



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORAS/ES: HOMOFOBIA E ESCOLA**

Claudia Penalvo

Prof. Dr. Marcio R. V. Caetano

CLAUDIA PENALVO

**CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES:
HOMOFOBIA E ESCOLA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para a obtenção ao título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano
Linha de Pesquisa: Culturas, Linguagens e Utopias.

Rio Grande

2015

A todos que me desassossegam!

À Joana, por um mundo mais leve!!

AGRADECIMENTOS

Impossível não pensar em agradecimentos enquanto estava realizando o mestrado! Tantas pessoas fizeram parte de minha vida para que esse trabalho tomasse corpo! Durante os vinte e quatro meses foi um voltar ao passado para (re)significar o presente. E isso foi muito bom, mas, às vezes, difícil, por causa de lembranças sofridas. Porém, tenho comigo a linda frase de Fernando Pessoa, que diz que “Tudo vale a pena...”. Também não quero deixar de agradecer a todas as pessoas que de uma forma ou de outra estiveram presentes nesse momento tão especial! Assim, só tenho a dizer obrigada! De coração!

Quero agradecer à minha família, mãe e pai, pela influência em acreditar no “público” e pelo apoio em todas as minhas loucuras e devaneios. Um agradecimento especial aos meus filhos, Natalia Penalvo Turra e João Penalvo Noll, por me ajudarem a ser uma pessoa melhor.

Ao meu querido amigo e, agora, orientador Prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano, que já admirava nos tempos de militância no movimento social e que hoje tenho muito respeito pela ética, competência e dedicação na sua árdua tarefa comigo. Só tenho a agradecer a acolhida e as discussões sinceras. Não me decepcionei.

A Profa. Dra. Dinah Quesada Beck, Prof. Dra. Mara Rejane Osório e ao Prof. Dr. Alexandro Rodrigues, membros da banca, pela generosidade em suas considerações no exame de qualificação, o que me estimulou mais pela educação pública.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em Rio Grande-RS, bem como a todas as professoras e professores, colegas e funcionárias e funcionários.

Aos meus companheiros e companheiras do SOMOS, quem já passou e quem ainda está por lá, pela compreensão e estímulo. Em especial, ao amigo de todas as horas, Sandro Ka, pelos momentos de não-escrita, os sonhos e as brigas. Sim, tudo isso é/foi importante! Também quero agradecer a Denise Diener, que mesmo distante fisicamente, está tão próxima de mim nessa caminhada.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Currículo, pelo companheirismo e discussões férteis que me fizeram refletir e ampliar meus pensares. Nosso chimarrão fez a diferença! Obrigada, a Luiz, Talita, Marlon, Taty, Manu, Thiago, Tati e, em especial, a colega Treyce Ellen Goulart pelas conversas tão significativas às quais me ajudaram a construir um outro olhar em meu fazer.

Ao meu grupo de estudos de Filosofia da Diferença, pelos momentos em que aprendemos

juntas e pelas conexões que se fazem a cada dia em nossas vidas pequenas.

A todas as colegas e amigos e amigas que fiz durante esses vinte e quatro meses nas discussões em sala de aula, no CC, no refeitório e no ônibus. Obrigada, Ariana Cavalheiro e Rubens C. Lobato pelas risadas e ideias. Valeu!

Um obrigada especial ao querido Alessandro Drago, por me ajudar a tornar essa caminhada mais leve.

E à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, por financiar esse estudo.

A única maneira de teres sensações novas é construíres-te uma alma nova. Baldado esforço o teu se queres sentir outras coisas sem sentires de outra maneira e sentires de outra maneira sem mudares de alma. Porque as coisas são como nós as sentimos – há quanto tempo sabes tu isto sem o saberes? – e o único modo de haver coisas novas, de sentir novas é haver novidade no senti-las.

Muda de alma. Como? Descobre-o tu.

(Fernando Pessoa, livro do Desassossego)

RESUMO

O objetivo dessa dissertação de mestrado em Educação é questionar, analisar e compreender alguns dos modos como a política pública de formação continuada em gênero e sexualidade para professoras/es das redes públicas abordam o tema da homofobia. A homofobia, em linhas gerais, relaciona-se a atitudes de violência (física, psicológica) e atitudes de interdição, controle e vigilância de comportamentos sexuais não-heterocentrados e/ou não representados pelos padrões identitários de gênero. Assim, o presente estudo, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, desenvolvido em três escolas Públicas Municipais de Ensino Fundamental dos municípios de Rio Grande e São José do Norte-RS, busca, sobretudo, perceber como esse tema se desdobra nos currículos, aqueles experimentados nos cotidianos das escolas dos sujeitos dessa investigação. Para tanto, seguimos como referencial teórico as contribuições de autoras/es que propõem problematizar a educação a partir de uma corrente de pensamento crítico e da Filosofia da Diferença. Como caminho metodológico, realizamos rodas de conversa nas escolas, análise de documentos e inserção no cotidiano de uma escola. As narrativas interessantes para a pesquisa denotam que no espaço escolar a homofobia ainda é um tema sensível e está engendrada com outras problemáticas, como racismo e classismo, e muitas vezes não é percebida; as formações continuadas necessitam estar diretamente ligadas ao cotidiano escolar, contribuindo para uma (re)significação dos fazeres pedagógicos.

Palavras-chave: Formação continuada. Políticas públicas. Homofobia

ABSTRACT

The goal of this Master's in Education dissertation is to question, analyze and comprehend some of the ways in which the public policies of continuing education in gender and sexuality for teachers of the public system address the issue of homophobia. Homophobia, in general, relates to attitudes of violence (physical, psychological) and attitudes that act as interdiction, control and vigilance of sexual behavior that is non-heterocentered and/or not represented by the standard gender identities. Therefore, the present study financed by the Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, developed in three public municipal schools of basic education in the municipalities of Rio Grande and São José do Norte, in Rio Grande do Sul, aims to realize specially how this issue unfolds in the syllabus, those experienced daily, of the schools subject to this investigation. For this purpose, we followed as theoretical framework the contributions of authors that aim to problematize education from a critical current of thought and from the Philosophy of Difference. As a methodological way, we conducted conversation circles in the schools, analysis of documents and insertion in the daily life of a school. The narratives that are interesting to the research denote that in the school space homophobia is still a sensitive matter and is engendered with other issues such as racism and classism, and a lot of times is not perceived; continuing education needs to be directly linked to the school routine contributing for a (re-)signification of the pedagogical makings.

Keywords: continuing education. Public policies. Homophobia.

SUMÁRIO

1 ACORDANDO PARA VIAJAR	10
2 ACORDOS POLÍTICO-EPISTEMOLOGICOS.....	176
2.1 Inspirações cartográficas: aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.....	176
2.2 Cartografias da investigação: detalhes de uma experiência.....	27
2.3 Festas cartográficas: diálogos e teorias necessários à investigação.....	32
3 INTERROGANDO MINHAS EXPERIÊNCIAS: CAMINHOSE SENTIDOS QUE (ME) ORIENTAM NESSA INVESTIGAÇÃO	564
4 ENFRENTANDO A HOMOFOBIA NA ESCOLA.....	725
4.1 A formação continuada de professoras/es, gênero e sexualidade: um panorama histórico das políticas públicas.....	725
4.2 Desdobramentos dessas formações continuadas nos currículos escolares ou o que isso quer dizer disso? Algumas falas	891
5 ENTÃO... CONCLUSÕES INCONCLUSIVAS.....	1178
REFERÊNCIAS.....	123

1 ACORDANDO PARA VIAJAR...

São 6h30 da manhã de um dia qualquer e preciso acordar, me arrumar para visitar escolas em cidades do interior sul do Rio Grande do Sul, nos municípios de Rio Grande e São José do Norte.

Meus trabalhos nesses espaços escolares serão pontuais, momentâneos e fugazes. Simples momentos onde conversarei com pessoas, buscando alguns pontos em comum entre meus saberes e os saberes de outrem para que conexões possam ser realizadas e, assim, potencializar ideias. Buscar nesses encontros sentidos outros que conectem leituras e experiências sobre a escola, a aprendizagem, a cidade e a vida.

Já mudei muito meu modo de trabalhar: no início, tinha uma pretensão e uma arrogância prescritiva, daquelas que não conhecendo a escola em seus múltiplos e fluídos cotidianos, apresentava receitas milagrosas de como deveriam ocorrer suas práticas pedagógicas. Essa postura foi dando lugar ao olhar mais atento para perceber o que está invisível, a ouvir o que não se fala em voz alta, a sentir mais do que deveria e/ou poderia e, às vezes, a engolir o gosto amargo de vidas secas encontradas pelos caminhos no meu existir. Esses foram, sem dúvida, os sentidos mais viscerais de viver e pesquisar implicados no cotidiano da escola. Refletindo sobre o vivido, estimulada pela escrita desse percurso, lembro-me de Regina Leite Garcia (2003):

Não carregamos mais conosco (se é que um dia foi possível carregá-lo) os passos a serem dados para desenvolver uma pesquisa, mas simplesmente nos abrimos para acompanhar o que aponta ou sugere a realidade a ser investigada e os sujeitos professoras e alun@s, que, como nós, estão envolvid@s no processo de pesquisa. Pesquisamos com o cotidiano, aprendemos com o cotidiano. E continuamos a trilhar o fascinante processo de encontro e desencontro de parcerias (p. 206)¹.

Ao longo de minha pequena experiência, aprendi que estar no meio do fogo cruzado me faz potente e posso participar de discussões as mais variadas, seja de forma coletiva ou de forma

1

Foi orientada pelas aprendizagens que me proporcionaram os escritos de Regina Leite Garcia que intencionalmente, no corpo do texto, alguns escritos estarão na primeira pessoa do singular, visto que são momentos em que estive refletindo e experimentando de forma solitária a investigação e, em outros, a experiência será narrada na primeira pessoa do plural. Nesse momento, o/a leitor/a deverá entender que pensava no coletivo das orientações coletivas do “Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Currículo”.

abstrata, aquela que vivo dentro de meu ser com as vozes dos demônios que me constituem. E como são elas, demônios.

Tudo isso vai me levando de forma confiante até a escola para mais um dia de encontros. Esperando que sejam bons encontros, como diria Baruch Spinoza² sendo referendado por Gilles Deleuze (2002). Os bons encontros, gerados pela afetação ou paixão alegre quando dois corpos se encontram e se potencializam. Bons encontros para ampliar pensamentos e ideias e, assim, vivenciar formas de promover reconhecimentos de pessoas consideradas “diferentes”, “estranhas”, fora da ordem do padrão social, reconhecimento de conhecimentos que desconhecidos da escola a fazem pobre de sentidos para esses diferentes, estranhos e fora da ordem do padrão social branco, masculino, heterossexual, judaico-cristão e proprietário.

Ao fazer a viagem até as escolas vou lembrando de tantas outras viagens que fiz. Muitas não foram por vontade própria, mas impostas pela vida: amigos e amigas que sofreram discriminação e violência; amigos e amigas que sofreram violências de todas as ordens por simplesmente serem ou assumirem ser “inteiros/as” naquilo que se (auto)percebiam e/ou (auto)criavam. Violências que, protagonizadas por eles/elas, eram marcadas no meu corpo. Solidariedade era pouco diante do que essas experiências me levavam a sentir, exatamente porque ela se caracteriza como sendo um sentimento que desenvolvemos à luta, à história e à experiência do outro. Quando meu corpo foi marcado, essa luta, história e experiência passaram a ser compartilhadas comigo. Tudo isso vai comigo: as dores e os amores. Elas estão em cada sentido do meu corpo. Aliás, ele é meu texto.

As viagens ao interior do Rio Grande do Sul são repletas de afetos, de emoções que vão teimando em se fazer presentes e que me forçam na busca por soluções e alternativas visando a reflexão e o questionamento do *status quo* na instituição “escola”. Dessa forma, é muito mais do que matricular pessoas, mas trabalhar de forma a contemplar as culturas e modos de ser e estar na sociedade e, conseqüentemente, nos espaços escolares. Aprendi com as escolas que, para que isso aconteça, é necessário estudo, reflexão, disposição interna para outros modos de existência, humildade para admitir que não sabemos tudo, coragem para aceitar que nossa educação é interessada em um modelo específico de pessoas e, mais amplamente, de sociedade.

Nesse ponto, a homofobia, questão que debateremos com mais precisão no decorrer do texto, cumpre muito do papel que se espera dessa produção em massa através da escola. A homofobia vai moldando como a água que se coloca na argila para modelar melhor, como o fogo que esquentava o vidro e o deixa flexível, como o sal que tempera o alimento. Porém, quando falamos

² Nasceu em 1632, no bairro judeu de Amsterdã, em uma família de comerciantes portugueses ou espanhóis, e morreu em 1677 na cidade de Haia. Teólogo, estudante de Filosofia, rompeu com a comunidade judaica. Migrou para o catolicismo, mas também rompeu com ele. Escreveu *Tractatus Theologico-Politicus*, publicado em 1670.

em pessoas, em gente, há que se ter um cuidado no trato. Gente não é mesa, nem cadeira, nem parede que se coloca de um jeito, se pinta, se faz o que quer e se pode mudar a qualquer tempo caso não fique ao nosso gosto. Gente tem sentimento, tem querer, tem vontade. E tem umas que escapam e se rebelam, mesmo a contragosto, de forma mais intensa e visceral. Elas ousam ser e a questionar o que está instituído como sendo natural, da natureza, do “correto”, do “saudável”, do permitido.

A homofobia tem muitas nuances, muitas raízes, e costuma atuar também de forma sutil, silenciosa, “amável”, e, dessa forma, precisamos estar atentos/as para não reforçar atitudes que desumanizam e que nunca estão sozinhas, vêm junto com sexismo³ androcêntrico, o racismo e outras tantas possibilidades de exclusão.

[...] androcentrismo não representa somente a centralidade e supremacia dos homens e, por sua vez, a “submissão” das mulheres, enquanto coletivo de sujeitos [...] Ele caracteriza-se pela cadeia de responsabilidade que a todo o momento é cobrada aos homens e os levam a naturalizar o governo de si, de outros (mulheres, filhos e filhas) e do público. Neste sentido, o androcentrismo se torna uma prisão que aliado à heteronormatividade é o ponto de partida da homofobia [...] Logo, existe uma aproximação que nos obriga a ver a misoginia, o androcentrismo e a heteronormatividade como conceitos que se entrecruzam na manutenção do patriarcado. A heteronormatividade se conecta diretamente com o androcentrismo e a misoginia; primeiro, porque sustenta a ideia do governo homem/masculino sobre a mulher/feminino, inclusive sobre o que é produzido pelo e com o corpo da mulher; segundo, porque ao exigir a tarefa de governo do homem e de governada da mulher, lhes obrigam a relações intrínsecas e reprodutivas do sistema em uma lógica binária. (CAETANO, 2011, p. 15. Nota de rodapé).

Portanto, como afirma Gloria Careaga, existe a “necesidad para comprender mejor las intersecciones entre género, raza, etnicidad y sexualidad, el trabajo teórico que se habrá de desarrollar deberá sustentar definitivamente el principio de pluralidad como base para la construcción de una propuesta sólida de una nueva sociedad” (2003, p. 294). Diante desse quadro, os fazeres pedagógicos com as escolas são mais complexos do que aqueles descritos pelas investigações acadêmicas, exatamente porque elas trazem a necessidade de problematizar os sentidos sobre o “sujeito”, que, dito universal, disponibiliza o conhecimento a ser distribuído como verdade na escola.

Como dito por Fernando Pessoa (1982, p. 387), “para viajar, basta existir”, e, durante o

³ Assim como Caetano (2011), compreendo sexismo como uma situação/posição que pode ser executada e ocupada tanto por homens quanto por mulheres. Este quadro ocorre porque, inscrita numa cultura androcêntrica, o sexismo se prolifera no imaginário coletivo e o prepara a um conjunto de representações/apresentações socialmente partilhadas de opiniões e práticas que desprezam e/ou violentam as mulheres e/ou o feminino (p. 25).

processo de viagens até as escolas, ousou pensar que as estradas são muitas nessa vida. Existem estradas pavimentadas, mas que podem nos levar a momentos de insegurança, dependendo da luminosidade do sol, da intensidade de uma chuva ou da escuridão da noite. Existem, também, as estradas de chão batido, com buracos, e que, quando chove, podem ficar muito enlameadas e quase intransitáveis. E existem, ainda, as estradas cobertas por grama ou ervas daninhas. Nessas, fica mais difícil de ver os buracos ou armadilhas da natureza. E aqui é preciso ter cuidado. Precisamos ter cuidado em todas as estradas. Em algumas mais, em outras menos. Faço uma analogia com a vida. O quanto necessitamos ter cuidados quando se trata de vidas. Seja a vida que for, seja a estrada que for. Seja qual for a viagem a ser percorrida.

Mesmo com medo e muito cuidado com os sujeitos dessa pesquisa, quero percorrer o caminho, quero fazer valer o dito por Pessoa:

Viajar? Para viajar basta existir. Vou de dia para dia, como de estação para estação, no comboio do meu corpo, ou do meu destino, debruçado sobre as ruas e as praças, sobre os gestos e os rostos, sempre iguais e sempre diferentes, como, afinal, as paisagens são.

Se imagino, vejo. Que mais faço eu se viajo? Só a fraqueza extrema da imaginação justifica que se tenha que deslocar para sentir.

“Qualquer estrada, esta mesma estrada de Entepfuhl, te levará até ao fim do mundo”. Mas o fim do mundo, desde que o mundo se consumou dando-lhe a volta, é o mesmo Entepfuhl de onde se partiu. Na realidade, o fim do mundo, como o princípio, é o nosso conceito do mundo. É em nós que as paisagens têm paisagem. Por isso, se as imagino, as crio; se as crio, são; se são, vejo-as como às outras. Para quê viajar? Em Madrid, em Berlim, na Pérsia, na China, nos Pólos ambos, onde estaria eu senão em mim mesmo, e no tipo e género das minhas sensações?

A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes. O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos (PESSOA, 1982, p. 387).

Com a bússola na mão, os sentidos atentos, percorro o caminho investigativo dessas viagens às escolas, buscando em seus múltiplos cotidianos as marcas da (resposta a) homofobia com professoras/es que participaram de cursos de formação continuada ofertadas pela Universidade Federal do Rio Grande com recursos do Ministério da Educação entre 2007 e 2012⁴.

Quero, com essa dissertação, questionar, analisar e compreender alguns dos modos como a política pública de formação continuada em gênero e sexualidade para professoras/es das redes

⁴ Mais adiante, trago algumas das dimensões que caracterizam essas formações.

públicas abordam o tema da homofobia e, sobretudo, como esse tema se desdobra nos currículos, aqueles experimentados nos cotidianos, das escolas dos sujeitos dessa investigação.

Busco no cotidiano das escolas as marcas curriculares, por entendê-lo como sendo o espaço-tempo da “prova real”.

É ali que os grandes projetos, as grandes explicações, as grandes sínteses, as grandes narrativas e as grandes certezas são confirmadas, questionadas ou negadas, e o que complica ainda mais é que às vezes a mesma certeza que num momento é confirmada, no momento seguinte, é negada. É ali, no cotidiano, que sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim vivem, lutam, sobrevivem e, como todos os mortais, um dia morrem. Não esquecendo que uns morrem antes do que outros, dadas as condições de vida, no limite da morte, a que estão expostos (GARCIA, 2003, p. 195).

Diante de tamanho desafio, a escrita dessa viagem que a chamo de “*Cartografias da formação continuada de professoras/es: homofobia e escola*”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande, foi dividida em três capítulos. No primeiro, desejo discutir os aportes político-teóricos que me orientaram. Com eles, busco subsídio para problematizar, no segundo capítulo, os caminhos trilhados para a construção desse trabalho: as mudanças sofridas no projeto, a pesquisa maior em que me (foi) inseri(da) e, sobretudo, as pistas cartográficas que (me) balizaram/constituíram na análise. Com isso, optei de trazer o capítulo “**Interrogando minhas experiências: caminhos e sentidos que (me) orientam nessa investigação**” como parte integrante da investigação. Sabemos que convencionou-se nas teses e dissertações abrir as discussões com as experiências “pessoais” que motivaram o/a investigador/a a desenvolver a pesquisa. Entretanto, discordo das perspectivas que defendem as são distintas as dimensões do público e do pessoal/privado. Defendo com Caetano (2011), que a separação entre o público e privado se constituiu como sendo mais estratégia androcêntrica na Modernidade que buscou/busca governar e regular o protagonismo de mulheres e a discussão pública das questões da família.

Ao optar por inserir minha experiência como parte da investigação, entendo que fiz o movimento de encontrar as marcas que me mobilizaram no ativismo de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e pessoas vivendo com HIV/AIDS. Nesse encontro, tive a dupla ação de me narrar e me narrando construir os sentidos e significados de minha existência. Acredito que esse exercício foi central para problematizar minhas certezas e com ele me configurar como sujeito *aprendente* nessa relação cotidiana com a escola. Em outras palavras, essa investigação que tinha a

escola como espaço privilegiado de atuação serviu de encontro com minhas histórias e elas foram fundamentais para que eu pudesse compreender as complexidades político-epistemológicas do tema que envolve essa dissertação. Assim sendo, como entendo que conteúdo e forma são indissociáveis, essa escolha foi acima de tudo político-epistemológica.

Feita a primeira parte, desejo, no terceiro capítulo, apresentar e debater algumas iniciativas de enfrentamento à homofobia nas escolas experimentadas através das formações continuadas de professoras/es promovidas pela FURG com o financiamento do Ministério da Educação. Busco, através dessas formações continuadas de professoras/es, alguns indícios cartográficos de seus desdobramentos nos currículos escolares de três escolas gaúchas: duas que se localizam no município de Rio Grande e uma em São José do Norte.

Assim, essa terceira parte está dividida em dois subcapítulos em que discutirei, no primeiro, o panorama das políticas públicas de formação continuada de professoras/es, e, no último subcapítulo, busco discutir os desdobramentos dessas formações continuadas nos currículos escolares. Para tanto, recorrerei às narrativas das professoras que participaram das rodas de conversas do projeto “As políticas de identidades e suas dimensões nos projetos políticos pedagógicos e nos currículos”, financiado pelo CNPq e FAPERGS, coordenado pelo Prof. Dr. Marcio Caetano, e, também, da minha inserção em uma das três escolas em que realizamos rodas de conversa⁵. Finalizadas essas etapas, retomo os eixos centrais da dissertação na conclusão.

Com o dito, pretendo finalizar o relatório de pesquisa. Mas, é preciso declarar que minha intenção não é esgotar a discussão, tampouco, assumir essa pesquisa como a verdade sobre as escolas e muito menos sinalizar o término da investigação e análises dos dados produzidos. O que pretendo é possibilitar pistas aos/às leitores/as dos caminhos investigativos percorridos e as leituras e interpretações realizadas nesse momento/percurso.

É preciso dizer, desde já, que essa investigadora-ativista-investigadora que inicia a escrita dessa dissertação tem envolvimento direto naquilo que foi eleito como tema central a pesquisar, a formação continuada de professoras/es e o enfrentamento escolar à homofobia⁶. Este é, portanto, o

⁵ A definição de acompanhar apenas uma das escolas de forma mais sistemática e cotidiana se deu pela rede em que as professoras dessa escola estavam inseridas, pela indisponibilidade de tempo e recurso para acompanhar as outras e, sobretudo, pela acolhida promovida pela Instituição Escolar.

⁶ Sabemos da complexidade do conceito homofobia e das denúncias que sobre ele opera, a exemplo da invisibilidade das diferentes formas com que são vividas as violências (simbólica, física, psíquica e

texto de uma personagem-narradora-investigadora-personagem-narradora Assim, como também são personagens-narradoras-investigadoras-personagens-narradoras os demais sujeitos convidados para a construção dessa trajetória de pesquisa.

patrimonial) pelas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Em outras palavras, sabemos que o conceito não consegue integrar as dimensões do machismo que atrelada ao preconceito sexual são vividas pelas lésbicas, bissexuais e transexuais. Entretanto, as formações continuadas; bem como, os discursos produzidos pelas políticas do Ministério da Educação que se desdobraram nas escolas utilizam a palavra “homofobia”. Pensamos que seria anacrômico operar na produção de dados com os conceitos “lesbofobia” e “transfobia”, por exemplo, quando as/es professoras/es reivindicavam a categoria “homofobia”, por que assim foram ensinadas, para descrever mais amplamente as violências sofridas pela população LGBT.

2 ACORDOS POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICOS

2.1 Inspirações cartográficas: aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

Tenho intenção de destacar os temas que irão orientar essa dissertação: homofobia, formação docente e currículo. Para tanto, busco interrogar as dimensões assumidas nos currículos das discussões proporcionadas pelas formações continuadas, oferecidas às professoras e aos professores da rede pública de ensino, nos municípios de Rio Grande⁷ e São José do Norte,⁸ ambas cidades do interior do Rio Grande do Sul, pela Universidade Federal do Rio Grande, conforme dito anteriormente.

As ações de formação continuada de professoras/es, desenvolvidas pela FURG, através do financiamento da SECADI⁹/MEC (Secretaria e Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação), nos anos de 2006/2007, nos configurarão como ponto de partida de uma jornada investigativa de inspiração e de entusiasmo poético cartográfico.

Nesse processo de produção de dados, assumi características de “detetive” que busca descobrir algo através das pistas deixadas por outras pessoas ou situações, ou como a personagem da mitologia grega Ariadne, filha do rei Minos, que, para sair do labirinto onde estava presa, seguiu um fio que a levou até a saída da prisão. Assim, busquei ir atrás do fio condutor das políticas públicas estudadas. Ou, ainda, utilizando-me de um verbo menor, bricolar, fui colando, reinventando, compondo, e, nessa coleção de peças-pedaços que foram construindo a bricolagem, a preocupação com o belo não foi uma constante. O que gritou foram a necessidade, a afetação e a paixão por entender uma experiência realizada, mesmo que de forma parcial, incompleta, distante de ideais totalizantes. Criei, inspirada por Deleuze e Guattari, três linhas que andam e se tramam e se enroscam e se endossam no e pelo texto: a *linha da crueldade*, a *linha das possibilidades* e a

⁷ Situada entre a Lagoa Mirim, a Lagoa dos Patos e o Oceano Atlântico, fica 317 km distante de Porto Alegre e possui 198 mil habitantes, conforme o censo 2010, do IBGE. Possui 37 (trinta e sete) escolas municipais de Ensino Fundamental. Fica distante em torno de 8 km de São José do Norte, com travessia hidroviária pela Lagoa dos Patos.

⁸ Conforme o censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui 25 mil habitantes e fica 372 km distante da capital Porto Alegre, fazendo parte da península entre o Oceano Atlântico e a Lagoa dos Patos. Possui 14 (catorze) escolas municipais de Ensino Fundamental.

⁹ Criada em 2003 para apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, tinha o nome de SECAD. Através do Decreto 7690, de 02/03/2011, criou-se a SECADI com nova estrutura regimental e integrando SEESP (Secretaria de Educação Especial) e SECAD.

linha da governança, questões que trarei com mais detalhes ao longo do texto.

Buscando outras pesquisas semelhantes no site de Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados trabalhos sobre Formação Continuada de Professoras/es, mas não na área em questão, ou seja, o entrecruzamento entre as políticas públicas de formação continuada em gênero, currículos, sexualidade e homofobia. Busquei na semana de 16/06 até 20/06/2014 pelas expressões “formação continuada, gênero e sexualidade”; “formação continuada e homofobia”; “formação continuada e homofobia na escola”; “formação continuada e GDE/GDS”. Nesse entrecruzamento de expressões, foram encontrados 34 trabalhos. Acredito que essa realidade deu-se, muito provavelmente, por ser um tema recente, ou, ainda, pelas especificidades temáticas abortadas nas expressões que elegemos para buscar os trabalhos no banco de teses da CAPES.

Porém, dos trabalhos encontrados, quais sejam: período 2001/2011: SANTOS João de D. dos, 2006; AZIBEIRO, Nadir E., 2006; COSTA-HUBES, Terezinha da C., 2008; DAMICO FIGUEIRÓ, Mary N., 2001; ROMÃO, Eliana S., 2004; CORSI, Adriana M., 2007; CISOTTO, Laurindo, 2010; SILVA, Lucia R. G. da, 2010; SANTOS, Vera M. M., 2011; CARVALHO, Mauro G.de, 2000; ALMEIDA, Maria G. A., 2002; RIBEIRO, Paula R. C., 2002; AUAD, Daniela, 2004; LIMA, Maria Cecília, 2007; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M. de, 2009; TORRES, Raimundo A. M., 2009; AVILA, André H., 2010; FREIRE, Eleta de C., 2010; CAETANO, Marcio R. V., 2011; ALTMANN, Helena, 2005; LOIOLA, Luis P., 2005; RODRIGUES, Alexsandro, 2009; TUCKMANTEL, Maísa M., 2009; FREITAS, José G. de O., 2010. Elejo, a partir de seus resumos, como necessários a essa investigação, os trabalhos de Felipe Bruno Fernandes (2011), de Marcio Rodrigo Vale Caetano (2011) e de João de Deus dos Santos (2006), assim como a dissertação de Keith Daiani da S. Braga (2014), por trazerem discussões valorosas e específicas para minha reflexão. Trabalhos que futuramente serão trazidos ao texto, com os quais estaborecerei diálogo, a fim de interrogar meus eixos discursivos nessa pesquisa de inspiração cartográfica.

Aqui, a cartografia esteve como um princípio de inspiração metodológica do pensamento rizomático, em que se inclui algumas possibilidades e formas de habitar o mundo, porque a produção a partir da problematização gera a experimentação do pensamento. Assim, buscamos inventar estratégias para a construção de novos territórios, para pensar a educação como um conjunto de acontecimentos. “Outros espaços de vida e de afeto, uma busca de saída para fora dos territórios sem saída” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 18).

Retomando, busquei inspiração nos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2007) para refletir/pesquisar sobre Educação, Homofobia e Políticas Públicas. Mesmo tendo claro que Gilles Deleuze não foi um filósofo da educação, mas que sua preocupação com essa área era de forma marginal, visto o fato de ele ter atuado como professor. Ou seja, foi na Cartografia, onde pesquisador/a e pesquisa armam labirintos do tempo onde passados e futuros se encontram. O passado nos empurra para a produção de sentidos, e o futuro nos convida para a criação, para o desvio daquilo que pensávamos e, nesta equação de temporalidades, surge o terceiro, que é o encontro do/a pesquisador/a com o mundo que está por ele/a passando.

Nesse processo de encontro entre os tempos, o devir é uma realidade, é a própria consistência do real. É uma relação heterogênea que, mesmo mantendo as diferenças, forma séries entrelaçadas e infinitas. O *entre* evidencia uma preferência pela diferença sobre a identidade, do devir sobre o ser. A subjetividade se dá no *entre*, na relação entre o mundo e aquele que o sente. A subjetividade é da ordem do acontecimento, depende das coisas e depende daquilo a que as coisas são traduzidas, mas não se confunde com nenhuma delas.

Conforme Sílvio Gallo (2008), quando fala em educação menor, lembra que ela age nas brechas, nos espaços entre, para, a partir daí, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. Pois o aprendizado é algo que escapa, que foge ao controle, e, dessa forma, resistir é sempre possível. A educação menor é aquela que acontece nas salas de aula entendidas como trincheira para o exercício de uma militância que vai além ou aquém das políticas públicas em educação. Esse autor reforça a necessidade de se investir e insistir na busca de um processo educativo comprometido com a singularização, em buscar um devir-Deleuze na educação.

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária e o que importa é fazer rizoma, viabilizar conexões sempre novas: entre estudantes, entre projetos, entre professoras e professores. Assim, a educação menor é considerada máquina de guerra e não um aparelho de Estado. Nessa perspectiva, todo ato adquire um valor coletivo, toda a ação implica muitos indivíduos e toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva. O rizoma rompe com a hierarquização, pois são múltiplas as possibilidades de conexões em função das inúmeras possibilidades de linhas de fuga.

A reflexão se dá mediante um encontro com o impensável, com aquilo que (nos/me) força a pensar. E nada é simples quando se pensa. Sentido de diferença, acompanhada de um *pensamento*

com, encontra sua medida na capacidade de problematizar e criar. Essa capacidade do pensar é a que permite a criação conceitual e permite restabelecer um sentido importante para o aprender. Essa ação é complexa e exige um deslocamento dos modos que fomos subjetivados durante anos sobre as formas de pensar, sobre o que chamamos de pensamento. É embasado em uma filosofia que se ocupa de um pensar que visa, ou tem como meta, a diferença e a heterogeneidade em seu próprio ser, onde características como essas não são consideradas opostas, mas que fazem parte, que são imanentes. Assim, buscamos não utilizar os binarismos, nem as dicotomias, pois a palavra da vez é a multiplicidade, o polissêmico, a polifonia que resgata, em muitos casos, o interdito da ignorância e do preconceito inseridos. Conforme Deleuze e Guattari, todas as multiplicidades são planas, visto que elas preenchem, ocupam todas as suas dimensões. Por isso, uma multiplicidade não tem sujeito nem objeto, mas “apenas determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (2007, p. 16). É uma aposta nas multiplicidades, que se conectam rizomaticamente e criam novas multiplicidades.

O critério do/a cartógrafo/a é o grau de abertura para a vida que cada um/a se permite a cada momento. Seu princípio é extra-moral: o que lhe interessa é o quanto a vida está encontrando fissuras. Seu princípio é anti-princípio, pois o/a obriga a mudanças constantes. Tanto princípio quanto critério são vitais. O/A cartógrafo/a não esquece que há um limite para o que se suporta: o limite da tolerância para a desorientação e reorientação dos afetos; o desencantamento com as máscaras que estão nos constituindo. E sua regra primeira é a delicadeza que precisa estar presente em todo seu trabalho de mapeamento.

A delicadeza o/a levará a cuidar do Outro, a cuidar de si mesmo em todo o seguimento, mediante um processo ético. Esse outro existe em sua função. Portanto, o trabalho do/a cartógrafo/a é eminentemente político. O/a cartógrafo/a sabe que todas as entradas são válidas, são boas, desde que as saídas sejam múltiplas e variadas. Assim, para começar essa jornada, gostaria de narrar outras bases iniciais que me levaram a investigar esse tema.

Na contemporaneidade, podemos entender que o neoliberalismo rege o capitalismo. E é, fundamentalmente, das forças subjetivas, em especial as forças “do conhecimento e da criação, que este regime se alimenta, a ponto de ser qualificado como ‘capitalismo cognitivo’ ou ‘cultural’” (ROLNIK, 2007, p.13). Essas políticas de subjetivação mudam em função do estabelecimento de qualquer regime, pois dependem de formas específicas de subjetividade para sua realização no dia a dia, para se solidificarem e se concretizarem. As políticas públicas de educação fazem parte de um

complexo engendramento de ações que visam colocar em prática modelos específicos de indivíduos. A partir desse cenário, a escola é uma instituição de interesse para o neoliberalismo, visto que os processos econômicos precisam ser ensinados, governados, regulados e controlados.

Para tanto, trouxe a Filosofia da Diferença, dos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari (2007), seus principais problematizadores, para ajudar a ver e a entender o mundo de forma ampla e complexa, a usar todos os meus sentidos para (me) compreender (com) o mundo nesse trabalho aqui apresentado.

Mas, afinal, o que é o método? Método é um caminho anteriormente definido a ser trilhado? A ser definido desconsiderando os sujeitos que por ventura você encontre no caminho investigativo? Seria método aquele artifício acadêmico-científico que busca (ingenuamente) retirar as emoções que nos constituem do processo investigativo? Seria de fato o método capaz de objetivar o processo investigativo e garantir seu resultado como a verdade sobre os sujeitos (para não dizer objetos) investigado?

Ainda vivemos um paradigma que tem como tradição instrumentos de pesquisa que privilegiam o coordenável e o finito, tornando secundária a abstração e os aspectos subjetivos. Um paradigma que coloca como o “correto” as ações consideradas seguras, e que devemos seguir para fazermos a tão aclamada ciência. Ciência essa que terá provas inabaláveis, que fica difícil de refutar ou duvidar. Afinal, está tudo comprovado. É possível outros caminhos? Existem outros modos de pesquisar? E como buscar alternativas? Criamos uma rota ou uma deriva? Com essas perguntas, apresento o caminho trilhado inspirado na Cartografia de Suely Rolnik. Para essa autora, “toda e qualquer formação do desejo no campo social se dá através do exercício ativo de três linhas” (ROLNIK, 2007, p. 52): a linha dos afetos (invisível e inconsciente), a linha da simulação (inconsciente e ilimitado) e a linha da organização dos territórios (finita, visível e consciente). Linhas emaranhadas, enroscadas, imanentes.

As questões apresentadas nessa dissertação são pensadas a partir das contribuições da Filosofia da Diferença desenvolvida por Gilles Deleuze (2013), Gilles Deleuze e Felix Guattari (2007), e que Suely Rolnik (2007) aponta sobre a possibilidade de utilizar a cartografia como um modo de entender o que se apresenta sobre homofobia, escola, formação de professoras/es, políticas públicas, mesmo que numa cartografia se possa apenas marcar caminhos e movimentos, com outros tempos e intensidades, a partir da análise das linhas, dos planos e dos devires. A

“Filosofia da Diferença” foi utilizada, ainda, pelo fato de não excluir possibilidade alguma: tudo o que se apresentada em uma situação/pesquisa pode e merece ser utilizado, pois é entendido que faz parte do contexto. Sendo, dessa forma, uma escolha político-metodológica de entendimento de determinado contexto e busca por alternativas ou saídas. E esse entendimento no contexto de escola e homofobia é algo de grande valor na busca de possibilidades de saídas.

Assim, Suely Rolnik lembra que, para uma questão especial, quando olhamos para algo: primeiro através da percepção e, depois através do olho vibrátil, o qual é mais raramente convocado nas investigações. Pois é nessa “dinâmica entre esses dois olhares que nos é dado entrever o traçado de cartografias nos momentos de um determinado contexto histórico” (ROLNIK, 2007, p. 13). É brincando e aprendendo com conceitos como corpo vibrátil e afetos, intensidade, desejo, agenciamento, planos e linhas que vamos criando e percebendo as possibilidades de fuga.

Como nos brinda Thiago R. M. de Oliveira, o método cartográfico é um modo de pensamento que se abre sobre as coisas, tomando-as “como testemunhos da potência do pensamento” (2012, p. 282). Assim, a cartografia expõe linhas e vai construindo um mapa diverso, onde surgem possibilidades apresentadas e/ou percebidas pelo olho vibrátil.

Apesar de não se ter um modelo cartográfico deleuziano a ser seguido, pois isso seria uma blasfêmia, foram pensadas três linhas abstratas, com nomes não muito criativos, conforme foi referendado anteriormente: a linha dos afetos, que é invisível e inconsciente, acontece nos encontros entre os corpos vibráteis, gerando atração e repulsa; “é o mundo que foge de si mesmo por essa linha, ele se desmancha e vai traçando um devir” (ROLNIK, 2007, p.50); linha mola, de fuga. A palavra “afetar” denomina o efeito da ação de um corpo sobre outro a partir de um encontro. A essa linha nominamos de *linha da crueldade*, e é onde se encontra a homofobia, o racismo e o sexismo, a qual permeia todo o trabalho de forma mais intensa que as outras duas linhas.

Já a segunda linha, da simulação, onde existe duplo traçado, inconsciente e ilimitado, linha de territorialização e de desterritorialização; linha de crise, pois em termos subjetivos, traz a sensação do irreconhecível, de estranhamento, de perda de sentido, de fissura molecular. Mas, ao mesmo tempo, é onde o território ganha credibilidade, onde “faz sentido”, mostra familiaridade, produzindo alívio. Ela possui uma porção maleável, que vai se construindo a partir de lascas de

máscaras e de mundos que se desmancham para criar outros mundos. Essa linha foi nominada de *linha das possibilidades*, onde estão as formações continuadas de professoras e professores.

Por fim, a terceira linha, finita, visível e consciente, que traduz a organização dos territórios. Aqui, são criados os roteiros de circulação no mundo, diretrizes operacionais de gerenciamento, linha de segmentariedade dura, com corte molar. Aqui, as rupturas precisam ser negociadas. Foi nomeada como *linha governança*, onde estão as políticas públicas e os dispositivos legais.

É do entrelaçamento ativo, e imanente, dessas linhas que se dá, sempre no campo social, toda e qualquer formação do desejo; elas se misturam, se entrelaçam, se engendram. Pode-se estar numa linha, territorializado, e passar para outra, rapidamente, desterritorializado. Sempre haverá o encontro dos movimentos. Como diz Suely Rolnik:

Não há simulação (2º movimento) que não implique, simultaneamente, por um lado, atração e repulsa de corpos gerando afetos (1º movimento) e, por outro, formação de territórios (3º movimento). Assim como não há território (3º movimento) que não seja trabalhado por desterritorializações, operadas por afetos que lhe escapam, nascidos do encontro com outros corpos ou com os mesmos corpos, que se tornaram outros: linhas de fuga (1º movimento). Como tampouco há linhas de fuga de afetos (1º movimento) que não tentem simular (2º movimento) e agenciar matérias para constituição de território (3º movimento), a ponto de nem dar para dizer quem vem primeiro (2007, p. 52).

Portanto, estamos destinados a viver essas três linhas, pois é através delas que nos expressamos e nos orientamos. “É em seu exercício que se compõem e decompõem seus territórios, com seus modos de subjetivação, seus objetos e saberes” (ROLNIK, 2007, p. 53).

A partir desse modo de perceber a situação estudada, buscamos diversas autoras e autores para, juntos, problematizarmos, entendermos e buscarmos alternativas possíveis. Pois a Filosofia da Diferença entende que é possível se trabalhar com as mais diversas autoras, autores, modos de entender, representar e pensar o mundo. Nessa metodologia não se exclui pensamentos, buscando incluir para melhor compreender o que surge. A ideia é trabalhar com o que se apresenta, com o que existe, para compreender como algo se dá naquela determinada circunstância e, então, buscar saídas, promover alternativas, pensar outras possibilidades.

A cartografia de Deleuze e Guattari pode ser concebida como base para a produção de percepções e afetos que se encontram em oposição à mera descrição e homologação do espaço material. É ir além do que aparece, é desconfiar do que os olhos nos mostram e do que os sons que

chegam aos nossos ouvidos nos fazem crer. É a busca da ativação do corpo e a análise da implicação, através da indissociação entre sujeito e objeto; é o encontro e possibilidades em um campo de forças complexo que permite a atividade permeada de visibilidade e, também, de cegueira. Sim, porque não temos como ver tudo. É lidar com limites e com outras possibilidades que antes eram impensáveis. É entender que estamos totalmente implicadas/os nas nossas pesquisas e, portanto, o que buscamos para analisar tem muito a dizer sobre nós.

Hoje, é possível afirmar que parte significativa daquelas/es que produzem ciência se posicionam mais flexíveis e compreensíveis com os limites de sua verdade. Elas/es não se pretendem universais. Ou seja, levam em conta que a produção de seu conhecimento é local e pontual, sendo a existência da neutralidade algo impossível. O pensamento que pensa é simultaneamente produtor e produzido. Ele inventa sua verdade e faz dela aquilo que o orienta no mundo.

Dessa forma, a concepção moderna e hegemônica de produção do conhecimento, que produz o sujeito do saber e o estabelece em uma relação dicotômica com o objeto a ser conhecido, reconfigura-se. Na perspectiva da cartografia, o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido não são colocados em limites rígidos, podendo concebê-los em constante jogo de influências e produções mútuas. Um está implicado no outro, de forma fatal; no sentido de que as coisas assim o são, portanto, não precisamos nos esforçar buscando explicações para separar sujeito de objeto. O objeto investigado é sujeito que assujeita o investigador. É buscar entender e aceitar essa implicação ao fazer pesquisa.

O risco está na escolha do que fazer com a/o Outro e, portanto, como formar o híbrido ativo na tentativa de dar conta das variações infinitesimais e dar conta do movimento de desvio que está presente nas forças que movem as instituições. Eu e a/o Outro estamos implicados de tal forma que posso me confundir e não saber onde um começa e onde o outro termina. Aqui precisamos fazer um exercício diário de ética, em que a percepção e os limites entre mim e o Outro são quase invisíveis, e as linhas são tênues, frágeis e delicadas.

A cartografia defendida por Deleuze e Guattari entende, ainda, que o poder tem um papel produtor, vindo debaixo, produzindo-se continuamente embaixo. É saber que as relações de poder são intencionais e não subjetivas, ao mesmo tempo. E, ainda, que onde há poder, há resistência; porque exercer o poder é resistir. Dessa forma, a resistência não é exterior, pois está dentro, junto

com o poder. Portanto, ninguém escapa ou está fora, porque o poder é relacional, se dá nas relações.

E somos convocados a saber/achar as origens dos problemas. Porém, nada muda ao sabermos a origem dos problemas. A origem é uma ficção, uma ilusão. A diferença é feita nas e pelas afetações que se dão durante o processo. Causa e efeito não são usados no pensamento complexo, pois são da mesma ordem. É como atravessar algo em que sempre estivemos dentro, entendendo que o passado não existe. Causa e efeito são forças temporais. É o tempo se dobrando sobre si mesmo.

Assim, cartografia é jogo de reinvenção e, portanto, linha de fuga, pois produz pensamentos em busca de saídas e de alternativas. Sob o ponto de vista cartográfico chamaremos a descrição, a narrativa ou o discurso, de produção existencial, ontológica ou cartografia do tempo. Pois os movimentos de pesquisa serão movimentos do viver. Dessa forma, a cartografia ativa linhas de fuga do objeto, porque o que está em jogo nos processos de conhecer são os devires oriundos do mundo, vistos a partir da singularidade do sujeito e na abertura de lugares que possam romper com os sentidos conhecidos.

É muito simples o que o cartógrafo leva no bolso: um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações, revela Suely Rolnik (2007), e assim vai se construindo e reconstruindo durante o processo de descobertas de novas e outras formas de ser e de estar, utilizando sua maleta de ferramentas a partir do grau de intimidade que se estabelece entre pesquisador/a e pesquisada/o, entre a/o cartógrafa/o e a/o Outro. Portanto, o caos será parceiro da/o cartógrafo em sua tarefa de busca e de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimento.

Cartografar é buscar uma passagem para atravessar algo em que sempre estivemos dentro, pois não é possível delimitar a origem e também nunca sairemos, pois integra e integrará o comum. É através do encontro e suas surpresas que é possível criar rotas em deriva, propondo uma discussão metodológica que se atualiza na medida das transformações ocorridas através do encontro entre os corpos. A deriva tem suas possibilidades de deslocamento, demarcadas pelas interações realizadas, que vão se estabelecendo entre as inúmeras alternativas - mas aquelas que se apresentam como possíveis.

O pensar e o desejo são fundamentais, são vitais nessa cartografia. O desejo não é entendido como falta, como algo que se busca e precisa, como seria visto em uma perspectiva

psicanalítica. Nessa perspectiva, desejo é visto como excesso, como algo que move as relações e os entendimentos, uma potência para nos mostrar as variações e as possibilidades de devires, de desterritorialização e reterritorialização de estudos. É andar nas areias do deserto, percebendo que o cenário muda o tempo todo, mas, ao mesmo tempo, permanece. É lidar com a (im)permanência, com as mutações, com as instabilidades. Com esse embasamento teórico-metodológico, fui (me) descortinando, (me) descobrindo, (me) despindo e (me) construindo.

Nesse sentido, a escolha do tema a ser pesquisado não foi simples nem pacífica: muitas idas e vindas no processo. Ao iniciar o mestrado havia escrito uma proposta de pesquisar o acesso e a permanência de travestis e transexuais nas escolas públicas, visto que existem o decreto do governador do estado do Rio Grande do Sul, Sr. Tarso Genro, Dec. Nº 48.118/2011, que determina a inclusão de nome social para pessoas trans nos registros estaduais, relativos a serviços públicos prestados no âmbito do Poder Executivo Estadual, e o Parecer nº 739/2009, um documento orientador do Conselho Estadual de Educação/RS, aconselhando a adoção do nome social de pessoas trans às escolas do Sistema Estadual de Ensino.

Porém, ao pensar previamente os caminhos da investigação, percebi que a legislação, ainda que necessária, foi pré-requisito a uma existência apagada na escola. Explico em outras palavras: a legislação, fruto e resultado das mobilizações populares, lideradas pelo movimento social, foi resultado de uma constatação: travestis e transexuais não estão na escola. Esse quadro, segundo os movimentos sociais, tem na identificação um dos componentes centrais de sua situação.

O fato de estudantes travestis e transexuais serem chamadas/os nas instâncias escolares com seus nomes de registro de nascimento, e esses não refletirem a performance do sujeito, é identificado como uma das situações que levam estudantes a se evadirem da escola. Entretanto, a legislação ainda não se traduziu em escolaridade de travestis e transexuais. Essa população ainda não se encontra nos bancos escolares. Assim, os riscos de não encontrar dados suficientes acabaram por me fazer alterar a rota dessa investigação. Mas a escola e a educação, em seu aspecto mais amplo, seriam os lugares de estudo, de questionamento, de posicionamento, ou seja, da cartografia dessa investigação: disso não abro mão.

Outra proposta foi desenhada, tendo como foco as/os professoras/es de escolas das redes públicas, que participaram de formações continuadas em gênero e sexualidade, ofertadas pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E, nesse momento, ficou viável, pois havia um

projeto de pesquisa¹⁰, coordenado por meu orientador, Prof. Dr. Marcio Caetano, e acabei por ser incorporada ao mesmo. Esse projeto previa, como objetivos principais, investigar discursos sobre sexualidade e seus desdobramentos em torno de gênero, classe e raça, que produziram corporalidades e interpelaram, com seus interesses, os projetos políticos pedagógicos e os currículos nas escolas de educação básica de Rio Grande e São José do Norte-RS. Diante dos desafios apresentados com esse projeto, minha ideia com a pesquisa do mestrado passou a ser analisar os discursos sobre gênero, produzidos nos programas dos cursos de formação continuada ofertados pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no caso “Gênero e Diversidade da Escola (GDE)” e “Gênero e Diversidade Sexual (GDS)¹¹”. E, assim, iniciei meus estudos.

Porém, no decorrer do processo fui levada a perceber que minha pesquisa era sobre homofobia e escola. Fui tomada de assalto por tal descoberta, e não me refutei a tal ação, pois tomou todo o sentido para mim. Redimensionamento de rota a partir da *linha da crueldade* que acabou por me enroscar inteira.

2.2 Cartografias da investigação: detalhes de uma experiência

Como um trabalho cartográfico que busca no chão da experiência as pistas, a produção dos dados da minha pesquisa foi o encontro de peças, engrenagens em quatro etapas, resultando um desenho mutante. Isso não significa que objetivava conhecer o todo, mas, à medida que ingressava no assunto, ia conhecendo outras questões que me eram apresentadas e que me instigavam a continuar a investigação. A primeira consistiu na análise dos materiais didáticos, dispostos na Plataforma *Moodle*,¹² oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), e os materiais oferecidos pela equipe executora do curso GDS e GDE, lecionados pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), nos anos de 2010 e 2012, respectivamente, pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola -

¹⁰ O projeto “As políticas de identidades e suas dimensões nos projetos políticos pedagógicos e nos currículos” foi desenvolvido entre 2012 e 2014 nos municípios de Rio Grande e São José do Norte. Seu desenvolvimento foi financiado pelo CNPq e Fapergs.

¹¹ Essas atividades serão melhor explicadas mais adiante.

¹² *Moodle* é o anacrônico de “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”, um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. É utilizado principalmente em contexto de *e-learning*, permite a criação de cursos “*online*”, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, e está disponível em 75 línguas. Foi criado em 2001, pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas.

GESE¹³. Acessei o site destinado para o curso GDE da universidade em questão, baixei e imprimi cada texto postado pela equipe organizadora. Também foi lido e analisado o material impresso e organizado pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM)¹⁴ e editado pelo MEC: “Gênero e Diversidade da Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais¹⁵”, livro de conteúdo, versão 2009, com 267 páginas contendo os mesmos textos referidos anteriormente, podendo, ainda, ser acessado *online*. Detive-me na análise de como as categorias de gênero, de sexualidade e de homofobia estavam dispostas e apresentadas no material referido.¹⁶

Já a segunda etapa corresponde ao questionário fechado, aplicado via web aos/às cursistas que concluíram a formação em 2010 e 2012. Utilizamos a tecnologia do *Google Docs*,¹⁷ para compartilhar o documento, pois entendemos que seria útil e seguro, visto que esse aplicativo tecnológico faz tabulação, podendo ser utilizado por várias pessoas ao mesmo tempo, mantendo o sigilo entre os respondentes. O questionário constou de 52 perguntas. Entendo como importante saber mais sobre o universo das/dos cursistas, visto que o contexto, onde essas pessoas estavam inseridas, poderia dizer sobre os modos como os objetivos dos cursos foram alcançados. O questionário levou em torno de dois meses para ser concluído e foi dividido em dois blocos de perguntas a serem enviadas e respondidas. O primeiro bloco consistiu de perguntas nomeadas como sendo: a) perfil/identidade (local de moradia, sexo, religião, estado civil, filhos, organização familiar), b) perfil profissional (grau de instrução, renda financeira pessoal e familiar, trabalho) e c) sociabilidade/lazer/ócio (leituras, diversão, internet). O segundo bloco abordou questões ligadas

¹³ Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, criado em 2000, é composto por docentes/pesquisadoras/es do Instituto de Educação, mestradas/es, mestradas/os, doutoras/es, doutorandas/es, bolsistas de iniciação científica e licenciandas/os da FURG que estudam e pesquisam algumas questões centrais da sexualidade, como identidades de gênero e sexuais, diversidade sexual etc., e na produção de artefatos culturais como livros e DVD.

¹⁴ Criado em 2002, é um projeto do Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

¹⁵ Esse livro pode ser acessado em www.e-clam.org/downloads/gde_vol1versaofinal082009.pdf.

¹⁶ Trabalhos apresentados em Seminários Internacionais, como Desfazendo o Gênero/2013, Fazendo Gênero/2013 e Congresso Internacional da ABEH/2014.

¹⁷ *Google Docs* é o editor de texto do pacote de aplicativos do *Google Drive*, sistema de armazenamento de documentos grátis online, podendo acessar os mesmos via telefone, tablet ou computador. Essas respostas foram tabuladas via *Google.docs*. Essa tecnologia, que permite anonimato e sigilo, envia para cada pessoa um email com o convite para entrar em um link e responder o questionário. O próprio sistema do *Google* sistematiza as respostas de forma a proteger a identidade das pessoas convidadas e respondentes.

tanto à formação continuada (causas da procura, critérios de escolha, os temas tratados nos cursos), como ao cotidiano escolar (rede escolar que pertence, autonomia no trabalho, Projeto Político Pedagógico). Antes de enviarmos para as/os cursistas, fizemos um pré-teste com outras professoras conhecidas e entre nós da equipe, para verificarmos se as perguntas estavam legíveis e objetivas e, sobretudo, para saber se dominávamos a tecnologia utilizada, visto ser algo novo para nós. Alterações e experimentação da tecnologia foram realizadas pela equipe.

Enviamos o primeiro bloco para 150 pessoas e obtivemos 40 respostas. Após 15 dias, enviamos o segundo bloco do questionário para as mesmas 150 pessoas e obtivemos 24 respostas. Mas, como pretendíamos obter mais respostas, enviamos para outras 150 pessoas, também participantes dos cursos GDE e GDS, após dois meses. Esses últimos respondentes haviam realizado o curso em outro período diferente das/os primeiras/os respondentes, portanto, não houve sobreposição de pessoas alcançadas pelo questionário. Nesse momento, enviamos os dois blocos juntos para não perdermos respondentes do segundo bloco e obtivemos um retorno de 24 pessoas. Utilizei para análise do meu projeto de pesquisa as respostas da segunda fase, ou seja, os questionários enviados em um mesmo momento para as/os respondentes.

O questionário como um todo é importante para que eu compreenda o universo das professoras cursistas. Porém, detive-me de forma mais atenta às questões que dizem respeito à formação continuada e temática sobre sexualidade.

Ainda que a investigação e os dados produzidos pelo projeto “As políticas de identidades e suas dimensões nos projetos políticos pedagógicos e nos currículos” sejam mais amplos para essa investigação, me limitarei a analisar as três rodas de conversa planejadas para discutir com professoras e professores as informações apresentadas no questionário respondido. Também busquei aprofundar maiores detalhes sobre o tema homofobia e escola e me inseri na Escola Plural, conforme orientação da Banca na Qualificação do Projeto de Mestrado. Com essas abordagens metodológicas, buscarei a cartografia necessária para responder meus interesses com a pesquisa. Entretanto, antes desse exercício torna-se necessário caracterizar as escolas públicas participantes da pesquisa.

A cada escola foi dado um nome fictício com o objetivo de manter o anonimato das mesmas e com isso preservá-la respeitando suas memórias, histórias e sujeitos. A escola chamada de Viva fica no município de São José do Norte e a roda de conversa teve um número de cinco pessoas

participantes em um tempo em torno de 2 horas. Nesse estabelecimento o grupo de pesquisadoras/es foi acolhida/o de forma calorosa, tanto que logo ao chegarmos fomos conduzidos até a confortável sala dos professores. Sim: assim era chamada a sala: “Sala dos professores”. Mesmo sendo, as professoras, majoritariamente maiores que os professores nessa escola. O gênero que anunciava o “ser” escolar daquela sala, era o masculino. Essa situação já nos sinalizava os limites da formação continuada experimentada pelas professoras no tema gênero. Em outras palavras, a formação não garantiu que ao menos na entrada da sala estivesse refletido o sujeito hegemônico feminino ou, ao menos, anunciasse sua performance sexual: feminino e masculino.

A segunda escola a fazermos a roda de conversa, que denominei de *Plural*, situa-se no perímetro central da cidade de Rio Grande-RS, entretanto, sua localização é estratégica, tendo em vista sua aproximação com a saída rodoviária do município. Aqui o grupo foi de seis professoras em um tempo de duas horas. Esse é um espaço situado ao largo de uma autoestrada movimentada que acabou por “cortar” a escola, deixando a mesma sem uma parte do terreno. Houve uma promessa de entrega de outro prédio, porém sem uma previsão de data específica. Nesse estabelecimento o tema religião aparece de forma consistente. E, foi nessa escola em que me se inseri após a Banca de Qualificação indicar a ampliação dos dados a partir da inserção no cotidiano escolar.

A terceira escola situa-se no perímetro central da cidade de Rio Grande e a chamei de *Modelo*. Ela se caracteriza pelas intervenções da FURG e é ampla, com vários ambientes e, ao entrar, já se vê e ouve crianças brincando e circulando. A roda de conversa ocorreu com doze professoras e um professor, e o grupo foi reticente, falando pouco sobre a realidade escolar e sobre a dinâmica de trabalho com a comunidade. Os momentos de silêncio se fizeram presentes em diversos momentos de “discussão”. Me parece estranho dizer silêncio na discussão, mas esse cenário aparentemente contraditório se fez existir na escola Modelo.

A terceira etapa consistiu no aprofundamento das questões apresentadas no questionário quanto ao Projeto Político Pedagógico – PPP – e as dimensões da formação continuada que se fizeram presentes nos currículos escolares. Diante da ideia que os currículos e PPP se entrecruzam de sentidos, fomos a três escolas públicas nos municípios de Rio Grande e São José do Norte, com várias questões que foram sinalizadas na análise do questionário.

Optamos por trabalhar inspirados pelas provocações cartográficas com roda de conversa. As rodas de conversa, conforme Afonso e Abade (2008), promovem a reflexão sobre o cotidiano a

partir de um ambiente em que o diálogo se faz presente. Seu principal objetivo é a construção da autonomia do pensamento por meio da problematização de questões, da socialização dos saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve troca de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimento entre as pessoas participantes. O grupo vivencia e dá a palavra final, apesar de ter dinamizadores. As rodas de conversa funcionaram com duplo papel: de um lado, nos permitiu dados circunscritos aos temas dessa investigação; de outro, nos evidenciou as ausências de espaços nas escolas ou práticas pedagógicas das formações continuadas de discussão, problematização e troca de saberes. Assim, elas foram realizadas em três escolas públicas. As/Os professoras/es, semelhantes aquelas/es que responderam o questionário, participaram de cursos de formação continuada nos temas gênero, sexualidade e relações etnicorraciais, ofertados pela FURG.

Vale destacar que as/os professoras/es que participaram das rodas de conversas foram conhecidas/os nas formações que participamos, e a atividade foi previamente agendada através de contatos telefônicos. A participação era por adesão, ou seja, as/os profissionais fizeram parte das discussões de forma livre, por interesse próprio. A escolha das escolas, onde ocorreram as rodas, se deu em função de verificação realizada pela equipe de que seriam os estabelecimentos onde houve maior participação em cursos GDE e GDS. Os grupos ocorreram em uma escola do município de São José do Norte e em duas escolas do município de Rio Grande. Em todas as três escolas gravamos e filmamos as discussões, após todas e todos concordarem com o uso dessa tecnologia. As gravações aconteceram para que pudéssemos analisar os conteúdos do que foi discutido nas rodas. Após as gravações das rodas de conversa, uma pessoa da equipe fez as transcrições das mesmas e as enviou para o grupo, para analisarmos as discussões. Todos os nomes das/os participantes foram alterados, e os nomes das escolas também, objetivando o anonimato e o sigilo.

Nessa tarefa de aprofundar as questões relativas à essa política pública, entrevistei a Coordenadora do curso GDE, ofertado pela FURG, a Professora Doutora Raquel Quadrado. Essa entrevista foi marcada via *e-mail*, e conversamos em sua sala nas dependências da universidade. É uma sala de uso comum com outras professoras e estudantes, tanto de graduação quanto de mestrado e doutorado. No dia da entrevista, algumas pessoas circulavam na sala, fato esse que não comprometeu o diálogo. A coordenadora assinou um termo de consentimento livre e esclarecido e me permitiu a gravação da entrevista, a qual, após, fiz a degravação e enviei para que a professora pudesse ler e analisar se estava de acordo com o que foi digitado.

A partir da orientação da Banca de Qualificação voltei para o chão da escola para aprofundar

detalhes sobre o tema homofobia e escola. Olha a *linha da crueldade* voltando a aparecer! Optei por trabalhar com a escola denominada Plural, pois entendi que nesse ambiente houve uma troca mais intensa entre as professoras participantes da roda de conversa realizada anteriormente. Procurei a equipe diretiva da escola Plural e obtive um retorno positivo para minha solicitação de participação nas dinâmicas escolares. Vivi, observei, experimentei, interagi nos turnos manhã e tarde, entrada e saída de estudantes, recreio, e outros momentos; assim como participei de atividades escolares, como a Mostra de Diversidade, que duas professoras organizaram.

Minha segunda entrada foi marcada pelo fato de ser o momento das eleições para a direção das escolas municipais. Isso fez com que reuniões e atividades a serem realizadas precisassem ser modificadas e/ou canceladas, visto que muita da energia da comunidade escolar foi direcionada para o embate eleitoral. Em uma escola relativamente pequena, onde existiam quatro chapas concorrendo, gerou um grau interessante de disputa entre colegas de trabalho. Das quatro chapas concorrentes, nenhuma delas apresentou proposta de trabalho sobre gênero, sexualidade, homofobia ou racismo, fato que pode gerar uma interessante reflexão, tendo em vista que quase todas/os professoras/es dessa escola fizeram ou fazem algum curso sobre gênero, sexualidade e diversidade. Porém, todas fizeram campanha com *flyers* e até adesivos. E fixaram as propostas na comunidade, pois pais e responsáveis poderiam votar. Vale relatar que não houve debate entre as chapas com a comunidade escolar, apenas propaganda afixada em espaços da escola e do seu entorno.

Nesse contexto, criei vínculo com uma professora/orientadora educacional, ela foi meu contato dentro desse espaço tão rico de informações e de vida pulsante. Essa orientadora educacional era participante do curso GDE, promovido pela FURG junto com outra professora dessa mesma escola. E, juntas, organizamos a Mostra da Diversidade na Semana da Consciência Negra, onde facilitei uma discussão com três turmas das séries finais, a partir do filme *Vista minha pele*.

2.3 Festas cartográficas: diálogos e teorias necessários à investigação

Analisar políticas públicas de educação em formação continuada, em gênero e sexualidade pode ser potencializado através dessa tecnologia, visto a complexidade da criação das mesmas e de atrizes/atores envolvidas/os no processo. Para compreendermos e pensarmos em propostas interventivas, é necessário investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade, que sustentam a política pública, se articulam com os interesses, valores, perspectivas das pessoas que realizam a

mudança, ou seja, professoras e professores. Tendo presente que as políticas públicas têm função biopolítica¹⁸ de conduzir a vida para um determinado ponto, pois política é controle e disciplinamento. Seguindo, há que analisar as relações de poder de baixo para cima e estudar as tantas maneiras pelas quais somos constituídas/os em redes diferentes, mas entrecruzadas. O poder tem intenção, objetivos e racionalidade, assim como possui os meios para concretizar suas metas.

Partes significativas das ações de controle e de disciplina acontecem na escola. Controle, assim como a disciplina, para Michel Foucault (2014), não são entendidos como restrição ou interdição. Controle pode ser entendido como um processo de supremação da produtividade, focado na autoconstituição dos sujeitos pela produção das técnicas de si. Já a disciplina abrange as técnicas de individualização do poder, de vigilância, de conduta, do comportamento e das atitudes. O poder disciplinar usa distinções muito sutis, operando no eixo binário de saudável/doente e normal/anormal, por exemplo. As técnicas em si podem ser compreendidas como conjunto de tecnologias e experiências que compõem o processo de autoconstituição e transformação do sujeito.

Podemos verificar tal situação na fala de uma professora em uma das rodas de conversa:

“...o Bento, que é nosso diretor, já confirmou, nós já conseguimos um palestrante que vai tratar de drogas, sexualidade e também da questão da violência doméstica, que é uma coisa que está nos preocupando bastante...”

A professora diz que se preocupam com determinados assuntos, no caso drogas, sexualidade e violência doméstica, e chamam algum profissional externo à escola para orientar pais e responsáveis e, assim, estudantes objetivando trazer os desviantes para seu local esperado.

Entendendo que sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, afeto e reprodução. É experimentada ou expressada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos. Além do consenso de que os componentes socioculturais são críticos para a conceituação da sexualidade humana, existe uma clara tendência, em abordagens teóricas, de que a sexualidade se refere não somente às capacidades reprodutivas do

¹⁸ Termo utilizado para designar a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX. As práticas disciplinares utilizadas antes visavam governar o indivíduo. A biopolítica tem como alvo o conjunto dos indivíduos, a população, através da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc.(REVEL, 1966, p. 24-26)

ser humano, como também ao prazer. É a própria vida. Envolve nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura. É o modo como nos relacionamos com as pessoas, com o mundo, com o trabalho e conosco. Pensando dessa forma, podemos dizer que a sexualidade ancora nosso modo de ser e estar no mundo.

Por que na escola? Tendo como base os escritos de Michel Foucault (2014), que diz que, sob a capa da repressão e silêncio sobre a sexualidade, a instituição escola passou a falar incessantemente de sexo: na vigilância constante da criança, no confinamento da infância nas escolas, na separação entre os sexos, na arquitetura escolar, no combate sem trégua à masturbação. E é no espaço escolar que experimentamos os primeiros contatos sociais longe de nossas famílias, espaço de encontros das diversidades, das diferentes culturas, de diferentes pensamentos e ideias.

Dessa forma, a escola que assume como mandato a transformação do cotidiano é aquela que tem claro o seu papel de construir a participação de toda a comunidade escolar. A escola é uma das instituições, também, onde se forma a identidade dos sujeitos, de maneira pessoal e coletiva. Na escola, crianças, adolescentes, jovens e adultos não apenas podem conhecer instrumentos de participação social e política, mas igualmente vivenciá-los real e efetivamente. Nesse sentido, a escola comprometida com a mudança precisa questionar preconceitos, discriminações e práticas machistas. É importante, também, promover práticas democráticas, de gestão, de discussão, de valorização dos saberes locais.

Michel Foucault (2014) nos aponta para a sociedade emergente no século XIX, produtora de discursos verdadeiros referentes ao sexo, a partir da operação de estratégias para essa produção: todas as pessoas são levadas a falar sobre sexo, formulando uma verdade uniforme sobre sexo. Para esse autor, a sexualidade está intrinsecamente ligada à verdade, tornando-se um organizador essencial na determinação de valores sobre uma pessoa: moral, saúde, desejo, identidade. Ao confessar detalhes sobre a sua sexualidade, os sujeitos dizem a verdade sobre si mesmos. Conforme Edgardo Castro (2014, p. 104), a importância da sexualidade está no fato em que ela está no “cruzamento entre a dimensão das disciplinas e a biopolítica e, desse modo, permite articular os dois eixos do biopoder”.

Então, podemos pensar um pouco sobre a escola: local onde se dá de forma mais codificada, profunda e duradoura a conexão entre poder e saber, conforme Alfredo Veiga-Neto (2008). A relação entre poder e saber é interna, ou seja, o contexto social e político do

conhecimento também modela o conteúdo do próprio conhecimento em questão, possuindo efeitos de poder ao ser validado, racional e aceito de maneira geral. A escola consegue ser mais poderosa do que a prisão, o manicômio, o quartel e o hospital, colocando em prática a máquina de governar os corpos, exatamente porque ela atua majoritariamente sobre sujeitos que historicamente foram destituídos de autoridade ou direitos político-cidadãos, as crianças.¹⁹ O ato de governar pressupõe apresentar razões pelas quais as/os governadas/os deveriam fazer o que lhes é dito, significando, portanto, questionar essas razões. A escola é como uma dobradiça entre o saber e o poder, conseguindo cumprir boa parte do ideal moderno de estabelecer a ordem e a representação do mundo ocidental. É um espaço que pode ser de opressão, discriminação e preconceitos, os quais acabam por reforçar violências cujo objetivo é marcar os lugares de subjugação de uns sobre outros.

A escola pode se caracterizar como uma das instituições em que concentra parte expressiva de criação e de circulação de saberes codificados, a exemplo da Universidade. Por isso mesmo, torna-se um espaço tanto para manutenção da hegemonia, quanto para observação e para mudança do *status quo*. O campo social é um campo de oposição, conforme lembra Tomaz T. da Silva (2007), onde os grupos dominantes se veem obrigados a utilizar-se, permanentemente, de convencimento ideológico para manutenção da dominação. E é a partir desse convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural, atingindo seu ápice quando se naturaliza. O campo cultural, assim como os currículos, é uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais. E é constituído de imposição e de domínio, assim como também de resistência e de oposição.

Entendo que no campo de estudos de currículo não existe um consenso, mesmo que sobre ele exista uma ampla produção. No geral, sua elaboração obedece a uma complexa construção cultural, histórica e social que são desenhadas a partir de duas noções básicas: conhecimento escolar e experiência de aprendizagem.

Independentemente do entendimento que se tenha sobre currículo, ele acaba por incidir sobre os corpos, fatalmente. Ou seja, de fundo, seu interesse refere-se aos tipos de sujeitos que devem estar presentes no modelo de sociedade pretendida. Portanto, se estamos entendendo o corpo como *locus* central e inicial de produção e expressão da cultura, e é nele que as identidades são

¹⁹ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi o primeiro documento oficial brasileiro a reconhecer direitos para as crianças e adolescentes.

elaboradas e significadas, os currículos ganham importância por serem um dos instrumentos pelos quais as escolas executam a formação de seus sujeitos, e que, portanto, incidem sobre a construção das identidades sexuais, por exemplo. Assim, o conhecimento que constitui os currículos está entranhado, envolvido no que somos, no que nos tornamos: nossa identidade ou nossa subjetividade (CAETANO, 2011; 2012).

Os currículos estão implicados em relações de poder e transmitem visões sociais particulares e interessadas. Dessa forma, estão envolvidos com a produção de identidades individuais e sociais particulares. Todo e qualquer currículo tem história que o vincula a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Pensando que os sujeitos que integram a educação interagem em inúmeras instâncias sociais e seus fazeres pedagógicos são atravessados pelas redes de poder, amplio o sentido de currículo, chamando-o de movimentos curriculares. Assim como Caetano (2011), entendendo-os como tecnologias pedagógicas e culturais (arquitetura, organização da cidade, livros didáticos, vestimentas, políticas públicas, discursos médicos e científicos, mídia, etc.), que construídas socialmente projetam significados sobre as identidades (raciais, gendéricas, de classes, etc.). Essas tecnologias pedagógicas ensinam e regulam corporalidades, produzindo modos de subjetividades e arquitetando formas e configurações de estar e viver na sociedade e, mais especificamente, na escola.

Com isso, entendo que as identidades não são dadas, mas resultantes de uma construção que, embora realizada pelo sujeito, esse lança mão dos “tijolos” e “argamassa” disponibilizados, isto é, dos elementos culturalmente disponíveis/ensinados e aprendidos por ele para a construção do efeito pretendido. Enfim, as identidades são construídas socialmente.

Os currículos, que se realizam no cotidiano, são um dos mais eficientes instrumentos das intervenções produtivas de escritas normativas, são verdadeiras 'incisões' na carne, nos corpos: sujeito sem as normas coletivas, a materialidade (CERTEAU, 1993). E, por meio deles, construímos visões, muitas vezes binárias, sobre o ser masculino e feminino, sobre os gêneros. Esse conceito corresponde a um complexo processo de construção no qual a sociedade fabrica as ideias do que devem fazer os homens e as mulheres, logicamente, o que deve ser 'próprio' de cada sexo. A oposição binária entre o homem e a mulher contribui à essencialização do gênero e nos estrutura psiquicamente. O gênero não só marca os sexos, mas também marca a percepção de todo o restante:

o social, o político, o religioso, o cotidiano (LAMAS, 1994).

Na escola, várias práticas são inventadas e realizadas para, em última análise, fixar quem somos e quem são os outros. Aqui, a diversidade pode aparecer nos livros e nos currículos, mas não se vive a mesma nas salas de aula, sendo vista através de uma vitrine. Usarei currículos, sim, no plural, pois conforme Tomaz Tadeu da Silva (2007) e Miguel Arroyo (2011), currículo é muito mais do que está prescrito em documentos oficiais, nas leis e orientações governamentais. Currículo é um campo de lutas em torno da significação e da identidade, reproduz as estruturas sociais, portanto, espaço de poder. Currículo é território político, resultado de um processo de construção social, resultado de uma seleção dos conhecimentos e saberes selecionados para serem apresentados e estudados/aprendidos no campo da “Pedagogia” à escola.

O currículo que se constitui como campo de luta e território de disputa política evidencia a necessidade constante de problematizá-lo, sob pena dos conhecimentos universalizados por ele não se constituírem enquanto experiência e sentido para os sujeitos da prática educativa: estudantes e profissionais da educação. Nesse sentido, António Nóvoa (s/d) nos auxilia a refletir esse cenário quando problematiza o principal objetivo da pedagogia: “ensinar aos que não querem aprender”.

Para Nóvoa, atualmente muitas/os estão na escola, porém poucas/os têm acesso ao conhecimento, pois muitas/os não encontram seu lugar ou não se veem nessa instituição. Assim, o educador português propõe uma discussão sobre três pontos importantes, “o conhecimento”, “a autoridade” e “o trabalho”, para os sujeitos da prática educativa. Questões que atravessam a formação e a prática de professoras/es na escola. Aliás, somente nela que essa profissão tem e faz sentido.

No primeiro ponto, o conhecimento, Nóvoa refere-se ao fato de que ele se constitui como matéria prima da prática pedagógica exatamente porque através dele, as/os docentes apresentam informações e experiências para a/o aluna/o construírem seus sentidos e significados a cerca do conhecimento inicialmente debatido. O trabalho pedagógico só “acaba” quando há a apropriação pela/o estudante dessa informação e/ou experiência e acontece o conhecimento, ou seja, alguém aprende.

Diferenciando-se de informação, o conhecer é complexo e requer esforço e dedicação;

exige interação entre quem ensina e quem aprende. Conhecer pode promover a aquisição de novos olhares. Para que alguém aprenda é importante a colaboração desse alguém no processo do aprender. E cabe ao professor e à professora promover desafios constantes e ambiente propício para que a/o estudante se desacomode, experimente e construa saberes.

O segundo ponto a ser pensado versa sobre a autoridade, que está no centro do trabalho educativo, não podendo ser confundida com arbitrariedade, e está embasada numa relação de liberdade. E o terceiro ponto a considerar é sobre o trabalho. Nóvoa (s/d) afirma que a escola precisa se reinventar, pensar a escola como um lugar do silêncio, da reflexão, do diálogo, e, dessa forma, proporcionar experiências diversas do cotidiano, porém, de preparação para a vida, para a democracia, palavra carregada de sentido que se encontra ameaçada pela violência e destituição da cidadania da população LGBT.

Deborah Britzman (2013) afirma que o direito à liberdade de exercer a sexualidade se compõe de pequenas ações cotidianas, mas de profundo significado na organização sócio-política da democracia: o direito a possibilidade de se inventar, o direito a elaborar e executar o que lhe dar prazer e constituir de forma singular o modo de estar no mundo, o direito a dignidade e a informações adequadas às necessidades de construção das experiências, a formulação de infinitas perguntas e a obtenção de perguntas como respostas, a adesão ao que socialmente lhe fascina, a curiosidade sobre o desconhecido e, sobretudo, o direito de amar e, com o amor, transformar os dogmas do mundo. Essa autora insiste em afirmar que a conduta sexual é uma prática e, ao tentarmos fixar identidades sexuais, acabamos por não compreender essa premissa. A conquista dos direitos exige condições básicas de vida e estão diretamente atravessadas pela cidadania: comida, roupa, moradia, educação, saúde, democracia, prazer, liberdade, autoestima e satisfação. Como advertiu Jeffrey Weeks:

[...] una democracia sexual necesariamente implica un proceso más amplio de democratización en que se dismantelen definitivamente las barreras que restringen el potencial y el crecimiento individuales: las barreras de explotación económicas y divisiones de clase, opresión racial y desigualdades de género, autoritarismo moral y desventaja educativa, pobreza e inseguridad. Esto no implica que desaparecerán o deberían desaparecer las dificultades reales, las divisiones reales de necesidades e intereses, los conflictos reales de prioridad e de deseo. Al contrario, la meta debería ser lograr el máximo de medios por los cuales estas diferencias y conflictos pueden resolverse democráticamente (WEEKS, 1998, p. 121-122).

A cultura escolar e as necessidades políticas dos sujeitos me sugerem uma relação dos movimentos curriculares, das formações (inicial e continuada) de professoras/es com as

necessidades sociais mais amplas dos coletivos de sujeitos. Por isso, as questões destacadas por Nóvoa (S/d), Britzman (2013) e Weeks (1998) são necessárias para quem busca uma educação comprometida com a democracia.

Questões como o que vale ser ensinado e o quanto a pedagogia e a cultura estão imbricadas reforçam o entendimento de que a pedagogia precisa estar nas mãos das/dos professoras/es para reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens. Diferente do que corretamente ocorre quando verificamos os mais variados atores/atrizes sociais buscando e legislando sobre a escola e suas práticas pedagógicas.

Francisco Imbernón (2011) também aponta para uma reformulação da profissão docente, e que a escola necessita romper com as diretrizes de sua origem, quais sejam: centralista, transmissora, selecionadora e individualista. Há necessidade de se aproximar do seu caráter relacional, dialógico, cultural-contextual e comunitário, para que a relação estabelecida entre as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição adquira importância. Contudo, **seria interessante observarmos com atenção e criticidade e as mudanças**, pois pode haver redefinição dos sistemas econômicos e do mercado de trabalho, introduzindo elementos que mascarem uma autonomia vigiada. É necessário que nos perguntemos, a cada momento: o que estamos fazendo por nós mesmos?

Nesse sentido, refletir sobre a formação de professoras e professores, com base no entendimento do quão as/os mesmas/os são agentes sociais, capazes de planejar e executar o ensino-aprendizagem e interventoras/es nos complexos sistemas das estruturas social e profissional se faz necessário; e, ainda, o caráter profissional específico e a necessidade de um espaço para exercer a formação, seja ela inicial ou continuada.

Conforme Francisco Imbernón (2011), a formação inicial precisa fornecer bases para a construção de conhecimento pedagógico especializado, dotando a/o futura/o profissional de sólida bagagem científica, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal para que assuma a tarefa educativa de forma ampla e complexa, de forma reflexiva com flexibilidade e rigor, ou seja, é preciso possibilitar análise global das situações educativas, as quais refletem forças em conflito por acontecerem no contexto social. O tema de formação de professoras/es carece de mediações e articulações com a prática, evitando, assim, a abordagem que atende dar respostas aos mercados.

O que podemos pensar ao falar em desenvolvimento profissional de professoras/es? Pela lógica americana, há uma analogia entre desenvolvimento profissional e formação continuada. Porém, esse pensamento é restritivo, visto que entende como processo de desenvolvimento apenas a formação. Para Imbernón (2011), o/a professor/a é produto de uma série de questões, quais sejam: o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo e o desenvolvimento cognitivo ou teórico, apoiado em um sistema profissional que permita ou impeça o desenvolvimento da docência enquanto uma carreira.

A profissão docente, a partir de uma visão ampliada e sistêmica, prospera através de diversos fatores imbricados como o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima no ambiente de trabalho, a promoção da profissão, as estruturas hierárquicas etc. e pela formação continuada. Portanto, a formação continuada é uma das questões a serem contempladas, e não apenas a única questão, além de, provavelmente, não ser o fator decisivo. Contudo, temos presenciado o desenvolvimento profissional de professoras/es com conotações funcionalistas, não privilegiando o processo dinâmico de dilemas, dúvidas, instabilidade e divergência em que estão inseridas/os. Esse modo pode produzir alienação profissional, gerando como consequência a espera por soluções vindas de especialistas e inibição dos processos de busca de mudança entre o coletivo. A formação precisa ser conceituada como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como organizadora de novos modelos relacionais na prática, necessitando de uma redefinição, promovendo novas aprendizagens e novos sistemas de trabalho, conforme Imbernón (2011).

Em sua tese, João de Deus dos Santos (2006) discute a formação continuada como sendo um discurso pretensamente verdadeiro sobre a formação na busca por um “ideal” de docente a ser formada/o. Porém, essa ação está repleta de relações de poder e vontades de verdade na busca de, invariavelmente, um governo da população, que não se cansa em posicionar o indivíduo em lugares diferentes. Isso geraria uma sensação de continuidade, uma continuidade na formação, onde nunca se termina nada e se reafirma a norma. Assim, ficaríamos em um eterno fazer de formação que não se termina.

Isso nos leva a pensar que é fundamental buscar o desenvolvimento de uma cultura de reflexão sobre a prática docente através de instrumentos intelectuais facilitadores para aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e o contexto social de forma comunitária. Percebe-se, dessa forma, a urgência e a necessidade de trabalhos no coletivo e da relevância do

caráter ético da atividade educativa.

Uma formação personalista, individual e isolada pode gerar experiências inovadoras. Porém, dificilmente promove mudanças na prática coletiva. Seria interessante, portanto, refletir sobre uma formação que vá além da unificação do trabalho, e que sua característica principal seja a capacidade de refletir em grupo, enquanto processo coletivo para regular ações, juízos e decisões.

A tônica, inevitavelmente, leva-nos a pensar em uma formação que vá além da homogeneização de ideias e atitudes e da higienização que não aceita diferenças. Uma formação que se transforma em possibilidades criativas de espaços de participação e reflexão para que pessoas aprendam para conviver com a mudança e a incerteza. Uma formação que pense em separar as pessoas de suas certezas e do seu poder. Dessa forma, esse modelo de formação promove uma autonomia compartilhada. Ao trabalharem juntos, professoras e professores, dentro da escola, de forma colaborativa, todos podem aprender juntos, pois o compartilhamento de situações, ideias, conhecimentos e informações facilita a busca por soluções coletivas, comprometendo o coletivo. É importante entender que, ao trabalhar de forma isolada, professores e professoras tornam-se vulneráveis ao entorno político, econômico e social.

Nesse sentido, alguns problemas são apontados no planejamento e na execução das formações continuadas: a participação insuficiente ou precária das/os interessadas/os na tomada de decisões, planejamento e organização das referidas formações. E estendem-se a não consideração da experiência profissional, pessoal, ambiente e motivações do público a ser beneficiado.

O desdobramento das tarefas de ensino para o campo social exige novas e outras posturas metodológicas, visto que não se pode pensar a formação continuada de professoras/es sem antes analisar o contexto político, social e sexual, de acordo com a especificidade de cada país, território, região ou mesmo de escola. É importante considerar na formação continuada a divisão sexual do trabalho que cotidianamente solapa as jornadas a que as mulheres estão comprometidas.

Podemos comprovar tal fato em função das tarefas a serem cumpridas tanto profissionalmente quanto em caráter pessoal nas falas de algumas professoras nas rodas de conversa realizadas:

Kely: aí até complicou bastante, porque bastante profissionais, porque tu jogava com esses horários que tu tinha em outra prefeitura...eu sou de Pelotas. Outras são do Capão do Leão. Tu conseguia conciliar melhor. Aí quando tu teve que cumprir esses quatro...

Maria: porque antes nós tínhamos formação aos sábados, tínhamos outros mais horários, às vezes, assim ó, mais de um horário era disponibilizado pra desenvolver aquele trabalho, agora não. Então eu acho que facilitou algumas coisas e dificultou outras coisas, por exemplo: pra coordenadora pedagógica que tem que organizar toda uma parte de funcionamento mesmo, na escola, monta essas reuniões, repetir essas reuniões em duas versões, porque são duas vezes, são dois grupos.

Laís: são dois dias a menos que às vezes eu deixo certos serviços, para fazer... é importante, mas acarretou um pouco mais de serviço.

Julia: mais ou menos, né! Porque a gente tem muita coisa, né?! Professor faz muita coisa no mesmo tempo, então é complicado! A gente vai jogando, né! Faz uma coisa agora, outra coisa ali e vai indo, mas eu estou conseguindo.

Ora, há que se levar em conta a autonomia, as especificidades e a valorização do professorado. É papel da formação continuada criar espaços e fissuras onde as vozes sejam ouvidas, desenvolvendo processos reflexivos e questionadores sobre práticas educativas, éticas, relacionais, colaborativas, emocionais etc. Saindo, dessa forma, dos formatos disciplinadores, prescritivos, uniformizadores, técnicos e ditos racionais.

Para Francisco Imbernón (2011), algumas evidências devem ser levadas em conta em relação à formação. A primeira evidência é que atitudes também merecem ser tratadas como conteúdos a serem trabalhados. A segunda é sobre a aquisição de conhecimentos como um processo amplo e não linear, necessitando ser interativo e refletindo sobre as situações práticas da sala de aula. Como terceira evidência tem a ideia de que não há problemas genéricos, nem soluções genéricas em educação, portanto, a prática educativa é pessoal e contextual, necessitando ser vinculada a situações problemáticas em um contexto prático específico, ou seja, dentro da escola. Uma formação centrada na escola e em seus processos, realizada a partir de dentro, no seu interior, implica descentralização. A evidência de número quatro refere-se ao fato de que cada pessoa tem um modo particular de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação

recebida, necessitando ser significativa e útil para quem aprende.

Mas tudo isso pode acontecer dentro de uma lógica que entende professoras e professores não como meras executoras/es de currículos formais e dependentes de tecnologias criadas por especialistas, e não tendo capacidade, nem liberdade para criar e inovar no seu contexto específico. Portanto, uma lógica que percebe professoras/es como profissionais que participam ativamente e criativamente nos processos pedagógicos de inovação e mudança, a partir da sua realidade, de forma dinâmica e flexível, buscando rever-se como profissional.

Nessa forma de atuação profissional, a pesquisa sistemática e o consenso para o desenvolvimento do processo como um todo, de forma coletiva, são fundamentais, pois, quando ocorre de forma isolada, transforma-se em experiência pessoal, perdendo o caráter profissional. A proposta é que a autonomia seja compartilhada por quem intervêm no processo educativo, pois a construção coletiva de conhecimento profissional facilita a prática docente, voltada para aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social. Mas como concretizar esse modelo em um sistema político que prevê adequações mundiais na área da educação? Como se pode pensar uma educação que singularize, que trabalhe a diferença, buscando dar sentido e significado ao aprender?

Elba S. de Sá Barreto (2013) afirma que há necessidade de questionarmos de forma mais profunda as práticas culturais das escolas, quando pensamos na diversidade como matriz dos currículos. Visto que, numa proposta integralizadora, de respeito à diferença, para que os direitos dos segmentos discriminados historicamente sejam reconhecidos de forma plena, todas as disciplinas escolares e o trabalho de todas/os as/os docentes necessitam de sensibilização e modificação. E essa atitude de mudança “está intimamente ligada ao processo que permite aflorar a identidade docente” (BARRETO, 2013, p. 223).

Nesse sentido, a feminista estadunidense bell hooks²⁰ (2013) aponta que existe uma diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que trabalha para reforçar a dominação. A educação como prática da liberdade, chamada por essa autora como Pedagogia Radical ou Engajada, valoriza e reconhece a presença de todas/os na sala de aula, demonstrando isso por meio de práticas pedagógicas. Essa pedagogia ensina de um jeito que respeita e protege

²⁰ O nome da autora é descrito com iniciais em minúsculo porque assim é desejado pela professora e intelectual.

as/os alunas/os, as/os quais são participantes ativas/os na criação de condições necessárias para que o aprendizado possa ocorrer de modo profundo e íntimo. Porém, o/a professor/a tem compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu bem estar. É importante, também, que se construa um sentimento de comunidade, para investir em um clima de abertura e rigor intelectual. É promover a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que una as/os docentes, pois habitar paradigmas é algo que requer dar voz a medos e fantasias.

Tal proposta equivale a criar um espaço onde docentes possam falar sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e por que atuam de determinada maneira e não de outra. Para essa autora, a prática do diálogo é cada vez mais necessária para a criação de estratégias e alternativas de atuação em sala de aula. bell hooks (2013) nos chama a atenção, ainda, para os hábitos de ser e modos de viver dentro e fora da escola. O hábito denuncia a dificuldade em mudarmos as estruturas existentes, porque a norma vigente é a repressão para a manutenção do *status quo*. Assim sendo, necessitamos refletir sobre nossas vidas para fazermos a mudança.

Para tanto, há que refletirmos sobre o conceito de experiência que Jorge Larrosa (2002) nos traz: o que nos ocorre em espanhol; o que nos acontece em português; o que nos toca. E sujeito da experiência como território de passagem; superfície sensível que se afeta com o acontecido; ponto de chegada, um lugar onde chegam as coisas e lhe dá espaço; espaço onde têm lugar os acontecimentos. Exemplo disso é apresentado em uma roda de conversa em que as professoras relatam:

Elis: O meu esposo trabalha a noite, então... “oi, bom dia” e eu venho trabalhar, e a noite... “oi, boa noite”, e ele vai trabalhar. Ai a gente se encontra fim de semana na folga de um, folga de outro.

Gabriela: Cada vez mais o sistema está fazendo com que aumente as horas aula do profissional da educação, isso aí é falado em cursos que a gente faz, eu faço uma matéria do mestrado lá em Pelotas e eles falaram isso e eu nem tinha me dado conta disso, que cada vez mais massificam a gente, estão massificando e isso aí é formação, mas aumenta o número de horas, aumenta o teu cansaço físico, emocional, psicológico, aglomera um monte de coisa.

Raquel: chego à meia-noite, e, às 7 da manhã, já tem que estar pegando o ônibus.

Atualmente, viver a experiência é algo raro, segundo Larrosa (2002), pois estamos lotados de atividades, a saber, de formações continuadas e aceleradas, em uma constante atualização, usando o tempo como valor ou mercadoria, como uma obsessão. Isso, somado aos fatos do excesso de informação, da necessidade de termos opinião e do excesso de trabalho, faz com que não tenhamos experiências.

Pensar, conforme esse autor, é raciocinar, argumentar, mas, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Quando não conseguimos dar esse sentido, pois não temos experiências, acabamos por não sermos sujeitos da experiência. Dessa forma, somos subjugados pelo Capital, pois não estamos abertas/os à paixão. E a paixão é elemento fundamental para a experiência, enquanto reflexão do sujeito sobre si mesmo, enquanto sujeito passional.

Como pensar em formação para docentes que contemple o saber local e a experiência, visto que Olinda Evangelista e Eneida Shiroma (2007) apontam para o conceito de “agenda globalmente estruturada para a educação” (2007, p. 533), proposto por Roger Dale, e que permite refletir a posição do Brasil, da América Latina e Caribe frente às tendências internacionais de políticas em educação? Como contemplar uma proposta educacional internacional promovendo formações continuadas significativas e eficazes a partir de saberes locais?

Lembrando os acordos internacionais entre o Governo brasileiro e o Banco Mundial, UNESCO e outras agências que produzem documentos sobre Educação, entre outros. Para essas autoras, existe uma construção de imagem do professorado como obstáculo à reforma educacional e, por conseguinte, à reforma do Estado, visto que é a maior e mais organizada categoria de funcionários públicos em diversos países. Esse é um discurso hegemônico que produz o pensamento de pessoas como obstáculo, mas que fatalmente estão enfraquecendo material e simbolicamente esses/as profissionais, “para atingi-los em seu trabalho e em sua formação” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

Mas o que está em disputa? O controle pelo processo de formação de novas gerações de trabalhadoras/es e gestão da pobreza são algumas questões a serem pensadas. A partir de uma rede de ações que desqualificam as/os professoras/es política e profissionalmente, é importante verificar que, desde a reforma dos anos de 1990, a educação foi influenciada em sua amplitude por esse controle político e ideológico. Iniciando pelos livros didáticos, currículo, formação inicial e continuada, carreira, certificação etc., o que vai contribuindo para o recrudescimento do trabalho

nas escolas, que passa a exercer uma infinidade de atividades que fogem ao ato docente. Nesse contexto, os efeitos produzidos são visíveis na saúde física e mental do professorado, que, a cada dia, torna-se alvo de discursos prescritivos sobre gerenciamento e qualidades indispensáveis.

Apesar disso tudo, ainda existem professores/as que insistem em não morrer, que resistem. Evangelista e Shiroma (2007) apontam para a necessidade da criação da capacidade coletiva de constituição como seres históricos, “capazes de apropriação da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social, de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais” (p. 539), rejeitando, assim, esse projeto social excludente. O reconhecimento da luta histórica por uma educação pública brasileira, visando o fortalecimento e o reconhecimento de comunidades e populações, é crucial em todo o processo.

E é nos aspectos que engendram as redes excludentes que emerge a pergunta: como se configura a formação continuada de professoras/es e o tema da homofobia? É importante refletir de forma ampla, abrangendo conceitos como sexismo, heterossexismo, androcentrismo e heteronormatividade, pois, conforme bem apontou Keith D. da S. Braga (2014, p. 182), “a homofobia atua juntamente a um processo contínuo de produção de corpos masculinos e femininos centrados na heterossexualidade e supremacia do homem”. A partir de um homem branco, heterossexual, urbano e cristão. Movimento esse que ocorre através de atitudes, percepções e violações de direitos e representações que buscam naturalizar e impor a heterossexualidade. A homofobia vai além de aspectos psicológicos, de violências contra LGBT. Embasa-se em “valores, mecanismos de exclusão, disposições e estruturas hierarquizantes, relações de poder, sistemas de crenças e de representação, padrões relacionais e identitários, todos voltados a naturalizar, impor, sancionar e legitimar” (JUNQUEIRA, 2009, p. 375) a sequência sexo-gênero-sexualidade, cujo foco é a heterossexualidade.

A homofobia consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal, e está presente em todas as esferas sociais, comprometendo a vida de sujeitos considerados não heterossexuais. Dessa forma, pessoas que são tidas, à primeira vista, como desviantes, ou que têm expressão afetivo-sexual não heterossexuais, sofrem preconceitos e discriminações, tanto quem é lésbica, gay, travesti, transexual ou bissexual, ou seja, discriminações contra sujeitos com identidade de gênero não heterocêntrica. Enquanto fenômeno complexo e variado, pode aparecer nas piadas que ridicularizam os efeminados, ou surgem em formas violentas que podem levar à morte da pessoa alvo da ação.

Nesse contexto, sexismo e homofobia são elementos essenciais do regime binário de sexualidades, pois a homofobia organiza a hierarquização das sexualidades, tendo consequências políticas. Assim, a dominação masculina sobre as mulheres e a homofobia tem função de guardiãs da virilidade, das relações com o sexismo e o heterossexismo, conforme Daniel Welzer-Lang (2001). Para o autor, o heterossexismo é a crença na superioridade da heterossexualidade, em detrimento de outras formas de sexualidade. Dessa forma, a homofobia atinge não só os homossexuais, mas a todos aqueles que ousarem ser desconformes à norma sexual heterossexual; ela faz uma vigilância de gênero, pois a virilidade precisa se estruturar a partir da negação do feminino e da rejeição à homossexualidade.

A homofobia constata uma diferença, a interpreta e tira conclusões materiais, conforme Daniel Borrillo (2009). Segundo o jurista franco-argentino, a homofobia se caracteriza como sendo a atitude de hostilidade para com homossexuais, que assume um papel de marginal ou excêntrico, bizarro e estranho. Esse fenômeno pode ser constatado através de atitudes de hostilidade, como rejeição irracional ou ódio; é uma manifestação arbitrária; construída em torno de emoções, de condutas e de um dispositivo ideológico. É preciso sublinhar a posição de não humano que esse outro recebe, tornando-o diferente de forma implacável. E os desdobramentos e as sutilezas que podem ser gerados são os mais diversos, como, por exemplo, o fato de a homossexualidade ser obstáculo para o pleno gozo de direitos. Enquanto sujeitos heterossexuais exercem plenamente seus direitos, pessoas não heterossexuais não têm seus direitos garantidos de forma plena no Brasil.

A diferença entre gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais e heterossexuais é mais do que uma constatação, serve para organizar um regime de sexualidades em que o comportamento heterossexual é considerado modelo social. O mecanismo produtor da homofobia está profundamente ligado ao sexismo e ao heterossexismo. Assim, o sexismo pode ser entendido como a organização das relações sociais baseadas na diferenciação entre os sexos. Pressupõe que o que é da ordem do feminino é articulado com o íntimo, o sensível, o passivo, e o que é da ordem do masculino é externo, bruto e dominador. E essas características, ao serem naturalizadas, acabam por transformar o feminino em passivo, colocando as mulheres em posição inferior, e o masculino em ativo, ficando os homens em posição de superioridade.

Tais traços precisam ser rigorosamente vigiados e regulados para evitar os borramentos entre elas, perpetuando a condição de dominação e desigualdade, conforme Borrillo (2009). Assim,

homens e mulheres são entendidos como complementares, por não possuírem de forma natural as características do outro. O que acaba por entender a heterossexualidade como a única relação possível e, portanto, a relação superior, já que a teoria da complementaridade está presente.

Entendendo que essas características são produzidas socialmente, a virilidade se garante de duplo sentido: atributos sociais associados ao masculino e aos homens, como a força, o combate, a violência e aos privilégios associados à dominação de quem não é e nem pode ser viril; e a forma erétil e penetrante da sexualidade masculina. Aqueles que não conseguem apresentar atitude considerada viril, ou a quem outros homens a negam, também sofrem agressões e violências, mesmo permanecendo dominantes frente às mulheres, conforme Daniel Welzer-Lang e Pascale Molinier (2009).

A construção de sujeitos compulsoriamente heterossexuais, em busca de um modelo ideal praticamente irrealizável, como nos lembra Rogério Diniz Junqueira (2009), dá-se a partir da subordinação de outras possíveis variedades de masculinidades e controle no processo de formação de identidades masculinas. A esse fenômeno chamamos de masculinidade hegemônica, onde há a rejeição da homossexualidade através de atitudes, em geral, homofóbicas. Como podemos observar a seguir:

A construção da masculinidade dentro dos quadros das normas de gênero e da heteronormatividade (e outros arsenais) configura-se, portanto, em um processo dotado de altas doses de cerceamento, fazendo com que a parte dominante (o elemento “masculino”) seja ironicamente “dominada por sua própria dominação” (JUNQUEIRA, 2009, p. 21).

Como em um jogo sem fim, o processo de constituição de sujeitos e de produção de identidades heterossexuais não para de acontecer e, para tanto, necessita alimentar a misoginia e a homofobia: as mulheres e os LGBT são considerados o outro que precisam ser exterminados. Isso se dá através de piadas e brincadeiras, assim como as demonstrações de afeto e intimidade com outros homens necessitam de cuidado. Dessa forma, os homens necessitam conquistar diariamente esse modelo de masculinidade.

Percebe-se que a masculinidade é disputada e construída como sendo ascendência social de uns a partir da degradação de outros, pois a virilidade se afirma através de violências físicas, de atos degradantes, de insultos e humilhações sexistas, homofóbicos e racistas como formas depreciativas daqueles considerados não heterossexuais. Essas ações exercem função como rituais ou mecanismos psicológicos com o objetivo de criar ou reforçar a autoimagem e a identidade social

masculina e viril.

Importante ter presente que homofobia e racismo são fenômenos que, na contemporaneidade, se apoiam e se fortalecem mutuamente, visando reforçar medidas excludentes. Assim, ao se unirem articuladamente, heteronormatividade e homofobia, com sexismo, misoginia, racismo e xenofobia, adquirem maior “potência, capilaridade e capacidade de atualização, elementos indispensáveis para que a hegemonia urdida em torno delas ganhe eficácia, magnitude e produza ulteriores efeitos” (JUNQUEIRA, 2009, p. 382).

Alguns avanços podem ser apontados no Brasil, porém, gays, lésbicas, bissexuais e travestis e transexuais ainda não têm seus direitos plenamente acessados de forma livre: há necessidade de provocação judicial ou administrativa. Como por exemplo, o direito a utilizar o nome social nas escolas, o que é uma reivindicação do movimento de travestis e transexuais para acessar a escola. Apesar de termos um decreto do governador do estado do RS autorizando o uso de nome social por parte de travestis e de transexuais, essa prática ainda não é usual em todas as escolas públicas gaúchas. Sem contar que decreto não goza do mesmo status que lei estadual, podendo a qualquer tempo ser revogada. Podemos constatar, também, que movimentos sociais reclamam a utilização dos nomes de lesbofobia e transfobia como forma de dar visibilidade às lésbicas e transexuais e travestis, pois entendem que homofobia invisibiliza outras identidades.

Essa visibilidade dos termos para se falar de outras sexualidades é resultado de um processo recente de discussões em diversos setores da sociedade brasileira. Quanto ao uso específico da palavra homofobia, pode-se considerar fator determinante para sua disseminação a criação, no ano de 2001, do Projeto de Lei Complementar nº 5003/2001, que criminaliza a violência homofóbica em âmbito nacional. Esse projeto é de autoria da Deputada Federal paulista Iara Bernardi, em parceria com organizações LGBT, e é conhecido como “PL 122”, nome de seu substituto, o Projeto de Lei da Câmara PLC 122/06, reformulado e proposto no ano de 2006. Assim como também todas discussões e debates em torno do tema por diversos setores da sociedade, como religiosos fundamentalistas, setores conservadores, movimentos sociais, instituições midiáticas, juristas, políticas/os e gestoras/es públicas/os.

Para Felipe Fernandes (2011), no Brasil, a homofobia é um conceito que une os movimentos LGBT com os Estudos de Gênero e feminismos, assim como com outros movimentos sociais. O pesquisador aponta para o fato de essa categoria, a homofobia, ser ambivalente, “pois

articula muito seguidamente tanto o campo da luta política quanto o da produção teórica, estando seu uso ligado a diferentes movimentos sociais que, em suas diversas correntes, fazem usos diferenciados do termo” (FERNANDES, 2011, p. 67). Isso demonstra o quanto complexa é a questão relacionada à homofobia.

A professora Guacira Lopes Louro (2000) orienta que a utilização dos estudos feministas contribui substancialmente para que se assumam a subversão, operando com as incertezas a partir de um fazer científico crítico, o que ela chama de “práticas pedagógicas feministas”. Pois o pensamento feminista, na atualidade, “é um pensamento plural, internamente disputado e desafiado por questionamentos externos, produzidos noutros campos do conhecimento” (2000, p. 18). Para as feministas, as formas como nos tornamos sujeitos de gênero se constituem em uma questão política e social, indo além do pessoal ou privado. Nesse contexto, nossas escolhas, nossa sexualidade, nossa vida, são escolhas políticas, exercendo efeitos que transcendem o âmbito privado.

Conforme Daniel Borrillo (2009), o que carece ser questionado é o conjunto de discursos, práticas, procedimentos e instituições que, ao problematizar a “especificidade homossexual” (p. 26), acabam por contribuir para fortalecer a segregação. A homofobia pode apresentar dois aspectos ou dimensões de atuação. A primeira dimensão, chamada de pessoal, de natureza afetiva, traduzida como rejeição ao sujeito através de medo, aversão e repulsa, condenando-o. E a dimensão cultural de natureza cognitiva, através da rejeição ao fenômeno psicológico e social. A homofobia cognitiva pretende manter a diferença entre homo e hetero, através do discurso da tolerância ou da simpatia com homossexuais, porém, não se aceitando toda e qualquer política de igualdade. Essa dimensão acaba por criar saberes a respeito do homossexual e da homossexualidade, baseados em preconceitos que acabam por reduzi-los a estereótipos.

Portanto, é necessário estarmos atentas/os para ações que, em nome da diversidade de sexualidades e da diferença, apontam para um discurso diferencialista, que acaba por modernizar o discurso heterossexista, ao mesmo tempo em que denuncia as manifestações homofóbicas. Essa atitude é uma forma de homofobia sutil, porém segregacionista.

O pensamento diferencialista se dedica a questionar e apontar a diferença, porém, não questiona o fato de um aspecto da personalidade constituir-se em obstáculo para o exercício de direitos. Aparece como base de um fenômeno ideológico de um determinado modo de produção de

sujeitos, cuja identidade sexuada e sexual se articula em função das categorias homem/mulher, hetero/homo, ou seja, binárias, dependentes entre si, existindo em função da negação do seu contrário.

Como foi dito por Tadeu Tomaz Silva e Stuart Hall (2000), as diferenças, assim como a identidade, não compõem a sociedade e tampouco a escola simplesmente como elementos da natureza, ou seja, inato, algo incontestável. Elas são sociais, subjetivas e culturalmente construídas e, portanto, mais do que comemoradas, devem ser questionadas e problematizadas. Nesse sentido, o próprio questionar da diferença emerge como um saber a ser construído.

Esses jogos de verdade instituídos podem ser poderosos, pois, conforme Daniel Borillo (2009), a homofobia cognitiva pretende perpetuar a diferença homo/hetero, pregando a tolerância. A heterossexualidade aparece como o padrão a ser seguido, e todas as demais identidades sexuais, quais sejam gays, lésbicas, travestis, transexuais, intersexuais, bissexuais, são pautadas em referência à primeira, como se as outras identidades não fossem tão importantes ou não tivessem suas particularidades específicas, independentemente da expressão hetero, o que acaba por reforçar a hierarquização das sexualidades.

Assim, esse modo de apresentação produz sujeitos com identidades sexuais articuladas em torno das categorias homem/mulher, hetero/homo, a partir do pensamento diferencialista, conforme Borillo, e que chama de “heterossexismo diferencialista”, parecendo que se afasta do princípio da superioridade heterossexual para defender a diversidade de sexualidades.

A homofobia pode levar a inúmeros problemas de saúde, como doenças mentais, abuso de álcool e drogas, suicídio e, portanto, seu enfrentamento em um sistema educativo contribuiria para a justiça social, conforme Melani P. Tosso e Cristina M. Casado (2014), já que afeta diretamente o modo de vida, a probabilidade de adoecimento e o risco de morte.

Quando se percebe a vulnerabilidade como resultado de diferentes dimensões da vida das pessoas que podem ser afetadas em decorrência de outras determinantes, significa dizer que a exposição ao HIV/Aids, por exemplo, não é gerada somente pela vontade individual de alguém e suas escolhas frente a algumas possibilidades. Os estudos contemporâneos que explicam o termo vulnerabilidade em um sentido mais amplo o referencia de acordo com “[...] grupos ou indivíduos fragilizados, jurídica ou politicamente, na promoção, proteção ou garantia de seus direitos de

cidadania” (AYRES et al, 2003, p. 118). Quando adentra o campo da Aids e, posteriormente, a área da saúde, o conceito:

[...] pode ser considerado o resultado do processo de progressivas interseções entre o ativismo diante da epidemia da Aids e o movimento dos Direitos Humanos, especialmente nos países do norte. Tal interseção leva a vulnerabilidade a deslizar para o discurso da saúde pública e a ganhar aí as feições particulares [...] (AYRES et al, 2003, p. 118).

Nos dizeres dos autores, a vulnerabilidade nunca é uma identidade do sujeito, pois as pessoas não são vulneráveis, elas estão vulneráveis a algo e em algum grau e forma (AYRES et al, 2003). Propondo, nesse sentido, a ampliação do conceito que pode ser explicativo para outras expressões da questão social que não só as relacionadas ao campo da saúde, torna-se importante destacar que a concepção contemporânea do termo desenvolve um conjunto de aspectos individuais, coletivos e contextuais que dizem respeito aos níveis de menor ou maior suscetibilidade a algo e de recursos de proteção a este.

Dessa maneira, se pode afirmar que a vulnerabilidade em sua análise envolve a avaliação de três dimensões, componentes ou eixos, fundamentais: uma dimensão individual e cognitiva, que diz respeito ao grau e à qualidade da informação que os indivíduos dispõem, à capacidade de elaborar e incorporar essas informações no cotidiano e ao interesse e possibilidades efetivas de transformação diante de algo que os vulnerabiliza; uma dimensão social e cultural que se refere à obtenção de informações, possibilidades de metabolizá-las incorporando mudanças práticas, dependendo, nesse sentido, de acesso a meios de comunicação, escolarização, disponibilidade de recursos materiais, poder de influência sob decisões políticas, possibilidade de enfrentamento de barreiras culturais, coerções violentas e poder de defesa; e uma dimensão programática e política, que diz respeito a esforços programáticos para que os recursos sociais estejam à disposição dos sujeitos, determinados pela qualidade do compromisso, recursos, gerência e monitoramento de programas nacionais, regionais ou locais (AYRES et al, 2003).

O quadro das vulnerabilidades em seus diferentes níveis (individual, social e programático) conforme foram pensados por pesquisadores da saúde pública brasileira parece, portanto, fundamental, entendendo dessa forma o conceito da vulnerabilidade como a chance de exposição das pessoas ao adoecimento como resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos, contextuais que acarretam maior suscetibilidade à infecção e ao adoecimento e, de modo inseparável, menor disponibilidade de recursos de todas as ordens para se proteger de ambos (AYRES et al., 2003, p. 123).

Melani P. Tosso e Cristina M. Casado (2014) afirmam que a necessidade de se lutar contra a homofobia no sistema educacional contribuiria para a justiça social como um determinante da

saúde, pois a homofobia afeta o modo de vida das pessoas e a probabilidade de adoecimento e de risco de morte. Assim como se busca a prevenção da prevalência de transtornos mentais e de comportamento entre crianças e adolescentes, afirmando que “... la homofobia es un factor de riesgo em relación a la salud mental” (2014, p. 127). Assim, para essas autoras, a escola converte-se em um dos lugares mais apropriados para desenvolver programas de promoção da saúde mental e prevenção primária da homofobia.

A lógica diferencialista já foi utilizada no passado para privar mulheres de seus direitos cívicos, por exemplo, e ela é tão homofóbica quanto uma agressão física ou verbal. Ela é sutil e muito eficaz. Então, urge pensar que essa produção de sujeitos não é inocente e que essas identidades são dependentes entre si: uma existe em função da outra e a partir da negação do seu contrário, em um modelo binário. Por exemplo: se sou mulher, necessariamente não sou homem; se sou gay, necessariamente não sou hetero.

A denúncia de Daniel Borrillo (2009) refere-se ao fato de que essa estratégia não denuncia a particularidade de que um aspecto da personalidade, no caso a orientação sexual, constitui uma barreira para a concretização de direitos e acaba por questionar e apontar a diferença. Porém, o que deveria ser apontado seria todo um conjunto de discursos, práticas, procedimentos e instituições que, ao problematizar as questões homossexuais, fortalece um dispositivo destinado a organizar os indivíduos na condição de seres sexuados, já que a homossexualidade é a única discriminação inscrita formalmente na ordem jurídica, pois é um impedimento a direitos de forma arbitrária.

Dessa forma, aquilo que Michel Foucault (2014) chama de dispositivo e, principalmente, a rede que se estabelece entre os elementos que constituem o dispositivo, não é alterada, questionada, colocada em xeque para que se repense e se construa outras possibilidades de ação. A manifestação viva e intensa sobre a sexualidade produz conceitos que podem acabar transformando práticas em identidades a partir da delimitação entre normal e patológico, visto que a sexualidade tornou-se objeto privilegiado dos processos de subjetivação na modernidade. Para tanto, a Educação é uma das instituições que atua para manter a rede desse dispositivo.

Há que problematizar também o abuso do termo diversidade, que tem posição de destaque no material analisado, visto que possui um Módulo sobre o tema em questão. Apresentado de forma que se entenda as várias expressões culturais, religiosas e sexuais como algo benéfico para a sociedade, acaba por não problematizar a hegemonia de alguns grupos, podendo encobrir a

ideologia de assimilação e sujeição. Assim, os grupos considerados diferentes estão a serviço da cultura hegemônica, servindo de exemplos que colorem a cultura dominante. Eles tornam-se os “exóticos” ou “excêntricos” e, dessa maneira, reforçam o grupo hegemônico a partir do momento em que não se questiona as desigualdades entre os grupos e, tampouco, as bases que retroalimentam esse cenário. O que pode levar à invisibilidade desses grupos, fazendo imperar a norma. Ou leva a uma visibilidade distorcida quando se alia a construções de representações simplificadoras e desumanizantes.

Em geral, se supõe que um grupo identificado como culturalmente diferente seja internamente homogêneo. A feminista Avtar Brah (2006) entende que a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e de opressão. Tudo é relativo, daí a importância em saber se a diferença resulta em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política.

A partir do momento em que as Políticas de Identidades, no modo como as conhecemos, são desconstruídas, os sujeitos tomam outras características e se complexificam mais e mais. Saímos, então, de uma simplificação de sujeito, de um binarismo, para um entendimento mais amplo e repleto de atravessamentos culturais, sociais e políticos. Assim, quando os materiais apontam para identidades fechadas, consolidadas, estamos trabalhando com blocos homogêneos e consolidados identitários.

O multiculturalismo pode autorizar para que outros continuem sendo esses outros, mas em um espaço legalizado, oficial. Essa forma de apresentar os grupos diferentes, os quais não estão na escola, mas estão presentes no currículo, não educa para a alteridade, para o reconhecimento de multiplicidades de expressões como maneiras legítimas que são. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2007), o multiculturalismo é ambíguo, pois assim como é uma reivindicação de grupos culturais dominados, ao mesmo tempo pode ser uma solução para os problemas que a presença de grupos raciais, étnicos e de diversidade sexual coloca no interior da cultura nacional dominante. Demonstra dessa forma que o tema não pode ser separado das relações de poder e representa um importante instrumento de luta política. Numa perspectiva liberal, um currículo multiculturalista baseia-se na tolerância, no respeito e na convivência harmoniosa, deixando intactas as relações de poder, as quais produzem as assimetrias e as desigualdades. Portanto, há que se pensar nessas relações de poder.

Uma questão é importante que se faça: como garantir uma discussão que não seja fechada,

estagnada, rígida sobre sexualidade e que não reforce subjugação e desigualdade, em um programa de formação continuada, que é pré-formatado?

Já o fato de termos juntos, em um material de formação continuada, temas relevantes, como raça/etnia, gênero e sexualidade, é interessante, visto que diversas autoras feministas, como Avtar Brah (2006), por exemplo, têm reforçado a necessidade de interlocução entre esses elementos estruturantes de segregação. Porém, o que a autora propõe em seu texto coloca em xeque as políticas de identidades que estruturam a vida contemporânea, pois, ao afirmar e mostrar o quanto somos formadas/os de múltiplas questões, traz à tona o perigo do reducionismo. Para ela, é necessário fazermos uma macroanálise que estude as inter-relações das várias formas de diferenciação social, empírica e historicamente, mas sem necessariamente derivar todas elas de uma só instância determinante.

3 INTERROGANDO MINHAS EXPERIÊNCIAS: CAMINHOS E SENTIDOS QUE (ME) ORIENTAM NESSA INVESTIGAÇÃO

Experiência em Jorge Larrosa (2002) pressupõe entrega feita de paixão, de paciência, de atenção sobre aquilo que nos toca, que nos provoca afetação. Ser sujeito da experiência é complexo e requer cuidado, pois o risco pode ser alto na travessia em um lugar indeterminado e perigoso. Mas, é assim, nessa passagem fatal, que mudamos. É uma transformação singular e imanente.

Dessa forma, com uma introdução sobre experiência, passo a me narrar com o intuito de construir interpretações de como cheguei no lugar de onde escrevo/falo/investigo. Escrevo sobre o meu encontro/criação com aquilo que, vivido, me constituiu enquanto primeiro ponto investigativo.

Os diálogos nessa trajetória investigativa foram se tecendo com as inúmeras redes de subjetividades que me cruzaram. Não se trata de um diálogo onde o meu corpo foi separado radicalmente entre as identidades: investigadora e investigada. Claro que sei os motivos que orientam esse exercício. O que falo é que sou atravessada por relações afetivas que se intensificaram com o conhecimento/interpretação de minhas marcas. Este movimento de aproximação me permitiu construir um diálogo mediado por nossos interesses com os sujeitos da pesquisa. Não eram apenas os meus que se encontravam no jogo, eles buscaram, através daquilo que eu representava no jogo investigativo, a legitimidade e o reconhecimento sobre suas histórias e daquilo que afirmavam como verdade de suas práticas pedagógicas. Ao narrar minhas experiências, viso buscar em suas leituras os conhecimentos preliminares para orientar essa investigação.

Meu encontro com a escola foi mediado por interesses mais amplos, ou seja, a cidadania.²¹ Portanto, acreditando na importância estratégica que a educação escolar assume na universalização da cidadania desde o ano de 2006, tenho trabalhado junto a professoras e professores, estudantes e demais atores/atrizes da comunidade escolar para a promoção de direitos de gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais. Como participo de uma Organização Não Governamental (ONG) que trabalha com direitos sexuais, direitos reprodutivos e direitos humanos de minorias sexuais, buscamos atuar em escolas por ser espaço de vulnerabilidade da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT).

²¹ Não pretendo nesse trabalho debater as nuances assumidas pelo conceito “cidadania”. Entretanto, independente da matriz ideológica, me parece que ele orienta as ações políticas e, nesse sentido, seus significados são pontos de intensos debates e disputas. E é nesse jogo que me insiro, que me projeto enquanto sujeita política de minhas ações.

Diversos relatos de violências foram/são trazidos à tona quando se inicia um trabalho educativo com o objetivo de compartilhar saberes, ou seja, onde o diálogo faz-se crucial. Como se caracterizou/caracteriza nesses trabalhos desenvolvidos na ONG que atuo. Assim, escutei nas mais diversas escolas públicas as vozes de professoras/es que não sabem o que fazer quando seus alunos e suas alunas são alvo de violências homofóbicas.

Semelhante ao que ocorre hoje, naquele momento, entendia como sendo violência homofóbica toda e qualquer conduta, podendo ser agressão ou omissão frente a ela, de discriminação ou coerção físico-psicológica, ocasionada pelo simples fato da pessoa não se enquadrar nos padrões/expectativas heterossexuais. Essa violência homofóbica pode causar dano, morte, constrangimento, limitação, sofrimento físico, sexual, moral e psicológico, perda econômica e patrimonial. Podendo ela acontecer em espaços públicos ou privados.

Tenho atuação política no SOMOS – Comunicação, Saúde e Sexualidade, uma das organizações do Rio Grande do Sul que teve dois projetos aprovados e financiados pelo MEC. O SOMOS é uma Organização Não Governamental (ONG), com sede em Porto Alegre/RS, criada em dezembro de 2001, formada por uma equipe multidisciplinar de profissionais das áreas da Educação, Saúde, Direito, Comunicação e Cultura. Essa instituição foi gerada por ativistas em Direitos Humanos que sentiram a necessidade de trabalhar pela cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, através de ações de comunicação, educação e controle social sobre as políticas públicas, com participação em diversos espaços de decisões políticas, como Conselhos de Direitos, por exemplo.

A ONG rio-grandense tem como missão trabalhar por uma cultura de respeito às sexualidades, através da educação da sociedade e afirmação de direitos. Desde seu surgimento, desenvolve projetos sociais relacionados ao enfrentamento à epidemia de HIV/Aids,²² junto à população de homens gays, bissexuais e homens que fazem sexo com homens (HSH²³), e temáticas relacionadas, como direitos humanos, saúde, educação e cultura. Em destaque, podemos citar o desenvolvimento dos projetos “Tá ligado?”²⁴ (Ministério da Saúde/UNESCO, 2006), “Qual é a

²² O Brasil é o único país da América Latina que utiliza os termos em inglês como referência para a Epidemia de Aids: acquired immunodeficiency syndrome. HIV: human immunodeficiency vírus e Aids.

²³ Categoria criada para estudos sobre a Epidemia de Aids. Trata de homens que fazem sexo com outros homens, tanto os que têm identidade gay ou homossexual, quanto aqueles que não se identificam nessa categoria.

²⁴ Projeto de prevenção ao HIV/Aids junto a jovens utilizando metodologia de comunicação social através de spots em rádio FM com duração de 12 meses.

sua?”²⁵ (Fundação Schorer²⁶/Holanda, 2007/2011) e “Transviados”²⁷ (Secretaria de Saúde do Estado/RS, 2011/2012). Estes são alguns exemplos das atuações da organização no campo da prevenção às infecções sexualmente transmissíveis (IST) e epidemia de HIV/Aids.

No que tange a ações da SOMOS no campo da educação escolar, e que diretamente me influenciaram nessa pesquisa de mestrado, suas ações se intensificaram com os financiamentos do MEC para com os projetos que aconteceram a partir dos editais: Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual e Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas. Os editais referidos foram respostas do Governo Federal à pressão política do movimento LGBT e do movimento de mulheres para promoção da cidadania dessas populações e combate à homofobia, desigualdade de gênero e violência nas escolas.

Os anos 2000 se caracterizaram como um momento de grande efervescência política no Brasil, com participação de diversos movimentos sociais e lideranças de minorias para reconhecimento da legitimidade de diferenças, de criação de partidos políticos e de órgãos e setores governamentais para contemplar as equidades. Caetano (2011) destaca que restritamente no campo da educação escolar, no que tange a ações de enfrentamento à homofobia nos anos 2000, indiscutivelmente, as maiores alterações ocorreram a partir do lançamento do “Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual – BSH (BRASIL, 2004)”.

O Programa se caracteriza pela compilação de demandas originárias no movimento LGBT ao Governo Federal e ele reconhece oficialmente a trajetória dos movimentos sociais LGBT e seus enfrentamentos às discriminações. Especificamente no campo da educação, o documento expressa como interesse central o Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual (BRASIL, 2004, p. 22-23). Por sua vez, este eixo se desdobra em atividades, tais como: formação inicial e continuada de professores e professoras para lidar com a questão da orientação sexual, revisão de livros e materiais didáticos para eliminar conteúdos discriminatórios, produções de materiais

²⁵ Projeto de prevenção ao HIV/Aids junto a jovens gays e bissexuais na cidade de Porto Alegre/RS embasado em conceitos de Direitos Humanos e vulnerabilidades sociais, a partir de levantamento de necessidades da população participante. Teve produção de diversos artefatos culturais, como insumos de prevenção, redução de danos, livros, filmes, site, seminário etc.

²⁶ Fundação holandesa que trabalhou através de ações de apoio e educação em saúde para LGBT e pessoas com HIV/Aids; financiou diversos projetos realizados por ONGs brasileiras. De 2007 até 2011 financiou uma ação entre ONGs no Brasil, Costa Rica, Equador, Namíbia, África do Sul e Suriname de prevenção de IST/HIV/Aids e de apoio a pessoas que vivem com HIV/Aids.

²⁷ Projeto de prevenção ao HIV/Aids entre jovens gays e bissexuais na cidade de Porto Alegre/RS utilizando metodologia de cultura e saúde, com produção de curta metragem sobre prevenção, criado pelos jovens, e produção de livro.

educativos, incentivo à produção, difusão de informações e pesquisas de base científica e acadêmica e a criação de um grupo de trabalho no âmbito do Ministério da Educação como instância de participação e controle social (p. 113).

Podemos ler mais sobre essa configuração na tese de doutorado de Felipe Fernandes (2012), quando faz referência à implantação dessa agenda, “fruto da ‘política do conhecimento’ em gênero e feminismos que alcançou grande eficácia na implantação de políticas educacionais”. Pois, a partir da pressão dos movimentos organizados, reverberando o dito por Caetano (2011), “do conhecimento produzido e acumulado no campo dos estudos de gênero e sexualidade, produziu-se uma política estatal de combate à homofobia que foi assumida pela principal agência estatal de gerenciamento do sistema de ensino brasileiro, o Ministério da Educação” (2011, p. 338).

Esses movimentos sociais promoveram discussões políticas sistemáticas com diversos atores/atrizes e setores da sociedade para a construção de políticas de abrangência nacional, o que gerou o Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres (PNPM)²⁸ e o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), com diversas ações a serem realizadas por diversos ministérios brasileiros. Assim, ações de formação de profissionais de educação estavam, de certo modo, contempladas nessas políticas nacionais. Essas políticas públicas serão detalhadas e exploradas em capítulo adiante. Aqui se percebe a força de uma Educação Maior, aquela que se dá nas políticas públicas, nas leis, e que vai moldando vidas para que se adaptem ao instituído.

No primeiro edital da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o apoio das demais secretarias do MEC, foram disponibilizados R\$ 550.000,00 (quinhentos e cinquenta mil reais) para capacitação de profissionais da educação, de todos os níveis de ensino, visando o combate à homofobia em todo o Brasil, porém, apenas 15 projetos foram selecionados. Nesse montante, apenas um deles foi apresentado por órgão estatal, a Universidade Estadual de Londrina (UEL), enquanto todos os outros foram apresentados por ONG, conforme Cadernos SECAD (2007).

A verba estava alocada na ação Apoio à Qualificação de Profissionais da Educação, em Educação para a Diversidade e Cidadania, a qual integrava o “Programa Educação para a Diversidade e Cidadania”, com a finalidade de *apoiar* a qualificação de profissionais de educação

²⁸ Competência legal pelo Decreto Presidencial de 15/07/2004, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial, liderado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, com a finalidade de elaborar o PNPM de acordo com as prioridades do planejamento governamental e as diretrizes da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres.

em relação a questões de valorização da diversidade em suas múltiplas dimensões dentro da Educação. O objetivo era contribuir para que os profissionais de educação pudessem lidar de maneira adequada, “em seu cotidiano escolar”, com a diversidade que compõe a sociedade brasileira e com relação aos temas de orientação sexual e de identidade de gênero” (BRASIL, 2007), tendo como objetivo específico permitir que os profissionais em questão tivessem atitude educativa para promover o respeito e a cidadania.

O projeto de autoria do SOMOS, coordenado por mim com o nome de “Construindo Identidades”, recebeu um montante financeiro de R\$ 40.000,00 (quarenta mil reais). A proposta foi trabalhar com gestoras das escolas públicas estaduais de Porto Alegre e Região Metropolitana, sendo duas por escola, totalizando 50 gestoras: diretoras, vice-diretoras, psicólogas, supervisoras e orientadoras.

No primeiro momento, um projeto chamado “Construindo Identidades” pode nos levar a entendê-lo como um culto à identidade ou sua fixação estamental sobre o corpo, o que seria um equívoco interpretativo. Entretanto, naquele momento, ainda que temporalmente próximo, falávamos e trabalhávamos para a visibilidade LGBT nas escolas e políticas públicas de educação. As linhas se enrolavam, formando uma rede para que se fizesse presente a visibilidade de tal população.

Os sujeitos LGBT eram invisíveis aos interesses da escola, e as dimensões da violência sofrida por eles eram, de certa forma, incentivada com a negligência do corpo diretivo, da docência e das políticas públicas de educação. Sobre esse momento, Caetano (2005) diz que:

[...] para os indivíduos homossexuais que observam e internalizam a importância da educação escolar, seus anos de escolaridades serão atravessados pela capacidade de driblar, ocultar ou mesmo vivenciar as agressões sofridas em detrimento da orientação sexual diferenciada. Os homossexuais camuflados estão cotidianamente na escola e transformam esse lugar estamental em espaço plural em que interagem cotidianamente vários indivíduos vivos, de carne e osso, com suas histórias, preferências e singularidades, em sua maioria visibilizando, quando julgam necessário e possível, a homossexualidade (p. 118).

A escolha por atuar com a equipe diretiva das escolas, através do Projeto “Construindo Identidades”, deu-se pelo fato de acreditarmos que é ela a responsável por pensar a escola de forma estratégica, administrativamente, já que ocupam espaços de gestão da própria escola e, portanto, seria seus componentes a planejarem as ações específicas para a sua realidade. Importante também ter presente o fato de que nem todas as escolas estaduais possuem especialistas nos seus quadros

funcionais. Isso acontece porque, pelo menos nos últimos 10 anos, as administrações da Secretaria Estadual de Educação do RS não têm realizado concursos para provimento desses/as profissionais. Dessa forma, as escolas acabam por atuar com um quadro enxuto, o que pode prejudicar a atuação pedagógica pelo fato de não contar com orientadoras/es, supervisoras/es e psicólogas/os educacionais. Isso leva às direções toda e qualquer problemática surgida em sala de aula referente ao preconceito e discriminação.

Como destacado anteriormente, um dos eixos relevantes do Projeto “Construindo Identidades” foi a aproximação do SOMOS, uma ONG também de direitos humanos LGBT, com o campo da gestão escolar: uma caixa forte. O projeto em questão foi realizado em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEC/RS), e os encontros ocorreram no Auditório Paulo Freire, no Centro Administrativo Fernando Ferrari (CAFF), prédio situado na área central da cidade de Porto Alegre/RS, o qual congrega diversas secretarias e outros órgãos estaduais. Apresentamos a proposta do projeto para o então Secretário de Educação Sr. José Fortunati, o qual foi receptivo e prontamente nos repassou para a pessoa responsável pelo Setor de Saúde Escolar. O Setor em referência era responsável por toda e qualquer ação escolar referente à sexualidade nas escolas da rede pública estadual. Nesse processo participamos de diversas reuniões com esse setor e a professora responsável pelo Setor Pedagógico para construirmos, em conjunto, uma ação que contemplasse as ideias tanto da ONG quanto da Secretaria.

A intenção dos encontros do SOMOS com a SEC/RS era de comprometê-la para que autorizasse a saída das professoras de seus locais de trabalho para participarem dos encontros, o que entendíamos como ponto importante de valorização dessas profissionais. Também foi acordado que duas professoras do Setor de Saúde, na Escola, participassem de todo o processo de planejamento e dos encontros, para que assim pudessem se apropriar da metodologia e do conhecimento produzido e os multiplicassem junto a outras professoras, em momento posterior. As escolas participantes foram escolhidas em conjunto, levando em conta: 1) sua localização; 2) o grau de envolvimento da gestão com atividades promovidas pela Secretaria; 3) o número de estudantes.

Realizamos, ainda, uma sensibilização com representantes de todos os setores da Secretaria para conhecerem nossa forma de trabalhar e a metodologia a ser utilizada. Fizemos uma oficina com dinâmica problematizadora sobre estereótipos com os/as representantes dos diversos setores da SEC/RS, onde eles/as, distribuídos/as em pequenos grupos, precisavam montar uma figura de um jovem considerado gay a partir de peças que simbolizavam o corpo humano. Essas peças eram

distribuídas em envelopes e, forçosamente, os grupos tinham de interagir para efetivação da tarefa, pois não havia peças, artefatos e utensílios para todos os grupos. Ao final, na discussão sobre a atividade, o grupo chegou à conclusão que, apesar de todo um cuidado para não criarem um gay estereotipado, acabaram por fazê-lo. A sala onde fizemos a oficina não era adequada, pois as paredes eram abertas na parte de cima, não protegendo quem participava da atividade, possuindo ainda pilares no meio, o que dificultava a visualização entre as pessoas. Uma sala com esse formato poderia comprometer sigilo, intimidade e confiança, qualidades consideradas importantes por nós em um trabalho sobre esse tema.

Minha tarefa era sensibilizar as equipes diretivas de 25 escolas públicas de Porto Alegre e Região Metropolitana (Canoas, Esteio, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Cachoeirinha, Gravataí, Montenegro, Viamão), através de atividades múltiplas e diversificadas, buscando o diálogo em primeiro lugar. E utilizamos a estratégia de ficarmos apenas meu colega de equipe e eu com as professoras, durante todo o processo maior de trabalho, com entrada de outras pessoas apenas nas últimas 6 horas, no seminário o qual chamamos de integrador.

Questões como autoridade, comunicação, identidade, responsabilidade, ética, direitos humanos, preconceito e discriminação foram levados à formação continuada da equipe diretiva. Esses temas foram definidos entre a equipe do projeto e a supervisora da Sociedade Brasileira de Dinâmicas dos Grupos (SBDG²⁹), a qual nos orientava mensalmente para monitoramento e avaliação das atividades planejadas.

Entendemos, naquele momento, que precisávamos trazer questões básicas, pertinentes ao ato de educar, por isso a escolha dos temas referidos acima. Não bastaria explicar sobre homossexualidades, homofobia, diversidade sexual para as professoras. Nosso objetivo era sensibilizar as educadoras, de modo que pudessem “ver”, “escutar”, enfim, prestar atenção a situações que não viam ou não escutavam por estarem “acostumadas”. Nesse ponto, podemos perceber que a linha da crueldade foi ampla e profundamente acessada, visando afetar cada professora e o grupo como um todo. Utilizamos, ainda, a possibilidade de experimentarem a transversalidade entre várias áreas do saber, integrando-as de forma mais abrangente, pois entraram em cena no seminário integrador um juiz de direito, um gay, uma travesti, um psicólogo e um

²⁹ Sociedade sem fins lucrativos que fornece subsídios técnicos, científicos e vivenciais a pessoas que atuam junto a grupos em diversos segmentos, possui ação em vários estados brasileiros. Foi fundada em 1983, em Porto Alegre/RS, por um grupo de profissionais que embasavam suas ações nos princípios da Dinâmica dos Grupos. www.sbdg.org.br.

ativista em direitos humanos. As conexões possibilitadas seriam inimagináveis em um paradigma arborescente, conforme Sílvia Gallo (2008), por isso utilizamos a lógica do rizoma.

A partir da utilização de filmes, poesias, textos e músicas, foram projetadas dinâmicas como agentes provocadores para as discussões nos grupos. A carga horária total foi de 40 horas, distribuídas em encontros de 16 horas a cada mês, e dividimos a equipe de professoras em dois grupos menores de trabalho, pois iríamos realizar discussões e debates, e defendíamos ser mais adequado com grupos, em que todas pudessem falar e ouvir.

Feita a formação com a equipe diretiva, as ações não se concluíam: leituras eram indicadas para as professoras para ampliarem as reflexões e conhecimentos; visitas às escolas para conhecer as realidades e promover rodas de conversa com as equipes locais e pensar em ações específicas, utilizando os meios já existentes em cada espaço escolar. Também criamos um CD-ROM com conteúdo específico sobre os temas trabalhados na formação, para entregar a cada escola participante. Ao final, foi realizado um seminário integrador de 6 horas, para finalização das ações. Nesse seminário, estiveram presentes outras pessoas, além de mim e meu colega de equipe, discutindo temas como laicidade, diversidade e escola, experiências pessoais de gays e travestis em escolas. Ainda que incipiente e sem uma lógica previamente definida por experiências semelhantes anteriores, a formação continuada ofertada pela SOMOS, no mínimo, possibilitou a construção de redes e diálogos entre docentes e a aproximação com os gestores públicos da educação do estado do Rio Grande do Sul. Infelizmente, as formações continuadas desenvolvidas nesse momento não foram passíveis de avaliação de impacto por parte do MEC.

Trabalhamos com encontros basicamente vivenciais, onde utilizávamos os mais variados materiais e dinâmicas como disparadores de discussões, pois nossa proposta era a de que as professoras pudessem falar sobre a dinâmica das escolas e de como e o que elas pensavam sobre os temas que levávamos. Como tínhamos ciência de que, em 40 horas, não teríamos condições para fazer uma capacitação, ou uma formação, nesse contexto, optamos por uma ação de sensibilização, utilizando essa metodologia vivencial, sempre referendando a necessidade de cursos formadores, de leituras e de estudos mais aprofundados.

Contrapondo a um viés passivo que predomina nos discursos sobre sexualidade, educação e formação continuada, compreendeu-se que a utilização das linguagens do cinema, da poesia e da música na construção metodológica das atividades poderia constituir-se em uma abordagem

inovadora, dinâmica, eficiente e atrativa. A realização de atividades organizadas em formato de oficinas e rodas de discussão, intercalando discussões de direitos humanos, sexualidades, e outros, tendo como referência as experiências das participantes e suscitando debate e reflexão, se traduz em uma atitude construtivista (AYRES et. al., 2003), com vistas à emancipação humana e à produção de conhecimento. Entendo, dessa forma, que o conhecimento é produzido a partir da informação recebida ou reconhecida aliada à experiência. Portanto, a metodologia vivencial foi ponto forte.

Entendendo que um trabalho como esse é importante e imprescindível no ambiente escolar, levando em consideração que as Universidades ainda não formavam/formam hegemonicamente os profissionais da Educação para esses temas específicos de modo a contemplar a multiplicidade de modos de ser e de estar no mundo. No decorrer do processo, foi salientado pelas/os próprias/os professoras/es a importância de o movimento social organizado estar com a escola, e o quanto isso transforma o entendimento de algumas/alguns profissionais sobre o currículo e os temas transversais.

Apresentamos diversos autores e autoras que poderiam aprofundar o assunto, como Guacira Lopes Louro, Dagmar Meyer, Tomaz Tadeu da Silva, Michel Foucault, além de muitos outros e outras. Ainda que panoramicamente, esses autores e autoras atravessavam nossos discursos e nos levavam a um contínuo construir de identidades, o que me faz refletir sobre esse feito que caminhávamos, ainda que não reconhecido por nós, com os conhecimentos ditos por Stuart Hall quando ele afirma que:

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2003, p.13).

Nessas atividades, dávamos ênfase e relevância para a prática pedagógica assumida, sempre referendamos a importância da realização de estudos, fossem individuais ou coletivos, fossem reconhecidos institucionalmente ou não.

O acompanhamento dos encontros era sistemático e constante, pois, conforme os dois grupos se mostravam para nós, íamos modificando ou trazendo novas questões. Novas interrogantes. Tínhamos a supervisão da especialista em dinâmica de grupos para entendermos o processo e atuarmos de forma a atingir nosso objetivo durante a execução das ações com as professoras e a Secretaria de Educação, ou seja, sensibilizá-las sobre o tema homofobia na escola. A

linha da crueldade precisava se fazer presente nessa trama com a *linha das possibilidades* e *linha da governança*. E a educação menor foi necessária para que as linhas pudessem se entrelaçar e construir uma rede de alternativas.

Cada momento do Projeto “Construindo Identidades” foi pensado para que fizesse sentido e significado para os grupos de professoras, como refere Larrosa (2002) quando pensamos a educação pelo binômio experiência/sentido. Assim, buscamos promover o parar para pensar, para olhar, para escutar, para sentir, demorar nos detalhes, cultivar a atenção e a delicadeza. Por exemplo, durante todos os encontros estavam sempre presentes as mesmas duas pessoas da ONG: meu colega de trabalho e eu. Esse colega era advogado, com formação em Direitos Humanos, o que facilitava seu entendimento sobre a importância dessa ação com e nas escolas. Decidimos em dupla a metodologia e as atividades dos encontros. Com isso, mostrávamos para elas que para se discutir sobre sexualidade era importante o sigilo, o vínculo e a intimidade entre as pessoas. E nossa ideia era que elas pudessem se mostrar, falar, discutir sobre as questões pessoais, íntimas, até para entenderem a importância da reflexão e do estudo sobre os temas discutidos. Inclusive, os lanches comunitários e almoços em grupo eram tidos como atos pedagógicos, pois eram momentos de confraternização e de descontração, mas tão importantes quanto os momentos de discussão nos grupos.

Durante as visitas às escolas pudemos perceber o quanto os estabelecimentos de ensino eram diferentes em alguns aspectos e aparentemente tão iguais em outros. Cada escola era única em potências e saberes, e mostrávamos isso a cada roda de conversa, valorizando o que nos era mostrado ou dito. As professoras tinham muito orgulho em mostrar seus espaços de atuação às/aos colegas de trabalho e estudantes. E era recorrente a fala de não saber o que fazer quanto ao fato de alunos e alunas sofrerem agressões verbais ou físicas quando demonstravam uma sexualidade não heterossexual ou quando suas projeções de gênero não eram legíveis à escola.

As situações vividas pelas professoras em torno dos significados de sexo e sexualidade é mais uma página desse intenso debate sobre a formação das pessoas. A ideia hegemônica de que essas categorias são “estabelecidas/determinadas” pela natureza, nesse sentido, marcado e inerente ao humano, inquestionáveis e divinas, são, no meu entendimento, parte de um jogo político-subjetivo de governo do desejo e, portanto, da projeção do gênero. Entretanto, o efeito de naturalidade dado a ele e às identidades sexuais são performativos. A repetida experiência produz o efeito de verdade sobre as coisas/pessoas, como nos sinalizou Judith Butler (2003). Ou seja, a

performance da experiência tem o poder de produzir aquilo que é nomeado pela linguagem e, assim, repetem e reiteram as normas heterossexuais através da performance. Vivemos o ciclo e sua “quebra/fragilidade” produz outro efeito, a violência (homofóbica).

Ainda eram recorrentes nas professoras as falas sobre questões de preconceito de caráter etnicorracial, de dificuldades das diferentes realidades entre elas e alunas/os, pois várias escolas recebiam crianças e jovens que não moravam com as famílias de origem, pelos mais diversos motivos. Demonstravam clara preocupação com as situações em que viviam as/os estudantes e como essas se refletiam na escola. Para elas, a ansiedade em tentar resolver o que era considerado um problema estimulava sua presença na formação continuada/sensibilização oferecida pela SOMOS.

De fato, encarar a emergência dos marcadores sexuais, etnicorraciais ou econômicos como problema pelas professoras parece confirmar o discurso hegemônico científico que ancorou/ancora majoritariamente a formação inicial docente. Naquele contexto, muito mais evidente que atualmente, a escola estava certamente filiada a uma tradição hegemonicamente iluminista que se fundamentava na ideia de que o conhecimento científico tem potencial libertador, capaz de conduzir o sujeito ao conhecimento de si, do outro e do mundo. Nesse sentido, no que tange à sexualidade, a escola não é herdeira da *ars erotica*, mas da *scientia sexualis* [...]. Para Foucault (2014), haveria duas formas de apropriação da sexualidade por saberes científicos: *scientia sexualis* e *ars erotica*. Enquanto para a última o prazer e a subjetividade encontram-se na agenda da discussão, para a anterior, a narrativa seria conduzida pela cientificidade com ênfase na preocupação com a reprodução e o controle sobre o corpo.

Segundo Caetano (2005):

A cientificidade do saber biológico é utilizada para invisibilizar o/a professor/a que dá as respostas. As afirmações informadas não são oriundas de suas experiências, mas resultantes de dados confirmados pela ciência. O que se ignora é que a ciência, com seu discurso e a sua prática, é resultante de um dado momento histórico motivado pelo interesse de uma dada sociedade, portanto, reflexo da cultura e, sobretudo, das relações de poder. Assim sendo, a reprodução de conceitos científicos isentos, de qualquer dado de problematização, somente serve para a subalternização dos/das alunos/as, à medida que não terão espaço para refletir sobre a origem, justificativas e objetivos do dado conhecimento científico e nem tampouco, a princípio, serão capazes de se entenderem com o conteúdo. Concretizando o sentido etimológico da palavra aluno: sem luz (p. 106).

Outro assunto que circulava de forma constante nas falas das professoras foi o fato de se

sentirem abandonadas, tanto pela gestão do estado rio-grandense quanto pelo sindicato da categoria, em relação ao tema discutido. A sensação de abandono apareceu de forma sistemática, e não nos furtamos em discutir qualquer assunto que viesse, por entendermos que os mesmos eram/são pertinentes ao tema educação e, conseqüentemente, à homofobia.

Ao final desse processo, o próprio Governo Federal entendeu que o resultado das ações desse edital, nas regiões brasileiras, no qual houve financiamento, foi a grande mobilização das comunidades envolvidas nos projetos, a multiplicação dos conceitos trabalhados por parte das professoras e o interesse pela temática nas escolas participantes (BRASIL, 2007). O MEC enviou representantes para supervisionar as atividades realizadas e a interação com as professoras. Nessas supervisões pudemos explicar para os representantes do MEC nossa proposta, pois, em uma das visitas, o representante participou das atividades com um dos grupos de professoras, e, para as professoras e SEC/RS, tivemos um reforço sobre a importância desse tema ser discutido nas escolas públicas. Vale informar que o MEC realizou essa supervisão apenas na primeira edição do projeto.

Minha (nossa) atuação com o Projeto “Construindo Identidades” desdobrou-se em inúmeras atividades e chegamos à conclusão na SOMOS que devíamos ampliar nossas ações e, assim, apresentamos projeto no edital Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas, o que ocorreu no ano de 2006. A SECAD publicizou edital que contemplou de forma mais integrada as agendas de gênero e diversidade de orientação sexual, retirando a homofobia como caráter central que havia assumido no edital anterior. Foram alocados recursos na ação Apoio à Qualificação de Profissionais da Educação para a Diversidade e Cidadania, integrante do Programa Educação para a Diversidade e Cidadania, do Plano Plurianual 2004/2007. Foram utilizados, ainda, recursos oriundos de emendas parlamentares mediadas pelas intervenções dos movimentos sociais LGBT no Congresso Nacional, alocadas no orçamento da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH/PR), o que demonstra um interesse múltiplo na execução de tais ações nos espaços escolares.

Apesar de termos uma carta de intenções de uma segunda parceria com a Secretaria de Educação do RS, pois foi considerado um sucesso o primeiro projeto, não obtivemos êxito na empreitada, visto que havia mudado a gestão do governo do estado. Nesse ano, assumiu a governadora Yeda Crusius (PSDB), e não conseguimos nem uma reunião com a gestão da Secretaria de Educação, apesar de contatos telefônicos e e-mails. Optamos, então, por realizar as atividades na sede do SOMOS e ampliamos o público a ser contemplado: além das profissionais de educação

foram incorporados estudantes de licenciaturas. Buscávamos com isso atingir a formação inicial que naquele momento não contemplava hegemonicamente as temáticas em torno da diversidade sexual. Aumentamos a carga horária para 60 horas, o número de participantes para 80 e promovemos a organização e o lançamento de publicação. Era a intenção de sistematizar o conhecimento produzido com a experiência nas escolas.

A produção do livro resultante dessa segunda experiência deu-se porque as professoras no projeto anterior pediam para que imprimíssemos os textos para elas e, a partir daí, entendemos que um livro teria sentido para essa população. Quanto à estrutura dos encontros, foi a mesma utilizada no ano anterior: discussão sobre os mesmos temas, utilizando disparadores diversos e dinâmicos, como música, poesia, textos, dinâmicas de grupo, clipes e filmes; visitas às escolas; apenas duas pessoas trabalhando com os grupos na grande parte do tempo, para criar vínculo, intimidade e sigilo, buscando proporcionar um espaço seguro, onde todos e todas pudessem dividir suas dúvidas, conceitos e crenças; além de um seminário integrador com outras pessoas para discussão sobre temas como ética e laicidade.

Continuamos a trabalhar com a metodologia vivencial e com a supervisão da profissional ligada à SBDG, buscando potencializar as discussões nas atividades promovidas nos encontros. O grupo precisou ser dividido em três, em função do espaço na sede da ONG, o qual não era amplo e, ainda, pelo fato de que um grupo maior de 30 pessoas não possibilita um processo dialógico entre seus participantes.

A metodologia vivencial foi importante para que todas/os se escutassem e dialogassem para a produção de conhecimento individual e coletivo. E todo o processo era considerado pedagógico: os lanches, os almoços, assim como as atividades de discussão. Nesse projeto, com o mesmo nome do anterior, realizamos divulgação nas escolas públicas que haviam participado do projeto anterior e na mídia. Também o divulgamos junto a cursos de licenciaturas, visto que são futuras/os profissionais da educação. Obtivemos maior participação de licenciandas/os e menor participação de profissionais de escolas públicas. Entendemos que o fato ocorreu por não termos a mesma parceria com a Secretaria de Educação como no ano anterior e, portanto, as liberações em horário de trabalho se deram a partir de negociações com as direções das escolas.

Porém, as discussões ocorridas nos grupos foram do mesmo teor das discussões fomentadas no projeto anterior: desconhecimentos sobre atitudes a serem tomadas quando alunos e alunas

sofrem discriminações e preconceitos, questionamentos sobre ética profissional, herança recebida sobre sexualidade repleta de tabus e crenças religiosas que promovem o rechaço e o afastamento de pessoas com atitudes não heterossexuais e a problemática etnicorracial se fez presente.

De certa forma, foi possível observar o quanto os espaços de diálogos são importantes à prática docente, nas atividades eram possíveis verificar que os encontros nas escolas em que atuavam eram escassos e a interação necessária à escola proporcionada pelo dialogo era quase que ausente nas práticas dessas professoras. Acredito que o ambiente proporcionado pelo Projeto possibilitou as condições necessárias para que as professoras fossem tecendo uma rede narrativa sobre a escola e suas experiências docentes. Nestes encontros de vozes individuais e de escutas coletivas, as experiências e inquietações foram emergindo. As narrativas traziam muito mais que relatos individuais, elas eram atravessadas por experiências coletivas e comuns a muitos que estavam ouvindo. Este foi o “canto da sereia”, que me levou a me interessar pela formação de professoras, currículo e homofobia.

Segue, abaixo, imagens da capa e miolo do CD-Rom e de cartazes alusivos às atividades dos referentes projetos:



Figura 1: Capa CD-ROM.

Figura 2: Miolo CD-ROM.

TÁ DIFÍCIL FALAR DE SEXO NA ESCOLA?

FUTEBOL É COISA DE MENINO E BONECA É COISA DE MENINA?

ROSA É COR DE MENINA E AZUL É COR DE MENINO?

AO FALAR DE SEXO, SEU ROSTO FICA VERMELHO?

Hoje vivemos um quadro de exclusão das formas de expressão da sexualidade no ambiente escolar. Há uma dificuldade de incluir o tema da diversidade sexual nas discussões em sala de aula, e muitos professores não se sentem capacitados para agir em situações de exclusão, preconceito e discriminação. Dessa forma, elas se perpetuam.

Na escola se vivencia novas experiências, de maneira pessoal e coletiva. Na escola, crianças, adolescentes e jovens podem e devem ter acesso ao conhecimento e à tolerância com relação a toda diversidade sexual existente.

O Projeto **Construindo Identidades**, do grupo **Somos - Saúde, Comunicação e Sexualidade**, visa a capacitação de gestores de escolas públicas estaduais de Porto Alegre e região metropolitana, para desenvolver ações de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros na sua escola.

Figura 3: Cartaz alusivo ao Projeto.

Figura 4: Cartaz alusivo ao Projeto.

INCLUSÃO GLBT

A Escola não está preparada para a discussão da sexualidade livre de preconceitos e estigmas.

Cabe à Escola abordar a questão da sexualidade, aprendendo e ensinando a INCLUSÃO, colaborando na construção da identidade e na desconstrução de preconceitos.

Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e Transgêneros sofrem atualmente com a exclusão no ambiente escolar.

Também se Aprende!

Ainda que a descrição possa parecer longa ao/a leitor/a, queremos sinalizar, ou permitir, as pistas necessárias que nos motivam a investigar a formação continuada de professoras/es e suas conexões com o complexo tema da homofobia. Nesse sentido, minha pesquisa não se limita a cumprir um estágio em minha escolaridade. Tenho com ela a intenção de problematizar não só as minhas práticas, mas as práticas realizadas de forma ampla, e interrogar aquelas que, promovidas na escola, intensificam as redes de violência homofóbica que estudantes e docentes são cotidianamente submetidos. A instituição escola pode ser entendida como espaço social privilegiado, onde são coletivamente construídos e socializados saberes nos currículos e, também, transmitidos valores por ela legitimados, conforme Maria Helena Michels (2006). Assim, tanto podemos trabalhar para uma escola que promova a cidadania e os direitos humanos,³⁰ como podemos fortalecer uma escola que exclui e segrega minorias.

Ao me reencontrar com essa experiência através da escrita dessa dissertação, fui capaz de compreender aquilo que Regina Leite Garcia (2003) descreve sobre o método de pesquisa na educação. Para ela,

à medida que passamos a considerar a professora sujeito de uma pesquisa da qual nós coparticipamos, portanto somos dois sujeitos que interagem na busca de melhor compreender o complexo ensinoaprendizagem que acontece no cotidiano da escola, fomos compreendendo também que o método vai sendo coconstruído na trajetória, pelos sujeitos pesquisadores (2003, p. 206).

³⁰ Direitos humanos são liberdades e direitos que todas pessoas possuem, pela condição de ser humano, não podendo ser retirados. Cidadania é determinada por questões jurídico-políticas de um país, sendo definida na Constituição Brasileira. A ideia de cidadania não é universal no sentido de não ser um conceito fixo.

4 ENFRENTANDO A HOMOFOBIA NA ESCOLA

4.1 A formação continuada de professoras/es, gênero e sexualidade: um panorama histórico das políticas públicas

Infinitos são os fios que vão arrebitando ao longo das vias expressas da existência, os quais amarramos tantas vezes quanto necessário. Sempre com delicadeza, para não enrolar, não rebentar, mesmo quando estão muito finos, quase invisíveis, e vamos costurando nossas experiências vividas. São inúmeras as tramas que fazemos ao longo de nossas vidas. Tramas mais simples, mais complexas, mais fechadas e até mais abertas. Entendo que a educação é uma realização coletiva, pois para educar e ser educado/a há que ter singularidades em relação, em ligação, em contato, em tramas. Assim, a educação promove encontros. As linhas se entrelaçam e podem acabar por se enroscar de tal forma que nós, dos mais diversos, se fazem.

Seguindo o que Guacira Lopes Louro nos lembra, “uma ‘verdade’ só aparece quando pode aparecer” (2009, p. 86), pois é preciso um determinado conjunto de circunstâncias combinadas, atravessado por relações de poder, para que se possibilite que algo seja admitido como verdade. Assim, podemos entender que determinadas verdades são permitidas, enquanto que outras não o são. E isso acaba por sustentar as relações e estratégias de poder que permitiram a evidência de determinada verdade, tornando-as invisíveis. Olhando mais de perto podemos perceber que várias situações se fizeram para que os temas de gênero e sexualidade fizessem parte de políticas públicas específicas para professoras e professores de escolas públicas.

Conforme Lúcia Hardt (2006), a escola moderna está baseada em dispositivos punitivos, os quais buscam, tornando legítimo e natural, o poder de punir; proteger a sociedade da desordem e da anomalia; disciplinar os delinquentes; recuperar para normalizar o desvio; em uma perspectiva de cura e salvamento; implicando “uma economia de poder, governando e regulando o máximo espaço possível a partir de uma lógica específica” (p. 2).

Essa escola, ainda que seja uma das instituições que promove a cidadania, também segrega socialmente. E, além de “ensinar conteúdos, valores e atitudes e/ou inculcar ideologias”, faz funcionar modos específicos de subjetivação dos sujeitos. É considerada por alguns como uma máquina, por ser resultado de uma confluência de práticas discursivas e não discursivas, mudanças

sociais, econômicas, políticas e culturais que configuram uma ideia de ordem, de disseminação do poder disciplinar, fazendo surgir, assim, um tipo específico de educação, nascido a partir do processo de sofisticação da disciplina, o que implica submetimentos dos corpos e dos saberes.

Tais perspectivas estão localizadas fortemente nos discursos sobre a docência e o papel do/a professor/a frente à sua formação e às reformas educacionais. Com Evangelista e Shiroma (2007), podemos perceber que esta conformação tem ligação direta com o sistema capitalista em que estamos inseridos, sobretudo com o processo de globalização, que, conforme as autoras, “não representaria, pois, a hegemonia de uma nação, a americanização do planeta, mas de um sistema – o capitalista – que triunfou” (p. 534).

Com a configuração político-social descrita pelas autoras acima, e a partir de uma “agenda global”, os princípios da produção, da eficácia, da mensurabilidade dos resultados na educação têm atravessado a prática docente em diferentes regiões do mundo. As reformas, iniciadas nos anos 1990 e que adentraram o século XX, paulatinamente, atingiram tanto a formação inicial quanto a atuação profissional e têm provocado a intensificação e, mesmo, a precarização do trabalho docente, ainda que transvestidas de agendas necessárias à escola, a exemplo do debate sobre o enfrentamento a homofobia.

O que estou querendo dizer com a afirmação feita com Evangelista e Shiroma (2007) é que a formação inicial e continuada de professoras/es sobre os temas que envolvem as populações subalternizadas (mulheres, estudantes das camadas populares, população negra e indígena, pessoas com deficiência, LGBT, etc.) também carece de ser interrogada. Não estou com isso, negando sua importância. Entretanto, nas agendas diárias que disputam os fazeres pedagógicos e docentes, o que se observa é a violação da autoridade epistemológica das professoras/es sobre a escola. A forma como os mais diversos segmentos da sociedade discutem os fazeres das escolas me parece ignorar ou negligenciar do debate, os sujeitos da ação educativa: estudantes e professoras/es.

Movimentos sociais, responsáveis dos/as estudantes, instâncias governamentais, mídia, pesquisadores/as, entre outros/as, reverberam o discurso da intervenção na escola, da desqualificação do trabalho docente, da receita milagrosa para se alcançar o sucesso com a educação escolar. Toda essa discussão parece legitimar, o que merece maior investigação, os pacotes de gestão verticalmente definidos pelos Governos dos entes federados e apoiados por grande parte do mercado, à educação escolar.

Com o cenário descrito acima, estou convencida, com essa pesquisa, que necessitamos, ao debater as políticas de enfrentamento a homofobia na escola, trazer para a discussão o que consideramos conhecimento, quais os conhecimentos devem fazer parte dos currículos, a quais redes de violação os discursos intervencionistas das escolas estão submetidos e, sobretudo, quais as condições de trabalho que as/os professoras/es estão inseridas/os. Essas questões de forma mais ampla, estão também inseridas outras problemáticas, as quais discutimos/discutiremos ao longo da dissertação. Notando-se a trama existente entre as três linhas: *da crueldade*, *das possibilidades* e *da governanta*, ficando quase impossível separá-las. Aqui, as linhas se entrelaçam de tal forma que é como se uma rede se formasse para sustentar ideias e argumentos.

As complexidades que envolvem essa dissertação é tamanha que ao pensar o tema que me orienta na investigação sobre a formação continuada de professoras/es, a homofobia, fui levada a refletir sobre a heteronormatividade. Penso que ela, junto com o androcentrismo, é a base do sistema político-subjetivo que alimenta as diferenças dicotômicas entre os sexos e busca naturalizar/estabelecer o governo do homem/masculino sobre os espaços “públicos” e “privados”.

Ao refletir os questionamentos das professoras que fizeram parte dessa pesquisa sobre os horários, as condições e as formas como foram executadas as formações continuadas chego a conclusão que os modos androcêntricos regularam as decisões de daqueles/as que elaboraram as formações continuadas. As professoras questionaram que os cursos ocorriam aos sábados ou fora do turno de trabalho, o que resultavam em problemas na gestão de suas tarefas familiares/domésticas. Aliás, elas me diziam que as formações pareciam ser construídas a partir da realidade hegemônica do professor/homem. Suas vozes pareciam denunciar a sobrecarga de trabalho e o quanto suas tarefas domésticas interferem na dedicação ao trabalho docente. Neste sentido, estou convencida que existe uma linha entrelaçada entre os modos androcêntricos das escolas, das políticas públicas da educação e, conseqüentemente, das formações iniciais e continuadas de professoras/es com a heteronormatividade e o sexismo. Todas essas categorias que produzem efeitos, não somente almejam manter a lógica dicotômica e complementar entre homens e mulheres como, também, buscam a degradação social dos/as que a subvertem, resultando na homofobia.

Como já dito, a homofobia foi durante muito tempo entendida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aqueles/as que, supostamente, sentem desejo ou tem práticas sexuais com indivíduos do seu próprio sexo. Entretanto, ela se caracteriza com uma forma específica do

sexismo, à medida que rejeita, igualmente, todos aqueles sujeitos que não se conformam com as expectativas comportamentais para seu sexo biológico (BORRILLO, 2010). Mais amplamente, entendemos o sexismo como uma situação/posição que pode ser executada e ocupada tanto por homens quanto por mulheres. Este quadro ocorre porque, inscrita numa cultura androcêntrica, o sexismo se prolifera no imaginário coletivo e o prepara para um conjunto de representações/apresentações socialmente partilhadas de opiniões e práticas que desprezam e/ou violentam as mulheres e/ou o feminino (CAETANO, 2011). Desse modo, percebe-se que a norma precisa ser reafirmada inúmeras vezes pelas mais diversas instâncias sociais: família, escola, leis e tantas outras. E como isso ocorre de forma constante e continuada, muitas vezes de modo sutil, acabamos por não perceber tais práticas, levando, assim, a adquirir consistência.

Por isso, é necessário assumir que esses discursos, enquanto estatutos de verdade, acabam por produzir um determinado modelo de sujeito a partir da subjetivação de que todas as pessoas precisam ser heterossexuais, pois o sistema é construído para atender essas pessoas. E a escola é um dos espaços que contribui para a permanência dessa lógica estruturante opressiva, discriminatória e preconceituosa. Contudo, a escola pode exercer um papel diferenciador, onde existe a possibilidade de se construir novos padrões de aprendizado, convivência e produção de conhecimento.

Seguindo esse caminho, relembremos que, no campo das temáticas “sexualidades, gênero e educação”, indiscutivelmente, uma das maiores alterações ocorreram a partir do lançamento do “Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual – BSH (BRASIL, 2004)”. O Programa inaugurou, no âmbito das políticas de formação continuada do Ministério da Educação, inúmeras ações de enfrentamento à homofobia e promoção da equidade de gênero. Entretanto, somente em seu primeiro edital, em 2005³¹, aquele que participei através da ONG SOMOS, a temática homossexualidade e o enfrentamento às práticas homofóbicas assumiram contornos privilegiados e exclusivos. Desde então, elas configuram-se como um dos eixos da temática *Diversidade* e se diluíram em outras temáticas de formação semipresenciais.

Para Daniliauskas (2009, p. 3), “desde a criação do BSH em 2004, não há uma avaliação conjunta, seja quantitativa ou qualitativa, sobre as políticas implementadas, apesar de tal objetivo

³¹ Mais adiante apresentarei os eixos dos editais e das formações.

constar no programa. E ainda, poucas informações estão disponíveis no site da SDH/Presidência da República ou mesmo no Ministério da Educação sobre as ações realizadas ao longo desses anos”.

Não sabemos o alcance do Programa BSH em todos os ministérios e secretarias do Governo Federal e, muito menos, seus desdobramentos nas instituições escolares em que foram qualificados os professores e as professoras. Mesmo sem avaliações ou monitoramento das políticas, em dez anos, o Ministério da Educação ampliou substancialmente, através de programas de qualificação profissional, suas ações de promoção da diversidade sexual. A SECADI, em parceria com as Instituições Públicas de Educação Superior, formou, entre 2006 e 2013, mais de 50 mil gestores/as e profissionais da educação.

Depois do BSH, o Governo Federal realizou duas Conferências Nacionais de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT, nos anos de 2008 e 2011, ambas na Capital Federal. Essas consultas realizadas pelo Governo Federal a sociedade civil (organizada) resultaram em dois planos nacionais de políticas para a população LGBT. Entretanto, semelhante ao que destacou Daniliauskas (2009) sobre o BSH, Luiz Mello; Rezende Bruno de Avelar e Daniela Maroja (2012), afirmaram que referente ao documento resultante da primeira consulta...

O "Plano Nacional LGBT" foi aguardado como o principal resultado da Conferência Nacional LGBT, documento de referência em que estariam definidas as ações e diretrizes para a implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Estado direcionadas a combater a homofobia e garantir direitos para pessoas discriminadas em função de orientação sexual e/ou identidade de gênero. Todavia, após sua apresentação em solenidade realizada em Brasília, o documento praticamente saiu de circulação, não sendo disponibilizado na página *web* da SDH ou impresso em número significativo para divulgação entre ativistas, gestoras/es e demais interessadas/os. O "Plano Nacional LGBT" sequer chegou a ser instituído pelo governo na forma de decreto ou portaria, reproduzindo a inexistência formal que também caracteriza o "Brasil sem Homofobia" (p. 300-301).

Com o amplo quadro investigado,³² a SECADI desenhou o Projeto Educação para Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento ao Sexismo e à Homofobia. Com ele, o

³² No campo das investigações o MEC financiou as pesquisas 1. “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar” FIPE/INEP/MEC (2009). Coordenado pelo professor José Afonso Mazzon, a pesquisa baseou-se em uma amostra nacional de 18,5 mil alunos/as, pais e mães, diretores/as, professores/as e funcionários/as, e revelou que o comportamento em relação a homossexuais foi o que apresentou o maior valor para o índice percentual de discriminação, com 72%; 2. Estudo "Revelando Tramas, Descobrimos Segredos: Violência e Convivência nas Escolas", (ABRAMOVAY; CUNHA & CALAF, 2009): amostra de 10 mil estudantes e 1.500 professores/as do Distrito Federal. Resultado: 63,1% dos/as entrevistados/as alegaram já ter visto pessoas que são (ou são tidas como) homossexuais sofrerem preconceito, e 3. Pesquisa “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais” (VENTURI, 2009): 92% da população reconheceram que existe preconceito contra LGBT e que 28% reconheceram e declarou o próprio preconceito contra LGBT.

MEC teve como objetivo promover e apoiar cursos de formação continuada de profissionais da educação básica e a produção de materiais didático-pedagógicos e paradidáticos voltados para a promoção do reconhecimento da diversidade sexual, ao enfrentamento do sexismo e à homofobia e a promoção da equidade de gênero no contexto escolar. Integraram o projeto os seguintes cursos: Curso de Gênero e Diversidade na Escola³³ (GDE), Gênero e Diversidade Sexual³⁴ (GDS) e de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça³⁵ (GGP-GeR).

Não obstante, o MEC (através da SECADI e da Secretaria de Educação Básica – SEB), promoveu o Prêmio *Construindo a Igualdade de Gênero*. A premiação é desenvolvida em parceria com a SPM, com o Ministério de Ciência e Tecnologia/ MCT, através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq e com a Onumulheres. A ação tem como objetivo estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismo no Brasil e se constitui em um concurso de redações para estudantes do ensino médio, de seleção de projetos educacionais de escolas de Ensino Médio e de artigos científicos de graduandos, graduados, especialistas, mestrados, mestres e doutorandos, integrando também o Programa Mulher e Ciência.

Para além das ações com IES e demais Órgãos da administração direta ou indireta do Governo Federal, o MEC/SECADI também financiou ações de enfrentamento da homofobia e sexismo do terceiro setor. O Projeto “Escola sem Homofobia”, desenvolvido entre 2008 e 2011, teve por objetivo enfrentar a homofobia no ambiente escolar. Foi fruto da parceria entre o Ministério da Educação com as organizações Pathfinder do Brasil,³⁶ Ecos³⁷ e Reprolatina, com o

³³ Resultado da parceria entre a SECADI, a Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, tem como objetivo promover, por meio da formação à distância de profissionais da educação básica, a equidade de gênero e o respeito e reconhecimento das diversidades, especialmente aquelas que se referem às identidades de gênero, sexuais e étnico-raciais.

³⁴ O *Gênero e Diversidade Sexual* (GDS) caracterizou-se como um curso de formação presencial, com elaboração de materiais didáticos e a implementação de projetos de intervenção. A modalidade foi extinta, suas atividades integram as ações do GDE.

³⁵ É desenvolvido a partir da parceria entre o MEC, a SPM, a SEPPIR, a Onumulheres e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). A iniciativa integra a Rede para a Diversidade e é dirigido aos gestores/as e servidores/as públicos/as, integrantes dos Conselhos de Direitos da Mulher, dos Fóruns Intergovernamentais de Promoção da Igualdade Racial, dos Conselhos de Educação e às/aos dirigentes de organizações não-governamentais ligados à temática equidade de gênero e étnico-racial.

³⁶ Organização não governamental com 26 anos de atuação no campo da saúde coletiva. www.pathfinder-brazil.org.

³⁷ Organização não governamental com 20 anos de atuação na defesa dos direitos humanos, em especial de jovens e adolescentes, para erradicar as discriminações relativas a gênero, orientação sexual, idade,

apoio da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transexuais (ABGLT). Suas ações buscaram a realização dos seguintes produtos: 1) Pesquisa em 11 capitais brasileiras sobre a temática; 2) Realização de cinco Seminários Regionais sobre a temática; e 3) Desenvolvimento de *kits* de materiais didáticos para serem distribuídos em escolas de Ensino Médio.

As ações desenvolvidas pela SECADI/MEC não se limitaram às já aqui apresentadas. Em 2011, a SECADI, em parceria com o *Programa Salto para o Futuro*, desenvolveu a *Série Educação e Diversidade Sexual*. O programa televisivo foi composto por 5 episódios (1. Direitos Humanos e Diversidade Sexual; 2. Orientação Sexual e Identidade de Gênero; 3. Educação para Diversidade; 4. Outros Olhares sobre Educação e Diversidade Sexual; 5. Educação e Diversidade Sexual em Debate) e de um texto base. O objetivo da série foi debater a temática de diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero no âmbito da educação em direitos humanos.

Em 2003, através da Secretaria de Ensino Superior (SESU), o MEC criou o Programa de Extensão Universitária – ProExt. A ação tem como objetivo apoiar as IES no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. |

Nesse processo, planos e programa foram gestados em parceria com a sociedade civil, organizados a partir de reuniões, encontros e grupos de trabalho, em busca da construção de diretrizes orientadoras de políticas públicas que viessem ao encontro do reconhecimento da necessidade de ações para combater discriminações e exclusões de minorias. Portanto, pressão política forte e constante realizada pelos movimentos sociais para que políticas públicas de âmbito nacional fossem criadas e, posteriormente, implantadas. O Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH/2002), o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM/2004), o Programa Federal Brasil sem Homofobia (BSH/2004) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006) fomentaram a “implementação de ações para a promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia” (BRASIL, 2007) na área da educação.

O PNDH II possui, dentre outras, a medida especificamente voltada para a educação de incentivar a capacitação de professores do Ensino Fundamental e Médio para a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto a questões de promoção da igualdade de gênero e de combate à discriminação contra a mulher (BRASIL/MRE, 2002:36-37).

Em 2004, as discussões em torno da formulação de políticas públicas para mulheres e população de lésbicas, gays, bissexuais e travestis e transexuais foram aperfeiçoadas no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e no Programa Brasil Sem Homofobia (BSH). Os dois planos são conjuntos de compromissos do Governo Federal para a criação e implementação de políticas integradas nacionalmente, com o objetivo de enfrentar as desigualdades e sensibilizar e capacitar gestoras/es públicas/os para o combate ao preconceito, à discriminação e à violência contra mulheres e LGBT em diversas áreas, fomentando ações interministeriais. Ambos lançados em parceria com os movimentos sociais, de mulheres e de LGBT, são considerados exemplos de que os poderes públicos e a sociedade brasileira precisam fomentar ações voltadas para o fim do sexismo e da homofobia.

O PNPM não fez alusão direta à formação continuada de professoras/es, porém, o BSH, que é composto de programas de ações voltadas para diversos ministérios, no seu item V, correspondente ao “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual”, abarca a ação de “fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores/as na área da sexualidade” (BRASIL, 2004, p. 22). Isso demonstra a preocupação com a qualificação de docentes e comunidade escolar para o acolhimento e o tratamento de LGBT nas escolas.

O PNEDH, de 2006, elaborado pelo Comitê Nacional de Educação e Direitos Humanos, parte do pressuposto de que a educação em direitos humanos se faz paralelamente à educação para a valorização da diversidade e, assim, define ações programáticas para a Educação Básica e para a Educação Superior, sem, contudo, mencionar de forma categórica a formação continuada na área. Contudo, há a necessidade de atenção quanto ao uso da palavra diversidade, pois, numa perspectiva liberal ou humanista, as relações de poder geradoras das desigualdades e assimetrias podem ser invisibilizadas.

A partir desse cenário nacional, com efervescência de construção de políticas a partir da pressão da sociedade civil organizada, o Governo Federal apresentou propostas de ações que cumprissem com as orientações dadas pelos planos construídos a médio e longo prazo, promovendo a implementação dessa agenda de enfrentamento ao sexismo e à homofobia nos sistemas de ensino.

Em curto prazo, foi apresentada pelo MEC a possibilidade de editais financiadores de ações de formação continuada para profissionais da educação, contemplando o Eixo 3 dos três eixos de

ação das medidas prioritárias para garantir que a política educacional brasileira contemplasse gênero e diversidade de orientação sexual, qual seja, formação de profissionais da educação (BRASIL, 2007). Dessa forma, os dois editais apresentados foram Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual – 2005/2006 e Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas – 2006/2007 e o curso Gênero e Diversidade na Escola em 2006, aos quais me deterei com maior atenção a partir de agora. Segue quadro sobre as iniciativas governamentais

Forma de disponibilização	Ano	Justificativa/Objetivo	Objeto a ser realizado	Instituições responsáveis pela execução/elaboração
Edital 1 – Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual	2005/2006	Graves violações de direitos e violência LGBT, e a escola é um dos espaços para promover a cidadania, o respeito à diversidade sexual, o enfrentamento da homofobia e prevenir a violência e a discriminação contra LGBT.	Capacitação e formação de profissionais de educação no combate ao preconceito, à discriminação e violência homofóbica.	ONG, secretarias de educação estaduais e municipais, universidades e atingir 1.000 profissionais da educação.
Edital 2 – Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero	2006/2007	Educação de qualidade e emancipatória como principal fator para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e o combate à homofobia para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania.	Formação de profissionais da educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e combate ao sexismo e à homofobia.	ONG, secretarias de educação estaduais e municipais, universidades e atingir 2.400 profissionais da educação.
Curso – Gênero e Diversidade na Escola	2006	Estimular a reflexão sobre os nexos existentes entre formas de preconceito e discriminação e buscar novas modalidades de enfrentamento, a partir dos princípios dos direitos humanos.	Formação de educadores/as das redes públicas de educação básica nos temas gênero, orientação sexual e relações etnicorraciais. Metodologia semipresencial (30 horas presenciais e 170 horas a	MEC, SPM, SEPPIR, CLAM e British Council e atingir 900 profissionais da educação.

			distância = EAD).	
--	--	--	-------------------	--

Forma de disponibilização	Ano	Justificativa/Objetivo	Objeto a ser realizado	Instituições responsáveis pela execução/elaboração
Prêmio - Construindo a Igualdade de Gênero		Estimular a produção científica e a reflexão a cerca das relações de gênero, mulheres e feminismo no Brasil.	Concurso de redação para estudantes do Ensino Médio, seleção de projetos educacionais de escolas de Ensino Médio e artigos científicos e graduandos, graduados, especialistas, mestrados, mestres e doutorandos.	SPM, CNPq e Onumulheres.
Projeto - Escola sem Homofobia	2008 e 2011	Enfrentar a homofobia no ambiente escolar.	Realização dos seguintes produtos: pesquisa em 11 capitais brasileiras sobre a temática; 5 Seminários Regionais sobre a temática; e Desenvolvimento de kits de materiais didáticos para serem distribuídos em escolas de Ensino Médio.	MEC, Pathfinder do Brasil, Ecos e Reprolatina, com o apoio da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transexuais (ABGLT).
Série - Educação e Diversidade Sexual	2011	Debater a temática de diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero no âmbito da educação em direitos	Programa televisivo composto por cinco episódios (1. Direitos Humanos e Diversidade Sexual; 2. Orientação Sexual e Identidade de Gênero; 3. Educação para Diversidade; 4. Outros Olhares sobre Educação e	SECADI e Programa Salto para o Futuro.

		humanos.	Diversidade Sexual; 5. Educação e Diversidade Sexual em Debate) e de um texto base.	
--	--	----------	---	--

Pode-se perceber o empenho do Governo Federal em implantar ações que visibilizassem a população LGBT, homofobia, diversidade sexual, igualdade de gênero e relações étnicorraciais no ambiente escolar, influenciado pelos acordos e documentos produzidos pelos movimentos sociais em fóruns de decisões políticas e pelas orientações advindas de convênios internacionais. Nesse ponto, a educação maior se faz presente, se fortalece. Entretanto, um olhar feminista atento as ações governamentais, descritas no quadro acima, poderá observar que ainda que importantes, essas deixaram de problematizar o entendimento e o estatuto de conhecimento que já nos foi denunciado pelas feministas, como sendo permeado de heranças androcêntricas, heteronormativas, racistas e classistas. Essa situação nos levam a refletir sobre o que Deborah Britzman (2013, p. 105) insiste quando diz que, “ao tentar fixar certas identidades sexuais através do saber, impede que compreendamos que nossa conduta sexual é uma prática”, uma experiência de vida. E, não está em um livro ou em uma norma prescritiva, o que pode acontecer se não entendermos, ou negarmos, a produção histórica das desigualdades na sociedade. O entendimento da historicidade dessa produção é necessário para um trabalho que se deseja político e ético.

Para essa autora, as identidades são feitas, construídas e, assim, as pedagogias, tendo isso como pressuposto, estimularia identificações e críticas, com um currículo polimorfo, mais erótico. Pois a cultura é problemática no sentido de ser espaço de embates, de disputas políticas e onde ocorrem as construções, produções e reconhecimento dos membros, através de processos internos de regulação e exclusão.

Também precisamos ter em mente questões como o que Sílvia Duschatzky e Carlos Skliar (2011) trazem como reflexão: o mito da consistência cultural. Tal mito nos leva a acreditar que os participantes de uma determinada cultura a vivem do mesmo modo, de forma idêntica. E mais, que cada sujeito adquire identidade plena a partir de únicas marcas de identificação, como se as culturas se estruturassem independentemente das relações de poder e de hierarquia. Os autores reforçam o entendimento de que “as culturas são lugares de sentido e de controle, que podem alterar-se e ampliar-se em sua interação” (2011, p. 135).

Nesse processo, não aproveitamos para questionar quais fatores levam à

promoção da desigualdade e qual a função da homofobia na sociedade. Nem se questiona o processo de reiteração da norma da heterossexualidade. Estaríamos nós, a sociedade brasileira, perdendo a chance de refletir sobre modos como excluímos grupos em função de hierarquização? A *linha da crueldade* necessitava ser amaciada, tocada com mãos delicadas, porém firmes, para que se avançasse enquanto sociedade que busca mudança.

A identidade é uma construção histórica, e o processo que constitui o sujeito pós-moderno acabou por trazer provisoriade, variabilidade e, assim, complexificando o processo de identificação através do qual nos projetamos nas identidades culturais. Mas, não é só a figura do homem branco ocidental heterossexual que está sendo derrubada/questionada do centro. É tudo o que vem junto com essa noção de centralidade. O centro é uma referência importante porque dá uma ideia de estabilidade. O ponto fundamental é que todas as identidades acabam por ser produzidas na cultura, no processo cultural interativo.

Alguém só se torna alguém dentro de uma cultura a partir do momento em que alguma linguagem lhe atribui sentido, adquirindo, assim, o status de sujeito. Cultura e linguagem, nessa perspectiva, são dois elementos que dão viabilidade para a inteligibilidade e a própria viabilidade dos indivíduos. Linguagem não se toma apenas a língua – aquilo que é dito ou escrito, mas fundamentalmente todo e qualquer sistema de significação capaz de produzir sentido a algo ou alguém. O corpo pode ser uma linguagem, assim como a música, as cores ou as roupas podem se constituir em linguagens. Esse conceito de linguagem permite ampliar nosso horizonte para não apenas aquilo que está escrito nos livros, mas também nos corpos; para a maneira como são representados; para a maneira com que os corpos ganham expressão; as piadas, os olhares. Tudo isso ensina algo em alguma medida.

Somos todos sujeitos de muitas identidades. Somos interpeladas/os, sistematicamente, a ser muitas pessoas ao mesmo tempo e, nem sempre de forma harmônica, podendo essas identidades entrar em choque, em tensão. A partir dos escritos de Stuart Hall (2011), que diz que cultura são os significados que são compartilhados entre as pessoas de um grupo ou sociedade, esses significados são

compartilhados através da linguagem, pensando em linguagem em um sentido bem amplo. Mas, para que isso aconteça, é necessário que os signos ou símbolos sejam reconhecidos e decodificados por todos/as. Esses signos não têm significado em si, mas é o significado que se atribui à coisa que importa. A fotografia, por exemplo, é uma realidade, mas não a realidade. A palavra imagem está ligada a um espelho da realidade. Porém, a realidade só faz sentido quando damos sentido para ela, tornando-se uma representação.

Há necessidade de se conhecer grupos identitários que fogem ao padrão universal. Nessa busca de conhecer, utilizamos os estereótipos como forma de representar. O estereótipo tem como característica a economia de traços, simplificação de alguns elementos ligados ao referente para que a pessoa possa reconhecer de forma rápida. Assim, não dá conta da complexidade do ser, pois é reducionista. Pensando em sociedades multiculturais ou em educação para a diversidade, podemos pensar em outras possibilidades ou formas de conhecer grupos, pessoas ou identidades?

Num contexto de complexidade e diversificação, como é o contexto do trabalho de professores/as, urge um modelo de formação que vá além da unificação do trabalho e que tenha como característica principal a capacidade de refletir em grupo, como processo coletivo para regular as ações, juízos e decisões sobre a escola. Dessa maneira, é uma formação que se transforma em alternativa de criação de espaços de participação e de reflexão para que pessoas aprendam coletivamente a conviver com a mudança e a incerteza. Essa metodologia de trabalho promove a autonomia de docentes e de toda a comunidade escolar.

Contudo, a participação de professores e professoras não se deu em todo o processo de construção e execução dessas políticas de forma efetiva. Cabe perguntarmos: pode o Estado brasileiro, com o passar dos anos de implementação da ação, ter separado os discursos oficiais dos contextos políticos em que foram produzidos, ocultando, dessa forma, a dimensão valorativa dos mesmos, tendo como premissa que as decisões em educação são ideologicamente informadas, situadas dentro de um quadro teórico e desenvolvem-se de acordo com diferentes procedimentos e objetivos?

Dando continuidade à reflexão sobre as políticas de formação continuada, conforme Francisco Imbernón (2011), a profissão docente desenvolve-se a partir de diversos fatores, como o salário, a demanda do mercado de trabalho, o ambiente nas escolas, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e, também, pela formação continuada. Então, a formação é um dos pontos a serem destacados, e não o mais importante. É a partir de um conjunto de fatores que a docência se desenvolve, havendo necessidade de ser assumida enquanto profissão.

É o estabelecimento de uma formação continuada que promova processos de participação, de metodologias de projetos, de observação e diagnóstico de processos, estratégias, comunicação, tomada de decisões e análise da interação humana. Uma prática de construção coletiva de conhecimento profissional, buscando facilitar a docência, voltada para aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social. E é imprescindível que docentes participem como interlocutores legítimos da definição de diretrizes educativas, buscando sua qualificação política e profissional. Como sujeitos históricos e, portanto, capazes de apropriação da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social a partir da criação dessa capacidade coletivamente.

Como podemos ler na narrativa do Prof. Henrique, antes mesmo da promoção da ação pela equipe diretiva das Secretarias de Educação é necessário o processo de convencimento das/os professoras/es. Afinal, é preciso que a categoria “compre a ideia”.

Henrique: Assim, nesse primeiro que nós fizemos permaneceu mais pessoas por essa questão do grupo, é uma escola que comprou a ideia. Até pensando agora, acho que o grande problema foi a falta de continuidade de um espaço de discussão dentro da escola talvez se tivesse criado um grupo de estudo, um grupo de trabalho, mas a gente sabe que a escola foi feita para não funcionar, então ela não foi feita para ter estes espaços aqui dentro de discussão, mas por que deu certo? Porque uma escola comprou a ideia. Então não foi a questão da rede, a secretaria até apoiou, mas quem comprou foi a escola.

O cenário descrito pelo professor nos denuncia várias questões. Primeiro, o caráter

pontual da formação. Pela narrativa é possível constatar a ausência de continuidade. O que nos passa é que a temática se esgota com a participação no curso ofertado. Segundo, a necessidade da formação coletiva e não aquela feita através da representatividade docente, em que cabe a um/a docente a tarefa de multiplicador/a do conteúdo aprendido com os pares. E essa questão está diretamente ligada à anterior, a ausência ou quase ausência de espaço de discussão/debate na escola impossibilita a continuidade da formação entre as/os próprias/os docentes. E, por último, a fragilidade do Público/Estatual na escola pública. Quando o professor destaca que o docente precisa comprar a ideia, o que ele me diz, indiretamente, é que aquilo que é descrito como fazeres da escola pela política pública está condicionado à leitura e interesse do/a professor/a.

Podemos verificar que existem entendimentos amplos sobre o objetivo da educação e da escola para a sociedade de forma mais crítica, nos levando a refletir sobre as possibilidades da execução das mesmas.

Maria: ...mas em termos de proporcionar... eu sei que o grupo de professores é grande no município... é difícil contentar todo mundo, é difícil acertar os horários de todas as pessoas, quando a gente trabalha com grupos grandes essas coisas acontecem, mas acho ainda que é pouco e vai muito do professor se interessar em ir buscar, entende, agora mesmo teve inscrições para o seminário em gênero e sexualidade a escola divulgou, a FURG divulgou, mas e tempo pra ti ir? Te organizar, montar, fazer um trabalho é muito difícil, tu não tem... eu mesma trabalho em três escolas e me demanda um tempo de parar, material de organizar. Eu trabalho muito com imagens, com vídeos, eu procuro trazer uma outra coisa assim a gente se depara com a dificuldade dos recursos materiais da escola, às vezes você tem que trazer teu computador pra mostrar o que tu tem para mostrar, aí tem hora que sabe... agora final de ano... tudo que é curso que vem... a parecer que ânimo, todos os projetos finalizam nessa época que tu já está saturada, eu mesma não durmo direito... é estresse de voz... do corpo éééé... muito grande.

Diante de tantas atividades exigidas por todas as esferas de governo, envolvendo os/as professores/as e os/as gestores da educação, várias perguntas emergem sobre da

incidência dessas formações nas Políticas Públicas em Educação Básica, nas pesquisas acadêmicas, nas configurações políticas dos movimentos sociais e, acima de tudo, nos cotidianos das escolas. Com base nessa urgência que direciona a cartografar as dimensões dessas formações especificamente em escolas de Rio Grande e São José do Norte.

4.2 Desdobramentos dessas formações continuadas nos currículos escolares - ou o que isso quer dizer disso? Algumas falas...

Um momento em uma escola e já é possível sentir a efervescência de tantas demandas! Parece que tudo acontece ao mesmo tempo, no aqui e no agora. E isso ocorreu nas três escolas em que fizemos as rodas de conversa. A mesma dinâmica vibracional como se qualquer coisa pudesse acontecer a qualquer momento. Temos várias informações apresentadas pelas participantes das rodas: religião, eleições, estrutura da escola, modos de trabalho, sexualidade, negritude, relação com comunidade escolar e muito mais, se olharmos bem de pertinho. Por isso, vamos ver um pouco sobre as experiências vividas na Escola Viva, na Escola Plural e na Escola Modelo.

Em um primeiro contato com a escola Plural percebemos a forte influência da religião no estabelecimento educacional público. Porém, ao retornar a essa instituição, na primeira reunião com o Diretor e a Supervisora, tivemos uma surpresa: o próprio Diretor nos disse ser “espírita”. Pensávamos que ele era evangélico desde o primeiro dia em que fomos na escola para a roda de conversa, pois essa era a informação que haviam repassado para nosso grupo. Mas, conforme a conversa foi se desenrolando, e, talvez por se sentir mais à vontade conosco, ele nos contou ser umbandista. Mas, logo em seguida, já disse que não há problema algum no fato de ser umbandista e disse mais, que a supervisora é evangélica e trabalham bem juntos!

Na roda de conversa ocorrida nessa escola foi abordado o tema religião, demonstrando o valor que essa questão tem para o grupo, conforme segue:

Kely: essa reunião foi da confraternização da família, a gente já chamou o pastor, o irmão da... pra falar da umbanda... até porque nós não temos a disciplina educação

religiosa: é relações humanas, que aborda todos os problemas. E nesse caso que foi da família, aí o frei expôs tudo... como é que está a família hoje em dia, como ela está estruturada, foi bem tranquila assim.

Laís: esse frei, ele tem essa visão, assim... muito de quem tu pega ele de líder, ele tem uma visão mais ampla, não tem uma visão muito fragmentada, acho que é com a relação dele com a comunidade, acho que isso ajuda também.

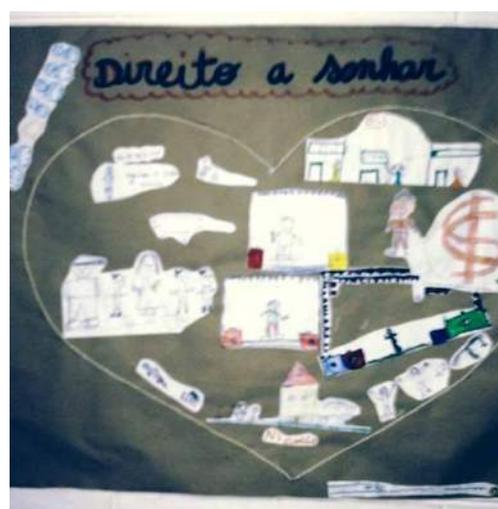
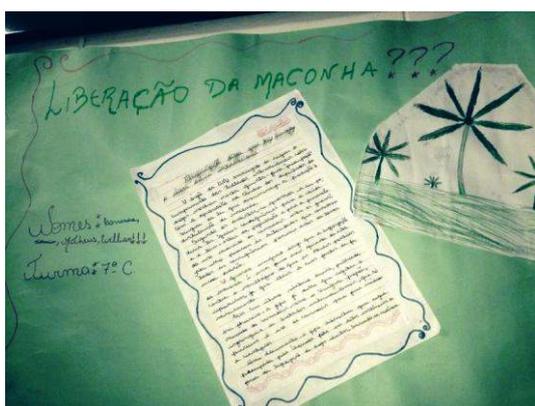
Podemos tensionar o fato de religião ter um destaque em escolas públicas. Visto que o Estado Brasileiro é laico e o quanto, ao tratarmos de temas sensíveis como o tema da sexualidade, isso pode ser prejudicado a partir de uma postura embasada em saberes fundamentalistas ou dogmáticos, visto que em uma religião não existe democracia, diálogo. Ao mesmo tempo, somos constituídos por diversas facetas, e a religião está presente, o que não podemos nos furtar em admitir e discutir. Em outra roda de conversa ocorrida na escola Viva, o mesmo assunto se fez presente no grupo:

Henrique: as questões religiosas interferem bastante, tanto para o lado bom e como para o lado não tão bom. Que aqui em São José do Norte que é a questão do negro, se falar da umbanda vai dar um certo processo de desconforto na escola. A gente tem que falar é de questões do cristianismo, saindo dali uma outra religião que não tenha essas questões poder.

A Constituição Federal não utiliza a palavra “laica” ou “laico”, tampouco define o que seja laicidade, porém entende-se que significa que o Estado declara-se separado das religiões. Assim, “não cabe ao Estado favorecer qualquer instituição religiosa, manter relação de dependência ou embarçar-lhe o funcionamento” (RODRIGUES, 2012, p. 151). Está assegurado, ainda no mesmo documento federal, que ninguém poderá ser constrangido por causa de crença ou convicção filosófico-política. Aqui surge um aspecto interessante para reflexão, qual seja o binômio entre público e privado. A religião seria da esfera privada? Historicamente, a religião esteve associada ao Estado Brasileiro desde os tempos de sua formação e isso facilitou a presença da religião na esfera pública.

Para Elisa Rodrigues (2012), o fato de ser constitucionalmente interdito ao Estado pronunciar-se a respeito de confissões religiosas não terminou com a presença das mesmas nos espaços públicos. A autora levanta duas questões para reflexão: o problema seria lidar com o discurso religioso que pode ser inflexível ao diálogo ou seria o fato de que a abertura do Estado e o reconhecimento da relevância da religião nas escolas públicas promovam uma desestruturação de uma esfera pública considerada ideal?

Enquanto em uma escola temos a religião como uma característica principal, em outra, na Escola Viva, temos discussões como maconha expostas nas paredes em trabalhos realizados pelos alunos/as. Ao entrarmos na Escola Viva, em São José do Norte, podemos perceber essa realidade. Vários cartazes confeccionados por estudantes estavam afixados nas paredes. Essa exposição me faz entender que a escola não se furta em discutir assuntos sensíveis como drogas, por exemplo, trabalhando com um tema da realidade, do cotidiano. Uma escola que estaria aberta para temas considerados sensíveis como a sexualidade e a diversidade, por exemplo. Mas, o objetivo seria de esclarecer sobre os assuntos tratados para que os/as estudantes possam fazer escolhas, ou exercer governo sobre a população, sobre alunos e alunas?



Figuras 5 e 6: Trabalhos em murais da escola.



Figura 7 e 8: Banner e estátua na escola.

Para a Coordenadora do GDE, ofertado pela FURG, Profa. Raquel Quadrado, a religião não é apontada como problema. Outros tantos aparecem em sua lista ao pensar na execução e sustentabilidade da formação continuada. Numa agradável tarde, em uma entrevista na sua ampla sala de trabalho, a Coordenadora relatou como o processo de implantação das formações continuadas em gênero e sexualidade aconteceu na instituição: iniciando através de projetos financiados pelo MEC, onde abarcaram os cursos GDS e GDE, até chegar na situação onde não há necessidade de apresentar um projeto específico, mas da universidade declarar ao MEC que tem interesse em oferecer as formações.

Atualmente, o MEC organiza um catálogo de cursos a ser enviado para as Secretarias de Educação dos municípios e dos estados oferecendo as possibilidades de formações continuadas. Mesmo assim, segundo a Coordenadora, a gestão do curso é realizada de forma coletiva e com cuidados em relação à adaptação das/os cursistas à

metodologia utilizada e em relação ao tema, pois a equipe entende que essa temática, pela complexidade, pode gerar conflitos pessoais e profissionais se não for devidamente encaminhada pelas/os profissionais.

A professora destaca, ainda, a preocupação do grupo sobre o trabalho a seguir:

“Porque nosso olhar de Formação de Professores era muito com essa preocupação de tu colocas na tua questão: de pensar o que vai ficar na escola. Porque não adianta a gente fazer essas discussões se não tiver um efeito lá nas práticas que estão acontecendo de fato na escola.”

Ouso dizer que podemos perceber, na fala da Coordenadora, o desejo por mudanças na prática cotidiana escolar e, assim, pensar que aqui se faz presente a educação menor, apresentada por Sílvio Gallo (2008) ao falar sobre educação a partir dos escritos de Gilles Deleuze. A educação menor é um processo educativo comprometido com transformações no *status quo*. Esse tipo de educação é ato de revolta, de resistência e de militância, o qual ocorre além ou aquém das políticas públicas em educação; é um ato de singularização. Mas, aqui, a pessoa age em nome de um coletivo, não existindo sujeito, é um projeto que não tem fim.

A Coordenadora Raquel Quadrado dá exemplos da efetivação de sua atitude quando relata as adaptações que realizam em relação aos temas trabalhados:

...uma que sempre surge é o abuso sexual. Então, nós sentimos necessidade de incorporar essa discussão, porque sempre vem a questão de que suspeito de que um aluninho está sendo abusado, “eu não sei como proceder, como é que a gente faz...” E eles contam casos. Então, foi uma dessas discussões que foi acrescentada e a outra tem sido do nome social, o uso do nome social na escola. Porque nós temos tido vários casos e o pessoal liga pra cá e nos pede socorro. “Olha, na minha escola a gente tem um aluno travesti”... E nós tivemos, inclusive uma que participou desse curso de Diretores que os pais pediram para reconhecer o nome social. A transexual tinha quatorze anos, acho; treze ou quatorze anos e a mãe foi na escola e disse que não era para chamar pelo nome masculino, chamem pelo nome dela. Não recordo qual era o

nome. Mas é esse nome que eu quero que chamem. E o Diretor da escola, que é evangélico, foi resistente.

Ao adaptar os conteúdos a serem discutidos com cursistas acaba por nos mostrar que exerce uma ação de professora-militante, pois, segundo Sílvio Gallo (2008), essa/esse profissional é aquela/e que vive as situações apresentadas e, a partir daí, produz a possibilidade do novo. Nesse sentido, vive a vida de suas/seus alunas/os e, a partir do diálogo, busca construir conteúdos com significado e sentido. Na fala da professora está presente pelo menos uma das características da Educação Menor, quando incorpora novos temas e assuntos, qual seja: a ramificação política. Portanto, evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo de educadora militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com as/os cursistas e com o contexto social. Produz, dessa maneira, possibilidades e potencializa os efeitos da militância. Aqui o que importa é fazer rizoma; é viabilizar conexões com cursistas, entre cursistas e com outros projetos.

Foi relatado, também, que a equipe tem liberdade para criar ou colocar outros textos ou artefatos culturais, conforme entender necessário, pois o material criado pelo CLAM é somente orientador. Dessa forma, foram organizados materiais específicos pela equipe para serem trabalhados e distribuídos para cursistas e escolas, como, por exemplo, livros e textos específicos. Podemos verificar nas palavras da professora a multiplicidade existente: “E nesse último encontro que nós tivemos em janeiro, [...] início de fevereiro, se falou que nós temos GDE’s. E não um único GDE. Porque hoje nós temos quase 30 instituições que ofertam no Brasil inteiro”. Isso se deve ao fato de cada grupo adaptar a formação à realidade local conforme suas pesquisas, conforme suas inserções.

A preocupação da Coordenadora parece fazer eco junto às cursistas, os corpos vibráteis em bons encontros? Por que digo isso? Porque ela foi lembrada nas rodas de conversa. Nas três escolas alguém trouxe seu nome, como segue:

Tessa: [...] eu procurei o curso de formação, porque lá tinha que estar em constante movimento em reciclagem e porque eu também sou da área das ciências, eu me formei

na Universidade fui orientada no período da graduação, pelo pessoal lá do CEAMECIM³⁸ [...].

Laís: ...até a professora Raquel que nos deu o curso disse; “gurias, a gente tem que... não é que a gente não vá trabalhar, tem que trabalhar, só que a gente tem que ter esse cuidado”.

Bela: a versão que eu fiz ela não tinha essa parte do fórum recém estava sendo formada, então nosso curso era presencial e nós fazíamos várias oficinas junto com a professora Raquel Quadrado, entre outras.

Interessante que pensemos, a partir dos escritos de Jeferson Mainardes (2006), que destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, ou seja, quem implementa a mesma, assim como a necessidade de articulação entre processos macro e micro na análise das políticas públicas. Isso fica exemplificado nos depoimentos da Coordenadora Raquel Quadrado na entrevista realizada, no momento em que afirma fazer adaptações, mudanças para contemplar a necessidade de cursistas. Aqui, o autor afirma que as políticas são interpretadas e, dessa forma, são recriadas. Portanto, não existe a implementação nua e crua de uma política criada em determinado espaço, pois a mesma sofre ação das pessoas que a colocarão em prática, podendo ser entendida, ainda, como uma questão de disputa. Para essa abordagem, professoras/es são consideradas/es sujeitos ativos no processo, pois o que pensam e acreditam têm implicações diretas na implementação das políticas. O campo da política educacional é, ao mesmo tempo, processo e produto.

E dá continuidade:

“E tem uma coisa que me angustia... E que aparece nas reuniões, que a questão dos números: quantos professores? Quantos professores? E quando olho e vejo algumas Universidades eu vejo a XXXX, por exemplo, que capacita hum mil e quinhentos

38

Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande (Ceamecim/FURG).

professores por ano. A gente faz duzentos. E aí eu fico pensando como? Eu não consigo enxergar da forma como a gente faz, uma equipe tão grande. Porque tem cinquenta, oitenta tutores. Aqui a gente consegue discutir o trabalho, a gente consegue ver o que está sendo feito, a gente consegue dar um retorno. Nós lemos os projetos antes. A gente faz sugestões, afina algumas coisas com eles porque também não é ir qualquer coisa. Falar por falar eu daqui a pouco falo bobagem. Estou reforçando uma posição homofóbica, uma posição misógina no espaço da escola com a melhor das intenções, pensando que eu to fazendo um trabalho diferente... que é lá da SECADI, numa das reuniões, acho que no segundo encontro em 2012 do GDE + 5, onde ele dizia que a ideia era suprimir os encontros presenciais. Quando nós estávamos pedindo mais encontros presenciais que são três. Ter quatro, cinco. Aumentar a verba para diárias e passagens pra gente conseguir fazer mais encontros presenciais. “Não. Porque se a gente quer atingir o Brasil inteiro tem que ser tudo à distância. Porque o Brasil é muito grande pra gente ficar indo nos lugares”. A gente pensa: ...Essas temáticas são muito importantes e os encontros presenciais... o que eu quero, afinal? Eu quero uma discussão qualificada. Eu quero que resulte em projetos. Que é o que nós aqui temos por nossa política. A gente prefere trabalhar com duzentos bem trabalhado do que com hum mil. Porque é o que nós podemos, por isso ainda não temos a Especialização. Porque a gente fica pensando como vamos orientar”.

Nessa outra parte da entrevista, a professora Raquel Quadrado aponta para mais uma questão importante que é a tensão e a disputa existente entre o que é solicitado pelo MEC, em termos de números de pessoas trabalhadas ou atingidas pela ação de formação continuada, e o que o grupo entende como viável e real para a realização de um trabalho de formação docente de forma qualificada. Pois, como a professora relata, é necessário acompanhar o processo. Podemos perceber como a *linha das possibilidades* necessita estar bem afinada, trabalhada e focada para não esticar tanto que possa rebentar ou ficar tão frouxa que não faz diferença alguma ou não fica em um ponto adequado.

Como lembra Rogério Junqueira (2009), é necessário desativar as armadilhas e nos orientarmos em princípios de atitudes críticas, dialógicas e criativas no sentido de busca da desestabilização das relações de poder e doutrinas opressoras para a execução de ações responsáveis e de qualidade para obtermos resultados que beneficiem o coletivo.

Enquanto estive observando a Escola Plural, verifiquei que as duas professoras que estavam cursando o GDE e, de forma responsável (uso aqui essa palavra no sentido de dar resposta), organizaram e realizaram a Mostra da Diversidade com atividades em parceria com a professora de Artes. A professora Gise, que abriu os caminhos para mim naquele espaço educacional, demonstrava interesse ao buscar alternativas que sensibilizassem tanto estudantes quanto professoras/es. A solução encontrada foi a utilização de filmes, *Vista minha pele* e *Preciosa*, respectivamente, e fazer parceria com a professora de artes para a produção de desenhos temáticos a serem fixados nos corredores da escola.

Como estávamos entrando no mês da Consciência Negra, elas decidiram fazer uma Mostra de Cinema da Diversidade, com filmes que trazem a negritude como centro. Importante dizer que a Orientadora havia me visto sentada na Secretaria, esperando para falar com a Coordenadora Pedagógica. Acabou por iniciar um diálogo e me convidou para participar da Mostra pensada por ela e pela outra professora. Aceitei na hora, porque era uma forma de me inserir naquele universo!

Após esse episódio, a Orientadora e eu, combinamos reunião para planejarmos a atividade. No dia combinado, planejamos sem a presença da outra professora participante do curso GDE. Depois conversamos com ela na porta da sala de aula. O planejamento dessa Mostra da Diversidade foi realizado de uma forma possível: por etapas, no corredor, em intervalos, com mudanças de datas e problemas nos equipamentos. E mesmo assim foi realizada. Dessa forma, percebo que as professoras realizam atividades apesar dos entraves, apesar das situações complicadoras. Também reflito sobre esse fato: como algo que pode ser um potencializador de questões tão importantes como o tema raça, discriminação, preconceito, ser organizado da forma como foi “possível fazer”, ou seja, no corredor, no intervalo. Ou seja, não existe um planejamento pedagógico maior, mais amplo, que contemple toda a escola? E as discussões entre o grupo? A Orientadora me diz que não existem mais as reuniões de trabalho, em função das reuniões que a SME tem realizado com as profissionais ao longo do ano. Para mim é difícil entender o motivo de uma reunião excluir a outra no momento em que podem ser atividades e temas diferenciadas/os umas/uns das/os outras/os.

Nosso planejamento foi de trabalhar com dois filmes temáticos, *Vista Minha Pele* e *Preciosa*, conforme dito anteriormente. Fiquei responsável por facilitar a discussão sobre o primeiro filme, e a Orientadora, sobre o segundo. A escola possui uma sala que tem uma parede que pode ser tirada e transforma-se em uma sala grande, a qual comporta até três turmas. A Orientadora também relatou que tinha interesse em pedir para a professora de artes trabalhar com as turmas sobre o tema e colocar os trabalhos em exposição na escola. Essa Mostra seria a primeira a ocorrer, por isso, a Orientadora pensou em fazer uma atividade menor, mais simples. No dia da apresentação e discussão sobre o filme planejado houveram diversos problemas com o equipamento e as turmas ficaram agitadas. Assim, uma das professoras gritou com as turmas para que ficassem quietas. Ao final, ninguém comentou nada sobre o filme, mesmo a partir das perguntas realizadas por mim.

Chamou a atenção para o fato de uma professora parecer reagir de forma considerada por mim como sendo automática e violenta a um modo de agir de seus/suas alunos/as quando esses/essas fogem ao padrão de obediência, ou seja, algo que saiu fora do esperado controle e daquilo que foi planejado. Pode ser a turma que “bagunça” a pré-estreia de uma atividade escolar, ou pode ser qualquer outra coisa que “fuja” do planejado. Mas o que tudo isso significa, além de ser ação entre professora e alunos/as dentro de uma escola? Em que medida o ambiente descrito afeta a/o profissional nele inserido? Em que medida o fato da professora ter sido mais enfática em relação aos alunos considerados por ela bagunceiros não inibiu a discussão sobre o filme? O que podemos ver, pensar e elucubrar com o fim último de buscarmos saídas possíveis?

Algumas ideias surgem sobre o ocorrido: não terem o hábito ou a cultura de discutirem, de conversarem em sala de aula. Também pensei no fato de uma das professoras, que estava acompanhando uma das três turmas, ficar mandando os meninos pararem quietos antes da atividade e, assim, intimidar as turmas. Como tivemos problemas com os equipamentos para a exibição do filme, as turmas ficaram agitadas, visto que estavam na sala desde o início. A *linha da crueldade* se enrosca em meus pensamentos e me faz alerta.

Para a professora Guacira Louro (2000), precisamos entender que as relações de

gênero são constituídas a partir das redes de poder, constituindo-as no mesmo processo. E ainda estão engendradas tantas outras “divisões sociais, como raça, etnia, classe, sexualidade” (2000, p.17). Então, esses trabalhos precisam estar articulados para fazer frente ao modelo hegemônico vigente. Há que se romper com as relações hierárquicas das salas de aula, com o monopólio dos especialistas, “com a dicotomia entre objetivo e subjetivo, razão e emoção” (2000, p. 21). Há necessidade de um olhar complexo, amplo para transformar. Se as professoras não entenderem que tudo está interligado, como uma trama, que surge para manter um modelo de cidadã e cidadão, como poderão fazer um trabalho pedagógico que singularize?

E estaríamos sendo testemunhas do que Tomaz Tadeu da Silva (2007) nos aponta quando diz que o currículo da escola está baseado na cultura dominante, através da linguagem, valores, hábitos e costumes dominantes. Dessa maneira, enquanto as crianças da classe dominante se identificam e se fortalecem porque reconhecem os códigos utilizados, as crianças das classes dominadas têm seu capital cultural desvalorizado, pois não estão representadas em momento algum. O filme apresentado se utiliza justamente da forma da cultura dominante, porém invertendo a problemática a ser trabalhada. O que me ocorreu, ainda, foi o fato de grande parte dos/das estudantes ser negros e negras e o filme fazer uma denúncia sobre racismo institucional em uma escola. Isso também pode ter influenciado para que não houvesse discussão.

Outra questão importante para se refletir é o fato de as escolas municipais terem passado por processo eleitoral enquanto estive participando das atividades na Escola Plural. Era um total de quatro chapas concorrendo à Direção da referida escola e nenhuma delas trouxe os temas de sexualidade, gênero e relações etnicorraciais como algo a ser discutido ou proposta de ação em suas campanhas. É interessante esse fato justamente porque a escola possui um alto número de professoras que já realizaram algum curso nas áreas citadas anteriormente. O processo eleitoral tomou a todos e todas na Escola Plural de tal forma que até as crianças estavam fazendo campanha e participando ativamente do processo. Mesmo assim, não houve debate entre as chapas junto à comunidade escolar, o que poderia ter tornado o processo rico.

Em uma sociedade democrática o/a representante político/a é qualquer pessoa que

fala em nome de outras a partir de um processo de autorização dos/das representados/as através do voto. Mas como saber quem escolher se não há debates, não há apresentação das propostas, não há discussão entre as chapas e a comunidade escolar? Como promover a democracia em um espaço onde não se abriu para o debate maior de gestão? Para Luis Felipe Miguel (2014), a política acaba por trabalhar contra as mulheres, mesmo elas tendo conquistado seus cargos por meio do voto, e isso acontece porque o espaço da política é masculino, com regras próprias, e exige a aceitação de determinada lógica e de certos padrões de comportamento. Em um local composto basicamente por mulheres, como é a instituição escola, é interessante perceber que, havendo quatro chapas, duas delas eram encabeçadas por homens e duas por mulheres. Então, metade das chapas era de homens. Isso nos leva a pensar se as mulheres ainda estão se isentando da tarefa de se mostrar e lutar por suas ideias publicamente.

Nas três escolas onde fizemos as rodas de conversa tivemos uma acolhida de abertura para o trabalho proposto. Na Escola Viva fomos convidados para o almoço, onde estudantes, professoras e funcionárias compartilhavam a mesma alimentação e o mesmo refeitório. A comida foi produzida por alimentos cultivados por estudantes na horta da própria escola e isso foi referendado com orgulho pela Diretora. Assim como na Escola Plural, as professoras também fizeram referências positivas ao trabalho realizado e ao fato de terem uma inserção considerada positiva na comunidade do entorno. Já na Escola Modelo tivemos uma roda de conversa que não suscitou muitas discussões/debates entre os/as participantes como ocorreu nas outras duas escolas, nem nos foi apresentada as dependências da escola. Fora o fato de a roda de conversa não ter ocorrido quando marcada primeiramente. Houve um problema de comunicação e não chamaram os/as docentes para o trabalho conosco. Essa escola, como o próprio nome dado por mim diz, em tese, seria modelo para as outras, principalmente por ser beneficiada com várias atividades com estudantes universitários/as e projetos da própria Universidade.

Na Escola Plural, onde realizei minha inserção, em conversa com a Supervisora, tomei conhecimento de que a biblioteca foi desativada. A escola teve ambientes prejudicados em função de uma autoestrada que “cortou” o espaço da mesma. Em função disso, os livros ficam ou nas salas de aula ou na sala dos professores. Sim, aqui

também é utilizado o termo no masculino, mesmo sendo a maioria de profissionais composta por mulheres! Reflito sobre o fato de um ambiente educacional não ter um espaço próprio e adequado para o estudo e a pesquisa. Ao olhar em volta da sala percebo que estão dispostos em armários e prateleiras vários livros sobre os mais variados temas. Mas me pergunto como e quando as professoras teriam tempo e desejo em manuseá-los, minimamente!

Tanto a Supervisora quanto a Coordenadora Pedagógica utilizam a sala dos professores para exercerem suas funções. Assim como a Orientadora tem uma sala, mas que foi adaptada para ser uma sala de aula. Toda a vez que chegam alunos/as, ela vai para a sala dos professores. Reclama para mim que isso coloca em xeque a qualidade das ações pedagógicas, tanto para o alunado quando para as profissionais. Essa situação de não ter uma sala única pode desenvolver um trabalho pedagógico fragilizado. Em geral, as professoras não têm uma sala onde possam planejar, organizar suas atividades ou executarem uma leitura, ou organizar um grupo para discutir e pensar temas pertinentes ao trabalho pedagógico.

Combino com a Supervisora para uma conversa com as professoras do turno da tarde, quando funciona as aulas do Ensino Fundamental Primeiros Anos. Ela me relata que as reuniões do grupo de trabalho ocorrem nas quintas à tarde, a partir das 16h. Falamos sobre discriminação e preconceito, mas ela faz questão de me dizer que naquela escola não tem problema algum com gays e nem com negros, apenas com indígenas, pois quando ela trabalha com as crianças sobre essa temática elas perguntam se eles são “gente”!

Contudo, na roda de conversa ocorrida nessa escola em questão surgiu o tema homofobia, conforme se vê a seguir:

Laís: nós temos um aluno da oitava série, por exemplo, que é assumido, não é aquela coisa... e esses dias a gente estava conversando... que bom... que é assim parabéns pra turma, né, que apesar de uma turma que tem qualidades e defeitos, as gurias sabem... mas, desde o início ele é assim ... e os alunos aceitam ele, ele é o líder da turma, ele não é um aluno excluído da aula, é uma coisa normal, essa é uma coisa que eu acho

que é bom.

...é uma aceitação normal...

...acho que é o tempo deles da modernidade...

...tu não escuta assim: o bichinha, o veadinho...

...é um aluno que se dá muito bem com todos os professores, com os colegas...

Kely: também assim, ó, há um número grande, pelo tamanho da comunidade, é um número grande de homossexuais na comunidade na vila em geral: homens e mulheres. Então é bem normal, eles vão numa festa e eles convivem na noite com meninas namorando com meninos namorando, não fica aquela coisa gritante, é a realidade da comunidade.

Para esse grupo, o fato de ter diversos homossexuais na comunidade auxilia para que a homofobia não se instale nas relações na escola, promovendo a harmonia entre as pessoas. Essas falas podem suscitar, ainda, a possibilidade de negação literal ao dizerem que não existe esse problema. Também surge uma “ausência do outro” (JUNQUEIRA, 2009, p. 386), uma negação de dano na tentativa de neutralizar a iniquidade do fenômeno homofobia e, dessa forma, subestimar os efeitos provocados nas vidas das pessoas consideradas não heterossexuais.

Fato similar aconteceu na Escola Modelo, quando perguntamos sobre casos de homofobia na escola: quando perguntadas se havia algum caso de homofobia na escola houve um silêncio entre o grupo, e, após, uma das participantes relatou:

Bela: uma coisa que eu tenho observado muito da influência da novela, o personagem Félix, eles têm usado muito a expressão “sai pra lá, Félix”, entre os meninos. Então, conteúdo assim propriamente não fiz nada, mas conversamos, né. A comparação do mundo ficcional com o mundo real, por que que estão chamando colega disso. Não

resolve o problema, porque eles seguem falando.

A professora relata como resolve a situação de discriminação entre alunas e alunos. Porém, ao não falar abertamente sobre a situação acaba por invisibilizar a violência entre eles. Isso pode reforçar o fato da heterossexualidade não precisar provar sua existência, pois ela se dá por direito e é indiscutível, até prova em contrário, segundo Jose A. Cosme, Guadalupe Delgado e José M. Tapia (2006). Esses autores entendem que a homofobia é um artefato cultural e a cultura é o nível onde se elabora a discriminação e que se opera a partir de práticas específicas. E os processos que nos permitem vê-la são a construção de gênero e da identidade masculina, conforme a situação apresentada na fala da professora Bela na roda de conversa acima.

Na roda de conversa na Escola Plural houve um relato de um caso de discriminação de alunos com uma menina negra. Ao relatar o acontecido, as professoras não conseguiam falar/completar a palavra negra, e até culpabilizaram os/as estudantes envolvidos/as na situação pelo ato de racismo, conforme a transcrição a seguir

Lais: foi a cor, porque ela é bem... chamaram... uma vez... o problema foi o furdunço que chamaram ela de eclipse. Vocês precisam ver o colapso que ela tava coitadinha. Ela chorava, e ela é muito bonita, ela é uma nee... uma pessoa, uma cor bem pre... e ela é bonita, ela é uma menina vistosa, que chama a atenção. Então, os guris gostam de implicar por achar ela bonita, tem outras questões ali no meio, mas gurias... foi complicado, porque ela chorava... e a mágoa! Imagina, de não... e os alunos que debochavam também são de co... são negros.

Regina: é, mas o mais complicado é isso: a raça não se aceitar.

Além de culpabilizar/responsabilizar os/as estudantes pelo ocorrido, sempre ao se referirem à menina discriminada, fazem referência do quanto ela é “linda”. Essa prática de individualizar, de personalizar as situações é presente nas rodas de conversa, como podemos ver em outras falas

Tais: a gente já teve vários... assim... geralmente ali nos quartos, quintos anos, que eles

ficam maiores eles, às vezes, fazem um tipo de preconceito... “ah esse preto, essa é a macaca”, né! Então são coisas.

Fabio: Agora quando ela citou o exemplo de uma menina aqui que volta e meia é chamada de macaca e a gente tem esse problema, por exemplo, esse problema acontece de tempos em tempos com os mesmos que pegam no pé dela, porque... se eles falarem isso hoje, a Tais chama o pai, conversa, resolve aquele problema por um certo tempo. ou a gente cada um vai fazer isso cada um na sua área... daqui a um tempo volta de novo.

Bela: geralmente, trabalho quando surge o problema, trato de acordo com aquela problemática...

Essa prática de respostas individualizantes como sendo os “casos” acaba por não tratar dos problemas como algo do coletivo, do social e promove uma despolitização das questões estudadas nesse trabalho. Ocorre o que Fabio aponta: o retorno dos problemas para o cotidiano escolar.

Na contemporaneidade, as tensões entre as forças de totalização e homogeneização do capital e as forças de individuação e singularização dos modos de viver em sociedade fazem-se cada vez mais presentes e, assim, surgem novas situações e questões a serem refletidas. A lógica do mercado que preside a gestão do trabalho, nos dias de hoje, tem levado à elevação dos níveis competitivos em todas as escalas: do confronto entre nações ao confronto entre trabalhadores, assim como o aparecimento de inúmeros adoecimentos gerados pelos modos como o capitalismo contemporâneo explora a força de trabalho dos seres humanos. São as novas formas utilizadas pelo Capital para incluir/excluir e segmentar o conjunto de trabalhadores/as, considerados/as como constrangidos/as às mudanças sobre as formas tradicionais de trabalho e, ainda, de suas possibilidades de manutenção/obtenção de emprego. E a escola não fica nada distante dessa problemática.

Esta tensão faz-se presente nas discussões entre as professoras quando provocadas a respeito do acúmulo de trabalho e vida pessoal, posicionando-se

positivamente frente às formações continuadas que participam e que, por outro lado, existe o acúmulo de funções, de responsabilidades. Este cenário, que não pode ser analisado desconectado da cena global descrita anteriormente, de acordo com o que nos diz Gabriela, também interfere diretamente na saúde física e psicológica das profissionais.

“Cada vez mais o sistema está fazendo com que aumente as horas aula do profissional da educação, isso aí é falado em cursos que a gente faz, eu faço uma matéria do mestrado lá em pelotas e eles falaram isso e eu nem tinha me dado conta disso, que cada vez mais massificam a gente, estão massificando e isso aí é formação, mas aumenta o número de horas, aumenta o teu cansaço físico, emocional, psicológico, aglomera um monte de coisa”.

Esta sobrecarga também investe sobre a subjetivação, conforme Shiroma e Evangelista nos sublinham:

Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 537).

Ainda que os efeitos citados sejam, comumente, atribuídos aos indivíduos, neste caso às/aos docentes, gostaríamos de tensionar esta perspectiva. Conforme havíamos sublinhado, a agenda global tem empreendido esforços no sentido de formatar o profissional a partir das reformas educacionais. Por outro lado, tem se construído a imagem de que este mesmo profissional – ponte entre o ideal de conformação da sociedade ao sistema capitalista e as/os discentes – seria o responsável por seu próprio fracasso, solidão e desemprego. Entretanto, “a partir do momento em que o indivíduo passa a fazer parte de um contexto organizacional, atuam sobre ele diferentes variáveis, modificando seu estado pessoal, seu trabalho, sua saúde e suas relações” (ASSIS, 2006, p. 20). Sendo assim, parece-nos interessante problematizar como e em que medida são afetadas as docentes colaboradoras em nossa investigação a partir de sua inserção, em âmbito geral, no contexto descrito e, mais especificamente, em seus locais de trabalho.

Para tanto, salientamos as seguintes passagens da transcrição da roda de conversa:

Marcia: [...] vai muito do professor se interessar em ir buscar; entende, agora mesmo teve inscrições para o seminário em gênero e sexualidade. A escola divulgou a Universidade divulgou, mas e tempo pra ti ir? Te organizar, montar, fazer um trabalho é muito difícil. Tu não tem... eu mesmo trabalho em três escolas e me demanda um tempo de parar, material de organizar[...] tem hora que sabe...agora final de ano...tudo que é curso que vem... a parecer que todos os projetos finalizam nessa época que tu já está saturada. Eu mesmo não durmo direito... é stress de voz... do corpo é... muito grande.

Laura: [...] Mas o que que eu vejo, o certo seria a gente ter... porque a gente está batendo nessa lei do piso... Pra gente ter um salário melhor, o ideal seria trabalhar em uma só e nem 40. Eu trabalho 40, me sinto bem melhor trabalhando 40, para poder ter essa função mesmo de carga horaria aumentada de curso, curso, curso. Eu noto nós esse ano, o professor acaba adoecendo muito, assim sabe, esse ano o que a gente tá tendo... assim ó, uma professora volta de licença doente a outra sai de licença. Nós ai, ó... é turma aqui é turma ali... é a diretora indo pra aula, é a coordenadora, a vice diretora; é uma função.”

Ainda assim, além das falas acima transcritas, houve outros momentos pontuais em que as docentes presentes mencionaram que iam a psicólogos ou psiquiatras, expondo o quadro de exaustão física e mental a que encontram-se expostas. Esta postura nos sugere a noção de responsabilização pessoal, de busca de soluções em âmbito privado para lidar com as situações impostas pelo estresse no local de trabalho. Ao mesmo tempo, não é mencionada uma reflexão sobre a necessidade de estabelecerem um espaço de construção democrática para a gestão das atividades e problemáticas apresentadas na escola.

Os efeitos também se fazem sentir nos modos de trabalhar e modos de subjetivar. Compreendendo os modos enquanto estruturas objetivas e subjetivas, que, dispostas intimamente, estão conectadas entre si, e uma constituindo a outra, uma necessitando da outra como suporte ou correspondente. Estamos diretamente

implicados/as no trabalho, somos nosso trabalho, somos nosso modo de trabalhar.

A subjetividade significa produção no registro do social e relação direta com a contingência sócio-histórica. O sujeito está ligado aos fluxos sociais, materiais e dos signos que o circundam, atravessam-no e o constituem. “O sujeito está no mundo e o mundo está no sujeito” (FONSECA, 2002, p. 22). A produção de subjetividade se dá no social, é coletiva e tem componentes heterogêneos, como a família, amigos, trabalho. A subjetividade é poluída porque somos terminais de inúmeros cabos.

Essa noção de subjetividade, enquanto efeito de práticas discursivas dissolve as premissas elementares do indivíduo uno, indiviso, totalizado, autônomo. Portanto, a ideia de subjetividades fixas, imutáveis, solidamente territorializadas encontra-se em queda, evidenciando, dessa forma, um sujeito fragmentado.

Para Tania M. G. Fonseca (2002), a produção da subjetividade é matéria prima da evolução das forças produtivas, do próprio movimento que anima a crise do mundo atual, mostrando-se como efeito de variadas máquinas de subjetivação que operam como dispositivos de agenciamento coletivos, estruturantes de lógicas capazes de consolidarem-se como sistemas de ideias e representações, de esculturar corpos, gestos e até desejos. Porém, são as novas formas utilizadas pelo capital para incluir/excluir e segmentar o conjunto de trabalhadores/as, considerados/as como constrangidos/as às mudanças sobre as formas tradicionais de trabalho e, ainda, frente a suas possibilidades de manutenção/obtenção de emprego, demonstrando, assim, o exercício moderno do poder político, em governar conduzindo as condutas individuais e coletivas, conforme Edgardo Castro (2014). Assim como alunos e alunas são subjetivadas/os, também as professoras são subjetivadas.

As professoras também apontam tensões diárias com seus/suas alunos/as e suas famílias sobre temas os mais sensíveis, como podemos ver a seguir de uma das participantes:

Tessa: Assim, ó, como eu já tinha um pouco de conhecimento, eu já trouxe da graduação e eu fui em busca do curso para me aprofundar um pouco mais. Na época

até então na sala de aula nas séries iniciais já vem com aquilo de casa de conceito de gênero de que homem é homem, mulher é mulher e ponto. Ninguém se mistura com ninguém. As primeiras coisas que eu costumo sempre fazer todos os anos, principalmente nas séries iniciais é construir neles o conceito de que eles não são diferentes por serem meninos ou meninas, eles são um grupo independente da cor, da religião, da condição social que eles apresentam. Então eu trabalho muito com o... e estou sempre movimentando eles, não deixo criar laços de afinidades para ficarem só... “ah, só ele é meu amigo, o outro não porque ele é diferente”... é uma batalha... às vezes os pais “ah, mas ela é menina e não pode ficar com o fulaninho”; “mãe, eu sou a professora, sei o que estou fazendo, eu acho que o espaço dela é com todo mundo, eu não estou vendo se ela é menina ou menino. Também a minha prática, eu sou a única na minha escola que faço fila única, então é tudo misturado, é menino e menina, só procuro orientar em termos de tamanho, pra deixar os menorzinhos, mas eles já sabem que não existe a diferença menino fica na fila da esquerda e menina na direita, é uma fila única e o respeito tem que ser o mesmo pra todos”.

Essa professora, chamada de Tessa, é uma mulher negra que se assume como tal e tem uma prática diferenciada e reconhecida pelas/os demais colegas de trabalho. Na roda de conversa as demais participantes fizeram referência direta ao trabalho executado pela professora e pediram para que ela contasse o que e como faz. Ela ousa fazer diferente das demais colegas ao fazer uma fila única, por exemplo. O que nos leva a pensar que suas atitudes podem fazer o alunado e, conseqüentemente, suas famílias, a ver e perceber indivíduos e grupos, no caso homens e mulheres, desmistificados de representações resultantes de estereótipos e de preconceitos geradores de sistemas de crenças por meio dos quais se produzia e se legitimava relações de força extremamente assimétricas, como aponta Rogério Junqueira (2009).

Trabalhando dessa forma, está proporcionando o convívio com a diversidade, podendo representar o aprofundamento do conhecimento do outro e de si mesmo, a partir do encontro, do diálogo e da desmistificação de construções sobre o outro e sobre nós mesmos. A professora Tessa não deixa de conversar com alunos e alunas e com pais sobre suas ações na escola, pois nesse contexto o diálogo é importante. Porém, podemos pensar se o fato de não fazer referência ao reconhecimento e ao respeito da diversidade

não leva a uma invisibilidade, ou ignorar subjugações e violências e discriminações que as mulheres sofrem historicamente por serem mulheres. Trazendo as reflexões de Rogério Junqueira (2009), o qual diz que perceber a diversidade, inclusive a sexual, pode ser um recurso social oxigenador, com alta potencialidade de transformação e de libertação, no individual e no coletivo. Para esse autor, a diversidade em sala de aula representa um desafio e, não raro, é mal acolhido e seu reconhecimento é um passo importante para o estabelecimento de quebras de relações anacrônicas, autoritárias e heteronormativas. Na roda ocorrida nessa escola em cena veio à tona a prática de o grupo estar presente, de o grupo “comprar” as ideias e, assim, se fortalecerem individualmente.

Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli reforçam esse pensamento de reconhecimento e de valorização das diferenças, tão fundamental para a militância feminista, pois assim criam-se regras e “normas que garantam o respeito e mesmo espaços e recursos para a afirmação das identidades dos indivíduos” (2014, p. 150). A professora bell hooks (2013) também afirma que o reconhecimento da presença de cada aluno ou aluna é crucial quando desejamos uma prática pedagógica para a liberdade. E a presença acaba por trazer uma participação ativa e, construindo uma comunidade em sala de aula, passamos a nos ver em um grupo, somos importantes para esse grupo do qual fazemos parte.

Mas o que isso tem a ver com homofobia e escola? Podemos refletir a partir da fala de um professor em uma das rodas de conversa, quando o tema discutido no grupo era preconceito:

Fábio: ...tu não acaba com preconceito. Na verdade tu consegue coibir ele de falar em sala de aula... tu não vai acabar de uma hora pra outra aquilo, é todo um processo, mas acontece o seguinte: ele tem uma certa vivência na rua e fora daqui onde esses preconceitos existem. Então, na verdade, além desse preconceito ser mantido de uma certa maneira dentro da escola, porque a educação como um todo não resolve esse problema e se a gente começar a entrar mais a fundo... eu sempre faço essa crítica na educação, porque nossa educação é pensada no século XVIII/XVII, ela não mudou muito de lá pra cá, ela continua no mesmo molde voltariano. Então, na verdade todo

esse sistema que a gente pensa de preconceito, quando a gente consegue resolver o problema da questão da sexualidade, da questão dos problemas étnicos, né, de preconceito nesse sentido, a gente sempre acha uma brecha pro preconceito contra o deficiente, preconceito contra obeso, ou seja, porque a escola não pode ter todos esses aparatos, ela não responde pela sociedade inteira. Então, quando ele sai daqui às 17h30 e volta no outro dia, ele tem toda uma carga de convivência com a sociedade que a gente não pode abarcar. Porque na verdade ele vai se sentir coagido, não vai falar dentro da sala de aula... mas esse preconceito não consegue se resolver porque a família talvez não faça esse trabalho, a sociedade não faça esse trabalho. E é bem assim, bem ou mal, a gente tem que ser realista que tem toda a mídia, TV, internet, outros meios, inclusive todo esse espaço de andar pela rua tem mais impacto que a escola. Essa é a verdade, pelo menos essa é a minha concepção. Posso estar errado. Pelo que eu vejo, pelo que eu noto, ele é um problema que não se resolve, ele é sazonal, ele de tempo em tempo ele volta e se não é com aquela pessoa que é vítima, é outra vítima... tem anos de desigualdade e eu acho que a educação ainda não conseguiu resolver esse problema. Acho que a gente tem que abarcar outros tipos de educação que seja muito mais pluralista na sua essência que, já lá desde a primeira série, já para um primeiro ano tu já consegue abarcar outros assuntos porque se continuar no molde que a gente tem hoje que é curricular que é o conteúdo e esse conteúdo é formal, pensando em outro lugar do mundo, pensado de outra maneira, pensado em uma outra estética tu não vai resolver problema nenhum. Minha concepção é essa! Estou dizendo de experiência, assim! Como licenciado. Seria minha resposta nesse sentido.

O professor aponta questões que merecem tensionamento como o fato de a educação que não está conseguindo dar conta de problemas que acabam por se repetir. Merece uma reflexão maior: a escola consegue dar conta dessa superação de forma solitária? Na sua fala está a denúncia de que os problemas retornam sistematicamente e que o modo de educar é de um tempo que não está mais presente, assim como o fato de a escola estar inserida em um contexto muito maior onde se faz presente outras instituições tão ou mais fortes e poderosas que acabam por seduzir ou subjetivar reforçando a dominação de uns sobre outros. A escola apresentada por Fábio é uma escola que exclui, que mantém o *status quo*, que não promove a mudança. Ela não educa para a alteridade.

Educar para a tolerância, que, segundo Sílvia Duschatzky e Carlos Skliar (2011), debilita as diferenças discursivas, mascarando as desigualdades; amplia as regras de urbanidade para tolerar o que é perturbador sem questionar o modelo social de exclusão; é um pensamento que não deixa marcas, por ser desapaixonado e descomprometido; pode significar a morte do diálogo e a morte do vínculo social conflitivo; e, ainda, tira dos sujeitos a responsabilidade ética frente ao social, liberando o Estado da responsabilidade institucional de encarregar-se dos direitos sociais.

Esses autores sinalizam o mito existente de que sujeitos adquirem identidades plenas a partir de marcas de identificação, como se as culturas se estruturassem independentemente das relações de poder e de hierarquia existentes na sociedade ocidental. Assim, reforça uma imagem de que as culturas são harmônicas, equilibradas, autossatisfatórias. Essa ideia está baseada na “suposição de que as diferenças são absolutas, textuais, plenas e que as identidades se constroem em únicos referenciais, sejam étnicos, de gênero, de raça, de religião, classe social etc” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p 127). Ao radicalizar passo para o exagero da identidade do outro e a encerro em pura diferença. Dessa forma, as relações de poder e conflito se invisibilizam e os laços de vinculação entre sujeitos e grupos sociais se dissolvem.

Aqui, vemos o quanto a *linha da crueldade* pode ser forte e manter as outras linhas amarradas. Quando questionadas/os sobre o curso GDE as falas são positivas, até de alegres momentos, levando quase sempre para mudanças pessoais, mudanças em suas vidas, troca e fortalecimento de vínculos afetivos com outras/outros colegas, como podemos destacar a seguir:

Julia: ...o que eu acho assim o mais importante do curso, saliento de novo, é o mexer com a gente, é aquilo que tu já tem pronto dentro de ti, aquilo que tu acha que é certo... tu pensa de outra forma e isso acaba influenciando totalmente a tua prática pedagógica, né! Aquilo que tu tem como certo, como mexe contigo também mexe com teus alunos, né! Eu nunca digo se é certo ou errado alguma coisa que ele está fazendo... eu levo eles a pensar, o porquê eles estão fazendo isso, qual é a justificativa deles, e os meus são pequenos, é o segundo ano e eles conseguem fazer isso, né! Acho que deveria o curso ser, claro nem sempre tem tanta procura, mas ser oferecido mais vezes, mais

professores, porque a troca, né, a gente faz bastante isso no grupo de partilhar saberes, partilhar experiências e lá tem bastante isso, né; tu ouve as falas dos professores, tu percebe o que eles vivem dentro da sala de aula eu também vivo, às vezes até temáticas mais intensas do que eu to vivendo, né... e como é que eu faria no lugar da professora. Então eu acho importantíssimo mexer naquilo que a gente tem como pronto, por certo e te dar um aparato pra tu pesquisar, né. Tem o material das gurias, tem livros pro professor, pros alunos, então tu tem curiosidade, quer trabalhar com a temática, tu tem ali, né, a gente tem na escola, na coordenação, alguns exemplares na biblioteca. Eu acho isso importante assim, de partilhar saberes, né. Esse momento de tu parar tudo e poder conversar com o teu colega de igual pra igual, pro teu par, trocar experiências, pensar junto é o que faz a gente crescer tanto profissionalmente quanto pessoalmente.

Podemos destacar várias questões na fala da professora, como por exemplo o que bell hooks (2013), Rogerio Junqueira (2009) e Sílvia Gallo (2008) apontam como sendo importante, que é a experiência no grupo, a troca, para uma prática educacional política buscando mudanças. A professora fala sobre seus medos, sua afetação e, ao mesmo tempo, aprende a criar estratégias para utilizar em sala de aula. Esse momento é rico de aprendizado quando se dá voz aos medos, se fala sobre o que faz, como faz e o porquê.

Aparece ainda a possibilidade de desterritorialização, quando aponta para a situação de mexer com “durezas” internas, mas ousa ir mais além e dizer que aqui faz-se presente de maneira forte a *linha das possibilidades*. Quando mostra que o fato de ter suas convicções colocadas na berlinda acabou por fazer com que seus olhos pudessem perceber outras realidades, e seus ouvidos, pudessem ouvir outras vozes. Ou seja, a possibilidade de se abrir para o novo, para outras realidades parecidas ou diferentes da sua e, assim, ao se colocar no lugar do outro, poder vislumbrar novas aprendizagens. E aprendizagens a partir do estabelecimento de sentidos e significados que a linha se pretende.

Porém, mesmo tendo realizado o curso GDE, algumas falas são expressamente de controle sobre os corpos femininos e de entendimento que o exercício da sexualidade é um problema quando se trata de mulheres, como a seguir podemos verificar:

Maria: aconteceu comigo, por exemplo o ano passado, de uma menina que eu chamei e ela tava tendo o comportamento muito... a sexualidade dela estava muito aflorada, ela se comportava com os meninos de uma forma muito inadequada, com uma forma muito inadequada para o ambiente.

Maria: e a questão da sexualidade, da precocidade com que as coisas estão acontecendo, nos preocupa muito [...] um trabalho de conscientização e de orientação tem que ser feito.

Maria: ...normalmente, os meninos que nós temos aqui, eles querem só namorar, agarrar as gurias, e elas, muitas vezes, se sujeitam a isso.

Bela: ...tínhamos alguns casos aqui de alguns meninos que não se assumiram, né. E aí eu procurava conversar com eles, né... a importância da conversa de que a pessoa tem que se aceitar do jeito que ela é. [...] Tem que ter esse incentivo para que a pessoa seja quem realmente é, não ficar guardando pra si. Até, inclusive, um dos meninos, ele estuda aqui no EJA à noite, ele já me mandou mensagem pelo face: “Sora, vou casar!!”, eu falei é, com quem? “ah, com aquele moço da foto que eu te mostrei”. Então, assim, eles procuram trocar confidências.

A preocupação com o exercício da sexualidade refere-se preferencialmente, no que tange à heterossexualidade, a partir do momento em que a referência diz respeito a meninas e meninos relacionando-se de forma erótica. Não houve menção a situações de lesbianidade. Porém, quando se fala em meninos exercendo a sexualidade, mostram que existe aceitação e é conversado e estimulado o fato de “saírem do armário”. Essas atitudes nos levam a refletir que existe um reforço da norma de que mulheres não podem se expor, principalmente sexualmente. E um estereótipo de gênero, quando se pensa que as mulheres precisam ser dóceis, domesticadas, com diferenças sexuais hierarquizadas: mulher não pode se assumir sexualmente, mas homem deve se assumir sexualmente. Pensando a partir de uma perspectiva feminista, é impossível separar a esfera política da vida social, a vida pública da vida privada, quando se quer a construção de uma sociedade democrática.

Flávia Biroli afirma de forma contundente que:

[...] a análise crítica das relações de poder nas esferas convencionalmente entendidas como não públicas ou não políticas é necessária para se compreenderem as consequências políticas dos arranjos privados. Por outro lado, sem essas conexões fica difícil entender de que maneira relações tidas como voluntárias e espontâneas, mas que respaldam padrões de autoridade e produzem subordinação, têm impacto ao mesmo tempo para o exercício da autonomia por cada indivíduo – em ambas as esferas – e para a construção da democracia (2014, p. 33).

A liberdade e a autonomia para as mulheres dependem da politização de aspectos relevantes da vida privada. É na esfera pública que ocorrem as manifestações da humanidade, da vida, do comum, e é baseada em princípios universais, na razão e na impessoalidade, enquanto que a esfera privada abriga as relações de caráter pessoal e íntimo, as individualidades concretas e particulares. Isso nos leva a refletir sobre a importância de se ter um enfoque maior nas desigualdades de gênero, o que poderá nos levar a uma reconfiguração da democracia, pois acabará por exigir que sua correspondência de forma mais efetiva à promoção da igualdade entre as pessoas e condições para o exercício da autonomia por cada um, por cada uma.

Quando perguntados se estão conseguindo levar as temáticas estudadas para suas salas de aula, ou para os conteúdos das disciplinas que necessitam desenvolver, ouvimos o seguinte das professoras

Laís: é, depende da área. Têm áreas assim que eu vejo... como eu sou coordenadora, o que vem para mim e eu passo para elas. E aí, meu ver, como coordenadora eu vejo... no geral, vejo mais na área das ciências, já na área das artes, da educação física, eu já acho que tá pouco. aí eu não sei né, tem a ver muito com a SMED. A gente sabe, como coordenadora, mas não sabe quem está ali na liderança.

Julia: eu acho que não é trabalhado direto assim... mas, com a gente, com os menores que eu tenho quanto a cobrança do conteúdo cada vez que tu conta... só que tu não direciona, tu não separa o momento pra dizer que estou trabalhando a sexualidade ou estou trabalhando as questões étnicas eu acho que a gente trabalha, a gente não tem que parar tudo para fazer, né, a gente trabalha com o conjunto, uma história que a

gente conta a gente aborda questões.

Percebe-se que ainda existe uma dificuldade em articular os conteúdos das formações com os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Talvez por medo da contaminação do estigma de, ao falar sobre temas como gênero, sexualidade ou relações etnicorracias, podem ser contagiadas, ou pelo mito da verdade única e a impossibilidade da incerteza que acarreta na necessidade constante de especialistas para abordar determinados assuntos, conforme Henrique Nardi (2010). O que poderia ser contornado com a construção de estratégias coletivas para enfrentamento dessas problemáticas na escola. Em um outro modo de trabalhar, onde o coletivo faz sentido pois busca soluções a partir do diálogo e da participação de cada pessoa.

Ao trabalhar com temas considerados sensíveis, como os temas homofobia, relações etnicorraciais, gênero e sexualidade, estamos desconstruindo processos e condições que nos constituíram, para manter um modelo hegemônico de sujeitos. Ir contra a lógica binária, que nos coloca em um lugar de submissão ao outro através do controle e da dependência, é ir contra “uma forma de poder que subjuga e submete”, segundo Guacira Lopes Louro (2000). A professora faz referência às práticas pedagógicas feministas, as quais entendem o público com limites amplos, incluindo escolhas, sexualidade, vida familiar, pois tudo isso é do âmbito do político, indo além do privado. Afirma, ainda, que é preciso problematizar a constituição dos polos, podendo subverter o pensamento... o conhecimento, o currículo... a ESCOLA.

5. ENTÃO... CONCLUSÕES INCONCLUSIVAS...

São 6h30 da manhã de um dia qualquer e preciso acordar, me arrumar para visitar uma escola em uma cidade do interior sul do Rio Grande do Sul. Ou talvez em uma escola na capital desse estado. Ou um grupo de discussão em algum lugar qualquer.

São muitas as viagens. Muitas as estradas que surgem! Algumas mais arriscadas e outras, mais seguras.

Minha viagem ainda não terminou e provavelmente só termine quando meu corpo não estiver mais presente nessa seara. Outras pessoas virão para continuar o que já realizo. Assim é a vida!

Por hora, meu problema é pensar sobre tudo o que senti, vi, estudei, maturei e coloquei nessas páginas que tão docemente cederam espaço para meu pensamento se concretizar em forma de palavras. Foram muitas leituras e discussões e embates, mais internos do que externos. Fantasmas povoando meus dias, demônios cutucando minhas noites. Lembranças colorindo meu espírito incansável e saudoso. Lembranças de como as vidas que me eram caras foram tingidas de forma fatal pela homofobia.

Assim...

Existe uma pergunta que não se cala, que grita dentro de mim muito antes do início desses 24 meses: como se pode pensar uma educação que singularize, que trabalhe a diferença? Não aquela a ser celebrada, como se natural fosse, mas aquela a ser problematizada, que desnude os seus modos políticos de produção. Não esquecendo das três linhas que se tramaram, se enroscaram e se fizeram presentes para recostar esse trabalho realizado.

O neoliberalismo, enquanto marca da governamentalidade moderna, se utiliza de estratégias de governo das mais variadas. Seguindo esse raciocínio, a educação é um dos campos privilegiados de investimento, e as tecnologias educacionais utilizadas estão

encharcadas do modelo que marca o que deve ser ensinado ou não. Portanto, não existe neutralidade na educação. A escola está impregnada por intenção, por vontade e desejo de um determinado modelo de cidadão e cidadã. A produção da subjetividade se dá no social e tampouco é individual, com componentes heterogêneos como família, amigos, escola e trabalho. A escola é uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades, é o lugar onde se ensina e se aprende novas ideologias. Dessa forma, visando mudar o sujeito a ser e estar no mundo, é preciso que o professor e a professora mudem para dar resposta ao mercado neoliberal.

Na contemporaneidade, temos novas configurações do trabalho docente, com crescente flexibilização, desprofissionalização, desqualificação, marginalização social, desvalorização salarial, esvaziamento político e enfraquecimento associativo e sindical. E mais a necessidade de estar em constante formação, gerada por uma eterna insatisfação ou pela crença em um despreparo para enfrentar o cotidiano. Mas percebemos que as formações com foco em conhecimento produzido por outros acabam por não fazer eco com a realidade das/dos docentes. O que promove mudança é produção de conhecimento e, quando ela não se concretiza, acaba por apenas mascarar o processo. Em um primeiro olhar, parece que ocorreu mudança, mas houve um impacto momentâneo ou fugaz. O sistema busca causar impacto na vida das/dos docentes, pois são a ponte entre alunas/alunos e as ideias neoliberais. Assim, com as atuais reformas propostas internacionalmente, acertadas entre países, o que está sendo realizado é dar resposta ao mercado. É para o mercado que as tão faladas reformas educacionais se dirigem.

Em que espaço e em que momento dentro de uma escola é possível ler, sentar em grupo, discutir, dialogar, pensar e planejar o trabalho pedagógico a ser realizado de forma a empoderar docentes, para pensar e planejar o que é significativo para aquela realidade escolar específica, local, para aquela comunidade? Para planejar ações que problematizem a sociedade atual de forma constante e sistemática? Porque a vida pulsante existente nesse ambiente grita o tempo todo e não pede licença, simplesmente entra e se instala.

E o dispositivo da sexualidade não fica fora desse contexto. Desde 1928 a

legislação brasileira prevê a educação sexual na escola, porém com característica higienista. Apesar de todo um trabalho realizado desde a efervescência dos anos de abertura política e do surgimento da epidemia de Aids, que trouxeram avanços em discussões sobre os temas gênero e sexualidade, a sociedade acabou por se organizar em torno de políticas identitárias, o que levou a um entendimento que reforça a compreensão binária dessas identidades. Assim, há necessidade de questionar a centralidade dessa identidade fixa que reforça a ideia de homem universal: branco, proprietário e judaico-cristão. Dizer que esse homem é heterossexual seria uma redundância, já que essa figura só existe no sistema heteronormativo. Ao fazermos o questionamento da centralidade, estamos desconstruindo os excêntricos, ou aqueles que estão fora do centro: o homossexual, negros, mulheres etc. Portanto, é preciso reconhecer que o foco em um grupo específico pode ofuscar as causas estruturais das desvantagens de muitos outros grupos em posição subalterna na sociedade.

A redução ou simplificação da homossexualidade como um estilo de vida, por exemplo, ou a uma identidade pré-fabricada, também pode colaborar para acomodar as lutas da comunidade LGBT ao *status quo*. Porque, assim como o estado necessita governar, os LGBT precisam querer ser governados. Com isso, se perde o potencial político de enfrentamento da opressão e da dominação. Aqui, o que está em jogo é o fato de que o entendimento sobre os modos de ser e estar no mundo de forma alternativa pode restringir o alcance das transformações desejadas e esvaziar o sentido político, de transformação coletiva.

A partir do entendimento de que a sexualidade não existe fora da experiência, fora de uma história e fora de uma cultura e de uma sociedade, não faz sentido pensar sexo e sexualidade fora desse contexto maior. Pois a produção desse entendimento é política, a partir de um jogo de verdades. É preciso reconhecer a complexidade do ser e a pluralidade dos saberes para ajudar a construir uma nova cultura política que tenha como premissa o reconhecimento da diferença. Reconhecer a diferença articulando com respeito de valores universais, buscando fazer frente a um sistema que busca a homogeneização através da domesticação de mentes e corpos.

As formas de organização da instituição escola, focada no submetimento à

autoridade, à verticalização das relações de poder, e que pode ser representada pelo organograma e pela identidade congelada, não promove as relações horizontais, o diálogo e a transversalidade. Ao abrir a visão, tornando-a a mais ampla possível, estaremos promovendo a visão transversal, visão aberta. Dessa forma, estaremos deflagrando a existência de sujeitos autônomos em todos os níveis que farão conexões de saberes e de invenções de novas possibilidades. É buscar a multiplicação da diferença para acabar com a homogeneização, é proliferar processos de criação em todos os níveis e espaços, seja na família, na escola. A multiplicidade nos faz sair dos binarismos, é a proliferação dos impensáveis, é a proliferação dos rizomas criativos e criadores. É um trabalho baseado em uma ética que desarticula o sistema de julgamento, onde as oposições dos valores de bem e mal é substituída pela diferença qualitativa dos modos de existência bom e mau. Pois toda a lei moral é um dever, que busca uma obediência como única finalidade.

É preciso, nesse sentido, pensar na possibilidade de se realizarem discussões sistemáticas e contínuas nas escolas que deem conta de responder às necessidades da comunidade escolar, de acordo com as falas das próprias participantes das rodas de conversa, de modo que haja preparação teórico-prática-política e uma utilização mais adequada dos recursos e dos saberes das escolas. E, sim, trago a palavra “política” porque é preciso não termos medo de usá-la, pois a educação é intencional, tem querer e desejo, portanto, política é. Pensar amplamente no tipo de democracia desejada e nos sujeitos que irão habitar as cidades é algo que não podemos nos furtar mais. Visto que a instituição escola, assim como a instituição família, é um dos contextos de socialização mais importantes.

Outro ponto é a percepção da vulnerabilidade social, ou uma visão macro estrutural é importante para a implementação de políticas públicas bem orientadas e eficazes. Entender de forma mais ampla a realidade da educação pública no Brasil e no mundo também faz parte da promoção de uma escola que busque autonomia e cidadania e, conseqüentemente, do combate ao sexismo e à homofobia. Mas essa posição é de cunho político baseada em estudos, em participação da comunidade escolar e em diálogo constante para a construção de uma escola democrática e inclusiva de todos os saberes que compõem a sociedade. Importante lembrar que ao discutir gênero

precisamos discutir racismo, classismo etc., porque são fios enredados que sustentam uma lógica de exclusão, de estigma e de preconceito.

E a promoção da chamada “pedagogia rizomática”, ou seja, ações horizontais, buscando valorizar uma ética e uma estética da existência, as relações, e a multiplicação de intercâmbios, incentivando experimentações, dando prioridade para o diálogo. É pensar nas coisas para criar rizomas e não raízes. A criação de oportunidades de fala e de reflexão para proporcionar recursos simbólicos às pessoas envolvidas no processo como um todo. Isso acaba por fortalecer os indivíduos e o grupo. A valorização de cada pessoa na sala de aula e na escola fortalece a instituição a partir da construção da comunidade, ouvindo a voz de cada um e criando a sensação de compromisso partilhado e de um bem comum que una as pessoas.

Assim, se concretiza a educação menor como possibilidade de resistência, fortalecendo o grupo e os sujeitos, atuando de forma horizontal onde todas as pessoas são respeitadas e valorizadas, onde cada fala é considerada importante para a construção de um saber coletivo e local. Entender que a homofobia, enquanto processo que se sustenta na construção social do gênero e na regulamentação social dos usos do corpo para o prazer sexual, precisa ser desnaturalizada e merece ser tratada no coletivo de forma a enfraquecer condutas sexistas e homofóbicas, nos levando a uma sociedade capaz de reverter a lógica de produção binária e hierárquica de vidas.

Ao longo dessa discussão podemos perceber o quanto a dimensão política da vida se faz presente na construção dos conceitos apresentados pelas/os autoras e autores em cena. Apontam para a necessidade histórica de alavancarmos lutas em favor da produção da diferença de si e do outro. Essas lutas trazem problematização sobre a organização social existente e, também, sobre o que pode vir a ser construído.

Podemos nos perguntar se o Estado está se valendo dos mais diversos modos de controle para manter-se em seu formato já instituído, contando, assim, com uma rede organizada. Pois a produção viva de si no encontro com o outro é incessante e atualiza a potência coletiva para transformar a realidade no social. Ou seja, as políticas de identidade estariam se reduzindo a recursos de admissão dentro do sistema e perdendo a oportunidade de questionar o próprio sistema e de transformá-lo? Ao deixarmos de discutir a produção de relações assimétricas como algo social e histórico, não podemos

estar produzindo novas desigualdades e opressões sociais, mesmo que isso aconteça de forma involuntária?

É necessário, contudo, que se faça presente uma ação política, ou seja, irmos além da investigação dos modos de viver. É crucial imprimirmos o produto das invenções subjetivas no cotidiano das relações sociais. No caso, nas relações sociais na escola. Cabendo a complexa tarefa de acolher a diferença como parte integrante da vida. Entendendo diferença a partir da qual o outro, em movimentos de diferenciação e na dimensão mais viva, possa existir sem ser reduzido a um executor de normas universalizadas.

Isso implica entender a subjetividade, os modos de subjetivação e o sujeito como construções que não se fecham em entidade pacífica. A experiência da desestabilização, sistematicamente repetida ao longo de toda existência, é efeito de um processo que nunca cessa e que faz da subjetividade sempre um outro, um si e não si ao mesmo tempo. E isso tem tudo a ver com ética. Pois é quando a vida pode fluir e afirmar-se em sua potência criadora, depende da relação que se estabelece com o trágico, como se reage ao mal-estar a cada momento.

Nessa linha de pensamento, a transversalidade é o oxigênio para manter vivo o humano. Sua quantidade é variável ao longo de uma existência. Quanto mais investimos nesta transversalidade, de braços dados com o trágico e envolvendo-nos com a cultura, maior o rigor e o vigor de nossa produção.

Buscamos por um novo conceito de sujeito, mas que esteja repleto de realidades. E, conhecendo os arranjos e os jogos, podemos desarticulá-los ou desconstruí-los. Viver no permanente trabalho político, promovendo a crítica radical e a insurreição constante, as pequenas revoltas diárias.

E a viagem segue...

REFERÊNCIAS

- AYRES, José Ricardo et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: **Promoção da Saúde** – conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2003. p. 117-139.
- AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: Recimam, 2008.
- ALMEIDA, Maria G. A. **A questão de gênero como tema transversal nos Parâmetros Curriculares**: um estudo de caso na rede pública de Ensino Fundamental (3. e 4. Ciclo) no Distrito Federal, Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- AVILA, André H. **Professores(as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual**: das (im)possibilidades do trabalho com a diversidade sexual. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- AZIBEIRO, Nadir E. **Educação Intercultural e Comunidades de Periferia**: Limiares da Formação de Educador@s. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- BARRETTO, Elba S. de Sá. Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica. In: MARTINS, Angela M (et al). **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudanças. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 217-242.
- BIROLI, Flávia. O público e o privado. In: MIGUEL, Luis Felipe e BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 31-46
- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana e DINIZ, Debora (org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009. p. 15-46.
- BRAGA, Keith D. da S. **Homofobia na escola**: análise do livro de ocorrência. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. In: **Cadernos Pagu** (26), jan-jun de 2006: p. 329-376.

BRITZMANN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 83- 111.

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

CAETANO, Marcio R. V. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

_____. **Os gestos do silêncio para esconder as diferenças**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente em séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Mauro G. de. **Educação, comunicação e sexualidade: a realidade engendrada na escola**. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CISOTTO, Laurindo. **A formação docente continuada sobre a educação para a sexualidade, em uma escola pública no município de Diadema: a ótica de professores participantes e gestora**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, Antônio M.; STOER, Stephen. Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 15, 2001, p. 45-58.

CORSI, Adriana M. **Currículo em ação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a atenção à multiculturalidade**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

COSME, Jose Arturo; SÁNCHEZ, Guadalupe Delgado; TAPIA, José Manuel.

Homofobia y salud. In: Salud Probelam. **Nueva Epoca**. Año 11, n.20, enero-junio, 2006, Julio-diciembre, 2006. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. p. 35-51.

COSTA-HUBES. Terezinha da C. O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DAMICO FIGUEIRÓ, Mary N. **A formação de educadores sexuais**: possibilidades e limites. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2001.

DANILIAUSKAS, Marcelo. Considerações preliminares sobre as concepções e conceitos norteadores das políticas públicas de educação para a igualdade de gênero e diversidade sexual. In: **Anais do 4º Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**. Rio Grande, 2009.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998. 184 p.

_____. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002. 144 p.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: 34, 1995. 96 p.

DUSCHATZKY, Sívia; SKLYAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 119-138.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, p. 531-541, set/dez. 2007.

FERNANDES, Felipe B. M. **A Agenda Anti-Homofobia na Educação Brasileira (2003-2010)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

FILIPAK, A. & MIRANDA, T. L. Política Pública de Formação de Professoras/es em Gênero, Diversidade Sexual e Relações Etnicorraciais: entre o poder da escola e a escola do poder. Londrina: **Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/1.AlexandraFilipak.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 175 p.

FONSECA, Tania Mara Galli. Modos de trabalhar, modos de subjetivar em tempos de reestruturação produtiva. In: FONSECA, Tania Mara Galli (org.). **Modos de trabalhar, modos de subjetivar**: tempos de reestruturação produtiva: um estudo de caso. Porto

Alegre: Ed. UFRGS, 2002. p. 13-28.

FREIRE, Eleta de C. **O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife – PE**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FREITAS, José G. de O. **No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 104 p.

GARCIA, Regina Leite. **Método, métodos, contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan/abr. 2008.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2011. 104 p.

HIRATA, Helena (org) et al. **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 342 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 283 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 128 p.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009. 120 p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In. _____ (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-51.

_____. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In. _____ (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 367-444.

LAMAS, Martas. Cuerpo: diferencia sexual y género. **Debate feminista**. Vol. 10 (sep. 1994).

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. I Seminário Internacional de Educação. Campinas. In: **Revista Brasileira de Educação**, n 19, jan/fev/mar/abr, 2002.

LIMA, Maria Cecília. **Discursos e identidades de gênero no contexto da escola**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2007.

LOIOLA, Luis P. **Diversidade sexual**: para além de uma educação sexual escolarizada. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

LOURO, Guacira L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000. 111 p.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. P. 85-93.

LOURO, Guacira L. Sexualidades minoritárias e educação: novas políticas? In: POCAHY, Fernando (org.). **Políticas de enfrentamento ao heterossexismo**: corpo e prazer. Porto Alegre: Nuances, 2010. p. 143-150.

LUGONES, Maria. Hacia um feminismo decolonial. Disponível em: <<http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumennes/articulos/V6N2/art10.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educ. Soc**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

MELLO, Luiz; AVELAR, Rezende Bruno de; MAROJA, Daniela. Por onde andam as Políticas Públicas para a População LGBT no Brasil. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 27 Número 2 - Maio/Agosto 2012.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 33. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v/1133.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

MIGUEL, Luis Felipe. Gênero e representação política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 93-107.

MOGROVEJO, Norma. La lesbiana no nace. Elige serlo. In: TANIT, Karine y MELGAR, Lucia (Comp). **Simone de Beauvoir a cien años**: reflexiones, criticas y relecturas personales. México: Colmex, 2010.

NARDI, Henrique C. Educação, heterossexismo e homofobia. In: POCAHY, Fernando

(org.). **Políticas de enfrentamento ao heterossexismo**: corpo e prazer. Porto Alegre: Nuances, 2010. p. 151-167.

NÓVOA, António. **Pedagogia**: a terceira margem do rio. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/textos>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M. de. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

OLIVEIRA, Thiago R. M. Mapas. Dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar e PARAÍSO, Marlucy A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 279-303.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. 202 p.

RIBEIRO, Paula R. C. **Inscrevendo a Sexualidade**: Discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RODRIGUES, Alexsandro. **Sexualidade(s) e currículo(s)**: práticas cotidianas que nos atravessam produzindo experiências. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009

RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. In: **Horizonte**. Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 149-174, jan/mar. 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2007. 247 p.

ROMÃO, Eliana S. **Política, Diretrizes e Metodologia da Educação à Distância**: a Ação do Professor como Superação dos Distanciamentos Estruturais em Programas de Formação Continuada - MT/ DF. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação continuada**: cartas de alforria e controles reguladores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, Vera M. M. **Pontes que se estabelecem em educação sexual**: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professoras no Brasil e em Portugal. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez. 2005. Disponível em:

<<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

SILVA, Lucia R. G. da, **Sexualidade e orientação sexual na formação de professores: uma análise da política educacional**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2010.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Bernardo. **Livro do Desassossego**. Vol.II. Lisboa: Ática. 1982.

TORRES, Raimundo A. M. **Sexualidade e relações de gênero na escola: uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/das docentes**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

TOSSO, Melany P.; CASADO, Cristina M. Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. OEI/CAU. n. 66. 2014. p. 123-142.

TUCKMANTEL, Maísa M. **A educação sexual: mas qual? Diretrizes para formação de professores em uma perspectiva emancipatória**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. LOURO, Guacira L. (org.). 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 35-81.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista de Estudos Feministas**. Ano 9, 460, 2º semestre. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8635.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

WITTIG, Monique. **El régimen heterosexual y otros ensayos**. Disponível em: <http://topatu.info/wp-content/uploads/2013/11/pentsamendu_hetersexuals3.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo (orgs). **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.105-118.

E-CLAM. In: Formação em gênero, sexualidade e direitos humanos. 2014. Disponível em: <www.e-clam.org>. Acesso em: 29 maio 2014.

GRUPO de pesquisa sexualidade e escola. In: Sexualidade na escola. 2012. Disponível em: <www.sexualidadeescola.furg.br> Acesso em: 18 jun. 2014.