Isso é natural! Diante dos acontecimentos de cada
dia. Numa época em que reina a confusão, Em que
corre o sangue, Em que o arbitrário tem força de
lei, Em que a humanidade se desumaniza... Não
digam nunca: Isso é natural! A fim de que nada se
passe a ser imutável.*

Bertolt Brecht. A exceção e a regra.

O trajeto dessa pesquisa buscou conhecer os relatos de quatro docentes (um professor e três professoras) com vinte e três anos de carreira da disciplina de História e que estavam naquele momento vinculados à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, trabalhando em escolas pertencentes à Diretoria de Ensino do Interior na cidade de São Carlos. E reconhecer a partir desse grupo as reflexões instigadas por questões da pesquisa em analisar a relação de seus saberes docentes com o trato em sua prática escolar a partir do relato de suas experiências tocante à questão da diversidade sexual.

Ao rememorar e reconstruir suas trajetórias, esse grupo de docentes fez emergir suas concepções e percepções acerca do que seja a diversidade sexual no cotidiano escolar, o que permite pensar sobre quais caminhos é possível vislumbrar o espaço da escola para discutir e vivenciar a diversidade sexual. A partir de suas reminiscências foram reconstruindo essas interpretações que trouxeram para a entrevista e lhes davam a oportunidade de configurar o que entendiam por diversidade sexual pelas escolas que passaram em eventos que lhes foram significativos na ótica do que entendiam sobre diversidade sexual.

Uma ótica marcadamente biológica que entende sexo, sexualidade e diversidade sexual como mesmas instâncias, e mesmo com relação ao conceito de gênero, por exemplo, quando Julio diz sobre a estrutura física que as mulheres querem para si como homens como força física e determinadas características físicas que ele considera serem de homens.

A lógica binária atua no sentido de estruturar quais os “papéis” dados ao homem e a mulher, o que dificulta uma leitura que não hierarquize de forma excludente vivências e sistemas de sexualidade que não sejam heterossexuais. A própria categoria heterossexual precisa ser posta como uma construção histórica que ao longo dos séculos burgueses foi se

tornando compulsoriamente a referência para a vivência de uma sexualidade (JUNQUEIRA, 2010).

Ao romper com as distinções criadas a partir de traços biológicos, o que para Weeks (1999) pressupõe pensar em qual relação se estabelece um corpo formado de uma constituição fisiológica ainda dotada de sentimentos e desejos com os comportamentos e identidades sexuais e nesse sentido carregados de cultura, política e moralidades.

Esse corpo se produz como o espaço da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível. A sexualidade é mais do que simplesmente um corpo, pois tem a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações, ou seja, o que estabelecemos a partir da nossa cognição, do nosso entendimento, não apenas do que se constitui o nosso corpo físico, para além do dimorfismo sexual e da característica de reprodução biológica.

Desnaturalizar nesse sentido a sexualidade talvez seja um interessante exercício a ser assumido também pela escola, claro, não somente nela, mas que esteja inclusa dentro de um projeto que possa repensar determinados conceitos e na função social que a escola, sem sombras de dúvida, acaba trazendo para si. O espaço escolar não é o único lugar para se pensar a sexualidade, mas é uma das instituições que trabalha na construção de corpos, sujeitos e identidades. Para Rogério Junqueira (2009, p. 410-411), a democracia somente se efetiva em uma sociedade quando busca garantir que estejam todos e todas incluídos nesse projeto democrático.

Ao se assegurar que cada cidadã e cidadão, de maneira livre e criativa, possa fazer novas leituras de si e do mundo, ampliam-se as possibilidades de intervenção, de auto-invenção de individualidades e de estabelecimento de relações interpessoais a partir de novos pressupostos. Assim, cada um poderá desenvolver de forma mais espontânea suas habilidades, usufruir igualmente as oportunidades e ter as mesmas possibilidades de aprimorar suas potencialidades e, uma vez maximizada a sua liberdade individual, expressar suas ideias, valores, sonhos, afetos e desejos.

E falar de sexualidade sim, quando produz assujeitadamente, sujeitos “normais”, que pressupõe uma eleição de uma identidade arbitrária, como quando todos os docentes que participaram da pesquisa disseram considerar que existe o diferente, e que o espaço que desejam ter na escola, seja de se adequarem à norma, que segundo ele/as seriam pautada pela referência do que chamam respeito. Assim, classificam-se os sujeitos indesejáveis, classificados como “diferentes”. O que se encontra nesse conceito de diversidade sexual

apresentado o princípio da anomalia, em que ser diferente pode ser um espaço de não conformação, mas visto pelo/as professor/as como uma questão problemática, que deve ser suprimida. O princípio é do silenciamento e adequação, em que o contrário é posto sob o estatuto da agressividade, e assim, instaura-se a pressuposição de legalidade mediante as ações que devam conter essa tal agressão.

O que se precisa entender é que a marginalização se produz a partir da normalização sob o outro. A mobilização de saberes docentes apresentados nessa pesquisa corrobora para entender que o/a professor/a quando dialoga com determinados saberes que os/as localiza em função de pensar sobre algo, também produz uma ação na prática. Aqui se diversidade sexual não é vista como espaço do outro, e a marginaliza, tendo a diferença como argumento de deslocamento, o que faz com que esses saberes atravessem literalmente a prática escolar e construam espaços de segregação e opressão sobre o outro, mesmo que a noção de diferente esteja presente e seja vista como fora do “normal”.

Tanto que, ao falar de gênero, torna-se premissa para se discutir e desconstruir essa binaridade, no sentido que afirma Toneli (2008, p. 68):

[...] o gênero é uma forma de poder social que produz o campo de inteligibilidade dos sujeitos e, enquanto tal emerge como um dispositivo pelo qual a binaridade do gênero é instituída. Embora este binarismo coerente seja contingente, o gênero é o dispositivo pelo qual o masculino e o feminino são produzidos e naturalizados.

Ainda que o conceito de gênero apareça muito mais nas discussões em educação (FELIPE, 2007; VIANNA et. al. 2011; VIANNA, 2012) do que o de sexualidade. Apesar de que tanto o gênero quanto a sexualidade aparecerem em muitas pesquisas sob um viés biológico, que se usou para justificar diferenças cognitivas entre meninos e meninas, vinculados a uma noção de sexualidade ligada aos sistemas reprodutores. Uma guinada no campo da pesquisa acadêmica pelo viés do construtivismo social começou a trazer tanto gênero e a sexualidade como constructos sociais e culturais que dialogam com seu tempo histórico (PEREIRA, 2012).

Na educação, as discussões avançam em maior proporção no sentido de ampliar como preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais que considera “[...] a abordagem do tema a partir de aspectos biológicos, culturais, sociais e emocionais” (BRASIL, 1997, p. 173). Mas para Tonatto e Sapiro (2002, p. 167), há uma problematização que ainda há dentro da escola,

a falta de articulação de um projeto maior em que todas as disciplinas curriculares possam discutir e problematizar discussões sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual.

Apesar dos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), através dos Parâmetros Curriculares BRASIL (1997; 1999) e as Leis Estaduais e Municipais, deixarem claro que essas discussões devem estar presentes na escola como um todo, de maneira transversal, nas práticas cotidianas as crianças e adolescente ainda veem as aulas de ciências (com todas as suas limitações) como um espaço no qual as questões sobre sexo/sexualidade podem aflorar. Seja pelo estímulo de outras/os professoras/es, que quando são questionadas/os sobre o assunto se esquivam dizendo: “Ah! Isso você pergunta para a professora de Ciências!” ou pelo fato desta disciplina tratar, em um dado momento, sobre a reprodução, assunto este que invariavelmente traz a tona várias dúvidas e questionamentos sobre sexualidade

Os saberes que circulam por entre os muros da escola são fundamentais para entender o contexto maior dessa pesquisa, que aqui se trata por questão de recorte para facilitar o estudo dos saberes docentes. O/A professor/a torna-se central nas pesquisas, muito a partir de suas histórias de vida trazidas pelos/as pesquisadores/as da área de educação (NÓVOA, 1997), pois suas relações pessoais imbricavam com suas relações profissionais, e não era possível analisar sob um ponto de vista apenas tecnicista (NUNES, 2001).

Esses novos olhares a abordagens sobre o/a docente como ponto de partida, os/as reconhecem como sujeitos de um saber e fazer, que refletem sobre suas próprias ações e com isso amplia o debate da formação desse/a docente, contribuindo até mesmo, segundo Nunes (2001, p. 29-30), pensar em políticas públicas sobre a formação considerando a própria perspectiva do/a professor/a.

[...] reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração [...] numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente [...] de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com suas práticas vivenciadas [...] seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

O reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente relaciona-se com as contribuições das pesquisas internacionais a partir da década de 1980 e no Brasil mais na década de 1990, sobre a profissionalização do ensino (CARDOSO; DEL PINO; DORNELES, 2012). Esses saberes específicos iam desde saberes desenvolvidos na formação até o cotidiano de suas atividades.

O crescimento e diversificação dos estudos sobre os saberes docentes trouxeram um campo de pesquisa focando o/a professor/a e a importância de compreender sua prática pedagógica, principalmente a partir de suas histórias de vida, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares e coletivas (NUNES, 2001).

Reiterando que o saber docente para Tardif (2006, p. 54) é plural, “[...] formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”, podendo ser pensado justamente a partir dessa diversidade de suas origens, o que leva também a perceber diferentes formas de adquiri-los.

Assim, foi possível perceber que nas análises, os saberes experienciais acabam se sobressaindo. Um saber dado a partir da atividade como professor/a, que vai se construindo ao longo da carreira, e que se acumula com a experiência que o/a docente produz através de suas vivências, principalmente no confronto com situações específicas em que se relaciona no cotidiano escolar (TARDIF, 2006). Os/As professores/as mobilizam distintos saberes em seus espaços/tempos profissionais, como construções sociais que adquirem distintas formas a partir das relações que os/as professores/as mantém com eles.

Os saberes dos/as professores de História não podem apenas estar condicionados a um saber que advém das disciplinas de sua formação inicial, nem mesmo das disciplinas relacionadas a esse fazer docente, são mais amplos do que isso. Nem tampouco entre os saberes históricos produzidos pela historiografia e o diálogo na escola de um saber histórico voltado para o ensino da disciplina escolar de História.

Ademais, há um distanciamento entre o que produz a ciência e a didática do fazer na sala de aula, discutindo a ideia de que não é simplesmente uma redução do conhecimento científico através de simplificações, reduções e adaptações possíveis sem que se perca o ponto de produção científica. Uma das consequências dessa ideia reducionista faz do/a professor/a de História apenas alguém capaz de fazer a transposição resumida desse saber da ciência para produzir o conhecimento histórico em sala de aula.

Na verdade, ao se criar um campo de memória sobre o que entendiam ser diversidade sexual, buscavam na sua própria experiência a construção desses saberes, que para Tardif (2006), na prática desse/a professor/a é que se tem a compreensão de como se situar diante das demandas escolares. A escola atua como um espaço de formação do/a docente. Os saberes

que tem como base esquemas, regras, hábitos e procedimentos, tipos e categorias que são produzidos pela socialização, se dão justamente pela imersão desse/a professor/a em diferentes mundos socializados em interações que constrói sua identidade pessoal e social (TARDIF, 2006).

São essas demandas que influenciam em grande parte os saberes com os quais esses docentes dialogaram nos recortes analisados dessa pesquisa. Um diálogo que resulta de uma subjetividade peculiar, calcada em valores morais, das experiências com a família, incluindo as religiosas, como outros grupos, como os de militância social, passando pelo convívio com as mídias, os outros profissionais com os quais também dialogam e demonstrando faltar um referencial teórico consistente que de fato conceitue de acordo com seus saberes o que seja diversidade sexual e seu trato no cotidiano escolar.

Noções valorativas mais baseadas em discursos, verdades e práticas que se pautam pela justificativa do respeito ao próximo, mas que como percebemos fala de um dado lugar, e muitas vezes não diz que é uma referência heteronormativa, que se sobrepõe de forma a normatizar o que deve ser referenciado e o que deve ser alocado ao plano do indesejável, do abjeto e, portanto, do não vivenciável dentro do espaço escolar, mas que não é um elemento que somente oprime, mas que produz outros efeitos para além da opressão, porque se constrói e reconstrói constantemente em várias instâncias e situações.

As defesas que Roberta, Vilma e Melissa garantem fazer no sentido de não permitir a discriminação em sala de aula, quando se trata da vivência de homossexualidades, por exemplo, na verdade fica premente ser uma estratégia discursiva que reitera a situação de marcar como diferente aquele aluno/a e nisso estabelecer para com a sala de aula, que essa diferença mantida por uma questão de disciplina e adequação não implicará em algum “perigo”. O que elas não percebem é que a mobilização de seus saberes confunde valores, regras e moralidades que por fim, resolve naquele momento instaurando uma pressuposta ordem, mas que incidirá em outras situações, como quando Roberta mesmo diz que não sabe se a atitude de defesa dela poderá sempre estar presente na escola.

As relações que se estabelecem na prática escolar dialogam com esses saberes e interferem diretamente no tipo de sujeitos que a escola constrói e contribui para a construção de nossa sociedade. É mais interessante observar, os saberes da disciplina são mobilizados

apenas como parte do discurso apresentado na entrevista, pois nenhum dos quatro em um momento sequer fala sobre um projeto que de fato pense sobre diversidade sexual, até mesmo porque não conceituam o que seja diversidade sexual.

As relações entre os diferentes, dessa forma resvalam-se num plano em que alguns comportamentos são esperados em função de outros que não devem ser desejados ou expostos. O princípio da não visibilidade atua como fator de regulamentação dos discursos, ditos ou não ditos, viabilizados por pedagogias que atuam no sentido de “ensinar” o sentido dessa diferença, que como se pode ver pela análise, não é vista como algo saudável, já que oprime e pode gerar violência com a não aceitação, de como disseram, dos homossexuais masculinos e femininos.

Mas é preciso problematizar também que o conceito de diversidade sexual é recente e difuso, e vem de uma luta do movimento gay e lésbico que somou forças aos movimentos feministas. Portanto, ainda nessas instâncias, a conceitualização é problemática e busca seu universo próprio. Desde a virada dos anos 70 para os 80, que a questão, por exemplo, da cristalização de uma identidade homossexual moderna, escoava dos debates acadêmicos e também chegava à organização dos movimentos sociais (CARRARA; SIMÕES, 2007).

A luta era por maior visibilidade por toda sociedade, o que levava a articulação pela construção de novas formas de conhecimento e cidadania na luta por direitos civis (FERRARI, 2004). Alcance maior por essa visibilidade em função do contexto da época, seja pelos movimentos de contracultura, iniciados nos Estados Unidos e Europa e também por questões políticas da época de controle e repressão, que incluía preocupação com os desejos, intimidade, o corpo. Produzido em sentido oposto à repressão política, criou-se espaços para subversão de valores e comportamentos, o que estava em construção era uma alteração da relação entre a sociedade e a homossexualidade (FERRARI, 2004).

Em tempos de AIDS/HIV, já na década de 80 e 90, esta luta também se incorpora ao movimento, e a sua atuação se dá também pela pressão político-governamental via instituições federais que desencadearam na criação de políticas públicas que de certa forma, pelo menos, dialogassem com essas demandas exigidas pelos movimentos sociais. O que se revela aqui durante esse percurso é uma inclinação à educação da população, no âmbito de políticas sobre o vírus HIV, a ideia de educar para conhecer e prevenir, ganha fortes contornos

dentro do movimento. Mesmo que não estivesse essencialmente estreitado com relação à educação formal, mas era a partir dela que se poderia pensar num espaço em que aspectos da diversidade sexual começam a ganhar maior consistência.

No contexto brasileiro, podemos começar a pensar num esboço sobre diversidade sexual. Ferrari (2004, p. 106), nos fornece uma observação sobre a situação que o conceito de diversidade foi gerado.

[...] se a ideia era pensar a organização do mundo e como esse grupo estava sendo explicado e se explicava a partir disso, isso significava pensar a política de identidades, não somente as identidades homossexuais, mas todas as identidades que dizem respeito e se relacionam com ela, seja as identidades de gênero ou aquelas vinculadas à orientação sexual.

Novamente, a construção do conceito de diversidade sexual também passar por saberes, além dos muros das escolas, mas muito nas ruas e nos espaços acadêmicos. Esses imbricamentos de luta política e social, espaços de debates acadêmicos e reverberações nas perspectivas de políticas educacionais brasileiras que são simplesmente implantadas e das quais os/as professores/as se tornem meros reprodutores.

A escola produz novos significados, funcionando como espaço construtor de novos saberes dessas políticas, o mesmo das propostas curriculares e seu exercício efetivo desde o planejamento do/a professor/a, como quando Sacristán (2000, p. 20) diz sobre a questão curricular dentro das escolas:

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que se adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade. Por isso é explicável que nos momentos de configurar de forma diferente o sistema educativo se pensem também novas fórmulas para estruturar os currículos.

Diante dessa situação, é cada vez mais necessário pensar que as temáticas de sexualidade, gênero e diversidade sexual sejam pensadas no contexto educacional brasileiro de forma mais efetiva que dialoguem de maneira eficaz com os saberes dos/as professores/as, pensando que assim possa se buscar, pelo menos, um caminho reflexivo de práticas e conceitos teóricos que de fato articulem e agreguem positivamente o combate a todo tipo de hierarquização e discursos que se posicionem como verdades. Articular dentro das relações de

poder na escola não é algo simplista, ou mesmo fácil de ser resolver. Demanda pensar em alternativas, caminhos e propostas.

O compromisso é construir discussões que pautem a cidadania e o direito ao diferente, não como forma de marcar, mas como espaço de questionamento à massificação das normas e disciplina, como o possível, onde de fato possa se tratar o outro de maneira igual em suas diferenças. É claro, considerar que as tensões existem de qualquer maneira, mas também podem ser problematizadas como espaços para viabilizar sua superação no projeto de cidadania para todos.

O reconhecimento da diversidade sexual dentro da escola deve partir de um trabalho em conjunto e de muito diálogo, com princípios de justiça e equidade, valores democráticos e compreensão do papel da diversidade e do pluralismo no processo educacional (JUNQUEIRA, 2009)

A escola não é o único espaço, mas como Louro (1999, p. 21) afirma, é nela que “[...] proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, tem ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 2000, p. 21). E claro, o/a professor/a não é o único responsável por articular questões dentro da escola, porém pode ser o fomentador de práticas, em um espaço onde as identidades estão sendo produzidas e produzem discursos, práticas e saberes nas relações estabelecidas no cotidiano das escolas entre os sujeitos participantes.

As instituições escolares podem ser consideradas um dos mais importantes espaços de convivência social, desempenhando assim um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais. As relações de poder [...] atravessam a escola dos mais diferentes modos: seja através de piadas de cunho sexista ou racista, seja através de uma acirrada vigilância em torno da sexualidade infantil [...] tentando normatizar os comportamentos que por ventura não sejam ‘condizentes’ (FELIPE, 2007, p.79).

Para que os saberes sejam problematizados e que se pense em formações continuadas que se estruturam para também subsidiar aos/as docentes uma revisão de seus saberes. Para repensar a reconstrução de olhares sobre suas práticas em sala de aula, e que professores/as da disciplina de História possam pensar ainda mais sobre os espaços de discussão das temáticas de sexualidade, gênero e diversidade sexual em relação aos conteúdos da própria disciplina e das ações em sala de aula, a fim de que nada passe por natural.

REFERÊNCIAS

- ADELMAN, Miriam. Paradoxos da Identidade: a política de orientação sexual no século XX. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 14, p. 163-171, jun./2000.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F.. Gênero na prática docente em Educação Física: “Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos o jogar”?. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, mai./ago. 2011.
- ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 157-174, 1999.
- _____. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação/PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0114341_05_pretextual.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2013.
- ALVES, Linn R. G.; PRETTO, Norberto. Escola: espaço para produção de conhecimento. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 16, p. 29-35, set./dez. 1999.
- ALVES, Wanderson F.. Experiência profissional docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M. C.; VIEIRA, L. M. F.. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- ALVES, Natália; CANÁRIO, Rui. Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. **Análise Social**, Portugal, v. XXXVIII (169), p. 981-1010, 2004. Disponível em:< <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218650678S9rNN2al1Cx82TV2.pdf>> Acesso em 10 mar. 2014.
- ARAÚJO, Rubenilson P.. **Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no contexto escolar**. 2011, 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Fundação Universidade Federal de Tocantins, Araguaína, 2011.
- BARBOSA, Roldão R.. **O uso da história oral na pesquisa em educação**. IV Encontro de Pesquisa em Educação, 2010. Universidade Federal do Piauí. Anais do IV Encontro de Pesquisa em Educação, UFPI, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Z. . **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. In: Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, p. 287-336, 1997b.

BELL, J.. **Projeto de Pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRECHT, Bertolt. A exceção e a regra. In: KOUDELA, I. D.. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K.. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRITZMAN, Débora. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 01, p. 71-96, jan./jul. 1996.

BORDINI, Santana C.. O lugar da educação para sexualidade na disciplina de ciências e suas relações com o saber científico. **Revista Contexto & Educação**, v. 27, n. 88, p. 62-76, jul./dez. 2012.

BORTOLINI, Alexandre. **A diversidade sexual na escola**: currículo e prática pedagógica. 2012, 117 p.. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Edição Bellaterra, 2001.

BUTLER, Judith. Regulaciones de género. Trad. de Moisés Silva. **Revista La Ventana**, México, n. 23, p. 7-35, 2007. Disponível em: <<http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana23/judith.pdf>>. Acesso em 12 de abr. 2013.

CAMPELO, Maria. Estela. C. H. **Alfabetizar crianças** – um ofício, múltiplos saberes. 2001. 245 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CARDOSO, Oldimar. P.. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 209-226, jan./abr. 2007.

CARDOSO, Aliana A.; DEL PINO, Mauro A. B.; DORNELES, Caroline L.. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier**: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. IX ANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Universidade de Caxias do Sul, 2012. Anais do IX ANPED Sul, UCS, 2012.

CARRARA, Sérgio; SIMÕES, Julio A.. Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 65-99, jan./jun. 2007.

CASTRO, Alexandre S. B.. **Diversidade sexual na escola**: currículo e prática pedagógica. 2012. 140 p.. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COLETIVO ROSA QUE TE QUIERO ROSA. ! **Basta ya de tibiezas !**. 2011. Disponível em:< <http://rqtr.blogspot.com.br/2011/04/basta-ya-de-tibiezas.html>> Acesso em 10 abr. 2012.

COLLIG, Leandro. (Org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?**. Salvador: EDUFBA, 2011 (Coleção Cult).

COSTA, Ana Paula; SCALIA, Anne C. M. A.; BEDIN, Regina. C.; SANTOS, S. R.. Sexualidade, gênero e educação: novos olhares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 4, n. 1, p. 4-12, 2009. Disponível em:
< <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/388>> Acesso 14 set. 2013.

COUTINHO, Clara P.. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. Lisboa: Almedina, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-371, ago. 2006.

DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina Veras (Orgs.). **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de Educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia**. 2011, 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DELORS, Jacques. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DINIS, Nilson F.. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n.103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 jun. 2013.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítico marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed., Campinas: Autores Associados, p. 203-221, 2008.

DREYFUS, H.; RABINOW, P.. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FACHINNI, Regina; DANILIAUSKAS, M.; PILON, A. C.. Políticas Sexuais e Produção de Conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidade e suas conexões. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 44, n. 1, p. 161-193, jan./jun. 2013.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pró-posições**, v.18, n.2, p. 77-87, 2007.

FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 105-115, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____; FRANCO, E.. Lidando com as homossexualidades: a formação de professores em debate. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 9-20, jul./dez. 2010.

FIGUEIRÓ, Mary Neide D.. Educação sexual: Problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, v. 17, n. 3, p. 286-293, set. 1996.

_____. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. In FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: em busca de mudanças**. 1. ed., Londrina: UEL, 2009.

FRANCO, Maria Lúcia P. B. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed., Brasília: Liber Livros, 2008.

FREIRE, Paulo. V.. **Extensão ou Comunicação**. 12. ed., São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____; SHOR, I. **Medo e ousadia**. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

FREIXO, Manuel. J. V.. **Metodologia Científica: fundamentos, métodos e técnicas**. 2. ed., Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

FISCHER, R. M.B.. Foucault revoluciona a pesquisa em educação?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque, 8. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque, 13. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete, 23. ed., Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2000.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FURLANI, Jimena. Mitos e tabus da sexualidade humana – representação e desconstrução no contexto da Educação Sexual. In: RIBEIRO, P. R. M. et. al. (Org.). **Sexualidade, cultura e Educação Sexual** – propostas para reflexão. Araraquara: Unesp, 2007.

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GHEDIN, E. ; FRANCO, M. A. S. F.. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 2. ed., São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 2001.

GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R.. **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed., Campinas: Autores Associados, p. 05-23, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOY, D.. Foucault's Slalom. **London Review of Books**. v. 4, n.20, p. 18-20, nov. /1982. Disponível em: < <http://www.lrb.co.uk/v04/n20/david-hoy/foucaults-slalom>> Acesso em 09 mar. 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A.. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

JUNQUEIRA, Rogério D.. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, R. D.. **Diversidade Sexual na Educação**: problematização sobre homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECADI/UNESCO, p. 357-444, 2009.

_____. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do currículo**, v.2, n. 2, p. 208-230, 2010. Disponível em < <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/viewFile/4281/3238>> Acesso em 12 jun. 2013.

LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. **Revista Educação e Realidade**, v. 36, n. 01, p. 39-59, jan./jul. 2011.

LEÃO, A. M.C.. **A percepção do(a)s professore(a)s e coordenadore(a)s dos cursos de pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da orientação sexual no currículo**: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência. 2012. 259 f. Tese (Pós-Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação, Universidade Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

LIMA, F. M. de.; DINIS, N. F.. O discurso sobre a homossexualidade na visão de estudantes de Educação Física. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 693-716, jul./dez. 2008.

LOURO, G. L.. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10 ed., Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. (Org.) et. al.. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 9-34, 1999.

_____. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto Editora: Porto, 2000.

_____. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, vol. 9, n. 2. Florianópolis, p. 541-553, 2001a.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 85-92, 2001b.

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

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Proposições**, v. 19, n.2 (56), p. 17-23, mai./ago. 2008.

LÜDKE; Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Ana Cláudia. B.; RIBEIRO, Paulo Rennes M. R.. Educação Sexual: princípios para ação. **Revista Doxa**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.. O construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede de ensino paulista a partir da década de 1980. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 45, p. 241-262, mar./2012.

MEIRELES, Ariane C.. **Políticas públicas sobre a diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola**: notas sobre a cidade de Vitória. 2012, 200 f. Dissertação (Mestrado em Política Social), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MINAYO, Maria Cecília S., DESLANDES, Suely. F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed., Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2012.

_____. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**. Ano 11, n. 21, Porto Alegre: PPGS-UFRGS, p. 150-182, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>> Acesso em 20 ago. 2013.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C.. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES, n. 74, ano 22, p. 121-142, abr./2001.

MORAES, Ana Alcídia A.. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-posições**, v. 15, n. 2(44), p. 165-173, mai./ago. 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, p. 11-47, 2007.

MOREIRA, A. F. B.. Apresentação. **Revista Educação&Realidade**, ano XXI, n. 73, p. 43-46, dez./2000.

NARDI, Henrique C.; RIOS, R. R.; MACHADO, P. S.. Diversidade Sexual: políticas públicas e igualdade de direitos. **Athenea Digital**, vol. 12, n. 3, p. 255-266, nov./2012.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

NOVENA, Nádia. P.. **A sexualidade na organização escolar**: narrativas do silêncio. 2004. 260 f. Tese (Doutorado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

NÓVOA, A. (Org.) et. al.. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional?. In: NÓVOA, A.. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, p. 14-29, 1992.

NUNES, C.M.F.. Saberes Docentes e a Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Eliane de et al. Análise de conteúdo e Pesquisa na área de Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

PELÚCIO, L.; MISKOLCI, R.. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. **Sexualidade, Salud y Sociedad**: Revista Latinoamericana, n. 1, p. 125-157, 2009.

PENIN, S. T. S.. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. **Cadernos de Pesquisa**, n. 92, São Paulo, p. 5-15, fev./1995.

PEREIRA, Z. M.. Gênero e Sexualidade na pesquisa na área de ensino: análise da produção acadêmica. **XVI Endipe**, Campinas: Unicamp, p. 172-183, 2012. Disponível em:<http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2860p.pdf> Acesso em 15 set. 2013.

PESSANHA, Jackeline F.. **Direito fundamental à educação e as famílias homoafetivas: uma reflexão sobre o currículo multicultural nas escolas**. 2011, 231 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2011.

PIMENTA, Selma G.. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G.. (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2002.

PINO, Nádia P.. A teoria queer e os intersexo: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 149-174, jan./jun. 2007.

PISCITELLI, Adriana. Convenções da Sexualidade. In: PISCITELLI, A.; GREGORI, M. F.; CARRARA, S. (Orgs.). **Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

PLATÃO. **Diálogos**. 5. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1991 – (Coleção Os Pensadores).

POPKEWITZ, T. S.. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In NÓVOA, A. (Org.) et. al.. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 35-50, 1997.

PRÀ, J. R.; SANTOS, T. C. B.. Feminismo, lutas, conquistas e reivindicações. In: GUARESCHI, P.; HERNANDEZ, A; CÁRDENAS, M. (Orgs.). **Representações sociais em movimento: psicologia do ativismo político**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 111-126, 2010.

QUEIROZ, Maria Isaura P.. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível” . In: SIMSON, Olga Moraes Von. Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, p. 14-43, 1988.

REALI, Aline M; e MIZUKAMI, Maria Graça (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

REDAÇÃO. Movimento muda sigla de referência de "GLBT" para "LGBT". **Folha de São Paulo**. Brasília, 09 jun. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u410294.shtml>>. Acesso em: 12 maio 2013.

RIBEIRO, G. C.. **Corpo, gênero e sexualidade na educação física escolar: uma cartografia das práticas discursivas em escolas do Paraná**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

ROCHA, Kesia A.. **Da política educacional à política na escola: os silêncios e os sussurros da diversidade sexual na escola pública**. 2012, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação),

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1-88, 2003.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHIS, Isabelle de P.; MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 04, n. 01, p. 18-33, mai./2010. Disponível em:<<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em 10 jan. 2014.

SANTOS, C.; BRUNS, M. A. T. **A Educação Sexual Pedre Espaço**: Novos Horizontes Para a Práxis Pedagógica. 1. ed., São Paulo: Ômega Editora e Distribuidora Ltda, 2000.

SANTOS, L. H. S.. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANTOS, Raquel A. P.. **Isso é o que não mudou ainda: diversidade sexual, homofobia e cotidiano escolar**. 2011, 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, 20 (2), 71-99, 1995.

SILVA, R. R.; SILVA, M. J. M. da.. Educação Física e sexualidade: um estudo de caso em escolas públicas de Aracaju (SE). **Educationis**, Aquidabã, v. 1, n. 1, p. 22-35, 2013.

SILVA JR., A. F.. A ciência da História e o ensino de História: aproximações e distanciamentos. **Opsis**, Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304, jan./jun. 2011.

SILVEIRA, Maria Isabel H.. A entrevista na pesquisa em Educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa na educação. São Paulo: Lamparina, 2007.

SIMÕES NETO, José Pedro et. al. A produção acadêmica sobre diversidade sexual. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 58, p.65-81, dez. 2011.

SOARES, Alexandre G.. **Presenças, silêncios e ausências sobre gênero e diversidade sexual no âmbito do currículo de dois cursos da educação profissional**. 2012, 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Campus II, 2012.

STEARNS, P. N.. **História da Sexualidade**. Trad. Renato Marques. São Paulo: Contexto, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa.. Entrevista reflexiva: um olha psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R.. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, p. 9-61, 2004.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R., PRANDINI, R. C. A. R.. Perspectivas para análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R.. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, p. 63-86, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L.. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, nº4, Porto Alegre: Pannônica, p. 35-51, 1991.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p. 209-244, dez., 2000a.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000b.

_____. **Saberes Docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 10ª ed., Petrópolis: Vozes, 2006.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TIMM, Edgar Z.. A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vidas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 45-62, 2010..

TONATTO, S.; SAPIRO, C. M. Os novos Parâmetros Curriculares das Escolas Brasileiras e Educação Sexual: uma proposta de intervenção em ciências. **Psicologia & Sociedade**, v.14, n.2, p.163-175, jul./dez. 2002.

TONELI, M.F.F.. Diversidade sexual humana: notas para a discussão no âmbito da psicologia e dos direitos humanos. **Revista Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 61-73, 2008.

VIDAL, Diana; VIANNA, Cláudia. Experiência coletiva docente. Um: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F.. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero e políticas educacionais: impasses e desafios para a legislação brasileira. **Gênero e educação: educar para a igualdade**. São Paulo: CEM, SME/SP, p. 1-160, 2004.

VIANNA, C. P. et. al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 de jun. 2013.

WEEKS, Jeffrey.. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. (Org.) et al.. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 35-82, 1999.

ZIRBEL, Ilze. Gênero e Estudos Feministas no Brasil. In: SILVA, C. F.; KRAEMER, C. (Orgs.). **Corpos Plurais: experiências possíveis**. 1. ed., Blumenau: Liquidificador Produtos Culturais, p. 15-68, 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A Contato de e-mail: seleção dos participantes

Assunto: Proposta de participação para pesquisa

Olá Prof/a. (*nome do/a professor/a*),

Sou professor de História da escola E.E. (*nome da escola*), e também atualmente faço uma pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Unesp/Araraquara sob orientação da Profa. Dra. Sueli Itman.

Procuo nessa pesquisa contribuir com a nossa formação de professores e pesquisar sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual, temáticas que atualmente estão entrando em muitos debates nas escolas.

A pesquisa preserva totalmente você de qualquer risco vexatório, expositivo e fora do que combinarmos. E será realizada com toda transparência possível e a partir de seu consentimento no uso dos dados que pretendo obter em nossa conversa. Obtive seu contato de *e-mail* através do responsável pela área de Ciências Humanas da nossa Diretoria de Ensino e gostaria muito que pudesse fazer parte, já que devido a sua trajetória docente, teria por demais a contribuir com esse estudo.

Nada será feito sem a sua anuência, e também lhe será reservado o direito de não participar mais quando isso lhe parecer o mais conveniente, podendo se manifestar para que não esteja sua participação registrada na escrita dessa dissertação. Também lhe asseguro que seu nome não será divulgado, nem mesmo elementos que possam facilitar identificação, como o nome da escola onde trabalha.

A entrevista será marcada totalmente de acordo com sua disponibilidade, em data, horário e local que lhe seja melhor e mais conveniente. O local fica ao que lhe for mais acessível, podendo ser na escola, ou em outro espaço combinado previamente.

Fico no aguardo para que possa responder se aceita ou não participar e deixo meu e-mail e telefone (*xx*) *xxxxx-xxxx*, caso prefira usá-lo para esse contato. Já de antemão lhe agradeço pela disposição em ler esse pedido e reitero meu muito obrigado, desejando uma ótima semana a você.

Coloco-me a disposição e ficaria muito satisfeito se pudesse participar, sua participação seria de precisa validade.

Abraços,

Hamilton Vieira

APÊNDICE B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este documento visa solicitar sua participação na pesquisa **As percepções de professor/as da disciplina de História sobre as temáticas de sexualidade, gênero e diversidade sexual na escola: sua construção a partir dos saberes docentes relatados em suas trajetórias**, que tem como objetivo investigar os saberes docentes e suas articulações em relação a essas temáticas.

Por intermédio deste termo, são garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da pesquisa. Fico ciente que espontaneamente aderi a participar e não exigirei em hipótese alguma qualquer tipo de benefício financeiro.”

São Carlos, _____ de _____ de 2013.

Participante: _____

Hamilton Vieira

Tel. xx xxxxxxxx

Email: hamiltonv@hotmail.com

APÊNDICE C Roteiro de entrevista

1ª PARTE

RELATO DA ESCOLHA PELA DOCÊNCIA E E PELA ÁREA DE HISTÓRIA (nome, idade)

. POR QUE ESCOLHEU SER PROFESSOR E DE HISTÓRIA?

. COMO FOI ESTUDAR NA UNIVERSIDADE QUE ESCOLHEU? POR QUE ACONTECEU ESSA ESCOLHA? EM QUAIS ASPECTOS ELA CONTRIBUIU? E O QUE FALTOU?

TRAJETÓRIA DOCENTE EM HISTÓRIA (identificar tempo de serviço, nº de escolas e quanto tempo na escola atual ou cargo atual)

. O QUE O TEMPO DE DOCÊNCIA TROUXE PARA VOCÊ NO ATO DE SER PROFESSOR?

. QUAIS MOMENTOS DURANTE TODA SUA CARREIRA, QUE FORAM MAIS MARCANTES EM RELAÇÃO A SER PROFESSOR DE HISTÓRIA? QUAIS FORAM OS MAIS COMPLEXOS E QUE VOCÊ SENTIU DIFICULDADE EM SALA DE AULA? POR QUE?

. QUE MOMENTOS OS CONTEÚDOS APRENDIDOS NA FORMAÇÃO EM HISTÓRIA FORAM UTEIS ALÉM DO ENSINO DA MATÉRIA? QUAIS OUTROS CONHECIMENTOS VOCÊ MAIS USA PARA RESOLVER QUESTÕES DO DIA A DIA NA ESCOLA?

2ª PARTE

IDENTIFICAÇÃO DE ALGUM CONTEÚDO DE GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL

. O QUE VOCÊ ENTENDE POR GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL ?

. ESSES CONCEITOS VIERAM DE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA, OU DE ALGUM CURSO OU DE QUAL TIPO DE CONHECIMENTO?

. QUAL A IMPORTÂNCIA OU NÃO DE DISCUTIR ESSES TEMAS? ELES DEVERIAM ESTAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA? POR QUÊ?

DIVERSIDADE SEXUAL E O SABER DOCENTE

. SE CONSIDERARMOS O FATO QUE EXISTE NA ESCOLA ALUNOS E ALUNAS QUE VÃO ALÉM DO QUE JÁ CONHECEMOS SOBRE O QUE É SER MASCULINO OU FEMININO E QUE POSSA EXISTIR OUTRAS FORMAS DE SE IDENTIFICAR OU MOSTRAR SUA SEXUALIDADE, ESSAS QUESTÕES OCORREM DE QUE FORMA NA ESCOLA?

. ELAS JÁ OCORRERAM ALGUMA VEZ NA SUA TRAJETÓRIA? SE SIM, COMO FOI? CASO NÃO TENHA OCORRIDO, QUAL EXPLICAÇÃO PARA ISSO?

. SE HOUVESSE ESSAS SITUAÇÕES DE DIVERSIDADE DENTRO DA ESCOLA, QUE TIPO DE CONHECIMENTO PODERIA SER USADO PRA TRATÁ-LAS?

. SERIA POSSÍVEL FAZER USO DE ALGUM CONHECIMENTO RELACIONADO AO ENSINO DE HISTÓRIA? QUAL? DE QUE FORMA PODERIA AUXILIAR?

. EXISTE MAIS ALGUMA CONSIDERAÇÃO QUE VOCÊ GOSTARIA DE FAZER SOBRE SUA PROFISSÃO?