Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

OSMAR ARRUDA GARCIA

**Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade
sexual: um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola”
(GDE)**

São Paulo
2015

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação
Linha de Pesquisa: Sociologia da Educação

**Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola”
(GDE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aluno: Osmar Arruda Garcia
Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Vianna

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação parcial ou total deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 G216m	Garcia, Osmar Arruda Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual, um olhar sobre o curso "Gênero e Diversidade na Escola" (GDE) / Osmar Arruda Garcia; orientação Cláudia Vianna. São Paulo: s.n., 2015. 162 p.
-----------------	--

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação Continuada do Professor 2. Relações de Gênero 3. Homossexualidade 4. Sexualidade I. Vianna, Cláudia orient.

Folha de aprovação

Osmar Arruda Garcia.

Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aluno: Osmar Arruda Garcia

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Vianna.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca examinadora

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição _____

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição _____

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição _____

Assinatura _____

Dedico essa dissertação à tod@s aquel@s que por expressarem livremente sua sexualidade foram vítimas de discriminação e por vezes até morreram assassinad@s em crimes motivados pelo preconceito contra a diversidade sexual. E também a Paula Caldeira (in memoriam), professora da minha turma do GDE, em Jaú, que faleceu vítima da H1N1, durante o processo de formação.

AGRADECIMENTOS

Enfim, após vários anos de preparação e três longos anos “de gestação”, eis que nasce essa dissertação de mestrado! Não foi um processo assim tão tranquilo, mas teve os seus momentos de prazer e alegria.

Dessa forma, me encontro perante aquele, que talvez, seja um dos momentos mais cruciais e no qual não me seja permitido cometer falhas ou omissões, a hora de agradecer. Mas no fundo, são tantas pessoas que temo esquecer algumas; há inclusive aquelas que já se foram em meio ao processo de elaboração desse trabalho.

Peço que compreendam que a ordem na qual os agradecimentos seguirão é aleatória, pois, sinceramente, todos têm sua importância para a constituição da minha identidade de pesquisador.

Agradeço, portanto, a todos (as) aqueles (as) que me incentivaram a trilhar o caminho da educação, quando eu nem mesmo sonhava em um dia me tornar professor. Essas pessoas visualizaram em mim a possibilidade de me tornar o professor-pesquisador-pessoa que hoje estou.

Agradeço a minha querida avozinha, que nos deixou no ano de 2013, mas que sempre me proporcionou carinho e grandes risadas naqueles dias em que eu não me encontrava muito bem. A minha mãe, por me dar tanto amor e por suportar meu mau humor, meu nervosismo, minhas agitações e minha falta de tempo para lhe dar atenção, durante a pesquisa, bem como por me auxiliar com afazeres domésticos e do cotidiano para aliviar a carga de trabalho. Ao meu pai, por me proporcionar todo o amor e apoio financeiro necessário para que conseguisse realizar essa empreitada. Meus tesouros, amo vocês e sempre amarei! Afinal, foram vocês os responsáveis por me ajudar a forjar o caráter que tenho, por dar valor ao estudo como forma de romper com as barreiras de uma vida mais dura, além de terem me ensinado, desde criança, o básico como andar, levantar, erguer a cabeça e me orgulhar de ser quem eu sou e sobretudo agradeço por me ensinarem o valor que tem a honestidade na busca de alcançar meus objetivos.

À Célia Regina Rossi, minha eterna gratidão por me apresentar o mundo da pesquisa acadêmica e por contribuir para minha inserção nesse seleto grupo de intelectuais dedicados à pesquisa de gênero e diversidade sexual. Assim como, por ter me disponibilizado todo o

arquivo de documentos do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), da cidade de Jaú, estado de São Paulo, sem os quais eu não poderia ter realizado essa pesquisa. Agradeço ainda, por ter me apresentado minha orientadora, nessa pesquisa, a Profa. Dra. Cláudia Vianna em um evento em Aveiro – Portugal.

À Profa. Dra. Cláudia Vianna, minha querida orientadora, agradeço pela paciência, dedicação e mesmo os puxões de orelhas, necessários em um processo de orientação sério. Os caminhos por você apontados, com certeza, contribuíram sobremaneira para que eu me constituísse o pesquisador que agora sou e para que apresentasse essa pesquisa, tal como está. Agradeço, sobretudo, pela experiência de ser seu monitor na disciplina “Pesquisa Educacional: Questões Teórico-Metodológicas e Práticas Pedagógicas”, da graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, pois esse momento foi demasiadamente rico para que compreendesse os caminhos de uma pesquisa, além da oportunidade de vivenciar a docência universitária. Essa experiência produziu marcas e deixou vestígios que sempre me levarão a reflexões por toda a vida, e continuarão contribuindo para construir a minha identidade, uma vez que ela nunca estará terminada. Muito obrigado!

Ao nosso Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) coordenado pelas professoras Cláudia Vianna e Marília Pinto de Carvalho na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, agradeço pela oportunidade de socializar saberes, experiências e conhecimentos, muito obrigado! Agradeço, principalmente, ao grupo apelidado de OrientaGênero – composto pelos orientandos (as) de Cláudia Vianna – sua colaboração foi imprescindível para a finalização dessa dissertação: Paulo Neves, Edna de Oliveira Telles, Elisabete Oliveira, Lula Ramires, Karina de Souza, Liane Rizzato, Natália da Cruz, Tatiana Oliveira, Ana Paula Costa e Alexandre Gomes Soares. Agradeço, em especial, ao Hamilton Vieira pela amizade e o apoio nos momentos de agitação, incertezas, dúvidas e nervosismo que me acompanharam durante essa trajetória de formação, bem como os momentos de descontração e risadas que, mesmo *online*, me proporcionou, muito obrigado!

Aos amigos de ontem, hoje e sempre: Pamela Cassão, Thiago Loureiro e Alexandre Fock, pelos momentos de risada e distração, sem os quais não seria possível ter suportado toda a tensão que é se lançar numa empreitada como essa e pelo conforto de, algumas vezes, ouvirem meus lamentos.

As professoras e aos professores, diretor e diretora, vice-diretoras, coordenadoras e funcionários das escolas municipais Prof. Sylvio de Araújo e Djiliah Camargo de Souza, que

cederam os ouvidos as minhas lamentações sobre o cansaço do processo de pesquisa, expressei minha gratidão pelo companheirismo, pela paciência e pela amizade.

Aos amigos e conselheiros do Conselho Municipal da Educação de Rio Claro (COMERC), o meu muito obrigado pelo crescimento proporcionado nos debates por nós realizados.

À Profa. Dra. Teresa Cristina Rebolho Rego, à Profa. Dra. Flávia Medeiros Sarti, ao Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, à Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo os meus sinceros agradecimentos pelos conhecimentos partilhados durante as disciplinas, oferecidas por vocês na pós-graduação, que em muito contribuíram para pensar os caminhos da dissertação.

À Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza e ao Prof. Dr. Anderson Ferrari, meu profundo agradecimento pela discussão do meu trabalho no exame de qualificação. A leitura atenta dos dois e as ricas contribuições serviram para nortear, da melhor forma possível, a finalização dessa dissertação.

À Carla Vilaronga agradeço pela disponibilização de arquivos, sem os quais essa pesquisa não seria possível e pela amizade de hoje e sempre.

À Fabiana Marques agradeço a disponibilidade em recuperar a plataforma Moodle para que eu pudesse resgatar todos os documentos do curso que ainda se faziam necessários.

Por fim, agradeço a todos e todas que contribuíram para a constituição da minha identidade, até aqui, um processo longo e contínuo iniciado desde o momento de meu nascimento até a defesa da dissertação, aqui apresentada. Processo que aqui não se encerra, pois as convivências até agora e as posteriores poderão ainda provocar-me (trans)formações.

*Só me resta desejar-lhes que a travessia seja
longa e fecunda e que, independentemente de que
possam (ou não) aprender algo que não sabem,
independentemente de que este livro lhes possa
ser (ou não) de alguma utilidade, algo lhes passe
no caminho.*

Jorge Larrosa

Lista de Siglas

ABE – Associação Brasileira de Educação

BSH – Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBTT e Promoção da Cidadania Homossexual

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CLAM – Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos

CNCD – Conselho Nacional de Combate à Discriminação

EaD – Educação a Distância

EBGLT – Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros

ECOS – ECOS Comunicação em Sexualidade

EF – Ensino Fundamental

EI – Ensino Infantil

FCC – Fundação Carlos Chagas

GDE – Gênero e Diversidade na Escola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização não Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SECADi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

USP – Universidade de São Paulo

GARCIA, Osmar Arruda. Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). 162 f. Dissertações (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RESUMO

Essa dissertação de mestrado teve por objetivo analisar as experiências em gênero e diversidade sexual, com base em narrativas de professores e professoras que realizaram o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Buscou-se compreender, também, os processos de comprometimento com o tema no que tange à quebra do silenciamento dos temas gênero e diversidade sexual imposto nos âmbitos social, acadêmico e escolar. Desse modo, pretende-se contribuir com o debate sobre a formação docente em gênero e diversidade sexual, por meio da discussão da formação continuada oferecida no GDE. O GDE examinado foi oferecido pela UNESP campus de Rio Claro na cidade de Jaú, interior de São Paulo. A formação foi ofertada aos (as) professores (as) da educação básica da rede estadual e da rede municipal duas vezes entre 2009 e 2010. Nessa pesquisa, são analisadas as discussões, realizadas em fóruns, e os memoriais entregues por 30 professores-cursistas de uma turma do polo de Jaú, no ano de 2009. Por meio de uma análise qualitativa e do método da análise de prosa (ANDRÉ, 1983), essa pesquisa analisa as marcas da experiência em gênero e diversidade sexual que esses (as) professores (as) revelaram durante o curso. Com base nos estudos de Jorge Larrosa (2002, 2011) examina-se o GDE enquanto experiência e verifica-se como essa experiência criou comprometimentos dos sujeitos envolvidos com o tema e deixou marcas em seu pensar e agir. Tais marcas revelaram que os (as) professores (as) buscaram a formação por meio de diferentes aspirações relacionadas a duas dimensões de comprometimento com o tema, a dimensão pessoal e a profissional. Desse modo, a pesquisa revela que a maneira pela qual cada um (uma) apreendeu os conceitos do curso e (trans)formou sua subjetividade a partir das reflexões realizadas foi única, tendo diferentes intensidades. Revelou, ainda, que os processos pelos quais se consolidam e reelaboram os próprios conceitos sobre gênero e diversidade sexual são contraditórios e marcados por pausas, avanços ou retrocessos. Contudo, o GDE demonstra ser um impulsionador para a reflexão acerca do gênero e da diversidade sexual, revelando ter potencial para iniciar (trans)formações das práticas escolares relacionadas a essas questões.

Palavras-chave: relações de gênero; sexualidade; homossexualidade; formação continuada do professor (a); formação de professores (as).

GARCIA, Osmar Arruda. Traces of experience in teachers' training on gender and sexual diversity: a look at the program Gender and Sexual Diversity. 2015. 162 f. Dissertation (Master's Degree) – Education College, University of São Paulo, São Paulo, 2015

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to analyze the experiences on gender and sexual diversity based on narratives of teachers who attended the training program *Gênero e Diversidade na Escola* (Gender and Sexual Diversity) – GDE. Additionally, I seek to understand the process of commitment to the issue considering the breach of the silence imposed in social, academic and school contexts about gender and sexual diversity. I intend to contribute to the debate about teachers' training on gender and sexual diversity by discussing the continuing education offered by GDE. The training was offered twice between 2009 and 2010 to basic education teachers working in both city and state public education networks. In this research I analyze discussions held in forums and memorials written by 30 teachers who attended the course in Jaú – São Paulo State, in 2009. Through qualitative research and prose analysis method (André, 1983), this investigation examines traces of experience in gender and sexual diversity revealed by teachers during the course. Based on Jorge Larrosa's work (2002, 2011), I investigate GDE teachers' training program as an experience, trying to explore the ways this experience constructed teachers' commitments to the issue as well as what traces it may have left on their thinking and action abilities. Such traces indicated that teachers looked for this particular course inspired by different desires basically relating to two dimensions of commitment to the issue, the personal and the professional dimensions. Therefore the research indicates that the way each teacher learned the concepts discussed in the course - and transformed his/her subjectivity - was unique and had different levels of intensity. Results show that the process through which teachers consolidate and resignify their own concepts of gender and sexual diversity are contradictory and characterized by breaks, advances or regressions. However, GDE appears to promote the reflection about gender and sexual diversity, pointing out its potential to start off transformation of school practices on these issues.

Key-words: gender relations; sexuality; homosexuality; teachers' continuing professional development; teachers' professional development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: SOBRE AS EXPERIÊNCIAS QUE ME ENCAMINHARAM PARA A PESQUISA	14
1 GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: O OBJETO DA PESQUISA	20
1.1 A INCLUSÃO DO GÊNERO E DA DIVERSIDADE SEXUAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	32
2 ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS NA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL	49
2.1 O CARÁTER RELACIONAL DO CONCEITO DE GÊNERO E SUA ARTICULAÇÃO COM A DIVERSIDADE SEXUAL	49
2.2 AS INTERSECÇÕES ENTRE GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E FORMAÇÃO DOCENTE	65
2.3 O GDE E A PRODUÇÃO DE MARCAS NA EXPERIÊNCIA DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL	77
3 DA METODOLOGIA ADOTADA AO CONTEXTO DA PESQUISA	83
3.1 O GDE NA CIDADE DE JAÚ	88
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	94
4 AS MARCAS DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL E OS PROCESSOS DE COMPROMETIMENTO COM O TEMA	101
4.1 SOBRE AS DIMENSÕES PESSOAL E PROFISSIONAL E AS MOTIVAÇÕES PARA CURSAR O GDE	103
4.1.1 Dimensão profissional: “saber lidar com a diversidade que encontramos na sala de aula”	105
4.1.2 Dimensão pessoal: “os temas a serem abordados são de grande discussão e tratam da nossa realidade”	109
4.2 SOBRE OS PROCESSOS DE COMPROMETIMENTO COM O TEMA	113
4.2.1 “As diferenças entre homem e mulher vão além das biológicas”, mas “nunca tinha parado para pensar”	114
4.2.2 “E nós educadores, o que fazemos? Continuamos classificando, rotulando [...]”	125
4.2.3 “Estou terminando esse curso com uma visão bem diferente do que quando iniciei”	139

4.2.4	Sobre marcas e processos intermitentes	143
5	À GUIA DE CONCLUSÕES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DESSA PESQUISA	146
6	REFERÊNCIAS	152
	QUADRO 1	158

Introdução: sobre as experiências que me encaminharam para a pesquisa

Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.[...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Jorge Larrosa

Revisitar minhas próprias experiências pode ajudar o leitor a compreender quais foram os caminhos que me levaram a lançar-me na pesquisa aqui apresentada. Essas experiências me permitiram forjar uma identidade e, portanto, constituir a minha própria subjetividade. Assim, essa breve introdução visa permitir que o leitor saiba de que lugar estou falando.

Ao iniciar a escrita dessa dissertação de mestrado, questionei os percursos que me levaram até a pesquisa que aqui se apresenta. Nesse momento, um longo filme de minha vida passou a ocupar meus pensamentos. De tal forma que, ao rever minha trajetória, não há como desvincular minha história de vida da minha história acadêmica. Os caminhos da primeira se cruzaram e influenciaram - assim como ainda influenciam - os percursos da segunda.

Ao olhar para minha trajetória de vida, não consigo vislumbrar exatamente o momento em que a temática tratada nessa pesquisa (gênero e diversidade sexual) passa a tornar-se presente. Lembro-me que, desde muito pequeno, me sentia diferente. Não sabia dizer exatamente o porquê me sentia assim, nem compreendia exatamente o porquê era diferente. Mas, sentia-me diferente das outras crianças do sexo masculino. Hoje, reflito que isso não se devia apenas ao fato de não gostar de andar sem camisa ou jogar futebol, por exemplo, mas antes, se devia a uma questão de identificação com algumas das coisas que me diziam fazer parte do “universo masculino”. Perceberia, mais tarde, que não gostar de meninas seria apenas mais uma das coisas que faziam sentir-me diferente.

Na escola, por não gostar de jogar futebol e por me relacionar melhor com as meninas, sempre sofri com xingamentos e violência verbal (não me lembro de ter sofrido violência física). Hoje, estão nomeando esse tipo de ação de *bullying homofóbico*. Eu particularmente acho perigoso, pois pode mascarar algumas formas de violência que não seriam exatamente consideradas *bullying* (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). Contudo, esse se constitui um campo problemático de estudos, que está em aberto, portanto, não há consenso sobre a aplicabilidade ou não do conceito de *bullying* aos casos em que a homofobia se apresenta em forma de violência física ou simbólica.

Essa não aceitação da minha diferença, na escola, sempre me causou, internamente, medos, angústias, ansiedade, revolta, reflexão, não aceitação, aceitação, luta, nova reflexão, etc. Poderia aqui destrinchar mil lembranças de fatos ocorridos. Mas, gostaria de relembrar um fato que demonstra a sensibilidade de um professor em ajudar um aluno que não “se encaixa”. Quando eu estava na 5ª série do 1º grau (no início dos anos 1990 essa era a nomenclatura), as aulas de educação física eram oferecidas em período contrário ao que os (as) alunos (as) estavam matriculados na escola e, como estudava no período da tarde, participava dessas aulas pela manhã. Contudo, as aulas ainda eram separadas em turmas de meninos e meninas e, para piorar a situação, os meninos só queriam saber de que esporte? Futebol, claro! Vejam, não é que eu não gostasse, nunca, de estar com meninos ou detestasse futebol a ponto de não torcer pelo Brasil nos jogos da seleção, ou ainda para o Corinthians (meu time) em seus jogos. O fato é que, como modalidade esportiva, não havia interesse da minha parte em jogar com uma bola nos pés, eu gostava de jogar voleibol; basquete também não me apetecia. Ao perceber minha total falta de vontade e também a falta de jeito em lidar com uma bola nos pés - e a minha preferência em jogar voleibol - o professor me abriu a possibilidade de participar das aulas de educação física junto com a turma de meninas. Esse fato, por um lado, me aliviou, já que consegui participar mais ativamente das aulas de educação física ao lado das meninas; por outro, me criou situações de violência verbal piores na escola. Todavia, ainda que não fosse a solução ideal, dado o contexto da época - no qual as aulas eram separadas por sexo - penso que o professor teve a sensibilidade de perceber a minha diferença com relação aos outros meninos e buscar uma saída que estivesse ao seu alcance, o que foi muito interessante.

Mas, as questões de ser diferente não me afetavam somente na escola. Na família, isso também era um tanto complicado e delicado. Ao perceber que eu era diferente dos demais homens da família, uma vigilância constante foi acionada sobre mim, de modo a me “corrigir” para que eu fosse um macho dominante, como se esperava que alguém nascido com um pênis como órgão sexual deveria ser. Sim, minha vida não foi fácil! Pensem vocês que nasci no seio de uma família composta por maioria de homens truculentos, cuja profissão exigia que eles fossem machos dominantes, uma família de homens do volante, caminhoneiros. E eu ali em meio a tudo isso me sentindo diferente. Por isso, cada vez me aceitava menos e na adolescência, bem como próximo à fase adulta, essa tensão dentro de mim só piorava, uma vez que, além de não me identificar com maneiras de agir esperadas por ter nascido homem, também começava a sentir atração sexual por outros rapazes.

O início da vida afetivo-sexual era esperado e exigido o tempo todo pelos “machões” da família, não sendo diferente a cobrança realizada pelas mulheres. Após ter feito 18 anos, resolvi me abrir um pouco mais, porém, era como se tivesse uma vida dupla, já que ninguém da família poderia saber. Assumir minha identidade homossexual perante minha família não foi fácil, rápido, ou simples. Meu pai nunca tocou no assunto diretamente comigo, mas aos poucos fui percebendo que ele se esforçava para aceitar e respeitar minha orientação sexual. Hoje, posso dizer que tenho uma família ótima no quesito compreensão e inclusão de um homossexual.

Enfim, essa breve menção à minha trajetória pessoal tem a intenção de revelar o quanto as questões de diversidade sexual e gênero sempre estiveram entrelaçadas em minha vida, além de fazerem parte de meu percurso acadêmico e profissional.

Em 2003, prestei um concurso público para o provimento de um cargo de auxiliar de administração para a Prefeitura Municipal de Rio Claro. Em 2004, fui convocado a assumir tal cargo. No momento da escolha, as vagas disponíveis eram todas para trabalhar na secretaria de escolas municipais. Escolhi a escola mais próxima da minha casa, iniciando meu trabalho em abril de 2004. Nunca havia pensado em trabalhar em uma escola. Ser professor, então, passava muito longe de qualquer um dos meus planos. Alimentava, naquela época, o desejo de ser ator ou diretor de cinema. No entanto, minha família não tinha situação financeira que me possibilitasse fazer cursinho, prestar vestibular e ir morar fora para estudar, principalmente em um curso que fosse integral. Desde muito cedo, tive que trabalhar, tendo ingressado no mercado de trabalho aos 16 anos.

Em 2005, por conta do concurso de remoção, um novo diretor assumiu a direção da escola na qual eu trabalhava. Determinado dia, uma professora ligou para a secretaria da escola dizendo que iria se atrasar. Fui avisar o diretor sobre o ocorrido e, por falta de alguns (mas) funcionários (as) naquele dia, ele me perguntou se não poderia fazer o favor de ficar com os (as) alunos (as) dessa professora na sala, até que ela chegasse. Então, fui buscar os (as) alunos (as) e encaminhá-los (as) à sala para que aguardássemos a professora. Porém, crianças não conseguem ficar quietas muito tempo quando ociosas. Percebendo isso, peguei o livro didático de língua portuguesa, escolhi um texto e solicitei que eles (elas) o lessem em silêncio, pois iria passar algumas questões sobre o texto na lousa para que copiassem e respondessem no caderno. Quando já havia terminado de passar as questões na lousa, a professora chegou, expliquei o que tinha feito, ela agradeceu imensamente e eu voltei para minha sala.

No horário do intervalo, fui até a sala dos (as) professores (as) para buscar um copo d'água e lá estavam a professora e o diretor. Quando me viu, a professora passou a me elogiar para o diretor, dizendo que havia conseguido fazer com que sua sala se mantivesse disciplinada (algo considerado difícil até pra ela) e tinha passado uma atividade muito pertinente durante o tempo em que ela se atrasou. O diretor me questionou se não gostaria de fazer pedagogia e tornar-me professor, uma vez que ele também achava que eu “levava jeito” para isso. Eu disse que isso jamais havia me passado pela cabeça, que não tinha paciência, mas a partir dali, o assunto ficou povoando meus pensamentos.

Em 2005, pedi transferência para a Secretaria Municipal de Educação. No mesmo ano, havia decidido que iria prestar vestibular pleiteando o curso de pedagogia, para ver como seria, quais seriam as minhas necessidades de estudo, pois tinha comigo a certeza de que não passaria, estava já há alguns anos sem estudar. Além disso, tinha me formado em colégio técnico (técnico contábil) e fiz uma nova formação em uma Escola Técnica Estadual (técnico em administração). Por conta disso, algumas disciplinas, tais como química e física passaram ao largo da minha formação no ensino médio. Pesquisei e vi que a UNESP, campus de Rio Claro, oferecia o curso de Licenciatura em Pedagogia, no período noturno. Prestei o vestibular em 2005, passei. As aulas na UNESP iniciavam no dia 03 de março de 2006.

Poder cursar uma formação em uma universidade pública era mais do que eu poderia sonhar. Estando na universidade, em uma aula de sociologia da educação, lembro-me claramente de o professor afirmar que poderíamos pesquisar temas com os quais estivéssemos comprometidos. Então, uma chama de pesquisar sobre sexualidade e sua relação com a educação se acendeu em mim. No mesmo semestre, tínhamos aula de psicologia da educação com a Profa. Dra. Célia Regina Rossi e um dia, em uma de suas aulas, ela expôs que era líder de um grupo de pesquisas no Departamento de Educação, que pesquisava sobre sexualidades. Ela nos passou horários de reuniões e foi aí que decidi, definitivamente, que era esse tema que gostaria de pesquisar.

Na primeira reunião do grupo que participei, expliquei que gostaria de pesquisar em meu TCC como a parada *gay* poderia auxiliar na educação do olhar de professores (as) para a diversidade sexual. A partir desse momento, minhas trajetórias acadêmica, profissional e pessoal passaram a viver entrelaçadas. Terminei minha graduação em 2009, defendendo meu TCC sobre a parada *gay*, sob a orientação da Profa. Dra. Célia Regina Rossi.

Em 2009, fui convocado em um concurso para o cargo de Assistente em Administração, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), exonerei meu cargo em Rio

Claro e assumi o novo em São Carlos. Foi também no final desse ano que a professora Célia me convidou a participar da seleção para tutor *online* do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Fui aprovado e pude ser tutor *online* do curso durante duas ofertas, entre os anos de 2009 e 2010, na cidade de Jaú. No final de 2009, fui convocado a assumir o cargo de Professor de Educação Básica I, na rede municipal de Rio Claro, tendo assumido no início de 2010 na Escola Municipal Prof. Sylvio de Araújo, na qual me encontro até hoje.

Enquanto tutor, durante a formação do GDE, muitas perguntas e dúvidas se colocavam na minha cabeça. Mas uma pergunta geral e mais ampla era: Será que esse curso realmente funciona? Com essa pergunta em mente, decidi que gostaria de realizar uma pesquisa de mestrado a fim de buscar algumas respostas. Escrevi, em parceria com a professora Célia, um trabalho para apresentação em pôster no *I Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual*, a ser realizado em Aveiro – Portugal. O trabalho foi aprovado e em novembro de 2010 fomos a Aveiro para sua apresentação. Nesse congresso, a professora Célia me apresentou a Profa. Dra. Cláudia Vianna, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Dali em diante, veio o período de preparação de projeto, de estudos e após isso a participação no processo seletivo de mestrado da Faculdade de Educação, no qual fui selecionado e realizei, portanto, a pesquisa cujos resultados apresento nesta dissertação de mestrado. Espero ter ficado claro, dessa forma, a trajetória que me levou à realização da mesma.

As disciplinas cursadas tanto na USP, quanto na UNESP campus de Rio Claro, contribuíram muito para compor os caminhos dessa pesquisa. Assim como, todo o percurso anterior subsidiou conjuntamente com os novos caminhos a construção da dissertação e também da minha identidade de pesquisador em educação. O resultado de todo esse processo pode ser sistematizado nos capítulos aqui apresentados.

No capítulo 1, realizo uma discussão acerca da inserção das temáticas de gênero e diversidade sexual nas políticas públicas de educação, partindo primeiro da observação sobre o silenciamento imposto no que tange a tais temas na sociedade, nas pesquisas, na escola e consequentemente na formação docente, seja ela continuada ou inicial. Descrevo, inclusive, o longo e contínuo processo da inserção dessas temáticas nas políticas de formação continuada docente no Brasil, que culminou na oferta de variados cursos a professores e professoras, assim como na produção, oferta e realização do curso Gênero e Diversidade na Escola, objeto de pesquisa dessa dissertação.

No capítulo 2, reflito sobre as articulações possíveis entre as temáticas de gênero e diversidade sexual nas experiências de formação continuada docente. Primeiramente, busco estabelecer uma articulação entre o conceito de gênero e a noção de diversidade sexual. Em seguida, realizo uma discussão que visa reconhecer a importância de a formação docente contemplar as temáticas de gênero e diversidade sexual, por meio de suas intersecções. Finalizo o capítulo indagando sobre o papel do GDE na produção das marcas de gênero e diversidade sexual, advindas do processo de formação da própria subjetividade de professores (as) ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

O capítulo 3 é dedicado a apresentar a metodologia empregada para a análise dos dados obtidos, assim como os detalhes sobre o GDE realizado na cidade de Jaú, estado de São Paulo. Descrevo, também, os sujeitos da pesquisa, apresentando um quadro sobre suas motivações para participar do curso.

No capítulo 4, me dedico a analisar os dados recolhidos, de modo a possibilitar a compreensão acerca dessa formação continuada docente em gênero e diversidade sexual, de suas marcas na experiência docente e em seus processos de comprometimento com o tema. O que possibilitou o reconhecimento de que nos processos de formação docente estão presentes as dimensões pessoal e profissional da subjetividade dos (as) cursistas, sujeitos da pesquisa. Assim como, revelando que marcas da experiência foram expostas e refletindo sobre elas.

No capítulo 5, realizo um balanço sobre todo o processo de pesquisa, ou seja, um apanhado sobre o que me foi permitido compreender a partir dos processos de formação docente em gênero e diversidade sexual.

1 Gênero, diversidade sexual e formação continuada docente: o objeto da pesquisa

[...] o discurso, essa entidade tão tênue e indeterminada, capaz de uma produtividade quase infinita, é algo sobre o qual se exercem múltiplas operações de solidificação e controle.

Jorge Larrosa

No contexto, da minha formação acadêmica - e por que não dizer pessoal - reflexões foram realizadas, assim como perguntas foram, cada vez mais, povoando meus pensamentos. Nessas reflexões, não havia como desligar a minha vivência de gênero e sexualidade da experiência como formador de professores (as) nas mesmas temáticas e, posteriormente, da minha própria prática enquanto docente de escola pública. Dessa forma, após a experiência como tutor do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), algumas questões ficavam constantemente “martelando minha cabeça”, tais como: por que as questões de gênero e sexualidade não têm um espaço de discussão na escola? Será que os (as) professores (as) não se sentem preparados (as) para lidar com essas questões? Há falta de formação para lidar com esses temas? Por que tratar desse tema na formação continuada? Só a formação, seja ela continuada ou inicial, poderia ser a solução para o tratamento dessa temática no cotidiano escolar?

A pesquisa realizada visa analisar as experiências em gênero e diversidade sexual, com base em narrativas de 1 professor e 29 professoras que participaram do GDE, em uma oferta na cidade de Jaú, no estado de São Paulo, no ano de 2009. Por meio da pesquisa, busquei compreender, também, os processos de comprometimento com o tema no que tange à quebra do silenciamento imposto nos âmbitos social, acadêmico e escolar. Desse modo, pretendo contribuir com o debate sobre a formação docente em gênero e diversidade sexual, por meio da discussão da formação continuada oferecida no GDE. Para realizar essa empreitada, foi preciso me debruçar sobre os estudos de gênero e sexualidade a fim de compreender melhor os conceitos e a construção social, histórica e cultural acerca das identidades sexuais e de gênero.

De acordo com Michel Foucault (1988, p.139), a sexualidade pode ser definida como “[...] o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa”. Nesse sentido, ela

extrapola os limites do corpo, e a melhor maneira de compreendê-la é como construto histórico. Jeffrey Weeks (2000) define sexualidade como uma descrição geral para o conjunto de comportamentos, crenças, relações, e identidades que são socialmente construídas e modeladas historicamente. O que salienta estar relacionado àquilo que Foucault denominou de o corpo e seus prazeres.

Nesse contexto, compreendo que esse conceito não se reduz à natureza e à biologia. Porém, isso não significa afirmar que a natureza e a biologia constituem-se domínio à parte, que esteja fora da cultura. Uma vez que não podemos negar que para pôr em prática parcerias, prazeres, desejos e arranjos sexuais, é necessário que os corpos estejam envolvidos, assim como gestos, rituais e linguagens. E tanto os corpos como o restante são produzidos, construídos e marcados pela cultura (LOURO, 2011). Dentre os comportamentos sociais, pode-se incluir a variedade de práticas sexuais dos seres humanos estabelecidas nas relações sociais. Portanto, a diversidade sexual esteve sempre presente em nossa cultura, mas sofreu ao longo dos tempos - e ainda sofre - uma série de imposições.

Em *História da Sexualidade I – A vontade de saber*, Foucault (1988) aponta que o regime vitoriano parece ter sujeitado a sociedade a uma sexualidade contida, muda e hipócrita. Já que nos anos 1700 “[...] ainda vigorava uma certa franqueza [...]”, de tal forma que as “[...] práticas [sexuais] não procuravam o segredo [...]”. Por isso, falava-se sobre o sexo¹ sem disfarce ou pudor, e “[...] tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade” (FOUCAULT, 1988, p. 9).

Até o século XVII, ao invés de casto, o discurso era despidorado e o que hoje se chama de transgressão estava visível, assim como estavam, também, os corpos e o sexo. Porém, o século XVII marcou “[...] o início de uma época de repressão própria das sociedades burguesas [...]” (FOUCAULT, 1988, p.23), passou-se, então, a uma grande dificuldade de nomear o sexo. A sexualidade - anteriormente pública - foi, aos poucos, comprimida e reduzida ao espaço privado. O que provocou um encurtamento do sexo na vida pública, mas não sua ausência, nesse processo, a sexualidade foi novamente comprimida e finalmente encerrada no quarto do casal conjugal e heterossexual. É como se o sexo tivesse sido colocado sob uma capa de invisibilidade e qualquer menção à sua prática deveria ser motivo de punição e controle.

¹ Compreendo que ao falar de sexo, Michel Foucault (1988) esteja se referindo as práticas sexuais, qualquer que sejam, desse modo quando estiver usando esse autor como referencial, é preciso que se tenha em mente essa perspectiva.

Dessa forma, Foucault (1988) conclui que o sexo foi reduzido ao nível da linguagem e que a sua circulação no discurso, antes considerado despidorado, foi banida. Ou seja, as interdições impostas ao sexo passaram a extinguir a sua presença do real e a provocar um temor em se falar dele e sobre ele. Por meio dessas interdições, o sexo emudeceu, silenciou e foi censurado.

As características anteriormente apontadas diferenciam o século XVII de seus sucessores, pois neles, segundo Foucault (1988), as transformações ocorridas em torno do sexo ou sobre ele, colocaram-no em discurso. Porém, o autor salienta que houve uma codificação, uma filtragem e uma depuração das palavras e do discurso sobre o sexo. Assim, definiu-se também “[...] onde e quando não era possível falar dele [do sexo], em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais [...]” (p. 23-24). Nesse processo definiam-se regiões que se não eram de absoluto silêncio sobre o sexo, ao menos poderiam ser consideradas de tato e discrição como nas relações “[...] entre pais e filhos, por exemplo, ou **educadores e alunos**, patrões e serviçais.” (p. 24, grifo meu). Por isso, Foucault (1988) buscou desvendar as redes que levavam a falar sobre o sexo em nossa sociedade. Redes essas consideradas por ele como uma forma de institucionalizar e controlar crianças, jovens, mulheres e homens.

Foucault (1988) afirma que o sexo, na verdade, foi convidado a se confessar. Mas, essa confissão não se alinha àquela idealizada nos manuais de confissão da Idade Média, uma vez que após o Concílio de Trento, a nudez existente em tais manuais foi coberta progressivamente. Com isso, evitava-se a enumeração detalhada sobre o sexo, que durante muito tempo existiu, sendo recomendada a discrição, cada vez mais e com maior insistência. Iniciava-se, dessa forma, um policiamento da língua, no qual a extensão da confissão e, principalmente, aquela relacionada ao pecado da carne, não cessou de crescer.

Segundo o autor, a Contrarreforma² dedicou-se a acelerar o ritmo da confissão anual e esse processo impôs regras rigorosas para um exame de si mesmo. Ele afirma ainda que a penitência de maior importância era dada a toda insinuação de qualquer pecado ligado à carne. Qualquer insinuação desse tipo de transgressão era exigida em detalhes no jogo da confissão e controle espiritual, pois, para a nova pastoral, não se devia falar do sexo imprudentemente, mas deviam ser perseguidos rigorosamente seus aspectos, efeitos e suas

² Também conhecida como Reforma Católica foi um movimento nascido no seio da Igreja Católica cujo acontecimento central foi a convocação do Concílio de Trento que estabeleceu entre outras medidas a retomada do Tribunal do Santo Ofício (inquisição), o incentivo a catequese dos povos do Novo Mundo, a reafirmação da autoridade papal, dentre outros (as).

correlações até as suas mais finas ramificações. Uma vez que à sombra da “[...] capa de uma linguagem que se tem o cuidado de depurar de modo a não mencioná-lo diretamente, o sexo é açambarcado e como que encurralado por um discurso que pretende não lhe permitir obscuridade e nem sossego” (FOUCAULT, 1988, p. 26).

A pastoral que foi reformada também estabeleceu regras para a colocação do sexo em discurso:

A pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra. A interdição de certas palavras, a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários com relação a essa grande sujeição: maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil. (FOUCAULT, 1988, p. 27)

Sendo assim, pelo que se expõe nos parágrafos anteriores, é possível perceber dois momentos. No primeiro deles (século XVII), havia uma marca da repressão, a qual Foucault admite ser própria das classes burguesas. Já no segundo momento (século XVIII e seus sucessores), foi constituída toda uma aparelhagem com o intuito de produzir e proliferar cada vez mais discursos sobre o sexo, que pudessem funcionar e causar efeito a partir de sua própria economia. Por isso, o autor nega haver repressão a partir do segundo momento.

Jean-Philippe Catonné (2001) explica, com base nos estudos de Foucault, que a repressão sexual do século XIX é uma autorrepressão, a qual a burguesia se impôs como meio de se distinguir da aristocracia licenciosa do século XVIII e, dessa forma, afirmar-se como classe dominante. Para Catonné (2001), pode-se admitir, como propõe o filósofo francês, que a psicanálise é o instrumento que a burguesia ministrou a si mesma como remédio para as limitações, as quais havia se imposto.

Enfim, o sexo passou das práticas indiscriminadas numa sociedade onde os códigos eram “frouxos”, até o século XVII, a uma prática discursiva, de caráter confessional, e nesse processo, o filósofo francês alerta que:

Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da **economia**, da **pedagogia**, da **medicina** e da **justiça** incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou. (FOUCAULT, 1988, p. 39, grifos meus)

No século XIX, o modo de regulação do mal - ou dos códigos frouxos - passou das mãos da Igreja às da medicina. Na realidade, é possível observar a passagem de uma instituição à outra já a partir da segunda metade do século XVIII (CATONNÉ, 2001). Segundo Catonné (2001), no ano de 1760, um médico de nome Tissot, de Lausanne, publicou um livro no qual fazia um tratado sobre o onanismo. Ele aponta, ainda, que nesse caso, no Século das Luzes, o discurso repressor da medicina supera o da Igreja, pois para a segunda, a prática da masturbação era considerada pecado, enquanto para a primeira, ela tornou-se uma doença que comprometia a vitalidade do indivíduo.

Para Foucault (1988), a medicina, entre os séculos XVIII e XIX, é a instância que inicia a proliferação de discursos em torno do sexo, por meio das chamadas doenças dos nervos. Em seguida, a psiquiatria inicia uma caçada à “extravagância”, posteriormente ao onanismo, às “fraudes contra a procriação”³ e ao conjunto das perversões sexuais. Havia ainda outras instâncias que se ocupavam do sexo, e que estariam, então, autorizadas a falar sobre ele de forma a organizá-lo e controlá-lo. Uma delas, a justiça penal, também se ocupou da sexualidade, sobretudo por meio dos “crimes” de devassidão e antinaturais, assim como os ultrajes e perversões sem importância. Também não poderia deixar de reiterar aqui o importante papel da pedagogia na disciplinarização dos corpos dos (as) jovens como forma de controle de sua sexualidade.

Como afirma o filósofo, essa era a forma que o mundo contemporâneo encontrou de vigiar, normalizar e controlar a sexualidade: falar constantemente sobre ela (FOUCAULT, 1988). A sexualidade humana, por tratar-se de um tema tão carregado de tabus e preconceitos, na maioria das vezes é omitida ou tratada de forma inadequada nas instituições escolares, não sendo diferentes as interdições e resistências a temas como diversidade sexual e gênero. Esses assuntos são um tanto “espinhosos” quando se aproximam do ambiente escolar (CAMARGO; RIBEIRO, 2003). O que torna difícil inclusive determinar qual seria o lugar e o momento adequado para se tratar desses temas.

Segundo Foucault (1988), já desde o século XVIII, o sexo dos (as) alunos (as) passa a ser um problema público e não apenas das instituições pedagógicas. Desse modo, os (as) médicos (as) passam a aconselhar diretores (as), professores (as) e também as famílias sobre a sexualidade das crianças. Assim como os professores (as) passam a fazer recomendações aos (às) alunos (as), redigindo inclusive livros endereçados a eles (elas) cheios de conselhos médicos e formas exemplares de comportamento.

³ Métodos contraceptivos

Para o filósofo, assim como ocorreu com a sexualidade dos (as) cidadãos (ãs), a das crianças se tornou um objeto de disputa pública e foi engendrada por toda uma teia de discursos, saberes e análises. Assim, tanto a “liberdade” de linguagem - entre as crianças e os adultos, como entre alunos (as) e professores (as) - desapareceu, e com ela desapareceram, progressivamente, os risos espalhafatosos que acompanhavam a sexualidade dos infantes nos séculos anteriores. No entanto, para Foucault (1988), isso não significou um puro e simples silenciar da sexualidade das crianças, pois não se passou a falar menos do sexo, pelo contrário, passaram a falar dele outras pessoas, de outras maneiras, esperando outros efeitos e a partir de outros pontos de vista. Dessa forma, não se devia fazer uma divisão binária entre o que devia ou não ser dito, pois era preciso determinar maneiras diferentes de não dizer, e ainda, como distribuir aqueles (as) que podiam ou não dizer, que tipo de discurso era autorizado ou a descrição exigida a uns (mas) e outros (as). Isso impactou e ainda impacta diretamente a escola.

O autor observa que afirmar que a instituição pedagógica (escola) impôs um silêncio absoluto ao sexo das crianças e dos (as) adolescentes seria impreciso, pois, essa instituição, desde o século XVIII, focou o discurso no tema, embora tenha codificado o conteúdo e qualificado os (as) seus (as) locutores (as). Como anteriormente apontado, importava a confissão das práticas sexuais e, dessa forma, era necessário que se fizesse com que as crianças falassem sobre o seu sexo, que administradores (as), médicos (as) e educadores (as) falassem com elas sobre isso. Esse era um meio pelo qual crianças e adolescentes encerravam-se em uma teia de discursos “[...] que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 36). Como afirma o filósofo:

A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas, isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder (FOUCAULT, 1988, p.36).

Essa hierarquização pode ter afetado, também, a academia, pois, como só algumas pessoas estavam autorizadas a proferir discursos sobre o sexo, de maneira impositiva, apenas profissionais advindos (as) de algumas áreas do conhecimento, sobretudo da medicina, é que

poderiam fazê-lo. Professores (as), por exemplo, apenas seguiriam os manuais médicos de cuidados com a saúde, ou seja, seriam meros executores de tarefas impostas por profissionais que pouco ou nada tinham a ver com a área de conhecimento da educação. Dessa forma, a produção do conhecimento científico não ficou imune a esse processo, as investigações acadêmicas também passaram por interdições e resistências quando procuravam abarcar o tema da diversidade sexual e do gênero. Mas, essa realidade vai aos poucos mudando.

Na produção acadêmica, do século XX, houve resistência quanto à realização de pesquisas sobre a diversidade sexual e as relações de gênero, principalmente aquelas que relacionassem essas temáticas à educação. Mas, as constantes pressões dos movimentos de mulheres e/ou feministas e do movimento que representa Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT)⁴, fez com que pesquisadores (as) e instituições fossem abrindo espaço para reflexão e debate, iniciando nos anos 1960 e perdurando até a atualidade. Assim, na última década, é possível observar a inserção desses temas em pesquisas entrelaçadas com a educação. Observando o tema da homossexualidade, no contexto das pesquisas em educação, Luis Ramires Neto aponta que, no final dos anos 1990, o tema da homossexualidade seguia intocado:

Pesquisas e coletâneas que abordam ou abordaram as dificuldades de inclusões de segmentos inteiros da população passam ao largo da discriminação por orientação sexual, como é o caso da publicação organizada por Julio Groppa (1998) sob o significativo título de Diferenças e Preconceitos na Escola. Deste modo, pouco se sabe, por exemplo, a respeito do desempenho acadêmico, dos distúrbios disciplinares (sobretudo como vítimas de agressão verbal e física) e muito menos da evasão escolar associada aos estudantes homossexuais. (RAMIRES NETO, 2004, p.1)

As pesquisas em educação começaram, aos poucos, relacionar as temáticas de gênero e diversidade sexual. Um levantamento realizado por Flávia Schilling, Marília Carvalho, Maria de Fátima Salum Moreira e Cláudia Vianna (VIANNA, et al 2011, p. 525), com o objetivo de “atualizar, sistematizar e difundir o conhecimento acumulado na produção acadêmica nacional sobre a educação formal em seu cruzamento com as temáticas de gênero, mulheres e/ou sexualidade” registrou 1.213 dissertações, teses ou artigos sobre o tema entre

⁴ A sigla utilizada pelo movimento tem sofrido várias alterações, assim como a multiplicidade de representações nela envolvidas. No Brasil a mais comum GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) foi substituída por GLBT (com a inclusão de Bissexuais e Transgêneros e exclusão dos Simpatizantes). Optei por usar LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) de acordo com a I Conferência Nacional LGBT (2008).

1990 e 2006 e constatou um “interesse crescente” ao longo desse período, com uma maior ênfase a partir dos anos 2000.

Ao realizar uma análise mais específica desses títulos, agora com o foco nas políticas públicas de educação em gênero e diversidade sexual, e ampliar o período de consulta até 2009, Vianna (2012a) constatou que houve um crescimento dessa produção. A autora encontrou 73 trabalhos produzidos entre teses, dissertações e artigos e destaca que foi a partir de 2007 que a introdução da sexualidade e do gênero nas políticas públicas educacionais, passou a despertar mais interesse de pesquisadores (as). Porém, também salienta que essa produção é ainda pequena.

Dialogando com a produção acadêmica levantada, Vianna (2012a) notou uma passagem do sexo ao gênero que mostra que a educação passou a trilhar as pistas que os estudos feministas ofereciam. Nessa passagem, ficava evidente a procura pela desconstrução de um modelo explicativo pautado nas diferenças entre homens e mulheres consideradas imutáveis, e a referência ao conceito de gênero definido como a construção social da diferença entre os sexos, ao longo de um processo histórico. Evidenciava-se, assim, a forte influência da historiadora americana Joan Scott que ampliou a compreensão do conceito de gênero enquanto uma categoria analítica, por meio da qual pode se produzir conhecimento histórico (VIANNA, 2012a; 2012b).

Vianna (2012a) ainda identifica outro movimento analítico no exame da produção acadêmica mais recente encontrada, relacionado ao campo da diversidade sexual. Nesse movimento é tecida uma reflexão mais crítica e uma das suas principais teóricas é Judith Butler, que aponta a existência de uma imposição da heterossexualidade como a norma, ou seja, padrão.

Entretanto, as crescentes investigações sobre a temática passam a mostrar que a instituição escolar permaneceu, muitas vezes, alheia a esse processo. Debruçadas sobre a trajetória da Educação Sexual na escola no Brasil, Ana Maria Faccioli de Camargo e Cláudia Ribeiro (2003, p. 74) observam:

La educación sexual, en la escuela brasileña, principalmente en los niveles de educación infantil y de enseñanza básica, ha sido bastante problemática. Muchos consideran, aún hoy, el abordaje de cuestiones sexuales en la escuela como algo no sano, pues estimularía precozmente la sexualidad en niños y adolescentes.

Essa afirmação possibilita pensar sobre os tipos de discurso ocorridos desde o século XVIII nas instituições pedagógicas, talvez essa regulação da linguagem tão apontada por Foucault (1988), essa codificação, possibilitasse um silenciamento, ainda que não total, sobre a sexualidade na escola. Já que, desde a Contrarreforma, não se poderia falar imprudentemente do sexo, ainda que houvesse a exigência de sua confissão. Parece-me, dessa forma, que qualquer menção a temas como o da diversidade sexual e do gênero poderia estimular e provocar a sexualidade, ou talvez a mudança da orientação sexual⁵ dos (das) alunos (as) na escola.

Foucault (1988) considera uma forma de discurso o silenciamento sobre o tema da diversidade sexual na escola. Ou seja, a interdição ao tema, provocada por esse discurso (silenciamento), entra em prática na escola, contribuindo para a vigilância da sexualidade, ainda mais quando estão em cena as, assim chamadas, “sexualidades desviantes” ou “anormais” (homossexualidade, lesbianidade, bissexualidade, travestilidade, dentre outras), enfim, a diversidade sexual. Deve-se também considerar que se a homossexualidade foi proibida e profundamente negada durante séculos, o simples fato de falar sobre a diversidade sexual, já possui um caráter de transgressão (FOUCAULT, 1988).

O silenciamento também pode justificar a inexistência de assuntos como a diversidade sexual na escola e produzir a sensação de que não é necessário “falar” aos (as) educandos (as) sobre esse tópico. Todavia, esse processo de silenciamento parece causar, também, outra impressão: a de que talvez os (as) educadores (as) não necessitem de formação para lidar com tais questões já que essas estão e devem permanecer ocultas na escola.

Esse silenciamento, que se traduz também na omissão quando aparecem os casos de violência física ou verbal sofrida por estudantes que expressam sua diferença sexual e de gênero, é compartilhado pelas(os) professoras(es) que evitam discutir o tema da diversidade sexual e de gênero nas escolas. (DINIS, 2011, p. 43)

Guacira Lopes Louro (2001, p. 89) diz ainda que, de “certa forma, o silenciamento parece ter por finalidade ‘eliminar’ esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que alunos e alunas ‘normais’ os (as) conheçam e possam desejá-los (as)”. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie de garantia da “norma”.

⁵ Orientação Sexual é compreendida aqui como a orientação do desejo sexual. Diferente do que se coloca em muitos textos, no Brasil, (sobretudo os PCN) onde este termo é entendido como a Educação Sexual ministrada de modo sistemático nas instituições escolares.

Em pesquisa anterior (GARCIA, ROSSI, 2008, 2009), realizada durante minha graduação, pude constatar a presença do gênero e da sexualidade no currículo escolar através do currículo oculto. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999) esse currículo diz respeito a todos os aspectos do ambiente escolar que não fazem parte de seu currículo oficial (explícito), mas contribuem de forma implícita para relevantes aprendizagens de comportamento social. Dessa forma, para as teorias críticas, das quais se utiliza esse autor, o que se apreende por meio do currículo oculto são valores, comportamentos, orientações e atitudes que se ajustem mais convenientemente ao que a sociedade considera desejável.

Consequentemente, afirmar que tais temas podem estar presentes no currículo oculto significa sinalizar processos intermitentes nos quais esses temas estão silenciados e outras vezes expostos. Exatamente por esse motivo, defendi com Célia Regina Rossi (2008, 2009) que a escola deveria ser o espaço de discussões, reflexões e desassossegos, para permitir a produção de conhecimentos capazes de dar visibilidade aos discursos mais sólidos sobre igualdade de gênero. Além disso, considero a sexualidade como algo intrínseco ao ser humano, em consonância com Louro (2003), como algo que faz parte de sua vida, manifestando-se de diferentes formas. Da mesma forma, considero que os modos de lidar com a própria sexualidade, os desejos sexuais (ou falta deles) e a orientação sexual, são uma construção realizada ao longo da história desse indivíduo.

Soma-se ao silenciamento observado na escola, outro discurso, o dos (das) profissionais da educação básica que, muitas vezes, dizem não estar preparados (das) para lidar com tais questões no cotidiano escolar, devido à falta de formação para trabalhar temas como os da sexualidade, diversidade sexual e gênero. Pesquisas têm apontado que, ainda hoje, a formação inicial dos profissionais da educação básica não tem proporcionado o contato com as temáticas de gênero e diversidade sexual (CAVALCANTI; DINIS, 2008; SOUZA; DINIS, 2010; UNBEHAUM, CAVASIN, GAVA, 2010). Porém, “[...] a sexualidade não é algo que possa ser ligado ou desligado, do qual alguém possa se despir. Ela está na escola porque faz parte do sujeito” (LOURO, 2003, p.81), ou seja, ela pulsa e aparece na escola. Sendo assim, provavelmente, professores (as) lidam com a sexualidade e o gênero de algum modo, ainda que discurssem, eles (elas) e os (as) outros (as), sobre seu despreparo para lidar com o tema. Penso que esse discurso esteja ligado ao difícil processo de comprometimento com a temática das relações de gênero e da diversidade sexual na formação docente, mas também além dela.

A ECOS – Comunicação em Sexualidade – realizou um levantamento das políticas públicas mais recentes no campo da educação relacionados à sexualidade e Educação Sexual,

no período de 2003-2008, no qual contou com a colaboração da Fundação Carlos Chagas (FCC) (UNBEHAUM, CAVASIN, GAVA, 2010). Um dos eixos de tal pesquisa foi justamente a realização de um levantamento nacional de currículos e ementas dos cursos de formação docente. A pesquisa foi realizada por meio de busca eletrônica e permitiu observar que dentre 989 universidades brasileiras, 41 delas oferecem 68 cursos de pedagogia nos quais a temática da sexualidade é apresentada em alguma disciplina. Sendo que na maior parte delas, essa disciplina é oferecida na modalidade optativa, o que pode ocasionar a sua procura apenas pelos (as) interessados (as) no assunto (UNBEHAUM, CAVASIN, GAVA, 2010).

Ainda sobre a formação inicial docente, ao investigarem o tipo de contato com abordagens sobre sexualidade e gênero proporcionado aos (as) estudantes de um curso universitário de biologia, Leandro Corsico Souza e Nilson Fernandes Dinis revelam que:

[...] 90% deles/as tiveram contato com o conteúdo sexualidade por intermédio de alguma disciplina da graduação, acontecendo o mesmo para 72%, no que diz respeito ao conteúdo gênero. Destacam-se aqui as disciplinas da área de educação, relativas à formação em licenciatura e, em especial, a disciplina de psicologia da educação, citada por 80% dos/as entrevistados/as em relação ao conteúdo sexualidade, e por 48%, quanto ao conteúdo gênero (SOUZA, DINIS, 2010, p. 130).

Em outro estudo com estudantes de pedagogia, Roberta Ferreira Cavalcanti e Nilson Fernandes Dinis, apontam que:

Segundo 68% dos/as discentes, a questão da sexualidade foi discutida durante a graduação, principalmente nas disciplinas de Psicologia da Educação, Didática e Biologia Educacional. Entre os principais temas abordados, segundo os/as estudantes, estão temas tradicionais, como a reprodução, DST/AIDS, gravidez, mas também, embora menos citados: preconceito e sexualidade na escola. Contudo, ainda que a sexualidade tenha sido objeto de discussões, 81% dos/as alunos/as afirmaram não se sentir aptos/as para trabalhar com as questões que envolvam esse tema. Também, provavelmente, porque a questão da diversidade sexual, conforme a maioria (57,5%) das/dos alunas/alunos, não foi um tema abordado, apesar de 85% delas/deles considerarem esse tema importante (2008, p. 104).

Apesar de mais da metade dos (as) estudantes pesquisados (as) afirmar que teve algum contato com o tema, o fato de ampla maioria não sentir-se apta a lidar com ele também pode estar relacionado ao tratamento ocasional que lhe é dado, visto que sua inclusão não estava prevista no currículo formal da referida disciplina. Os autores e a autora indicam na conclusão de seus estudos que a recepção das discussões sobre sexualidade e gênero, no curso de licenciatura em biologia demonstra que há um interesse nessa formação. Não obstante, posso pensar que devido ao fato de a Educação Sexual estar ligada durante muito tempo às questões sobre doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce, por exemplo, esses (as) futuros

(as) profissionais da biologia podem acreditar que isso é parte do currículo que irão lecionar no futuro.

Na leitura do relatório do seminário *Educação em Sexualidade e relações de gênero na formação inicial docente no ensino superior*, realizado no dia 9 de outubro de 2013, nas dependências da FCC, organizado pela ECOS e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que contou com a participação de professores (as) pesquisadores (as) de instituições de ensino superior do país, foi possível perceber que houve avanços. Sobretudo, se considerar a proliferação de grupos de pesquisa e a inserção de novas disciplinas que tratem das temáticas de gênero e diversidade sexual na formação inicial docente. Porém, a situação quanto ao oferecimento de disciplinas parece não ter obtido grandes progressos no que tange à modalidade em que são oferecidas, geralmente como optativas ou eletivas, raramente integrando o currículo formal dos cursos de formação de professores (as) como disciplina obrigatória (ECOS, 2013).

Uma das conclusões a que se chegou, foi a de que a tentativa de inserção dessa discussão na formação docente inicial tem sido realizada de forma isolada, por meio de iniciativas individuais de professores (as) e pesquisadores (as) das universidades públicas e de algumas particulares. Contudo, a criação de grupos e núcleos de pesquisas que discutem as temáticas de gênero, sexualidade, diversidade sexual, raça/etnia por docentes das universidades, tem se mostrado uma grande aliada na inserção gradual de um grande número de disciplinas eletivas, assim como tem possibilitado a efetivação de disciplinas que integrem o currículo, em número bem menor. Portanto, o documento parece apontar para uma possível discussão sobre a reestruturação dos currículos de formação docente, de modo que esses temas se tornem obrigatórios (ECOS, 2013). Uma vez que, como expresso anteriormente, os (as) alunos (as) demonstram interesse por essas temáticas.

Também realizei um levantamento da produção acadêmica mais recente, por meio de buscas virtuais em bases de dados no ano de 2011, junto ao Banco de Teses e Dissertações do Portal CAPES, da base fornecida pelo Google Acadêmico e da biblioteca eletrônica SCIELO (Scientific Electronic Library Online), utilizando as palavras-chave: formação docente inicial, formação docente continuada, formação de professores (as), gênero, sexualidade, diversidade sexual, homossexualidade e LGBT. Pude arrolar 23 trabalhos (entre artigos científicos de revistas especializadas e trabalhos apresentados em congressos, seminários, etc.). Entre teses e dissertações, encontrei 7 trabalhos que versavam sobre a formação docente em gênero e diversidade sexual, sendo 1 trabalho em nível de doutorado e 6 de mestrado. Desses, 4

dissertações de mestrado analisaram cursos de formação de professores (as) voltados a trabalhar as temáticas de gênero, diversidade sexual e homofobia. Dois deles analisaram o projeto piloto do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), realizado no ano de 2006. Em nova busca realizada no ano de 2013, encontrei uma dissertação de mestrado defendida em 2012, cujo objeto de estudo foi também o projeto piloto do GDE.

Posso afirmar que esse crescente interesse sobre o tema articula-se com a progressiva inserção das questões sobre gênero e diversidade sexual nas políticas públicas de educação no Brasil. Assim, o exame da formação continuada docente, voltada para a temática da diversidade sexual e da formulação e efetivação do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), objeto dessa pesquisa, exigem a reconstituição desse processo.

Tal reconstituição importa ao debate realizado nesse trabalho, visto que possibilita a reflexão sobre os modos e os motivos de sua realização e também de seu foco na formação de professores (as), até chegar ao GDE, oferecido na cidade de Jaú, no Estado de São Paulo, em 2009. Parece-me necessário observar que essa reconstituição estará permeada por estudos já realizados sobre a inserção das políticas mencionadas, bem como do curso em questão.

1.1 A inclusão do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação

Basta olhar atentamente para a história da formação da nação brasileira, para observar com facilidade e sem a necessidade de estudos aprofundados, que a sociedade, no Brasil, constituiu-se estabelecendo desigualdades e se estruturou em torno delas. Pois a dizimação dos (as) índios (as), a escravização dos (as) negros (as) e a tardia participação política das mulheres são marcas cravadas em nossa história, sociedade e cultura. Além dessas marcas, há ainda outra, que possibilitou uma estratificação da sociedade nacional, a separação da população entre ricos, pobres e miseráveis. Assim, é possível denominar os marcadores atrelados diretamente à estratificação mencionada em três eixos: raça/etnia, gênero e classe.

Dessa forma, entendo ser necessário descrever, ainda que brevemente, o processo de formação do Estado Nacional e da identidade nacional, assim como a inserção das questões de gênero, diversidade sexual e sexualidade nas políticas públicas nacionais. Esse processo, bem como a construção de uma identidade nacional, não só norteou a educação do país, como

consolidou uma sociedade estratificada e estruturada em torno dos três eixos anteriormente citados. Portanto, a identidade nacional foi forjada de forma impositiva, e dessa forma se pode concluir que ela não representa a pluralidade cultural do país (MADSEN, 2008).

Assim como afirma Nina Madsen (2008), a formação do Brasil, enquanto Estado, não se deu por meio de um processo histórico de apropriação da noção de nacionalidade. Ela observa que, nessa formação, uma minoria que em nada representava o país definiu a si e conformou suas “outras” minorias, construindo assim a diferença. A partir das reflexões de Madsen (2008), é possível traçar um panorama que ajuda a compreender esse processo de formação da identidade nacional. Para ela, com a promulgação da primeira Constituição Federal brasileira em 1824, formulada por uma classe política formada por uma elite branca e que não representava a população, criava-se um sistema dual de ensino (um para a elite e outro para os pobres). Nesse contexto, apenas eram considerados cidadãos os homens brancos, de renda superior a cem mil réis.

Mais tarde, em 1891, foi promulgada a segunda Constituição Federal que instaurava o sufrágio (direito ao voto) universal masculino. Portanto, todos os homens escolarizados poderiam votar. Enquanto perdurava essa nova constituição, criaram a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e o Ministério da Educação e Saúde, em 1930. Vale observar também que, nesse período, já era possível notar o início do movimento sufragista feminino que, segundo Dagmar Estermann Meyer (2007), teve início com a Proclamação da República em 1890 e perdurou até o ano de 1934. Para essa autora, essa luta agregou muitas outras, que reivindicavam, por exemplo, o direito ao exercício da docência, a condições dignas de trabalho para as mulheres, a educação. Ela salienta, ainda, que normalmente na história se refere a um movimento feminista, no singular, mas é possível visualizar que esse movimento agrega uma multiplicidade de vertentes políticas, o que o torna plural e heterogêneo. Essa aglutinação em torno do movimento sufragista refere-se ao que as historiadoras chamam de primeira onda do movimento feminista.

Também entre as décadas de 1920 e 1930, é possível encontrar alguns registros de manifestações que apontavam para necessidade da realização de programa de Educação Sexual. Além dos médicos (as), muitos (as) educadores (as) defenderam, nessa época, a Educação Sexual⁶ na escola. Contudo, os objetivos eram fundamentados no aumento do

⁶ O termo Educação Sexual se refere à educação recebida por um indivíduo desde o seu nascimento, que tem início na socialização familiar, posteriormente, na socialização comunitária em meio a seu grupo social e religioso, assim como na escola e, ainda, por meio da mídia (REIS; RIBEIRO, 2005).

conhecimento das mulheres e na melhoria de sua saúde, e não havia preocupação com a reestruturação dos papéis sexuais. Em 1930 houve uma primeira iniciativa de incluir a Educação Sexual, no Colégio Batista do Rio de Janeiro (FIGUEIRÓ, 1998).

No ano de 1934 promulgou-se uma nova constituição, e assim, finalmente, as mulheres passaram a ser inseridas, estabelecendo-se, dessa forma, o sufrágio feminino. É possível observar entre a promulgação da constituição de 1891 e a de 1934 a existência de uma sociedade particularmente estratificada; dessa forma, percebo que ainda havia uma figura que ocupava um lugar central, sendo essa branca, masculina, heterossexual e cristã. Nesse cenário, não havia participação política das mulheres, por exemplo, o direito delas ao voto, não existia.

Até os anos de 1960, toda iniciativa de inserção da educação sexual nos currículos educacionais aconteceu em escolas protestantes ou aquelas que não tivessem um vínculo religioso, sendo que a Igreja Católica constituiu um dos mais poderosos freios para que essa educação não ocorresse. As experiências de implantação da educação sexual ocorreram em maior número após essa década em consequência de mudanças na Igreja Católica, provocadas pelo Concílio Vaticano II, realizado entre 1962 e 1965 (FIGUEIRÓ, 1998).

Nesse período, houve experiências com grande repercussão em escolas públicas paulistas, como: ginásios vocacionais dirigidos por Maria Nilde Mascelani, Colégio de Aplicação de responsabilidade da Universidade de São Paulo e dirigido por Maria José Werebe, ginásios curriculares dirigidos por Terezinha Fram. A experiência no Colégio de Aplicação foi realizada entre os anos de 1963 e 1968. Nesse período, foram realizados quatro ciclos de educação sexual, com alunos (as) da 1ª série ginásial⁷ e dois com alunos (as) da 2ª série ginásial⁸, os grupos eram mistos e eram formados por metade da classe. As primeiras reuniões eram coordenadas pelo (a) professor (a) de ciências, nas quais se discutia os aspectos biológicos e as demais reuniões ficavam a cargo do professor (a) orientador (a). Os temas trabalhados durante as reuniões partiam do interesse dos (as) alunos (as) ou de propostas da orientadora educacional que eram votados democraticamente (FIGUEIRÓ, 1998).

Segundo Liane Rizzato (2013), a década de 1960 foi marcada por iniciativas de Educação Sexual nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

⁷ Atual 6º ano do Ensino Fundamental.

⁸ Atual 7º ano do Ensino Fundamental.

Entre 1963 e 1966, foi desenvolvido um programa de educação sexual em um colégio de Minas Gerais; a partir de 1964, passou-se a ministrar o ensino de educação sexual em todas as séries/anos do Colégio Pedro de Alcântara, no Rio de Janeiro; em 1968, também no Rio de Janeiro, os colégios André Maurois, Infante Dom Henrique e Orlando Rouças incluíram o tema em seus currículos (RIZZATO, 2013, p. 52).

No contexto do amplo autoritarismo, puritanismo e repressão política que assolava o país nas décadas de 1960 e 1970, houve uma influência negativa no processo de inserção da Educação Sexual nos currículos. Isso mudou o rumo que vinha sendo tomado no que tange a essas experiências. Alguns fatos ocorridos nessas décadas merecem ser destacados, como: o projeto da deputada Julia Steimbuch (PMDB - RJ) cuja proposta era a inclusão da Educação Sexual nos currículos de 1º e 2º graus⁹ que foi rejeitado, em 1968; a censura prévia oficializada pelo Congresso Brasileiro a livros e jornais, em 1970; a apresentação da posição oficial brasileira realizada pela conselheira Edilia Coelho Garcia no Primeiro Seminário Latino-Americano de Educação Sexual afirmando que, no Brasil, entendia-se que a Educação Sexual competia, primordialmente, à família e que por isso o país era contrário à inserção dessas aulas. Nesse contexto, havia ainda uma política pró-natalista implantada. Na época, em 1965, por exemplo, o secretário da Educação do Estado de São Paulo, Ataliba Nogueira, proibiu que professores e professoras das escolas públicas do estado transmitissem aos (às) alunos (as) informações sobre métodos contraceptivos e controle de natalidade. Dessa forma, impunha-se um limite aos assuntos que vinham sendo discutidos nos programas de Educação Sexual, já existentes (FIGUEIRÓ, 1998).

Foi, também, entre os anos de 1960 e 1970 que surgiu o que as historiadoras chamaram de segunda onda do movimento feminista. Desencadearam-se movimentos de contestação na Europa, sobretudo na França. No Brasil, eclodiram movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e, posteriormente, surgiram os movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 1980, aos quais o movimento feminista se associou (MEYER, 2007).

Em 1978, o espaço da educação sexual nos currículos foi reconquistado, contudo, a abertura não se deu de forma homogênea, já que acontecimentos repressivos continuavam a ocorrer, ainda que tenha sido abrandada a censura no final dos anos 1980. Foi realizado, no mesmo ano, em São Paulo, o *I Congresso sobre Educação Sexual nas Escolas*, assim como outros eventos científicos desencadearam-se após esse (FIGUEIRÓ, 1998). É pertinente

⁹ Atuais ensino fundamental ensino médio, respectivamente.

lembrar que, até essa época, quando a Educação Sexual ocorria por iniciativas isoladas e passíveis de reprimendas, normalmente, seu caráter estava muito mais voltado a aspectos relacionados à saúde, excetuando-se iniciativas como as do Colégio de Aplicação, por exemplo.

Houve ainda, entre 1978 e 1982, um projeto realizado na rede municipal de São Paulo sobre a Educação Sexual. No entanto, esse tinha um caráter preventivo, no qual se visava ao ajustamento da conduta dos (as) alunos (as). Esse projeto, a princípio, nasceu da necessidade da comunidade escolar e contou com o apoio do Secretário da Educação, Hilário Torlone, para ser implantado e também do Secretário da Educação Jair de Moraes Neves no período de 1979 a 1982. Todavia, embora a proposta fosse a de estender o projeto a pré-escola (educação infantil) e todas as séries do 1º grau, na época, a Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Guiomar Namó de Mello, considerava que a educação sexual não era prioridade naquele momento, e era importante sim propiciar o acesso do (a) aluno (a) ao conhecimento (FIGUEIRÓ, 1998).

Uma nova constituição foi promulgada, em 1988, e perdura até os dias atuais. Em 1989, oficializa-se, novamente, um projeto de Educação Sexual na rede municipal de São Paulo, sob a coordenação de Marta Suplicy e com respaldo do Secretário Municipal da Educação, Paulo Freire, tendo sido cancelado em 1993, quando o então prefeito Paulo Maluf cortou as verbas para pagamentos de educadores (as) sexuais.

Nos idos dos anos 1980 com o impacto do HIV/Aids e a organização dos movimentos sociais, houve uma mudança de perspectiva, dessa forma o foco passa da Educação Sexual, até então vista sob o viés da medicina e da psicologia, para o enfoque nas relações de gênero sob um caráter mais cultural, social e histórico. Segundo Madsen (2008), é possível perceber uma maior mobilização feminista com relação ao tema de gênero na década de 1980 do que na de 1990. Ela observa que um bom exemplo sobre a afirmação de que na década de 1990 a participação feminista foi menor do que na de 1980 diz respeito à LDB/1996.

Observo, entre meados dos anos 1990 e início de 2000, uma lenta e gradual abertura da educação para discutir as relações de gênero no que tange às políticas públicas. Como afirma Cláudia Vianna (2011), a partir do ano de 1995, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, as questões sobre gênero e diversidade sexual sofrem uma retomada efetiva e passam a integrar o debate na área educacional. Assim, um novo pacto educacional voltado à introdução das desigualdades socioculturais e articulado ao cumprimento de outras metas direcionadas por agências multilaterais, como a UNESCO, o Banco Mundial e a CEPAL,

começa a pautar a participação do governo brasileiro nas várias conferências internacionais, relacionadas à elaboração de um novo currículo. Nesse contexto, sob a coordenação do então Ministério da Educação e da Cultura (MEC), teve início a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, a partir de uma perspectiva de gênero e sexualidade. Para Madsen (2008) e Vianna (2011), destacou-se, na elaboração dos PCN, o ineditismo no que tange ao tratamento do tema da sexualidade e do gênero relacionado à educação, como temas transversais. Entretanto, Vianna (2011) afirma que houve restrições quanto ao modo como foi imposto, sem nenhuma orientação feita aos (às) professores (as) com relação à introdução de temas transversais como a orientação sexual¹⁰. Além disso, tem-se que observar o caráter centralizador com foco na saúde, corpo e doença, em que a orientação sexual passa a ser entendida por um caráter regulador e meramente informativo com relação à sexualidade (VIANNA, 2011).

Uma vez que as agendas internacionais formuladas, tanto de educação quanto de gênero, passam a integrar os documentos e espaços nacionais brasileiros, por conta dos compromissos assumidos, elas tomam uma nova forma. Obviamente, o contexto político, econômico e sócio-histórico-cultural, do estado brasileiro, influenciou a forma como essas agendas foram assumidas nacionalmente. Claramente, todo esse processo de integração foi permeado por disputas e antagonismos, conflitos e tensões (MADSEN, 2008).

Assim, por um lado, podem ser observados pontos positivos advindos das iniciativas, expostas anteriormente, como a inclusão da sexualidade como tema transversal que atingiria as várias áreas do conhecimento que compõem o novo currículo. Por outro lado, observo a inclusão restrita a temas como da diversidade sexual e a discriminação sofrida pela população LGBT, já que são consideradas minorias.

Em 2001, o Brasil enviou uma comissão para participar da *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, realizada em Durban/África do Sul, na qual o tema da discriminação por orientação sexual foi um dos principais problemas apontados pelos (as) participantes. Como forma de implementar as recomendações oriundas da conferência, o governo brasileiro criou, no mesmo ano, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), no qual havia representantes do movimento LGBT e da sociedade civil (VIANNA; CAVALEIRO, 2011).

¹⁰ Nos PCN a orientação sexual é definida como Educação Sexual, dada de forma sistematizada na escola.

No ano de 2002, foi promovido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC) o I Fórum Nacional de Diversidade na Universidade, objetivou-se com esse fórum a coleta de sugestões sobre questões como a inclusão social e a diversidade étnico-racial. Essa coleta seria feita tendo como ponto de partida as reflexões realizadas por estudiosos (as) e pesquisadores (as) do assunto (VIANNA; CAVALEIRO, 2011).

Durante os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 à 2010), as políticas de reconhecimento ganharam maior visibilidade a partir das reivindicações e da pressão exercida pelas lutas sociais e ações dos coletivos, que buscaram o reconhecimento cultural objetivando a superação das desigualdades existentes (VIANNA, 2012a). Percebendo que havia falhas e faltas, e buscando a melhora na compreensão desses temas (diversidade sexual e gênero), o movimento de mulheres ou feminista e o movimento LGBT conseguiram inserir, à época do Governo Lula, demandas de formação de professores (as) para lidar com tais questões.

Em 2003, durante no *XI Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros* (EBLGT), um representante da Secretaria de Direitos Humanos (SDH) apresentou uma proposta de produção de cartilhas para distribuição à sociedade com orientações sobre o público LGBT. No entanto, o movimento rejeitou veementemente essa proposta exigindo que se construíssem políticas públicas que tratassem do tema (VIANNA, 2012b). Portanto, os cursos de formação na área de gênero e diversidade sexual, promovidos em parcerias entre Organizações Não Governamentais (ONG), universidades e o Governo Federal, frutos de constantes reivindicações iniciadas pelos movimentos feministas e endossadas e reforçadas pelos movimentos LGBT, começam a aparecer no cenário durante meados dos anos 2000.

Sendo assim, desde 2003 a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) passa a formular importantes políticas na área da educação. O *Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBTT e Promoção da Cidadania Homossexual* (BSH) corrobora com propostas ligadas à educação, visando o combate à discriminação contra LGBT e a promoção da cidadania desse grupo. Dessa forma, percebo que parte das políticas públicas que tem como foco a superação das desigualdades sociais no contexto da educação escolar, sobretudo ligada ao preconceito contra LGBT, é uma resposta do governo às pressões do movimento (VIANNA, 2011). Essas ações privilegiam o reconhecimento da diversidade e visam possibilitar aos (as) docentes condições de observar, problematizar e refletir sobre suas práticas pedagógicas e sobre as relações de

gênero e a diversidade sexual. Ao mesmo tempo, elas denunciavam uma defasagem na formação inicial docente.

Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹¹ em 2004, segundo Vianna (2012, p.9),

[...] temas antes marginalizados da pauta governamental começaram a ser negociados durante a elaboração de algumas das políticas públicas de educação, já que esta foi incumbida de instituir uma agenda voltada para a inclusão da diversidade, ampliando a participação da sociedade civil, reunindo gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais.

Consequentemente, em 2004, O British Council¹² e a SPM/PR iniciaram a elaboração de um projeto de formação de profissionais da educação, que tinha como foco a temática do gênero. Assim, à medida que novos (as) parceiros (as) foram incorporados (as) a essa iniciativa, tais como o MEC e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), foram incluídas, também, ao debate, as temáticas de discriminação étnico-racial e da diversidade sexual. Toda essa articulação entre os entes do governo levava em consideração a inter-relação deles com as políticas de formação de profissionais da educação no que tange aos direitos humanos, e mais especificamente às temáticas de gênero, raça/etnia e diversidade sexual. Também, é fato, que algumas proposições relacionadas ao gênero, diversidade sexual e discriminação étnico-racial já estavam expressas em documentos governamentais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996); Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial de 2003; o BSH, e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de 2004 (CLAM, 2009).

Nesse contexto, em 30 de novembro e 1º de dezembro de 2004 houve a realização de um evento intitulado *Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual*. Nesse seminário, reuniram-se o MEC, a SPM/PR, a SEPPIR/PR e o British Council (os parceiros responsáveis pela iniciativa), além de estudiosos (as) brasileiros

¹¹ A partir de 2011 a SECAD passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

¹² O British Council, órgão internacional do Reino Unido para assuntos de Educação e Cultura, tem como uma de suas principais missões estabelecer e fortalecer relacionamentos entre pessoas e instituições brasileiras e britânicas, com o objetivo de compartilhar experiências dos dois países com vistas a trazer benefícios mútuos. Direitos Humanos é uma das áreas prioritárias de trabalho para o British Council, motivo pelo qual participa do Projeto Gênero e Diversidade na Escola, não apenas subsidiando-o financeiramente, mas também, e o que é mais importante, promovendo o intercâmbio de conhecimentos e experiências relacionadas a políticas públicas educacionais nesta área (Pereira; Brandt, 2007, p. 21).

(as) e ingleses (as), assim como ativistas de organizações não governamentais ligadas aos movimentos de negros, de mulheres e LGBT. Um importante fruto desse evento foi a assinatura do Protocolo de Intenções entre os três órgãos do governo brasileiro responsáveis pelo seminário e também a SECAD e a Secretaria de Ensino a Distância (SEED), somados ao órgão do Reino Unido. Tal protocolo tinha como objetivo a implementação de políticas educacionais relacionadas à igualdade de gênero, raça/etnia e orientação sexual, por meio de ações como cursos (presenciais e semipresenciais), seminários, palestras, elaboração de material didático-pedagógico, entre outros, com foco na formação de educadores (as) (CLAM, 2009).

Uma das iniciativas relacionadas à efetivação de políticas públicas educacionais voltadas à formação de profissionais da educação, no que tange às temáticas de gênero, raça/etnia e diversidade sexual, foi a criação do *Projeto Gênero e Diversidade na Escola*. Para que fosse possível a implementação do projeto, que mais tarde viria a se transformar no curso *Gênero e Diversidade na Escola*, foi necessária a realização de parcerias nos âmbitos das esferas governamentais estaduais e municipais. Dessa forma, quando os envolvidos nesse projeto já se encontravam em posse de subsídios importantes relacionados à metodologia que deveria ser utilizada e aos conteúdos considerados essenciais, convidaram o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos/IMS/UERJ (CLAM) para executá-lo.

O CLAM coordenou a elaboração de material didático, selecionou os cursistas, capacitou e selecionou os (as) tutores (as) *online*, selecionou os (as) orientadores (as) das áreas temáticas constantes do curso e foi o responsável também pela coordenação do curso até a sua etapa final, em parceria com o Governo Federal. Já a certificação do GDE foi de responsabilidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O curso piloto configurou-se como uma modalidade de Ensino a Distância – EaD –, composto por uma carga horária de 200 horas. Delas, 30 trabalhadas em aulas presenciais, que aconteceram em cada município-polo, entre maio e junho de 2006, por meio de seminário-participativo. Via Internet o/a cursista teve mais 170 horas de atividades (ROHDEN, 2009, p.160).

Na fase piloto, o curso contou com a participação de seis municípios¹³ de diversas regiões do país, e o critério de escolha foi pela territorialidade, que possibilitava assim a representação geográfica de todas as regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste). Além disso, os municípios deviam possuir diferentes perfis de localização e

¹³ Porto Velho (RO), Salvador (BA), Maringá (PR), Dourados (MS), Niterói (RJ) e Nova Iguaçu (RJ).

tamanho (GRÖZ, 2008). Por fim, foram também escolhidos pela articulação político-institucional, pois foram necessárias parcerias com os Conselhos Municipais de Direitos da Mulher, Conselhos Estaduais dos Direitos da Mulher, Coordenadorias e Conselhos Municipais de Promoção da Igualdade Racial (CLAM, 2009).

O público-alvo na fase piloto foi prioritariamente formado por docentes do ensino fundamental da rede pública brasileira. O principal objetivo do curso era o de ampliar a compreensão desses (as) cursistas sobre os processos dinâmicos de discriminação na sociedade brasileira, mais especificamente, com o foco no sexismo, na homofobia e no racismo (ROHDEN, 2009).

Ao longo de sua confecção os pressupostos do curso foram refinados e podem ser resumidos nos seguintes princípios:

1. diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça/ etnia devem ser respeitadas e valorizadas, não devendo ser utilizadas como critério de exclusão social e política;
2. é fundamental manter uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças, procurando desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização ou biologização, que acabam por transformar diferenças em desigualdades;
3. discriminações baseadas em raça/etnia, gênero e sexualidade estão imbricadas na vida social e na história de diferentes sociedades, necessitando por isso uma abordagem conjunta e transversal. Ou seja, discriminação em relação às mulheres articula-se à discriminação em relação aos que são sexualmente atraídos por pessoas do mesmo sexo ou ainda que discursos racistas possam utilizar características socialmente atribuídas ao feminino para inferiorizar negros/as, indígenas ou outros grupos considerados inferiores;
4. a formulação de leis anti-discriminação não é suficiente para fazer cessar ações violentas e intolerantes em relação às diferenças de gênero, de raça e orientação sexual, sendo para isto fundamental privilegiar ações que visem à transformação das mentalidades e das práticas sociais;
5. a escola, embora tenha se constituído historicamente como espaço de reprodução de preconceitos, é local estratégico para o processo de transformação e deve cumprir sua missão de formar pessoas dotadas de espírito crítico;
6. o estatuto das diferenças de gênero, de raça e de orientação sexual é um debate aberto envolvendo delicadas questões morais, sendo que o curso não deve, portanto, pretender divulgar a “verdade” sobre tais diferenças pela adoção de qualquer tipo de cartilha ou doutrina. Nesse sentido, o fundamental é propiciar que os alunos e as alunas compreendam as implicações éticas das diferentes posições em jogo e construam sua própria opinião nesse debate;
7. a EaD é uma das modalidades de ensino capazes de potencializar o efeito multiplicador da ação educativa (Carrara, Rohden, 2006 *apud* ROHDEN, 2009).

Em 16 de abril de 2008 é lançado o edital nº 1 SECAD/MEC. Esse edital tratava prioritariamente da criação da Rede de Educação para a Diversidade, como se pode observar pela descrição do objeto do documento:

1.1.1. Convocar instituições de ensino superior e respectivos núcleos de pesquisa para a constituição da Rede de Educação para a Diversidade;

1.1.2. Selecionar propostas de cursos de formação continuada à distância nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização a serem ofertados por instituições de ensino superior nos polos municipais de apoio presencial da UAB; e

1.1.3. Selecionar propostas para a gestão do portal da rede de formação para a diversidade (MEC, 2008, p.1).

O objetivo principal do edital era a criação da Rede de Educação para Diversidade no âmbito da Universidade Aberta do Brasil¹⁴ (UAB), “[...] para a implementação de um programa de formação [...]” que visasse “[...] a oferta de cursos de formação para professores (as) e profissionais da educação nas áreas da diversidade [...]” e a seleção de propostas de cursos relacionados às temáticas da diversidade em várias modalidades (MEC, 2008, p. 1). O principal objetivo da rede era o de estabelecer um grupo permanente de formação (inicial e continuada) para disseminar o conhecimento e desenvolver metodologias educacionais de inserção de temas da área da diversidade. O documento indicava as seguintes áreas:

[...] educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os Direitos Humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil (MEC, 2008, p. 1).

De acordo com o edital, estabelecia-se, assim, um programa de formação para temas da diversidade a fim de que se criassem novas bases para uma rede nacional de ensino superior dedicada à disseminação dos temas acima descritos nas redes de ensino públicas e privadas de educação básica do país. Essa disseminação seria realizada pelo sistema da UAB, por meio da formação qualificada, e da articulação entre as instituições públicas de ensino

¹⁴ A Universidade Aberta do Brasil é um “sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os (as) professores (as) que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.” Para maiores informações consultar o sítio da UAB/CAPES www.uab.capes.gov.br ».

superior, o Distrito Federal, os estados e municípios, assim como os demais interessados (as) nesse tipo de formação. Prevvia-se, então, por meio desse programa a formação inicial e continuada de professores (as), gestores, e outros (as) profissionais da educação básica. O edital previa também quais seriam, portanto, as atribuições da Rede de Educação para a Diversidade, quais sejam:

[...] ampliar as oportunidades de formação de educadores e gestores educacionais que atuem na educação básica e nos cursos de formação de professores; elaborar conteúdos; ofertar um programa de cursos de formação para a diversidade; manter núcleos de pesquisa nas áreas da diversidade definidas pelo Programa; e estabelecer normas para o funcionamento e certificação dos cursos ofertados (MEC, 2008, p. 1).

Desse modo, poderiam inscrever-se para a Rede de Educação para a Diversidade todas as instituições públicas de ensino superior do país, que expressassem a vontade de oferecer cursos sobre temas da diversidade e que atuassem nas áreas anteriormente indicadas, por meios de seus núcleos de pesquisa. Dentre os cursos que poderiam ser ofertados pelas instituições que elaborassem propostas em atendimento ao edital da SECAD/MEC, encontrava-se o GDE. Portanto, terminada a fase do projeto-piloto, e após as avaliações realizadas, o GDE passou a uma nova fase. Consequentemente, começava uma fase de expansão do curso, que visava estendê-lo ao maior número de municípios brasileiros possível, por meio do sistema da UAB e integrando a Rede de Educação para a Diversidade.

A formação realizada tinha como proposta contribuir para a construção de novas formas de compreensão das relações de gênero e da diversidade sexual por professores e professoras. Procurava-se, assim, criar estratégias para a diminuição do preconceito e da violência no que tange às questões da sexualidade, diversidade sexual e ou de gênero entre os (as) docentes, nos espaços escolares. Visava-se, então, promover uma cultura de respeito à diversidade sexual e consolidar uma política educacional que permitisse a desconstrução de estereótipos.

Compreendo, portanto, que o GDE nasceu como uma forma de enfrentar a negação e o silenciamento da diversidade sexual, bem como mudar o discurso sobre o tema, tanto nas escolas quanto na formação de professores e professoras. Isso é, como uma aposta clara na formação continuada docente, como um importante canal de contribuição para a promoção e valorização das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual:

A partir desta e de outras iniciativas, esperamos que **professoras, professores** e demais profissionais da educação **fortaleçam o papel que**

exercem de promotores/as da cultura de respeito e garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, **de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos**, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira (CLAM, 2009, p. 10, grifos meus).

Todavia, ainda que o tema da diversidade sexual tenha sido introduzido nas políticas públicas de educação e tratado por pesquisas mais recentes na área, poucas são as investigações que procuraram averiguar quais as contribuições e dificuldades advindas desse processo. Dirce Margareth Grösz (2008, p.135) realizou uma pesquisa com o intuito de “[...] analisar as orientações coletivas de professores/as sobre os significados de masculino e feminino, as representações sobre papéis sociais atribuídos a homens e mulheres e como estas são construídas”. Ela buscou também compreender “[...] como a temática de gênero é trabalhada no cotidiano das práticas pedagógicas da escola”, em um grupo de 38 professores que tinham participado do GDE no projeto piloto de 2006, (as) separados em 10 grupos de discussão, dos quais 4 grupos foram analisados com maior profundidade.

Segundo Grösz (2008), os (as) professores (as) associam a virilidade, inquietação e a força ao indivíduo masculino e a dedicação, delicadeza e passividade ao indivíduo feminino. Ao mesmo tempo em que reconhecem a existência de comportamentos diferenciados, acreditam na fixidez dos moldes masculinos e femininos, considerando-os imutáveis e olhando com desconfiança para os sujeitos que transgridem essas fronteiras. No entanto, eles (elas) raramente se reconhecem sujeitos responsáveis pela (re)produção dessas desigualdades no cotidiano escolar e acabam culpabilizando os (as) outros (as) professores (as) (seus pares), por isso. Tendem a transferir a responsabilidade por essa (re)produção, aos sujeitos que estão no topo da hierarquia escolar (diretores (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as)), que segundo eles (elas), fazem distinção no tratamento entre alunos e alunas. Transferem, outras vezes, a responsabilidade dessa (re)produção para o (a) professor (a) de educação física, que em suas práticas, excluiria meninas do jogo de futebol. Ou ainda, sugerem que a organização da escola em filas de meninos e meninas, ou a linguagem sexista empregada na instituição são as responsáveis pela (re)produção das desigualdades.

Grösz (2008) chega à conclusão de que o gênero parece estar fora da escola, que as desigualdades existentes, devido às relações de poder entre homens e mulheres não parecem incomodar a escola, e portanto, discussões sobre o tema parecem não ganhar espaço nessa instituição. Outro fator que a pesquisadora aponta - e que já havia sido acionado em minhas

reflexões - é o de que, possivelmente, os (as) docentes não se sintam preparados para trabalhar com a temática de gênero por não compreenderem bem o caráter histórico e social da construção de identidades generificadas. Além disso, parecem não reconhecer que esse marcador social atravessa e é atravessado por outros como raça/etnia, classe e identidade sexual. Segundo ela, ainda que haja a realização de projetos na escola que contemplem os Temas Transversais dos PCN, gênero não aparece em nenhum deles e a sexualidade, quando tratada, normalmente é pelo viés da saúde, corpo e doenças sexualmente transmissíveis.

No entanto, assim como em outras pesquisas, os (as) professores (as) reconhecem a importância da Educação Sexual, destacando o papel de suma importância da escola na construção de conhecimentos sobre o assunto. Contudo, ainda aparece em grande parte dos relatos a ideia de que essa educação deva ser transferida para a família e mais propriamente, ficar a cargo da mãe, além da ideia de culpabilização das meninas por todo evento que seja considerado fora do “normal” para o que se espera delas (GRÖSZ, 2008).

Muitas vezes, o GDE foi citado como um curso que trouxe elementos para a melhor compreensão das relações de gênero estabelecidas na escola, e os (as) docentes reconhecem que precisam estar atentos às suas práticas no cotidiano escolar aos indícios de desigualdade. Apesar disso,

A família, a igreja, a religião e os meios de comunicação social são reconhecidos como instituições que fabricam e reiteram sujeitos, dando significados e significando estas pessoas, produzindo identidades e lugares diferentes segundo a disciplina e a ordem estabelecida e reconhecida como ‘normal’. No entanto, a escola como instituição que integra a rede de instituições que se encarregam da reprodução, ou a possibilidade de produzir a contra hegemonia parece não existir para estes professores/as, ela não é lembrada, não é citada (GRÖSZ, 2008, p. 140-141).

Nesse contexto, a escola pode parecer uma ilha, na qual os (as) professores (as) possivelmente se sentem solitários para tentar subverter a lógica imposta investindo assim na desconstrução dos estereótipos de gênero (GRÖSZ, 2008). A autora aposta nas modificações no currículo da formação continuada docente, para que os (as) professores (as) possam perceber e aprender a lidar com esses arranjos das relações de gênero na escola. Mas, cabe indagar se esses processos de comprometimento com o tema não podem ser intermitentes, marcados por intervalos de percepção e silêncio.

Outro estudo que também teve como foco o projeto-piloto de 2006 foi o de Maria Mostafa (2009), intitulado *Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso*

Gênero e Diversidade na Escola, e destinou-se a analisar os conflitos provocados por uma política pública educacional voltada a discutir a diversidade na escola. Com base em relatos de cursistas e de professores (as) *on-line* nos fóruns de discussão de caso, foi possível observar que as discussões sobre sexualidade realizadas durante o curso eram apropriadas pelos cursistas de modos distintos.

Em pesquisa mais recente, Andréia dos Santos Barretos Monsore de Assumpção (2012), também utilizou dados do GDE (projeto -piloto) de 2006. Ela realizou, na pesquisa intitulada *Educação para a igualdade na perspectiva de gênero*, uma reflexão sobre a efetivação das políticas públicas promotoras da qualidade da educação por meio da valorização da diversidade em ambientes escolares. Isso tudo, sob uma perspectiva teórica guiada pelos estudos de Anthony Giddens e Pierre Bordieu. Esse estudo privilegiou 60 memoriais produzidos por professores (as) de 6 municípios brasileiros, que continham apreciações sobre o curso como parte da avaliação final do GDE.

Porém, apesar de o memorial trazer, em sua escrita, fragmentos das discussões empreendidas em fóruns de discussões – elemento chave no processo formativo, e que poderia demonstrar os conhecimentos prévios dos cursistas – a autora limitou sua análise apenas ao material. Quando justifica a opção pela análise dos memoriais, Assumpção (2012) observa que foram escolhidos os memoriais que obtiveram nota máxima na avaliação (2,0). A autora aponta que essa escolha partia do pressuposto de que os (as) autores (as) desses memoriais teriam participado de todo o processo formativo o que lhes conferia uma nota de partida de 1,0. Já para que o (a) cursista obtivesse o outro ponto faltante, ele (ela) deveria articular as três temáticas do curso, em sua escrita, quais sejam: gênero, sexualidade e raça/etnia. Dessa forma, poderia ter a certeza de que as discussões sobre gênero estariam presentes em todos os memoriais analisados, já que esse era o foco de sua pesquisa.

Assumpção (2012) conclui que o curso provocou uma desestabilização e os (as) professores (as) passaram de um patamar de conhecimento-ação para outro mais reflexivo, já que ela constatou, por meio dos memoriais, a percepção de outro “olhar” para a diversidade. Desse modo, as discussões sobre os acontecimentos e ações do cotidiano escolar chegaram aos memoriais docentes já submetidas a um processo de reflexão, fruto da provocação do conteúdo de gênero e sexualidade do material do curso *Gênero e Diversidade na Escola*.

De modo geral, esses estudos auxiliam a pensar sobre os desdobramentos do GDE, por meio de diferentes perspectivas. Entretanto, cabe observar que todos eles estão focados no mesmo objeto de estudo: o projeto-piloto desenvolvido em 2006. Grösz (2008) realizou a

pesquisa após a formação por meio de entrevistas coletivas buscando analisar as representações de gênero de professores (as); Mostafa (2009) apreendeu os conflitos nas discussões empreendidas nos fóruns de discussão online; e Assumpção (2012) refletiu sobre a efetivação de políticas públicas educacionais voltadas ao reconhecimento da igualdade de gênero e diversidade nas escolas, por meio da percepção de professores e professoras ao final da formação pela leitura e análise dos memoriais.

Os três trabalhos focaram o mesmo curso de formação, ou seja, o projeto-piloto do GDE de 2006. Contudo, Grösz (2008) focou nos professores (as) após a formação, de modo que as características específicas do processo formativo não foram apresentadas e consideradas na análise. Mostafa (2009) privilegiou os fóruns e observou os conflitos ali existentes; porém, não verificou se ao final do curso esses conflitos poderiam ter sido amenizados, o que poderia, talvez, ser realizado por meio da análise comparativa entre fóruns e memoriais. Assumpção (2012) analisou os memoriais, mas não os comparou às discussões realizadas no fórum, limitando-se a verificar os fragmentos presentes no trabalho final, o que poderia revelar como os discursos finais se configuraram.

Em que pese a relevância desses trabalhos para a compreensão da efetivação de uma política pública educacional que tem como foco contribuir para que a escola não seja reprodutora de preconceitos sociais, algumas lacunas precisam ser preenchidas. De 2006 até o presente momento, o curso foi oferecido outras vezes, em locais diferentes e por meio de uma iniciativa de expansão pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Portanto, caberia indagar: houve acréscimos ou mudanças no GDE oferecido posteriormente por meio do sistema UAB? Quais os processos de comprometimento com o tema a partir dos cursos oferecidos?

Portanto, a pesquisa cujos resultados são aqui apresentados teve por objetivo partir dessas indagações proporcionadas pelos estudos acadêmicos sobre os temas de gênero e diversidade sexual, em sua interface com a educação e mais especificamente com a formação docente continuada, visto que há poucos trabalhos que realizaram essa análise. Busca, ainda, por meio dessa pesquisa, refletir sobre a formação continuada docente no que tange à avaliação dos (as) frequentadores (as) do GDE, da cidade de Jaú, estado de São Paulo, no tocante à trajetória dessa formação, leituras, discussões, problematizações e possíveis contribuições para o combate ao preconceito de gênero e à homofobia. O foco central na análise, aqui proposta, é verificar quais as possibilidades de modificação da experiência, do olhar sobre a própria sexualidade para a apropriação do tema na formação continuada

docente. Como professores (as) são capazes, e em que medida, de comprometer-se pessoal e profissionalmente com o tema?

2 Articulações possíveis na análise da formação continuada docente em gênero e diversidade sexual

[...] o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho.

Jorge Larrosa

Busco, nesse capítulo, sistematizar os conhecimentos acerca dos conceitos de gênero e diversidade sexual, bem como estabelecer um diálogo entre os campos dos estudos de gênero, diversidade sexual e formação docente.

2.1 O caráter relacional do conceito de gênero e sua articulação com a diversidade sexual

Historicamente, sobretudo na sociedade ocidental, apenas uma manifestação da sexualidade humana foi reconhecida como legítima e normal, a heterossexualidade. Assim, foi reconhecida, também, a legitimidade da superioridade dos homens com relação às mulheres e de heterossexuais com relação aos homossexuais, às lésbicas, aos (às) bissexuais, aos (às) transexuais, às travestis, etc., foram considerados anormais. Porém, já há algum tempo, como pode ser visto na construção teórica que realizo a seguir, estudos e pesquisas tentam demonstrar quão arbitrária foi essa construção da noção de sexualidades e das hierarquias sexuais.

O conceito de gênero não pode ser abordado apenas através de um significado gramaticalmente atribuído. Ele é fruto das lutas por direitos sociais, portanto, da construção do que denominamos cidadania. A constituição das relações de gênero está diretamente ligada à ampliação do direito das mulheres, do direito ao voto, do direito ao trabalho remunerado, do direito aos mesmos direitos de ir e vir:

Admitindo que as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história, o conceito de gênero [...] está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. Constituinte desse movimento, ele está implicado linguisticamente e politicamente em suas lutas e, para melhor compreender o momento e o significado de sua incorporação, é preciso que se recupere um pouco de todo o processo (LOURO, 1997, p.14).

Para Joan Wallach Scott (1995), as pessoas que se preocupam em codificar os sentidos das palavras investem em uma batalha perdida, pois as palavras assim como as coisas as quais pretendem dar significado, possuem uma história. A autora salienta que foi apenas na história mais recente que as feministas passaram explicitamente a utilizar gênero como um modo de se referir à organização social da relação entre os sexos.

As regras formais da gramática resultam da atribuição do masculino ou feminino, e Scott (1995) conclui, por meio de uma pesquisa em dicionários de diferentes línguas, que há a necessidade de se estar atento ao uso gramatical do gênero. Pois, por um lado, a referência é explícita, porém, por outro lado, existe em várias línguas indo-europeias uma terceira categoria que é atribuída ao sem sexo ou sexo neutro, portanto o gênero é construído também linguisticamente. Além disso, como problematiza Guacira Lopes Louro (1997), quando se confia nos dicionários e não se desconfia do significado que ali está atribuído a determinada palavra, se deixa de acreditar que essas palavras podem significar muitas coisas. Dessa forma, se deixa de compreender que, na verdade, as palavras são instáveis e fugidias e que no percurso da construção histórica de seus sentidos elas passam a ter múltiplos significados, a depender, por exemplo, de como a ciência as transforma para, assim, torna-las um conceito. Nesse sentido, interessa para essa discussão visualizar o gênero como um conceito.

O início da aparição do conceito de gênero se deu entre as feministas americanas, com o objetivo de enfatizar que as distinções baseadas no sexo possuem um caráter fundamentalmente social. Elas recusavam, dessa forma, o determinismo biológico contido no uso dos termos “diferença sexual” e “sexo”. O que elas buscavam explicitar era que não são as características sexuais, mas sim aquilo que se constrói sobre elas - as formas como são representadas ou o modo como se pensa sobre elas - é que vai constituir o que é masculino ou feminino em uma dada sociedade ou momento histórico. Contudo, ao focar no caráter fundamentalmente social, o que se pretende não é negar a biologia, mas enfatizar cuidadosamente a construção social e histórica que é produzida acerca das características sociais (LOURO, 1997). É pensar que, quando se trata de gênero, a prática social se dirige aos corpos e que esses corpos são sexuados.

Afinal, desde que Simone de Beauvoir proferiu a frase: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, os significados sobre o que é ser mulher e também sobre o que é ser homem se tornaram objetos de profundas e minuciosas análises e discussões. Essas ações tinham a

finalidade de resgatar o caráter social do conceito de gênero, que remete à dinâmica da transformação dos valores e das relações sociais.

Dinis (2013) lembra que a construção da identidade feminina é um processo educativo longo e doloroso. Um processo, por meio do qual, vários agentes tais como a família, a escola e a mídia buscam conformar e moldar corpos às imagens e expectativas que se esperam de um sujeito que fisicamente tenha nascido fêmea na espécie humana. Tal processo foi pautado no olhar masculino e projetou uma ideia da identidade feminina regulada pela beleza, delicadeza e fragilidade atribuídas ao sexo feminino como algo inato, como essência.

Dinis (2013) observa que esse processo não foi diferente com os homens, pois a ideia de masculinidade foi forjada pelo afastamento e diferenciação de tudo aquilo que é considerado feminino e orientada por um sentimento de misoginia, em um processo no qual a submissão das mulheres ao poderio dos homens ganha destaque. Paralelamente, a figura masculina também foi forjada afastando-se de toda e qualquer forma de homossexualidade, orientada pela homofobia. Ou seja, a identidade masculina foi criada, posteriormente às identidades feminina e homossexual, em um processo de oposição a essas imagens. Scott (1995) compreende que as pessoas que propuseram o conceito de “gênero” sustentavam que as pesquisas sobre as mulheres poderiam transformar os paradigmas disciplinares existentes. Esses estudos além de acrescentar novos temas trariam imprescindivelmente um reexame crítico acerca dos critérios e premissas do trabalho científico. Portanto, inscrever as mulheres na história implicaria redefinir valores, bem como alargar as noções tradicionais daquilo que importa historicamente. Porém, o modo pelo qual essa “[...] nova história iria, por sua vez, incluir a experiência das mulheres e dela dar conta dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como categoria de análise” (SCOTT, 1995, p. 73).

Assim, havia o interesse explícito pelas categorias de classe, raça/etnia e gênero, que eram regularmente invocadas pelas pesquisadoras feministas e vistas como cruciais para se escrever uma nova história, por dois motivos. O primeiro motivo tinha relação com o envolvimento do (a) pesquisador (a), com as narrativas históricas dos (as) oprimidos (as), assim como uma análise que levasse em conta tanto a natureza quanto o sentido dessa opressão. O segundo se relacionava à compreensão de que as desigualdades estão organizadas em torno dessas três categorias (SCOTT, 1995), ainda que a historiadora observe a falta de paridade entre elas e afirme que elas não têm um estatuto equivalente.

Para ela, provar a participação histórica e política das mulheres nas revoltas da civilização ocidental não era suficiente. Então, o desafio teórico colocado dizia respeito à

exigência de uma análise não só da relação entre homens e mulheres no passado, mas de como se conectam a história passada e as práticas históricas presentes. Ou seja, era necessário tornar visível a mulher que fora ocultada historicamente, sofrendo segregação social e política, o que ocasionou uma ampla invisibilidade não só política, mas de sujeito (LOURO, 1997).

A maior parte das tentativas dos (as) historiadores (as) em teorizar o gênero ficou presa a quadros de referência tradicionais das ciências sociais e, por isso, tiveram um caráter limitado. Essas tentativas tendiam à inclusão de generalizações reducionistas ou muito simplistas. Sendo assim, Scott (1995) afirma que as abordagens utilizadas por eles (elas) podem ser divididas em duas categorias distintas. Na primeira, não se interpreta, se explica ou se atribui causalidade aos fenômenos e realidades estudados. Na segunda, teoriza-se a natureza desses fenômenos e realidades a fim de compreender como e por que esses tomam as formas que possuem.

Dessa forma, gênero foi utilizado como sinônimo de mulheres, como forma de se ajustar à terminologia científica usual nas ciências sociais, distinguindo-se, assim, da terminologia política do feminismo. O conceito foi também utilizado para entender que o estudo sobre as mulheres implicava, necessariamente, o estudo sobre os homens, ou seja, as informações obtidas com relação a elas são evidentemente informações sobre eles. Tal perspectiva sustentava que estudá-los separadamente perpetuaria a ideia de que um sexo tem pouco ou nada a ver com o outro. Todos esses usos são considerados descritivos por Scott (1995), o que segundo ela resulta em certa visão funcionalista e baseada na biologia. Visto assim, gênero não tem poder analítico e não ajuda a questionar e ou mudar os paradigmas históricos existentes (SCOTT, 1995).

Cientes desse problema, alguns (mas) historiadores (as) buscaram empregar teorias que explicassem o conceito de gênero e que ao mesmo tempo dessem conta da mudança histórica. Para Scott (1995) o resultado desse esforço é uma variedade de abordagens na análise de gênero, que podem ser resumidas em três posições teóricas. A primeira buscava explicar as origens do patriarcado (teóricas do patriarcado); já a segunda, buscava um compromisso com as críticas feministas (feministas marxistas), e finalmente, a terceira visava explicar a produção e reprodução da identidade de gênero do sujeito (teóricas pós-estruturalistas).

Scott (1995) defende e propõe o uso do gênero como uma categoria de análise histórica. Portanto, para ela o gênero é entendido como a organização social da diferença

sexual e desse modo, não reflete a realidade biológica primeira, mas antes, constrói o sentido dessa realidade. A autora ressalta que o conceito repousa numa conexão integral entre duas proposições: “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos [...]” e “[...] o gênero é uma forma primária de dar significado as relações de poder” (p.86).

Considerado como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, para a pesquisadora, o gênero implica quatro aspectos que se inter-relacionam e são inseparáveis, mesmo que não operem simultaneamente. O primeiro deles evoca representações simbólicas e frequentemente contraditórias do que é ser masculino e feminino. O segundo diz respeito aos conceitos normativos que tomam a forma de uma oposição binária fixa entre o masculino e o feminino, estabelecendo um único jeito possível de ser homem e ser mulher, efeito do consenso social e não do conflito. O terceiro aspecto se refere às instituições e à organização social, por meio de uma concepção política na qual se considera que o gênero é construído nas relações familiares, nas relações de trabalho, nas relações educacionais e pelo sistema político. Enfim, o quarto aspecto se refere à identidade subjetiva, pois é necessário examinar como as identidades de gênero são construídas por meio de uma série de atividades, de organizações e representações sociais. Essa é, portanto, a primeira definição de gênero da autora, e a preocupação de Scott (1995) com ela foi de especificar e clarificar o modo como se devem pensar os efeitos do gênero nas relações institucionais e sociais. A pesquisadora observa ainda que essa reflexão é necessária, uma vez que nem sempre ela tem sido feita de maneira sistemática e precisa.

Porém, Scott (1995) afirma que a teorização do gênero é desenvolvida em sua segunda proposição, a qual diz que o gênero é uma forma primária de dar sentido às relações de poder. Ou melhor, o gênero é um campo primário por meio do qual o poder se articula, não sendo o único campo, mas parece ter recorrentemente possibilitado dar significado ao poder nas tradições judaico-cristãs, islâmicas e no ocidente. Entretanto, embora os conceitos de poder se baseiem no gênero, nem sempre se referem literalmente ao gênero em si.

Destarte, o gênero fornece as ferramentas para decodificar e compreender os significados e as conexões complexas entre as várias formas de interação da humanidade. Quando os (as) historiadores (as) passam a compreender a natureza recíproca da sociedade e do gênero - assim como as formas particulares pelas quais ele constrói a política e a política o constrói - é que encontram as maneiras pelas quais tal conceito constrói e legitima as relações sociais. Porém, a política é apenas uma das áreas na qual podemos utilizar o gênero para

análise histórica. O gênero pode, por exemplo, ser utilizado também articulado aos conceitos de classe, já que com frequência a atenção dada a ele constitui parte crucial da igualdade e da desigualdade. Pode, ainda, ser utilizado para compreender as relações de poder entre as nações e os sujeitos coloniais, em termos das relações entre mulheres e homens. Utilizaram-no também para legitimar a guerra, do apelo explícito à virilidade até a crença do dever que os filhos teriam em servir o Estado, nas associações entre a masculinidade e o poderio nacional. Outro modo de utilização do gênero está ligado à alta política, que é por si um conceito generificado, pois sua importância, suas razões de ser e existência de sua autoridade superior estão precisamente relacionadas à exclusão das mulheres de seu funcionamento (SCOTT, 1995).

Para Scott (1995), falar em gênero é se referir ao discurso da diferença sexual, pois ele se refere às ideias, às instituições, às práticas cotidianas, bem como tudo o que constitui as relações sociais. O discurso mesmo que não seja anterior à organização social, é inseparável dela, servindo de instrumento de ordenação do mundo (GROSSI; HEILBORN; RIAL, 1998). Entendido como um conjunto de referências, o conceito de gênero é estruturante para a organização e percepção simbólica e concreta da vida social (SCOTT, 1995). Dessa forma, à medida que essas referências estabelecem distribuições de poder, o gênero se implica na construção do próprio poder.

Nesse contexto, o conceito de gênero passa englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2007, p.16).

Há um dado interessante levantado por Scott (1995) em seu trabalho e diz respeito ao fato de que a analogia do gênero nem sempre corresponda ao casamento nem mesmo à heterossexualidade. Ela afirma que na teoria política da Idade Média islâmica, os símbolos de poder frequentemente faziam alusão às relações sexuais entre um homem e um rapaz. Segundo ela, isso não só sugere a existência aceitável de formas diferentes de sexualidade, mas também legitima a irrelevância das mulheres para qualquer noção de vida pública e de política. O terreno do gênero no qual é jogada a história política parece fixo, porém seu significado é contestado e está em movimento. Nesse caso, segundo Scott (1995) reconhecendo que a oposição entre homem e mulher é problemática, não é algo definido e está em constante construção, deve-se questionar não apenas o que está em jogo nas

proclamações e debates sobre o gênero. É preciso questionar, também, como as compreensões implícitas do gênero são reinscritas e invocadas (SCOTT, 1995).

Weeks (2000) afirma que o gênero não é meramente uma categoria analítica simples, ao contrário, ele é uma relação de poder. Assim, os padrões de sexualidade feminina são nada mais que um produto do poder dos homens para definir aquilo que é necessário e desejável, eis dessa forma um poder historicamente enraizado.

Portanto, o gênero nesse trabalho será entendido por seu caráter relacional, no qual as relações de poder percebidas entre os sexos ganham significado, e os modos como se organizam a política, a sociedade, o trabalho, as instituições, etc., ganham legitimidade por meio dele (SCOTT, 1995; WEEKS, 2000). Considerando o exposto no parágrafo anterior, penso que o gênero pode auxiliar na compreensão das relações entre os sexos¹⁵ não só de homens e mulheres, mas também dos LGBT. Compreendo, também, que quando se fala em relações entre o mesmo sexo, não se fala única e exclusivamente das relações sexuais, nesse caso são consideradas, também, todas as expressões de afeto e os relacionamentos.

Assim como o movimento feminista, o movimento LGBT ganha espaço no atual processo político de reconhecimento de direitos. Esse movimento não é apenas defesa do direito humano básico de escolher a quem e como amar. A sexualidade se torna uma questão política, com o feminismo e a nova militância homossexual como potentes símbolos desse processo. Esses movimentos desafiam algumas das estruturas sobre as quais as sociedades foram historicamente construídas: repressão sexual às meninas e mulheres e patologização da homossexualidade, mostrando que a sexualidade, enquadrada por um conjunto de leis, costumes, regras e normas variáveis no tempo e no espaço, é um fenômeno socialmente construído, mas muitas vezes considerado uma evidência “natural” (VIANNA, 2012).

Dessa maneira, acredito na articulação entre o processo de construção da noção de diversidade sexual e as reflexões proporcionadas pelo pensamento feminista sobre as relações de gênero. Trata-se de um longo processo de construção e nomeação do que hoje designamos como diversidade sexual. Pois, a “[...] homossexualidade é uma construção social, histórica, relacional, heterogênea, coletiva e individual, além de estar em constante construção e negociação.” (FERRARI, 2005, p. 35). Segundo Jeffrey Weeks (2000), os termos homossexualidade e heterossexualidade foram cunhados por Karl Kertbeny, um escritor

¹⁵ Aqui compreendidos como o conjunto de características físicas, orgânicas e celulares que distinguem os indivíduos nascidos machos ou fêmeas na espécie humana, por meio da visualização de seus órgãos sexuais externos, atribuindo-lhes um papel específico na reprodução da espécie.

austro-húngaro, em uma publicação no ano de 1869. Ele afirma que a homossexualidade foi “inventada” para designar a forma de relação entre pessoas do mesmo sexo, pois até então, as pessoas que mantinham esse tipo de relação eram chamadas de sodomitas, assim como também o eram as mulheres que praticavam o sexo anal.

O autor observa que os esforços de Kertbeny eram os de definir a homossexualidade como uma variante benigna da sexualidade, uma forma distinta da heterossexualidade - a variante que até então era vista como a sexualidade normal. Mas, ao contrário do que acreditava Kertbeny, nas mãos de sexólogos, como Krafft-Ebing, a descrição do termo passou a ter um cunho médico-moral (WEEKS, 2000). Ele também esclarece que houve uma tentativa mais rígida de definir termos descritivos das práticas sexuais, tais como: “sodomasoquismo”, “travestismo”, e outras denominações importantes para a institucionalização da heterossexualidade entre os séculos XIX e XX. Esse tipo de ação deflagra a disputa exposta anteriormente, demonstrando que houve a necessidade de usar esses termos descritivos como forma de catalogar todos os tipos de práticas sexuais.

Weeks (2000) é categórico ao dizer que antes do século XIX o sujeito homossexual não existia, mas sim a prática sexual entre homens. Ele aponta dois esforços imbricados na definição da heterossexualidade como norma: um que redefinía a norma e outro que demarcava a constituição da anormalidade. Portanto, um dava sentido para a homossexualidade como uma variante anormal das práticas sexuais, o outro demarcava a heterossexualidade como a única variante benigna dessas práticas. Nesse contexto, em primeiro lugar, a tentativa foi a de definir as características básicas daquilo que constitui a masculinidade e a feminilidade “normais”, particularmente extraídas dos corpos biológicos de homens e mulheres. Em segundo lugar, produziu-se uma hierarquização social na qual o normal e o anormal poderiam ser distinguidos, por meio da catalogação infinita de uma variedade de práticas sexuais. Desse modo, quaisquer outras atividades sexuais que se afastassem do desejo heterossexualmente orientado ou eram condenadas como aberrações ou, então, aceitas como prazeres preliminares (iniciação na vida sexual).

Embora, a homossexualidade tenha existido em todos os tipos de sociedade, em variados tempos históricos, tendo sido aceita ou rejeitada, sob formas diversas, como parte dos costumes e hábitos sociais dessas sociedades (WEEKS, 2000) - foi sobretudo nas sociedades ocidentais industrializadas, e a partir do século XIX, que esta se desenvolveu como categoria distinta, tendo associada a ela uma identidade.

Para Weeks (2000), ao tentar assinalar a descoberta ou reconhecimento de um tipo distinto de pessoa, cuja sexualidade era substancialmente diferente daquela do (da) sujeito que tinha desejo pelo sexo oposto ao seu, se inventou uma categoria, uma identidade sexual. Isso ocorreu quando sexólogos como Krafft-Ebing, Magnus Hirschfeld, Havelock Ellis e outros definiram que havia um sentimento sexual contrário, ou ainda assinalavam a existência de um “terceiro” gênero (intermediário) (WEEKS, 2000).

É possível observar dois grandes padrões de interação e organização homossexual no ocidente, desde o século XII. Um desses padrões sobreviveu vigoroso até o século XX, e é essencialmente o modelo grego, no qual a relação se dava entre um adulto ativo e um adolescente passivo. “Não que a relação entre homens na Antiguidade não tivesse problemas, regras, convenções e comportamentos, ou seja, todo um jogo complexo em que os participantes sabiam da sua complexidade” (FERRARI, 2005, p. 33). Esse adulto masculino provavelmente mantinha relações com mulheres e também com o jovem, porém desde que aceitasse o papel de ativo na vida adulta, não sofreria nenhum risco de perder o seu *status* de virilidade. Sendo assim, admitia-se a atividade homossexual, desde que o papel adotado pelo adulto fosse o de ativo, mas se ao contrário disso, o papel adotado por ele fosse o de passivo nas relações sexuais, seria maltratado e estigmatizado. Pois, segundo Anderson Ferrari (2005), os homens envolvidos nessa relação promoviam estratégias de modo a torná-la moralmente aceitável.

O segundo padrão começa a emergir, gradualmente, desde o século XVIII. Esse padrão associava qualquer comportamento masculino, fosse ele ativo ou passivo, ao homem efeminado e esse tipo de comportamento chocava-se com os padrões aceitos ou esperados de comportamento de gênero (WEEKS, 2000). Segundo Weeks (2000), esse novo padrão se estabeleceu paralelamente à transformação da vida familiar. Transformação essa, que ocorreu a partir do século XVIII, na qual cada vez mais era estabelecida uma distinção dos papéis sociais e sexuais masculinos e femininos, o que só aumentava a estigmatização daqueles homens que não se conformassem aos papéis sociais esperados deles. Dessa forma, os homens que não se comportassem conforme as expectativas sociais do que fosse considerado ser homem na sociedade, não seriam considerados homens de verdade. Já com relação às mulheres as atitudes eram diferentes, e refletiam a expectativa de que elas não poderiam ser autônomas social e sexualmente, mas subordinadas. Os esforços empreendidos por cientistas no sentido de criar a categoria do homossexual, tanto do ponto de vista sexológico quanto psicológico, no final do século XIX, eram uma tentativa de que a mesma fosse entendida

como uma patologia. Tanto quanto a criação de leis que puniam a perversidade sexual na Alemanha e Grã-Bretanha assinalava a tentativa de regular a homossexualidade (WEEKS, 2000).

Com a liberação *gay* nos Estados Unidos, a partir de 1969, e o desenvolvimento de redes de comunidades bem estabelecidas, o discurso sobre a homossexualidade assume um novo patamar. A homossexualidade torna-se, dessa forma, uma categoria sociológica e científica, e ela classifica, então, o “desvio sexual”, produzindo efeitos na prática médica e legal, criando uma natureza exclusivamente homossexual, o que, segundo Weeks (2000), possivelmente iniciou uma nova fase de autodefinição homossexual.

O autor busca salientar que um novo zelo definidor e categorizador da sexualidade no final do século XIX, constituiu uma mudança significativa nos modos como se definia a homossexualidade privada e publicamente, que pode ser comparada à emergência de uma política *gay* e lésbica entre os anos de 1960 e 1970, já que ambas simbolizavam rupturas cruciais e uma transformação crítica dos significados dados às diferenças sexuais, bem como sobre o que é ser homossexual.

Emerge da literatura científica, no século XIX, uma nova abordagem sobre o homossexual, e as explicações para a existência do fenômeno da homossexualidade eram frutos de disputas atribuindo-lhe causas hormonais, psicológicas, ambientais e biológicas. Essa abordagem projetou a norma por meio da qual, até bem recentemente, as pessoas definidas como homossexuais poderiam ser constrangidas a viver suas vidas (WEEKS, 2000). Mas, ainda segundo Weeks (2000), as vidas de homossexuais eram diferenciadas por muitos outros fatores, como a classe, a raça/etnia, porém, as diferenças mais bem documentadas são as existentes entre homens e mulheres.

Para o autor, a abordagem que surge no século XIX tentava explicar o homossexual e as mulheres nos mesmos termos, como se esses tivessem características e causas comuns. Para ele, o fato é que esse modelo era baseado na homossexualidade masculina e por isso não poderia ser aplicado às mulheres. Desse modo, homens e mulheres poderiam ser classificados pelo mesmo rótulo psicológico, mas as histórias deles (as) eram diferentes.

Nessa trajetória, João Silvério Trevisan (2007) observa que a homossexualidade passou de adjetivo, quando o sujeito era designado como homem homossexual, para substantivo passando esse a ser **o homossexual**. Nas palavras do autor “Em oposição às

peessoas ‘normais’, aquelas que transam com o mesmo sexo tornaram-se *os(as) homossexuais*” (TREVISAN, 2007, p. 37). E ainda nos dizeres de Foucault (1988):

O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. [...]. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida da prática da sodomia para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie (p. 50-51).

Conforme afirma Weeks (2000), a nova história da homossexualidade torna-se uma história de identidades. Mas, para que essas identidades distintivas surjam e contraponham-se às normas heterossexuais é necessário que haja algo mais que a atividade ou desejo homossexual. É preciso que exista um apoio social, espaços sociais ou uma rede que faça com que as necessidades individuais adquiram sentido.

Posso observar que, apesar de parecer absurdo, não há consenso na definição do que seja a homossexualidade, e mesmo uma definição clara e precisa do termo (PRADO; MACHADO, 2008). Para Marco Aurélio Máximo Prado e Frederico Viana Machado (2008), conceitos como homoerotismo, homoafetividade, sodomia, homossexualismo são tentativas para descrever os comportamentos sexuais que se afastam dos heterossexuais tradicionais. Porém, os autores afirmam que, ainda que não exista o consenso, a homossexualidade, conforme salientado anteriormente, vem ganhando visibilidade e espaço na arena pública e despertando inquietações, mitos e dilemas. Isso ocorre porque, segundo esses autores, a homossexualidade é mais que a relação sexual ou de afeto entre pessoas do mesmo sexo, ou é mais que a orientação do desejo sexual. Essa forma de sexualidade pode abranger parte dessas ou todas essas características ou, ainda, ultrapassar essas definições. Para os autores, com relação à sexualidade os significados são multifacetados, de forma que variam e são construídos tanto individual quanto coletivamente. E ainda, para Weeks (2000), a sexualidade, além de ser uma preocupação individual, é claramente também uma questão crítica e política, e, dessa forma, merece uma análise cuidadosa tanto do ponto de vista histórico, quanto do sociológico.

Segundo Prado e Machado (2008), definir a sexualidade implica uma reflexão política altamente complexa, já que é preciso sair do cotidiano atomizado no qual se está inserido e olhar para as hierarquias sociais proporcionadas pelas diferenças sexuais. Para entender melhor esse emaranhado de significações é necessário, segundo os autores, percorrer alguns

discursos históricos sobre as homossexualidades, de modo a compreender como eles colaboraram para que essas manifestações da sexualidade se tornassem “[...] uma dimensão importante da construção social das posições e práticas identitárias da política contemporânea” (p. 29).

O alarde causado pela proliferação de discursos sobre a homossexualidade na contemporaneidade pode fazer parecer que, hoje, este é um fenômeno muito mais frequente. Entretanto, é possível observar – como salientado anteriormente – que os comportamentos e relações afetivas e sexuais fora do contexto da heterossexualidade sempre existiram, ainda que essa existência não tenha sido sempre social e politicamente aceita e livre de preconceitos. De modo geral, desde a década de 1960 é possível identificar transformações substanciais no Ocidente no que tange aos significados atribuídos às homossexualidades ou às sexualidades como um todo. Nesse período, é possível observar, então, um aumento significativo da visibilidade desses comportamentos sexuais, de forma que passaram a ocupar novos lugares sociais (PRADO; MACHADO, 2008).

Dessa forma, lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, travestis, por exemplo, puderam organizar-se política e socialmente, trazendo as questões sobre seu comportamento sexual (antes considerado assunto privado) para a discussão na arena pública. Weeks (2000) observa que essa visibilidade foi um fator crucial no desenvolvimento do que pode se chamar de uma subcultura homossexual. “Comportamentos homossexuais se apropriaram de espaços urbanos e midiáticos de forma revolucionária, explicitando a reciprocidade entre o Estado, o mercado e a cultura através da crescente visibilidade [...]” de LGBT (PRADO; MACHADO, 2008, p.30).

Ao dialogar com alguns (as) autores (as), Prado e Machado (2008) identificam três modelos normativos de sexualidade: o modelo do sexo único, o modelo do dimorfismo radical, e o modelo da diversidade sexual. No modelo de sexo único – que vigorou até o final do século XVIII –, segundo os autores, as condutas sexuais não eram classificadas em função do desejo por homens e mulheres, mas antes em atividade ou passividade, ou seja, o masculino era representado pelo papel desempenhado na relação sexual. Se o homem desempenha-se o papel de ativo era considerado másculo seja qual fosse o sexo do parceiro que desempenhava o papel de passivo. Assim, o sexo anal era considerado igualmente tanto para homens como para mulheres, e em ambos considerados como sodomia, dessa forma associado àquela noção de crime e pecado. Isso reafirma o caráter de invenção da

homossexualidade (FOUCAULT, 1988; WEEKS, 2000; TREVISAN, 2007; PRADO MACHADO, 2008).

Já no modelo do dimorfismo radical – que começa a surgir entre o final do século XVIII e início do século XIX -, os contornos do modelo anterior começam a se desfazer, segundo Prado e Machado (2008). No momento em que ele surge, as mulheres passam a serem vistas como um sexo diferente e determinado biologicamente e nessa diferença estariam ancoradas as justificativas da desigualdade entre os sexos, o que supostamente se traduzia na incapacidade das mulheres em desempenhar funções e tarefas de maior prestígio social. Da mesma forma, os indivíduos que se desviassem dos comportamentos considerados “naturais” a cada sexo, também seriam considerados imperfeitos, nascendo, assim, a ideia de perversão e degenerescência. Fica clara, aqui, a ideia da passagem de controle do discurso da igreja para medicina, ou seja, as práticas desviantes passam a não ser consideradas como pecado ou crime, mas como doenças e perversões e passíveis de cura.

A diferença entre os sexos surge, nessa perspectiva, para justificar desigualdades sociais, e não para ampliar nossa compreensão da realidade. Isto equivale a afirmar que as hierarquias sexuais não se estabelecem às margens das estruturas sociais, dos sistemas de produção e da cultura, uma vez que estas são causa e sintoma das hierarquias sociais como um todo (PRADO; MACHADO, p. 37).

Para Prado e Machado (2008), é em meados do século XX que a sexualidade começa a ser pensada em termos de sua diversidade, surgindo o conceito de diversidade sexual. Esse modelo tem suas origens com o surgimento de grupos sociais organizados e estudos que passam a enxergar a homossexualidade por prismas menos preconceituosos. Nesse ínterim, a transformação dos discursos sobre as sexualidades tornou possível a ressignificação da sexualidade humana, contribuindo para a sua desnaturalização e desessencialização. Assim, passam a sofrer constante questionamento social as manifestações de preconceito social e a legitimação de uma subcidadania para mulheres, lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, travestis, dentre outros (as). Para Prado e Machado (2008), seria muito difícil apreender todas as transformações pelas quais passou o discurso sobre as sexualidades, mas por meio do diálogo com outros teóricos eles elencaram algumas delas, tais como:

1) o deslocamento do papel da família como polo de produção da sociedade para o mercado; 2) a autonomia sexual feminina decorrente do impacto da pílula anticoncepcional e da organização política do movimento feminista; 3) a crescente visibilidade da homossexualidade feminina e masculina; 4) a atuação cada vez mais impactante dos movimentos sociais e da sociedade

civil organizada que, por meio de suas ações, interpelaram a naturalidade das formas de objetivação humana (PRADO; MACHADO, 2008, p. 40).

Eles afirmam que, de modo geral, a autonomia da sexualidade na esfera social se tornou possível em virtude da desvinculação entre o sexo e a procriação. Assim, foram enfraquecidos os padrões de comportamentos tradicionais e representações, atribuídos a cada gênero, além de tornar visíveis os LGBT. Nesse contexto, a sexualidade passa ser representada como fonte de prazer e expressão da individualidade, estando vinculada à luta pelo reconhecimento de formas identitárias diferentes. Identidades essas que passaram a contestar tanto as formas tradicionais – a igreja, as famílias e a comunidade –, quanto as formas modernas – a medicina, o Estado e a psiquiatria – de regular a sexualidade.

Weeks (2000) compreende que à medida que a sociedade ocidental se torna cada vez mais complexa, autoconfiante e diferenciada, também a comunidade de *gays* e lésbicas se tornam parte importante dela. Desse modo, a existência de identidades *gays* e lésbicas positivas simboliza a pluralização da vida social, que é cada vez mais crescente.

Na modernidade, apesar de aparecer ambígua a ideia da existência de uma identidade sexual, para muitos este é um conceito fundamental que pode proporcionar um sentimento de comprometimento político, de unidade pessoal e de localização social. Segundo Weeks (2000), no momento em que uma pessoa diz que é *gay* ou lésbica, ela não está fazendo uma simples afirmação, mas antes, está declarando o seu pertencimento a uma identidade sexual específica que está às margens dos códigos sociais dominantes. Isso resulta em dois movimentos paralelos: individualizar e coletivizar. O processo de individualização ocorre, segundo Ferrari (2012), ao estabelecer a identidade pela diferença, pois quando afirma-se que é *gay* ou lésbica está se afirmando que é diferente de outros, os heterossexuais. Contudo, ao mesmo tempo ocorre um processo de coletivização, já que essa afirmação também implica a ideia de que se é igual a outros, os homossexuais ou lésbicas, de que se pertence a um coletivo, uma identidade sexual.

Mas, parece-me necessário compreender que essas identidades são histórica e culturalmente específicas e, portanto, são selecionadas de uma variedade grande de identidades sexuais possíveis. Essas identidades são partes essenciais da personalidade das pessoas, não apenas e meramente um produto dos impulsos e desejos sexuais particulares. Weeks (2000) salienta que, apesar da consciência cada vez maior de que a sexualidade é um

produto da linguagem, da cultura e da natureza, há um esforço constante em busca de fixá-la e estabilizá-la.

Essa crítica do autor vai ao encontro do diálogo estabelecido por Prado e Machado (2008), no qual eles afirmam que essas identidades sexuais não são fixas. Os autores com os quais dialogam repudiam essa fixidez e salientam que esse tipo de manobra que fixa as identidades sexuais enfraquece o debate público da luta por direitos civis e sociais, pois, do ponto de vista político não interessam as diferenças estabelecidas nos pares binários homem/mulher ou homossexual/heterossexual. Contudo, importa que essas diferenças estabeleçam relações de opressão de uns sobre os outros.

Portanto, nessa pesquisa utilizarei diversidade sexual como meio de contemplar todas as manifestações de desejos sexuais, de comportamentos sociais e sexuais e das sexualidades, assim como para englobar todas as categorias sexuais já definidas através de um longo processo histórico, como pudemos observar nas formulações anteriores. Pois, considero que o termo homossexualidade permitiu nomear apenas um tipo de relação sexual e social humana, e o campo de estudos das sexualidades é, ainda hoje, um campo em aberto e de disputa. Considero, ainda, que somente o termo homossexualidade não é capaz de contemplar a variedade de relações sexuais humanas possíveis já que sob sua égide, muitas vezes, é reconhecido apenas um modo de ser homossexual. Penso, nesse caso, que não deveria se falar em uma homossexualidade, e sim em homossexualidades, assim como não se poderia falar em uma masculinidade, ou uma feminilidade, mas sim em masculinidades e feminilidades. Semelhantemente, seria mais adequado falar em lesbianidades, travestilidades, bissexualidades, por exemplo, compreendendo a multiplicidade de identidades individuais que se aglomeram sob a identidade coletiva que esses grupos proporcionam.

Penso que, dessa forma, as análises poderão ser mais produtivas, visto que não será necessário fixar-se nas escritas que descrevem apenas uma identidade sexual específica, mas, poderá ser analisada toda a variedade de expressões da sexualidade que interessem ao debate aqui estabelecido. É possível perceber que toda e qualquer expressão da sexualidade, de comportamentos sociais e sexuais e dos desejos que se afastem da heterossexualidade e das identidades sexuais e de gênero identificadas como normais – masculina, feminina e heterossexual –, podem padecer da mesma violência, marginalização e estigmatização social. Todas as hierarquias sexuais foram estabelecidas pelas diferenças que por sua vez foram “criadas” a partir de uma matriz sexual considerada como a única expressão possível da sexualidade: a matriz heterossexual.

Desse modo, é necessário explicitar, ainda, os motivos que me levaram a propor nesse capítulo a articulação entre os conceitos de gênero e diversidade sexual. Ou seja, como penso na articulação desses dois conceitos. Penso que a sexualidade abarca implícita e, talvez explicitamente, os significados que atribuímos ao gênero, pois, este é constitutivo e estruturante para a sexualidade, tanto quanto o sexo biológico, o desejo sexual e as identidades sexuais. Destarte, penso que não só o gênero, mas a diferença sexual (diversidade sexual) dá sentido às relações de poder estabelecidas socialmente, bem como a diversidade sexual é estruturante para essas relações. Reflito que pensar o gênero como uma organização social baseada nas diferenças entre os sexos vai ao encontro desse pensamento, já que posso pensar para além de apenas dois gêneros (relacionados ao sexo biológico conforme socialmente percebidos). Pois, por meio do diálogo com Scott (1995), foi possível compreender, que do ponto de vista linguístico em algumas sociedades indo-europeias havia referência a um sexo neutro ou terceiro sexo. Assim como Weeks (2000) frisou que alguns (mas) sexólogos (as) admitiam a existência de um “terceiro” gênero ou um sexo diferenciado, no momento da criação de novas categorias sexuais. Desse modo, aproximo os conceitos por reconhecer que são construídos culturalmente, como afirma Louro (2011, p.64):

Aproximamos, portanto, gênero e sexualidade à medida que assumimos que ambos são construídos culturalmente e, assim sendo, carregam a historicidade e o caráter provisório das culturas. Aprendemos a ser um sujeito do gênero feminino ou masculino, aprendemos a ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, a expressar nossos desejos através de determinados comportamentos, gestos, etc., em muitas instâncias – na família, na escola, através do cinema, da televisão, das revistas, da internet, através das pregações religiosas ou da pregação da mídia ou ainda da medicina.

Considero, portanto, que não seria possível analisar os dados levantados nessa pesquisa descolando os dois conceitos. É necessário pensá-los de forma articulada, por meio de atravessamentos e complementaridades, já que como exposto anteriormente, o gênero é uma forma primária de dar sentido às relações de poder em uma sociedade, e essas relações são baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e ainda há novas categorizações possíveis que extrapolam o binarismo de dois sexos (feminino e masculino). Há, ainda, que se pensar na afirmação de Weeks (2000) sobre a abordagem da homossexualidade que surgiu no século XIX. Mesmo que essa abordagem não fosse suficiente para explicar e dar conta da multiplicidade de sexualidades que possam existir, ela estabeleceu um discurso sobre a homossexualidade que parece, muitas vezes, ecoar até os dias de hoje. Claramente, essa abordagem estava baseada na homossexualidade masculina e estabelecia, dessa forma, uma

diferenciação entre o homem heterossexual e o homem homossexual, apenas, por isso deve-se considerá-la insuficiente.

Arrematando: os estigmas, preconceitos, violência, humilhação, submissão, etc., aplicados às mulheres são muito parecidos e se entrelaçam àqueles aplicados aos LGBT (BORRILLO, 2010). Portanto, fica clara, dessa forma, a minha posição teórica em não desvincular os conceitos e sim em articulá-los de forma que as análises possam ter uma maior amplitude e riqueza.

2.2 As intersecções entre gênero, diversidade sexual e formação docente

Do latim *formatio*, a formação é ação de formar e também formar-se, o ato ou efeito de configurar ou modelar. Segundo o dicionário Houaiss Eletrônico (2007), a formação pode ser entendida como tudo aquilo que molda o caráter e a personalidade de uma pessoa, a sua criação, origem ou constituição. Ela também diz respeito ao conjunto dos conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual, ou ainda, ao conjunto de cursos concluídos ou graus obtidos por uma pessoa. Portanto, é no sentido complexo que a própria palavra *formação* guarda, que a formação docente deve ser encarada pelas pesquisas que visam discuti-la, uma vez que,

[...] a formação tem a ver com o modo como as pessoas amadurecem e desenvolvem seus próprios modos de pensar e atuar a partir das experiências que vivem e com os conhecimentos e recursos com os que se relacionam. A formação tem a ver com o fazer-se a si mesmo como preparação para, como disposição, como uma forma de olhar (CONTRERAS, 2013, p. 24).

A palavra *formação* deve ser, nesse sentido, encarada, especialmente nessa pesquisa, uma vez que falar de formação docente em gênero e diversidade sexual, implica discuti-la num sentido amplo, pois essa formação pressupõe, também, um investimento em mudanças substanciais da subjetividade dos (as) professores (as) ao longo do processo de comprometimento com o tema. Historicamente, o (a) professor (a) - assim como a sua formação - já foi visto (a) sob diferentes ângulos pela literatura educacional, conforme sintetizo a seguir.

No Brasil, nos anos 1960, esses (as) profissionais foram formados (as) e vistos (as) pela perspectiva da transmissão de conhecimentos, na qual a teoria tinha prevalência em

detrimento da prática e acreditava-se que o sucesso do (a) aluno (a) estava na boa transmissão de conhecimentos realizada pelo (a) professor (a). Nos anos 1970, a perspectiva era do (a) técnico (a) da educação, importando, dessa forma, a instrumentação técnica do (a) docente, “treinava-se” o (a) docente para que ele (ela) pudesse aplicar o conhecimento científico produzido por outros (as). Na década de 1980 a perspectiva do (a) educador (a) trazia uma ideia de compromisso político docente. Dessa forma, visava-se uma formação mais crítica em busca de que professores e professoras fossem mais conscientes de seu papel educacional e comprometidos (as) com as classes populares que se faziam mais presentes na escola. Os anos 1990 foram acompanhados pela perspectiva do professor (a)-pesquisador (a), buscando-se, por meio dela, relacionar teoria e prática. Finalmente a partir dos anos 2000 surge a figura do professor (a)-pesquisador (a) reflexivo (a). Desse modo, vislumbrava-se a ideia de que o professor (a) refletiria sobre a sua própria prática, com base nas teorias educacionais, propondo alternativas para melhoria dos problemas educacionais, e formulando, a partir daí, novos saberes docentes (AZEVEDO *et AL*, 2012).

Ao analisar a trajetória e as tendências sobre o campo da formação docente na pesquisa e na ação, Maria Isabel Cunha (2013) nos chama a atenção para o fato de que estudar a formação docente não é tarefa fácil, tampouco simples. É preciso reconhecer a complexidade do campo da formação docente tanto com relação à teoria que a literatura educacional vem produzindo, quanto com relação à prática dessa formação. Dessa forma, assumindo uma posição valorativa, compreendo que essa formação é realizada em um processo contínuo. Sendo assim, a perspectiva a ser adotada é a de uma formação humana que se inicia com a educação familiar e cultural do (a) professor (a) estendendo-se até a sua trajetória formal e acadêmica. Essa formação também não se finaliza na trajetória acadêmica, pois ela continua a acontecer durante a trajetória profissional dos (das) docentes. Considerando esses aspectos, posso concluir que a formação de professores (as) é um processo longo e contínuo que começa no nascimento e se estende por toda a vida pessoal, acadêmica e profissional dos (as) docentes.

A educação é, nessa pesquisa, considerada num sentido amplo, como já há muito tempo defendia Paulo Freire (1989). Nesse caso, ela não se refere apenas à educação escolarizada e sistematizada, mas antes, se refere ao processo de constituição dos sujeitos (FERRARI, 2012). Nesse contexto, Dagmar Meyer (2007) afirma que o conceito de gênero exige o reconhecimento de que nos constituímos como homens e mulheres ao longo da vida, que esse processo não é linear, progressivo ou harmônico, nunca está finalizado ou completo,

ocorrendo nas variadas instituições e por meio de diversas práticas sociais. Isso ocorre, pois, os seres humanos nascem em tempos, circunstâncias e lugares específicos, nos quais existem variadas e conflitantes formas de se definir e viver a feminilidade e a masculinidade.

Com a educação sexual não é diferente, pois ela se inicia com a família, a mídia e a convivência social desde o momento do nascimento, ou até antes, se considerarmos o avanço da tecnologia. A descoberta do “sexo” de bebês, antes do nascimento, permite que possam ser escolhidos brinquedos, roupas, por exemplo, que se acredita sejam adequados ao sexo biológico, com o qual nascerão. Além disso, hoje, as crianças passaram a frequentar as escolas de educação infantil desde bebês, devido à necessidade de mães e pais que trabalham e não podem passar todo o dia com os filhos e as filhas. Portanto, ainda que a formação inicial docente não promova o contato de professores (as) com formulações teóricas adequadas às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual, pelo senso comum e durante um longo tempo antes que chegassem à escola para trabalhar, foram educados (as) sexualmente. Muitas vezes, essa educação sexual, realizada por toda a vida, é carregada de preconceitos e estereótipos de gênero e diversidade sexual.

A literatura sobre a formação docente vem assumindo formalmente dois espaços preferenciais como possibilidade: o da formação inicial e o da formação continuada¹⁶.

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. [...].

Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (CUNHA, 2013, p.612).

Há alguns anos, no cenário educacional, pode ser observado o crescente oferecimento de cursos de formação continuada a professores (as). Dessa forma, muitos convênios foram celebrados entre universidades públicas e particulares, secretarias municipais e estaduais de educação com a finalidade de implantar programas de formação docente no formato de cursos (SOUZA, 2006). Denise Trento de Rebello Souza (2006, p. 483) ressalta que “Além dos convênios, as próprias secretarias, por meio de seus órgãos centrais e intermediários[...]

¹⁶ Os termos formação em serviço, formação contínua e formação permanente também podem ser utilizados.

assumiram “[...]a tarefa de ‘capacitar’, ‘reciclar’, ‘melhorar a competência’ dos agentes escolares”. A autora (2006, p. 483) afirma que:

Para se ter uma ideia do volume de ações, propostas e referências ao tema, fizemos uma busca na internet e encontramos nada menos que 2.620.000 de respostas para a expressão ‘formação de professores’ e 543.000 para ‘formação contínua de professores’! Um exame ainda que superficial das respostas obtidas indica que esta é uma área em franca expansão, além de extremamente lucrativa.

Mas foi, sobretudo, nos anos que sucederam a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que a formação em serviço ganhou ênfase, sob o argumento da importância de uma atualização profissional contínua que pudesse fazer frente às mudanças da sociedade contemporânea. Contudo, esse argumento foi encoberto pelo da necessidade de uma formação de professores (as) do ensino fundamental e infantil em nível superior, de forma que essa titulação passou a ser atrelada à progressão na carreira dos (as) docentes (BUENO; SOUZA, 2012).

Essa é uma tendência que, segundo Denise Trento de Rebello Souza (2001), já vinha sendo apontada por alguns (mas) pesquisadores (as). Desse modo, a pesquisadora examinou criticamente os programas de formação docente implementados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, entre os anos de 1982 e 1994, por meio de análise documental e da realização de um estudo de caso com abordagem etnográfica (SOUZA, 2001). Ela constatou, tendo como base a literatura educacional, que os programas de formação continuada de professores (as) foram utilizados tanto pelas políticas educacionais quanto pela literatura da formação de professores (as) como elemento estratégico para forjar a competência dos (das) docentes.

Não só os programas de formação continuada foram elementos estratégicos para esse fim, uma vez que a demanda crescente por cursos de formação docente em nível superior fez com que o Estado e suas secretarias promovessem a realização e ofertasse esses cursos por meio de parcerias com universidades e empresas privadas preferencialmente com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e da Educação a Distância (EaD). Nesse contexto, foi redesenhado, abruptamente, o campo da formação docente, havendo uma proliferação súbita da oferta desses cursos pelo país (BUENO; SOUZA, 2012). Ficava claro, desse modo que, no Brasil, a formação docente para ministrar aulas em qualquer nível de ensino a partir de então, deveria ser realizada em nível superior, o que se supõe poderia garantir a melhoria na qualidade da educação oferecida no país. Em consonância, por

exemplo, com processos já realizados por outros países da Europa dentre os quais alguns deles, França e Portugal, por exemplo, já apostam na formação docente em nível de mestrado, na atualidade.

Nesse sentido, Souza (2006) identificou a presença de um argumento para sustentar a crescente importância atribuída aos programas de formação continuada de professores (as) atrelados a um projeto que visava à melhoria da qualidade das escolas, o *argumento da incompetência*:

Em função de sua má-formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares. Consequentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores (SOUZA, 2006, p. 484).

Souza (2012) observa que essa preocupação com a competência ou a incompetência docente não é recente, e tecendo uma crítica, salienta que ela ganhou impulso a partir de uma publicação, em 1982, de um trabalho intitulado *Magistério de 1o Grau: da competência técnica ao compromisso político*, cuja autora foi Guiomar Namo de Mello. Essa publicação suscitou intensos debates na academia, pautada em dois conceitos que se relacionavam ao ofício de professor (a): compromisso político e competência técnica. Segundo a pesquisadora, esse trabalho inspirou a realização de outros trabalhos que, ainda que não intencionalmente, contribuíram para proliferar uma visão negativa e homogênea dos (as) professores (as), na qual eram considerados (as) descompromissados (as) socialmente e tecnicamente incompetentes. Nesse momento histórico da formação de professores (as), a identidade docente passa a ser concebida como uma construção social, e esses (as) profissionais passam a ser entendidos (as) dentro da estrutura de poder da sociedade. Esse contexto apontava para uma saída que tivesse a finalidade de superar o fracasso escolar, ou seja, oferecer cursos de formação continuada docente que visassem sanar as deficiências de sua formação inicial.

Belmira Oliveira Bueno e Denise de Trento Souza (2012) supõem que o modelo de formação docente inicial oferecido pelas secretarias de educação em parcerias com grandes universidades e empresas educacionais teve um potencial modelador, no que diz respeito ao caso brasileiro. Tal proposta foi direcionada à formação de grandes contingentes de professores (as), em curto prazo, permitindo testar inclusive sua potencial exequibilidade.

Nesse cenário, com a aprovação da Lei nº 11.502, de 2 de julho de 2007 que modificou as estruturas e competências da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior (CAPES) pode ser observada a tendência que foi fortemente empregada em todos os programas de formação docente oferecidos, a partir de então, para professores (as) que já se encontravam em exercício. Isso fica claro quando lemos o Artigo 2º § 2º da lei:

No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

É possível perceber pela leitura, que apesar de ser dada a preferência para os cursos de ensino presencial na formação inicial, a oferta de cursos em modalidade à distância não é vedada em nenhum momento, pois, o curso presencial poderia ser conjugado à utilização de recursos das TIC. Entretanto, no caso da formação continuada docente, fica expressa a tendência em se utilizar, especialmente - e porque não dizer que, talvez, unicamente - de recursos da tecnologia da educação a distância.

O GDE surge em 2006, em meio a esse contexto, sendo oferecido de forma semipresencial, utilizando-se dos recursos de educação a distância, sendo que a maior parte das horas de estudo deveria ser realizada *online* por meio da utilização de computadores conectados à internet. Ainda que não exclusivamente realizado a distância, já que havia encontros presenciais, as horas de estudo a distância superam em muito as horas de estudo presencial.

António Nóvoa (2011) alerta que a partir dos anos 1980 e após 40 anos de certa invisibilidade, os (as) professores (as) voltaram à ribalta educativa, quando importantes estudos apontaram para a questão das aprendizagens. O autor vem relatando, já há algum tempo, que o excesso de discurso sobre má-formação dos (as) professores (as) tem mascarado a pobreza das práticas, tanto da formação docente, quanto da prática docente no cotidiano escolar. Na mesma direção, Souza conclui que:

Em outras palavras, à medida que as explicações tradicionais baseadas na Teoria da Carência Cultural começaram a ser criticadas, a escola, o professor e sua prática pedagógica entraram novamente em cena, ganhando maior visibilidade, especialmente o professor. (SOUZA, 2006, p. 485).

Paralelamente aos estudos comparados, de grande difusão mundial, hoje, duas outras realidades se impõem como temas obrigatórios de reflexão e de intervenção, quando falamos de formação docente. De um lado, as novas tecnologias que revolucionaram o dia a dia da sociedade e das escolas e nas quais se está imerso no cotidiano. Por outro lado, a diversidade, em suas múltiplas facetas, que proporcionam uma redefinição das práticas de inclusão e integração na escola (NÓVOA, 2011).

Como salientado anteriormente, essas duas realidades são muito caras a um curso como o GDE, primeiro porque ele foi oferecido no modelo de EaD e utilizou-se das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); segundo, porque trata especificamente da diversidade em suas variadas facetas. Ou melhor, essas realidades convergem com a proposta de formação do GDE. Contudo, como foi possível compreender pelas reflexões realizadas no primeiro capítulo desse trabalho, as temáticas de gênero e diversidade sexual, raramente tem estado presente nos currículos da formação inicial docente.

Como aponta Nóvoa (2011) a temática mais ampla da diversidade é um dos temas obrigatórios de reflexão na formação docente e ela está conectada, intimamente, as temáticas de gênero e diversidade sexual. Dessa forma, ainda, que reconheça a carência de disciplinas e discussões realizadas na formação docente inicial no que tange às temáticas citadas, oferecer cursos de formação docente em que se discutam essas questões se faz urgente. Assim, nos anos 2000, com aspecto compensatório surgem os cursos de formação continuada sobre as relações de gênero e diversidade sexual no cenário educacional brasileiro.

Porém, é possível afirmar que não há neutralidade nesse mercado de formação de docentes, que vem sendo constituído após o movimento das reformas educacionais que tomaram lugar na América Latina a partir dos anos 1990. Como afirmam Bueno e Souza (2012) na medida em que setores privados passam a realizar parcerias com o Estado em busca de implementar essas reformas, o mercado passa a ganhar maior espaço nessa dinâmica. Além disso, a pressão de organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial ao se referirem ao tipo de formação mais adequada a países que estão em desenvolvimento, como o Brasil, começa a delimitar os contornos desse quadro. Segundo esses órgãos a formação em serviço é aquela que mais se adequa a responder aos problemas educacionais enfrentados por

esses países, e esse discurso vincula-se a outro também muito forte, qual seja o do estímulo a utilização da EaD e das TIC (BUENO; SOUZA, 2012).

Esse novo modelo de formação que vem se constituindo na contemporaneidade prima pela invisibilidade. Do ponto de vista macroestrutural e político, tal modelo é assegurado por uma lógica tutelar e gerencial. Já do ponto de vista pedagógico esse modelo é aquele que leva os (as) docentes a buscarem referências modelares neles (as) mesmos (professor-pesquisador/reflexivo). Desse ponto de vista, é dada uma relevância à própria prática e ao olhar para si mesmo e sua história. Portanto, diferente do modelo que se tinha na modernidade, esse modelo não é externo ao professor (a), pelo contrário ele se refere ao próprio professor (a) e a sua prática. Trata-se de um modelo no qual os dispositivos e estratégias de controle visam assegurar uma formação a mais padronizada e homogênea possível (BUENO; SOUZA, 2012).

Se considerarmos a abrangência geográfica, e também numérica, da oferta do GDE em todo o território nacional, somada à padronização do material utilizado, é possível supor que haja certa homogeneização e padronização da formação oferecida. Ainda que os professores (as) pesquisadores (as) tivessem certa “liberdade” na execução dos módulos de aprendizagem. Já são muitos os estudos que evidenciam os desafios e as dificuldades enfrentados pela escola no que tange à Educação Sexual e relações de gênero. Muitas vezes, esses estudos têm mostrado que na escola há a (re)produção de estereótipos de gênero e diversidade sexual.

Berenice Bento (2011) corrobora com essa afirmação ao dizer que na escola se aprende que a diferença faz diferença. Desse modo, a instituição tem se mostrado incapaz de lidar com a diversidade sexual e de gênero, pois a escola, uma das principais guardiãs das normas relacionadas a essas questões, também contribui com a produção da heteronormatividade (BENTO, 2011). Nesse sentido, a instituição escolar é vista como o espaço no qual jovens e adolescentes passam por variadas formas de discriminação e rotulação, e alguns (mas) veem-se obrigados (as) a abandonar os estudos, uma vez que são tratados (as) como sujeitos “desviantes” da norma, como apontam as pesquisas de Zulmira Newlands Borges e Dagmar Estermann Meyer (2008).

Em alguns casos, a escola é identificada como um espaço no qual a invisibilidade das manifestações da diversidade sexual é (re)produzida, pois nela não são discutidas questões relativas ao gênero e à sexualidade, provocando situações nas quais uma garota lésbica, por exemplo, sofre um duplo preconceito. O primeiro preconceito diz respeito ao simples fato de elas serem mulheres (consideradas inferiores e submissas historicamente). O outro diz

respeito ao fato de não se conformarem a uma ordem estabelecida pela sociedade com relação à vivência sexual. As garotas sofrem, nesse caso, tanto preconceito da ordem das relações de gênero quanto da ordem da diversidade sexual (CAVALEIRO, 2009). Em outros, a escola é vista como um espaço no qual pode ser percebida uma constante discriminação homofóbica, que pode estar relacionada, ainda, a um *habitus* de gênero, presente nas relações escolares (RAMIRES NETO, 2006).

Isso ocorre, também, porque para que a escola - que é uma instituição viva - coloque em prática seus objetivos, é necessário que seus agentes o façam. Porém, algumas vezes, os (as) docentes demonstram uma resistência relativa ao trato com as questões de gênero e diversidade sexual na escola. Como afirma Constantina Xavier Filha *et al.* (2008), quando projetos de discussão dessas questões são levados à escola, os (as) professores (as) apontam que isso só traz mais encargos e trabalho para eles (elas) na instituição, o que pode resultar em uma recusa em debatê-los. Porém, essa resistência se deve ao fato de uma herança social, cultural e histórica que é binária, normativa e estigmatizadora das diferenças, como afirmado por Ferrari e Franco (2010). Essa visão está, portanto, atrelada aos discursos que vem sendo produzidos desde o século XIX e tornam-se verdadeiras armadilhas, pois parece que quanto mais se tenta fugir delas, mais aprisionado se fica.

Consequentemente, como a escola nem sempre consegue lidar com diversidade, muitas vezes, a violência se faz presente, mesmo entre as meninas, desnaturalizando a ideia de que tal ação seja algo relacionado apenas aos meninos (NEVES, 2008). Essa foi a conclusão de Paulo Rogério da Conceição Neves (2008), ao apontar que a escola (re)produz a violência, ele observa que muitas vezes a ação agressiva das garotas seria uma forma de resistir às estruturas das relações de gênero presentes nessa instituição de ensino.

Contudo é necessário certo cuidado ao afirmar que a escola é apenas e tão somente (re)produtora de estereótipos ligados ao gênero e a diversidade sexual. Segundo Edna de Oliveira Telles (2005), apesar de grande parte da produção acadêmica admitir que a escola (re)produza estereótipos de gênero, a questão é muito mais complexa, por isso não basta atestar se essa instituição realmente o faz ou não. Para entender como as relações de gênero se dão na escola, é preciso ir para além do gênero, talvez pensar em suas intersecções com a formação docente.

As citações dos parágrafos anteriores permitem perceber que há um campo que vem sendo construído no Brasil acerca dos estudos de gênero e também posso dizer da diversidade sexual na sua intersecção com os estudos sobre educação. Sobretudo, são apontados, nessas

pesquisas, importantes fatos que colocam as relações de gênero como constituintes das relações escolares, seja por meio da reprodução de um habitus, da invisibilidade feminina, da homofobia ou de outros fatores. Nas entrelinhas dessas pesquisas, pode ser percebida a necessidade de que os (as) docentes, hoje, tenham alguma formação voltada às questões que envolvam as relações de gênero e diversidade sexual na escola, como forma de contribuir para a promoção da cidadania e o respeito aos direitos humanos. Há ainda estudos, que defendem a necessidade de formar professores (as) para lidar com as questões de gênero e diversidade sexual na escola, assim como outros que analisam as formações já existentes buscando compreender seus limites e possibilidades.

Analisando-se a escola a partir de uma perspectiva histórica, percebe-se que, de variadas formas, foi solicitado a essa instituição que colocasse a sexualidade em discurso, como modo de discutir questões compreendidas como problemas sociais, de acordo com o tempo histórico analisado. Contudo, durante um longo tempo, esses discursos serviram e ainda servem ao controle e administração da vida sexual (ALTMANN, 2013). Atualmente, as escolas passaram a representar um espaço onde é possível a construção de discursos menos preconceituosos com relação à diversidade sexual e ao gênero, tornando-se local de interesse dos grupos *gays* para as discussões relacionadas à educação, possibilitando, inclusive, uma aproximação dessas discussões com a formação de professores (as) (FERRARI; FRANCO, 2010). Por isso, os movimentos feministas, movimentos LGBT, assim como outros movimentos sociais, têm reivindicado a escola e a formação docente como espaço privilegiado para a discussão e construção de uma cultura de respeito e cidadania com relação à diversidade sexual e uma melhoria quanto às assimetrias de gênero.

Para se certificar disso, basta olhar para a criação do programa *Brasil Sem Homofobia*, que em última instância, teve a intenção de incentivar a formação docente com foco na diversidade sexual. Na verdade, formações com esse foco se fazem necessárias a fim de instrumentalizar docentes para lidar com questões que envolvem gênero e diversidade sexual, já desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BORGES *et al.*, 2011; RIZZATO, 2013). Segundo Altmann (2013) a formação docente, seja ela inicial ou a continuada, deve ser explorada como espaço potencial, visando que os (as) professores (as) saibam lidar com questões relativas à diversidade sexual. Pressupõem-se que, por meio de ações de formação docente, professores e professoras conscientizem-se sobre atitudes que (re)produzem assimetrias, desigualdades e discriminações (ASSUMPÇÃO, 2012).

Contudo, é necessário que os (as) professores (as) invistam em um processo de comprometimento com as temáticas de gênero e diversidade sexual. Para que os (as) docentes não sejam tomados por uma paralisia que vem sendo apontada em muitas pesquisas, nas quais é possível compreender que a tensão entre público/privado, escola/família ao invés de provocar a transformação, tem causado uma certa estagnação (ROHDEN, 2009; BORGES *et al.*, 2011). Parece necessário, ainda, que professoras e professores se conscientizem de seu compromisso social para com as relações de gênero e diversidade sexual.

Para pensar sobre o compromisso social do (a) professor (a) com relação às temáticas de gênero e diversidade sexual, é necessário que se reconheça que existe uma dimensão política da educação que interferiu na forma de compreensão do papel do (a) professor (a) e, consequentemente, na sua formação (CUNHA, 2013). Portanto, é preciso reconhecer que o (a) docente é um ser imerso no mundo e que não está isolado dele. Nessa perspectiva “[...] estudar o professor como sujeito concreto da ação pedagógica [...]” visa contribuir para “[...] entendê-lo na sua constituição técnica, pessoal e profissional” (CUNHA, 2013, p. 615).

Não há como negar que os (as) docentes tiveram uma educação, fruto de variadas culturas, que possuem histórias de vida diferentes e, portanto formações diversas que se deram ao longo de sua vida. Contudo, professores e professoras ocupam um papel fundamental na construção de conhecimentos válidos para que o (a) aluno (a) possa ser um cidadão (ã) crítico (a) e reconhecedor (a) de seus direitos e deveres no convívio social, sintase acolhido (a) e incluso (a) e não discrimine ou violenta aqueles (as) que ele (ela) considera diferentes. Reconheço, ainda que sob muitas contradições, o compromisso social docente no tocante à desestabilização das “verdades” produzidas em torno das relações de gênero e da diversidade sexual, a fim de que se (re)construam e (re)signifiquem conhecimentos que visem à inclusão e o acolhimento de LGBT.

Nóvoa (2011) reconhece que esse tipo de compromisso pode adquirir diferentes nomes em nossa sociedade, mas que o ponto de convergência está no sentido dos princípios, da inclusão social, dos valores e da diversidade cultural. Portanto, afirma Nóvoa (2011, p.49) que: educar “[...] é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”. Além disso, para ele o *compromisso social* caracteriza o bom trabalho docente, e caracteriza, também, aquele que talvez possa ser chamado de “bom professor”.

A escola não é apenas um lugar onde há vida, mas antes disso, é um lugar de aprendizagens. Ela também não é apenas um espaço onde crianças, jovens e adultos podem

realizar seu desenvolvimento pessoal, mas é o espaço onde o diálogo social é construído. A escola do início desse século XXI se torna insubstituível, pois nela pode se aprender a conviver e viver com as pessoas (NÓVOA, 2011). Nesse contexto, Nóvoa (2011, p. 42) reflete que:

Compreender e trabalhar a diversidade, conduzindo os alunos pelos caminhos da aprendizagem, e incluindo-os socialmente através do diálogo, constituem o desafio maior da pedagogia contemporânea. Não se trata, apenas, o que já não seria pouco, de acolher e integrar estas crianças e estes jovens; trata-se de conseguir que eles adquiram os instrumentos do pensamento e da cultura, o que implica uma actividade metódica, rigorosa, sistemática. Sem isso, a escola torna-se dispensável.

Para a escola não se tornar dispensável, parece ser necessário que os (as) professores (as) estejam conectados aos novos conhecimentos em torno dos quais pesquisadores (as), militantes, e movimentos sociais de mulheres e LGBT vêm se debruçando, já algum tempo. Parece necessário, ainda, que seja estabelecido dentro da escola um diálogo social, no qual o preconceito de gênero e diversidade sexual possa ser problematizado, discutido, desconstruído e denunciado.

A escola é uma das instituições atravessadas por representações de gênero e diversidade sexual e dentro dela encontram-se os (as) docentes. Esses (as), enquanto mediadores (as) da construção de conhecimentos, estão envolvidos com a produção, manutenção ou a ressignificação dessas representações de gênero e de preconceitos. Meyer (2007) enfatiza que o conceito de gênero propõe um afastamento de análises sobre uma ideia reduzida de papéis e funções de mulheres e de homens, levando a aproximação de uma abordagem mais ampla. Essa abordagem deve levar em consideração, as leis, as doutrinas, as políticas de uma sociedade, os símbolos, as normas, os conhecimentos e as instituições sociais que se constituem e são atravessadas por representações de masculino e de feminino, ao mesmo tempo em que estão implicadas na sua manutenção, produção e ressignificação. Toda essa aparelhagem também está implicada na disseminação de preconceitos de gênero e contra a diversidade sexual, além da própria culpabilização docente por esse processo.

Dessa forma, não importa se a criança, jovem ou adulto nasceu homem/mulher (sexo biológico), ou sente desejo por homem/mulher (orientação sexual), ou se ela se identifica com o gênero masculino/feminino (identidade de gênero), muito menos se a identidade sexual que eles (elas) construíram se encaixa ou não naquilo que a sociedade espera deles (as). Antes, importa que eles (elas) tenham o direito à inclusão social, que tenham sua integridade física,

psicológica e emocional preservada, em suma, que tenham todos os seus direitos respeitados. Importa que isso ocorra na sociedade como um todo, sobretudo nas instituições nas quais a socialização acontece - entre as quais, a escola -, sendo os (as) docentes indispensáveis para pôr em prática ações que visem alcançar esses objetivos.

Nesse sentido, uma formação como a realizada no GDE poderia ser considerada um gesto para o avanço das discussões sobre as relações de gênero e diversidade sexual na escola no Brasil. Cabe então, no âmbito da investigação de mestrado aqui exposta, indagar: essa iniciativa possibilita que os (as) professores (as) comecem a refletir sobre as questões de gênero e diversidade sexual presentes na escola, comprometendo-se com essas temáticas?

2.3 O GDE e a produção de marcas na experiência de gênero e diversidade sexual

Ao refletir sobre os saberes necessários para o desenvolvimento do trabalho de professores (as), muitas vezes, rapidamente, as respostas se reportam aos “[...] saberes constituídos [...]”, conteúdos que são, obviamente, necessários à formação. Entretanto, essa perspectiva impossibilita uma tomada de consciência de que “[...] existem dimensões do saber profissional real com o qual professores e professoras realizam seu trabalho [...]” e que na realização desse trabalho eles (elas) se deparam com incertezas, dilemas, paradoxos, instituições, pressentimentos, sensações, histórias e características pessoais, que não parecem pertencer a qualquer disciplina (CONTRERAS, 2013, p.21). Esse é, portanto, um saber forjado a partir da experiência, um saber da experiência (LARROSA, 2011) ou um saber experiencial (TARDIF, 2002), ou seja, está ligado à vivência e a todas as surpresas e incertezas que essa pode trazer.

A experiência é uma relação entre uma pessoa e o que lhe passa. Por meio da experiência a pessoa pode atribuir um sentido e dar um significado a algo que lhe aconteceu. Dessa forma, fica explícita a relação entre a experiência e a transformação da subjetividade, ou seja, formação ou transformação daquilo que a pessoa é. Se o professor (a) é a pessoa e a pessoa é o professor (a), como afirma António Nóvoa (2009), essa relação deve ser enfatizada/considerada em um estudo que trata da formação docente em gênero e diversidade sexual. Por meio da transformação da própria subjetividade, ou seja, daquilo que o (a) professor (a) é, as mudanças em suas práticas pedagógicas podem acontecer. Professores (as)

ensinam aquilo que são e naquilo que ensinam encontra-se muito da subjetividade desses profissionais, portanto é preciso reconhecer que o trabalho do (a) professor (a) é também um trabalho sobre si (NÓVOA, 2009).

Ao tomar a experiência como uma dimensão da formação, e nesse caso da formação docente, procurei estar atento ao fato de que essa experiência não está pura e simplesmente ligada ao período de práticas que ocorre nas escolas. A experiência está também ligada à dimensão reflexiva e receptiva das coisas que nos passam, inclusive as coisas que nos passam com aquilo que fazemos (CONTRERAS, 2013). A experiência resguarda uma relação com a (trans)formação da subjetividade, por meio de algumas dimensões, tais como: exterioridade, alteridade, alienação, reflexividade, subjetividade, transformação, passagem e paixão. Para compreender melhor essa relação entre a experiência e a (trans)formação da subjetividade recorro ao texto *Experiência e alteridade em educação*, de Jorge Larrosa (2011).

Segundo Larrosa (2011), a experiência supõe um acontecimento, algo que é exterior à pessoa, que é estranho a ela; e o autor denomina esse fato de “princípio de exterioridade”. Portanto, a experiência é algo que acontece com a pessoa, mas algo que lhe é estranho e que dela não faz parte. Isso leva a pensar em outro princípio apontado pelo autor: o “princípio da alteridade”, uma vez que a experiência é algo radicalmente outro, que não é a pessoa, que não tem nada dela. A experiência é, portanto, algo que está alheio à pessoa, que não pode sê-la, que não está capturado pelas suas ideias, palavras, vontades, seus sentimentos, saberes e poder, e nisso reside o “princípio de alienação”.

Segundo José Contreras (2013) todos os espaços de formação podem ser considerados como lugares onde o saber da experiência pode ser explorado e desenvolvido, pois isso independe dos momentos nos quais os profissionais estão exercendo seu trabalho e/ou sua prática. Portanto, deve se pensar que há vários e diferentes espaços de formação e que todos eles podem ser lugares nos quais a experiência de si e dos (as) outros (as) podem dar a oportunidade para aprofundar o sentido do que se vive. Dessa forma, é possível amadurecer a orientação ao olhar para a realidade, assim como a intervenção que venha a se fazer nela.

Estou considerando, no caso dessa pesquisa, o curso Gênero e Diversidade na Escola, como um acontecimento, como um espaço e lugar de formação, e por que não, de experiência. Pressuponho, dessa forma, que algo possa ter se passado ou não com as pessoas que se embrenharam nesse percurso de formação. Esse algo era estranho e exterior aos (as) cursistas, deles (as) não fazia parte e o conteúdo ainda não estava capturado por suas ideias, vontades, palavras, etc. (Larrosa, 2011). Não é difícil fazer essa afirmação, ainda que com algumas

reticências, uma vez que, como explicitado no capítulo 1, a formação docente inicial pouco tem proporcionado o contato de futuros (as) docentes com as temáticas da sexualidade, das relações de gênero e diversidade sexual.

A experiência é também um movimento de ida e de volta, é um encontro da pessoa com algo exterior, com algo que lhe acontece. Nesse movimento a pessoa encontra-se com o que lhe passou e volta para dentro de si, pois a experiência supõe que esse acontecimento lhe afetou. Está implícito nessa afirmação o “princípio de reflexividade” da experiência, pois esse movimento de ida e volta produz efeitos sobre a pessoa, ou sobre aquilo que ela pensa, sente, quer, etc. Essa experiência supõe, ainda, o “princípio de subjetividade”, já que ela precisa de um lugar para acontecer e esse lugar é um sujeito, mas não qualquer sujeito, e sim aquele que deixa que algo lhe passe, que algo aconteça com as suas palavras, suas representações e sentimentos. Portanto, esse sujeito tem que ser alguém sensível, exposto, aberto, vulnerável, para que padeça de sua própria experiência de um modo singular, particular e próprio. Esse sujeito sensível, exposto e aberto a sua (trans)formação possibilita pensar sobre outra dimensão da experiência, o “princípio de transformação”, pois, a experiência (trans)forma. Há, então, uma relação constitutiva entre a experiência e a formação. Dessa forma, o sujeito da experiência se (trans)forma, mas esse sujeito não é o “[...] sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber) [...]” (LARROSA, 2011, p. 7).

Se o sujeito está aberto e exposto, e se o acontecimento lhe afetou, provavelmente essa experiência produziu marcas, deixou inscrito em seu pensar e agir, rastros. Chamo essas de *marcas da experiência*. No entanto, é necessário compreender que o sujeito que procura um curso que verse sobre as relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual, considerando os aspectos históricos e sociais relacionados a esses temas, pode ter sido levado por pressões externas, mas também pode já ter marcas da experiência em gênero e diversidade sexual, forjadas durante a sua vivência social que o levaram a essa busca.

Nóvoa (2011, p. 57) afirma que os registros escritos pelos docentes são essenciais “[...] para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor”. Nesse caso, é necessário que as práticas de formação contribuam para que esse hábito de reflexão e autorreflexão sejam criados pelos professores (as), pois a profissão docente se define a partir de referências pessoais e não só por meio de matrizes pedagógicas e científicas. Esse parece ser o objetivo da escrita de memoriais no GDE, já que é solicitado aos

(as) cursistas que nele realizassem uma narrativa de cunho pessoal, livre e espontâneo. As diferentes formas e maneiras de se abrir e sensibilizar para as temáticas tratadas durante o curso vai, aos poucos, deixando rastros e vestígios de marcas produzidas a partir dessa nova experiência com o gênero e a diversidade sexual. Nesse contexto, as marcas podem permitir, com diferentes intensidades, possíveis maneiras de superação de preconceitos e apreensão dos conceitos trabalhados durante o curso.

Por meio dessas novas marcas, procurei apreender como essa formação transformou ou não a subjetividade dos (as) cursistas, pois penso que a importância de um curso como o realizado reside em possibilitar que os (as) cursistas se relacionem com os conteúdos oferecidos a fim de mudar algo dentro deles (as), em suas palavras, sentimentos, olhares com relação às temáticas das relações de gênero e diversidade sexual. Dessa forma, considero que somente um sujeito que tenha se afetado¹⁷, se compromete, e uma vez envolvido (a), pode produzir saberes, saberes da experiência, a partir da experiência. Só a partir da reflexão e da autorreflexão é possível que essa transformação ocorra.

O saber da experiência, não tem exatamente as mesmas características do conhecimento teórico, disciplinar, já que recorre a aspectos do saber, do fazer e do ser docente de difícil formalização nos termos do conhecimento disciplinar acadêmico. Enquanto saber, ligado ao viver, que não se desprende facilmente deste viver (CONTRERAS, 2013, p. 26).

Por mostrar um modo de se fazer na prática, o saber da experiência permite compreender o fazer docente na sua complexidade, o que demonstra que tal saber não pode ser reduzido a uma mensagem unívoca, mas sim a uma mensagem que permite leituras distintas e múltiplas capas.

A experiência é, também, uma travessia, um percurso, um território de passagem. Ela se assemelha a uma aventura e toda aventura supõe um risco, tem seus perigos, aproxima os sujeitos do incerto. Assim, se a experiência é aquilo que lhe passa, há nela um “princípio de passagem”. Portanto, o sujeito que se pode chamar de sujeito da experiência, é um território de passagem, como uma superfície sensível, na qual o acontecimento produz marcas, deixa rastros. Dessa forma, em princípio, o sujeito da experiência não é um (uma) agente de sua própria experiência, um sujeito ativo, mas sim um sujeito paciente, que padece de sua experiência, que é passional, o que leva a perceber outro princípio, o “princípio de paixão” (LARROSA, 2011).

¹⁷ Afetar-se aqui resguarda o sentido de uma relação de afinidade com alguém ou algo.

Há, ainda, outros fatores a se pensar quando falo em experiência. Segundo Larrosa (2002), vive-se hoje o perigo de confundir informação com conhecimento e aprendizagem. O conhecimento é produzido por meio do afeto, pois a pessoa só apreende algo pelo qual se deixa afetar. Um fato agravante, nesse sentido, é que o acúmulo de informação gera um excesso de opinião e na sociedade, hoje, se é convidado cada vez mais a emitir uma opinião sobre determinado assunto e isso implica dizer se você é a favor ou contra determinada coisa. Esse acúmulo de informação e excesso de opinião impedem a experiência, são quase uma anti-experiência (LARROSA, 2002, 2011).

Posso dizer que o excesso de informação acerca de temáticas, como relações de gênero e diversidade sexual não permitem que as pessoas vivam novas experiências de gênero e diversidade sexual. Não possibilita que essas pessoas desenvolvam saberes sobre essas temáticas, uma vez que quando o sujeito é convidado a refletir sobre elas, na maioria das vezes, já carregado de muita informação sobre esses assuntos, automaticamente emite uma opinião favorável ou contrária. Não possibilita parar para pensar, para suspender o juízo, para pensar mais devagar sobre as questões que lhe são apresentadas. Esse é o sujeito da informação, o sujeito da opinião e os (as) professores (as), grande parte das vezes, também, são esses sujeitos. Afinal, eles (elas) não são seres isolados do mundo, são pessoas como todas as outras, mergulhadas nessa sociedade de muita informação. Eu ousaria dizer, de pouco conhecimento, no sentido que Larrosa expõe (2002, 2011).

Esses (as) docentes sofrem também com a falta de tempo e essa é outra grande inimiga da experiência (LARROSA, 2002). Além de afazeres que dizem respeito à sua vida pessoal, esses (as) profissionais tem suas obrigações diárias no que tange à sua profissão e, dentre elas, encontra-se a constante pressão pela formação continuada docente. Essa formação que nasceu da ideia de que o (a) professor (a) é politicamente descompromissado e tecnicamente incompetente, contribui para a geração da destruição generalizada da experiência, pela sua constante exigência e a velocidade com que é realizada. Esses cursos, muitas vezes, são realizados em um curto período de tempo e neles se é exposto a um grande volume de informação numa relação inversamente proporcional, ou seja, menor tempo e maior volume de informação. Para Larrosa (2002, p.23) as pessoas têm passado muito tempo nas escolas, nas universidades e nos cursos de formação de professores (as), o que contribui para a falta de tempo. E o sujeito envolvido nesse contexto da formação permanente e acelerada acaba usando o tempo como uma mercadoria, pois é “[...] um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de

seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás [...]”. Além disso, os (as) professores (as) sofrem as consequências de outro grande inimigo da experiência, o excesso de trabalho.

É em meio a esse contexto, do excesso de informação, de opinião e de trabalho, bem como da falta de tempo, que o GDE da cidade de Jaú, analisado nesse trabalho, foi realizado. Esse curso também foi efetivado em um curto período de tempo e continha uma grande quantidade de informações. Dessa forma, é possível um curso como esse produzir novas marcas da experiência de gênero e diversidade sexual? Quais marcas da experiência em gênero e diversidade sexual se mantiveram apesar da formação?

3 Da metodologia adotada ao contexto da pesquisa

Se a palavra experiência tem o ex de exterior, tem também esse per que é um radical indo-europeu para palavras que tem que ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem.

Jorge Larrosa

Se a experiência tem a ver com caminho e pesquisar supõe experimentar, posso considerar que a pesquisa assim como a experiência é uma jornada. Por certo, nem sempre os caminhos da pesquisa podem ser previstos, por isso assim como a experiência, ela supõe um risco (LARROSA, 2011). Não há, portanto, na pesquisa um mapa que contenha todos os passos que dei durante essa jornada, mas no entanto há indicações de como pude vencer os obstáculos e enfrentar as trilhas a fim de alcançar os objetivos propostos.

Charles Wright Mills (1965) considera ser mais importante, para um pesquisador iniciante, explicar como realiza o seu trabalho do que elaborar manuais intermináveis e profundamente técnicos sobre métodos. Posto que, a pesquisa na prática não é, de modo algum, uma fria reprodução de regras e técnicas que é vista em alguns manuais, afirma Bernadete Gatti (2002). Assim, a própria maneira de pensar e agir do pesquisador em seu trabalho lhe é peculiar e característica.

Bernadete Gatti (2002) em seu texto *A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações* define pesquisa de duas maneiras, uma ampla e uma estrita. Para ela no sentido amplo, a pesquisa é “[...] o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa [...]” (GATTI, 2002, p. 9). Dessa forma, toda ação empreendida no sentido de solucionar um “problema” poderia ser chamada de pesquisa. Por exemplo: buscar uma informação, procurar o significado de uma palavra no dicionário ou a tomada de preços de um produto a fim de checar qual loja oferece-o a um preço mais acessível. Essas ações nos ajudam a sanar dúvidas, ou a fazer uma escolha respectivamente, assim como podem fazer as pesquisas.

Em sentido mais estrito, a pesquisa não se reduz à simples resposta, ou qualquer tipo de conhecimento sobre um assunto, mas antes, busca-se por meio dessa a criação de um corpo de conhecimentos sobre determinado assunto. Conhecimentos esses que ultrapassem o imediato entendimento na busca de explicar ou compreender a realidade que se observa. Esse conhecimento pode até mesmo contrariar o primeiro e negar as explicações óbvias a que

chegamos com nossas observações não sistematizadas e superficiais. A depender das escolhas que faz o (a) pesquisador (a) os conhecimentos podem ser determinados em certas condições ou circunstâncias dependendo do momento histórico, das teorias, dos métodos utilizados, dos contextos e das técnicas utilizadas (GATTI, 2002).

Dessa maneira, entendo que uma pesquisa com rigor acadêmico, quer no sentido estrito, ultrapassar o entendimento imediato da realidade observada por esse pesquisador. Busco, portanto, nesse trabalho, uma compreensão do processo de formação dos (as) professores (as), procurando ir “[...] além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial” (GATTI, 2002, p. 10).

O conhecimento que é obtido por intermédio da pesquisa está atrelado aos critérios de escolha e interpretação dos dados utilizados pelo pesquisador, seja qual for a natureza deles. Por meio dessas escolhas, o pesquisador busca descrever, explicar ou compreender alguma coisa. No entanto, os caminhos tomados e escolhas teóricas de outros (as) pesquisadores (as) podem fornecer pistas que ajudem a não criar vieses excessivos e cair em armadilhas, a fim de não de tornar os resultados e conclusões inválidos. Contudo, não se pode crer também que há apenas um método para fazer ciência (GATTI, 2002).

Nessa pesquisa, utilizo a abordagem qualitativa ao procurar apreender o caráter multidimensional e complexo dos fenômenos estudados; capturar múltiplos significados das experiências vividas no ambiente de formação e compreender as relações estabelecidas entre os indivíduos, dados, contexto e ações (ANDRÉ, 1983).

Essa pesquisa tem, também, como referências os estudos da área da Sociologia da Educação e uma das características desse tipo de abordagem “[...] é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas” (ZAGO, 2003, p. 295). Para Nadir Zago (2003), o método não é entendido como oposto à teoria ou como conjunto de técnicas de pesquisa. Dialogando com a autora saliento que método, nesse trabalho tem um sentido de orientação teórico-metodológica que sustenta e possibilita dar um significado aos caminhos adotados, enquanto pesquisador.

Recorro, ainda, a uma proposta alternativa para a interpretação de dados qualitativos que é sugerida por Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (1983), a Análise de Prosa. A autora propõe essa alternativa como uma forma de ampliar o sentido do termo “Análise de Conteúdo” a fim de poder incluir informações que geralmente são obtidas em pesquisas que se utilizam de instrumentos de coleta de dados, tais como: observação participante,

questionários, análise de documentos, entrevistas semiestruturadas, material audiovisual e artístico, etc.

A análise de prosa é considerada por André (1983) como uma maneira de investigar os significados dos dados qualitativos. Por meio dela pode se questionar o material levantado de forma a compreender o que ele diz, quais são suas mensagens e significados. Ela permite, ainda, a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada e esses ainda possibilitam que as interpretações sejam frequentemente questionadas oferecendo indicações para interpretações alternativas. Os tópicos e temas, na análise de prosa são gerados a partir da análise dos dados e de sua contextualização no estudo. Esse tipo de análise pode estar presente em diferentes momentos do processo de investigação, uma vez que durante a coleta de dados já se faz usos de diferentes procedimentos analíticos, nos quais se verifica a pertinência das questões e problemas que foram selecionados frente ao objeto de estudo (ANDRÉ, 1983).

André (1983) enfatiza que quando examinamos os dados com perguntas bem amplas em mente mantemos o foco sem perder de vista os múltiplos sentidos que podem estar implícitos no material analisado. Dessa forma, pode se capturar mensagens explícitas, implícitas, contraditórias, alternativas, verbais ou não verbais, intencionais ou não. Sendo que esse tipo de análise aplica-se ao tipo de material levantado por esse pesquisador no trabalho de campo, que foram os documentos produzidos pelos (as) docentes no decorrer do curso:

A abordagem dos dados qualitativos orientada por questões do tipo: “O que isso tudo quer dizer? Quais são as mensagens?” possibilita adquirir uma visão profunda dos fenômenos, principalmente se forem levados em conta o contexto dos dados e o quadro teórico em que se situa o fenômeno estudado (ANDRÉ, 1983, p. 70).

O foco é a análise do processo de apreensão dos conceitos de gênero e diversidade sexual e sua possível articulação com a realidade narrada pelos docentes durante a formação no GDE. Nesse sentido, ao buscar a compreensão de uma singularidade específica não pretendo generalizações, a representatividade aqui se aproxima do que Robert Stake (2009) denomina generalização naturalística, ou seja, realizada a partir de aproximações feitas pelos futuros leitores dos resultados da pesquisa.

O curso era composto por módulos, que são unidades de aprendizagem, nas quais estavam dispostos os textos a serem lidos pelos (as) cursistas, as ferramentas a utilizar e as atividades a serem realizadas, a fim de que pudesse ser avaliada a sua aprendizagem. Os

módulos formavam um conjunto homogêneo e funcional destinado à aprendizagem sobre um tema ou conceito determinado. No caso do GDE, havia cinco módulos de aprendizagem: Módulo 1 – Diversidade, Módulo 2 – Gênero, Módulo 3 – Sexualidade e Orientação Sexual, Módulo 4 – Relações Étnico-raciais e Módulo 5 – Avaliação. Dentre as ferramentas dispostas no módulo, encontravam-se: os fóruns de discussão nos quais os cursistas deveriam debater sobre assunto previamente determinado e a ferramenta tarefa na qual o cursista deveria anexar a atividade exigida pelo módulo. Mas, os detalhes sobre as atividades que os (as) cursistas tinham que realizar será feito adiante no subcapítulo 3.1.

O trabalho final (memorial) do módulo de avaliação foi escolhido como documento primordial já que nele o (a) professor (a) cursista era convidado a realizar uma narrativa da própria experiência no curso. Os memoriais não serão analisados também de forma isolada como se fosse o único material (documento) produzido pelos (as) professores (as) durante a formação e nem poderiam sê-lo. Muitas reflexões e discussões foram realizadas nos fóruns de discussão dos módulos do curso, por isso, foram privilegiados, também, os registros realizados nos fóruns dos módulos “2 – Gênero” e “3 – Sexualidade e Orientação Sexual”, visto que esses módulos privilegiaram diretamente as temáticas a que se dedica essa pesquisa.

Ao trabalhar com os memoriais foi preciso compreender como trabalhar com narrativas, visto que é disso que se trata nesse documento, narrativas de cunho pessoal dos (as) professores (as) acerca de sua experiência no curso.

Nesse caso, é preciso ter em vista que a narrativa não constitui uma descrição fidedigna dos fatos e ações narrados. As narrativas revelam a representação de um sujeito sobre sua própria realidade, estando, assim, carregadas de reinterpretações e significados. Portanto, ela pode transformar a própria realidade desse sujeito. Para o investigador esse fato torna-se muito interessante na medida em que permite “[...] explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos, esclarecedores dos fatos investigados”. Nesse contexto, a análise de memoriais mostra que “[...] toda a construção do conhecimento sobre si mesmo supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros” (CUNHA, 1997, p. 187).

Uma vez que as narrativas não estão isoladas, é preciso apreender os múltiplos aspectos que caracterizam esse processo em suas dimensões macro e micro estrutural. A formação ocorrida no polo de Jaú está determinada por uma política de formação docente, ao mesmo tempo em que faz parte de um contexto social mais amplo, já explicitado no primeiro capítulo dessa dissertação.

Considerando que “Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações, concepções de mundo, interesses de classe [...]” (FRANCO, 2003, p.21) os registros, anteriormente citados, foram organizados e sistematizados de forma a possibilitar a apreensão do processo de formação de professores e professoras, através da plataforma Moodle.

Eles foram lidos e relidos, estruturados e interpretados com a intenção de captar os discursos e as representações simbólicas de um determinado fenômeno social, no caso a introdução do gênero e da diversidade sexual nas políticas de formação docente. Esse processo se caracteriza, na vertente da análise de prosa aqui proposta, como pré-análise, na qual se verificam quais os dados e informações mais significativos para a análise do fenômeno estudado (ANDRÉ, 1983).

Para Jorge Larrosa (2002), as palavras criam realidades e produzem sentidos, portanto funcionam como mecanismos de subjetivação potentes. Segundo o autor as palavras são determinantes do pensamento humano, pois com elas e a partir delas se pensa. Contudo, salienta que pensar não é apenas argumentar, calcular ou raciocinar como algumas vezes se ensina às pessoas, sobretudo, pensar é estabelecer um sentido ao que se é ou ao que lhe acontece. A questão de algo ter ou não sentido está ligada às palavras, assim como o modo como uma pessoa se coloca diante de si mesma, diante do mundo e diante dos (as) outros (as) e a maneira como ela age em relação a tudo isso.

Esse autor busca em Aristóteles a definição de ser humano e o define como um ser vivente com palavra.

E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2002. P.21).

Por isso, Larrosa (2002) considera que o uso que se faz das palavras em atividades como criticá-las, elegê-las, cuidá-las, considerá-las, inventá-las, impô-las, proibi-las, transformá-las, etc., não é mero palavrório ou se trata de atividades ocas e vazias. Trata-se, nesse caso, quando se faz coisas com as palavras de dar sentido ao que você é ou o que lhe acontece. Trata-se, ainda, de nomear o que se vê e sente e como se sente e vê o que se nomeia. As palavras com que se nomeia aquilo que se faz ou aquilo que se sente, aquilo que se é, aquilo que se pensa ou aquilo que se percebe são mais que simplesmente palavras. Portanto,

“[...] as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras” (LARROSA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, a narrativa dos (as) docentes, sujeitos dessa pesquisa, sobre a experiência vivida no GDE, tanto é produzida pela realidade quanto produz essa realidade (CUNHA, 1997). Assim, nas narrativas as

[...] pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. E por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais (CUNHA, 1997, p. 188).

Desse modo, a narrativa vai permitindo que se possa desvendar aqueles elementos quase misteriosos do sujeito que a realiza, pois muitas vezes, esse sujeito nunca havia sido estimulado a organizar seus pensamentos e expressá-los dessa forma (CUNHA, 1997).

3.1 O GDE na cidade de Jaú

Em 2009, a UNESP campus de Rio Claro foi contemplada com um projeto enviado em resposta ao edital SECAD/MEC, para oferecer o curso GDE em nove polos, nos municípios de Araras, Botucatu, Guaíra, Jaú, Matão, Santa Isabel, São José do Rio Preto, Viradouro e Votuporanga, todos do estado de São Paulo. A formação foi ofertada aos (as) professores (as) da educação básica da rede estadual e da rede municipal de cada município citado, por duas vezes, entre os anos de 2009 e 2010.

O processo de formulação do projeto enviado em resposta ao edital SECAD/MEC, aprovado e implementado, nos polos citados, contou com a articulação entre: o Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (CECEMCA), Núcleo Rio Claro; o Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Sexualidades (GSEXs) sob a liderança da Profa. Dra. Célia Regina Rossi e vinculado ao Departamento de Educação, do Instituto de Biociências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

(UNESP), campus de Rio Claro; o Núcleo de Sexualidade (NUSEX) coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, junto à UNESP de Araraquara; e o Núcleo de Diversidade Sexual na Educação (NUDISE), coordenado pela Profa. Dra. Arilda Inês Miranda Ribeiro, junto à UNESP de Presidente Prudente.

A primeira oferta do GDE, oferecido pela UAB/UNESP, contou com quinhentos e quarenta (540) professores (as) da educação básica. Desse total, quatrocentos e sessenta e seis (466) concluíram o curso; o índice de evasão foi de 13,70%. Na segunda oferta, foram matriculados quinhentos e quarenta (540) docentes. Concluíram o curso quatrocentos e treze (413); o índice de evasão foi de 23,51% (GDE/UNESP, 2012).

O curso estava inserido na modalidade de formação continuada de professores (as) da educação básica e foi desenvolvido em duzentas (200) horas, com duração aproximada de três meses, sendo vinte e quatro (24) horas presenciais com tutores da UNESP e cento e setenta e seis (176) horas na modalidade à distância. Essas horas eram distribuídas conforme tabela que segue:

Unidade	Conteúdo	Carga Horária
Presencial	Aula presencial (inaugural)	08 horas
1	Diversidade	24 horas
2	Gênero	40 horas
Presencial	Aula presencial	08 horas
3	Sexualidade e Orientação Sexual	40 horas
4	Relações étnico-raciais	40 horas
Presencial	Aula presencial	08 horas
5	Avaliação (trabalho final)	32 horas
	Total	200 horas

Fonte: <https://sites.google.com/site/gdeunesp/cursos/ementa>

O curso contava, também, com uma equipe selecionada pela universidade, composta por: tutores (as) presenciais (bolsistas da rede de educação da cidade, que acompanhavam os cursistas no polo, com plantões de dúvidas); tutores (as) a distância (bolsistas que realizavam o acompanhamento das discussões nos fóruns, conversas online, corrigiam atividades finais dos módulos, e coordenavam e realizavam os encontros presenciais); coordenação de tutoria (bolsista que coordenava tanto os (as) tutores (as) presenciais quanto à distância); supervisão de curso (coordenadora geral do curso); professores-pesquisadores (as) (professores doutores responsáveis pelos módulos de aprendizagem), entre outros. Cada um dos (as) tutores (as) à distância contava, portanto, com o apoio de um tutor (a) presencial que era considerado (a) o elo entre tutor (a) à distância e professores (as) cursistas, além do apoio e orientação de toda a equipe do curso.

No ano de 2009, fui convidado pela Profa. Dra. Célia Regina Rossi a participar do processo seletivo para integrar o quadro de tutoria à distância do GDE. Tendo participado da seleção e sendo aprovado, fui alocado como um dos (as) tutores (as) do polo da cidade de Jaú, junto à outra tutora à distância, já que a cidade contava com duas turmas de formação em seu polo.

A cidade de Jaú fica localizada na Região Administrativa de Bauru, no estado de São Paulo. De acordo com os dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁸, a população do município no ano de 2010 contava com 131.040 habitantes em uma área territorial de 685.761 km². Os dados do Censo Educacional 2009 apontam que a cidade contava com 278 professores (as) do ensino fundamental (EF) na rede municipal de ensino e 313 professores (as) na rede estadual. No ensino infantil¹⁹ (EI) havia 205 professores (as) na rede municipal. Esses docentes estavam alocados em 33 escolas de EI do município, 13 escolas municipais de EF e 15 escolas estaduais de EF (IBGE, 2013). O número total de matrículas no ensino fundamental, no ano de 2009, era de 7.622 alunos (as) nas escolas municipais e 6.727 nas escolas estaduais. No mesmo ano 3.050 alunos (as) estavam matriculados (as) nas escolas de EI municipais (IBGE, 2013).

No polo de Jaú foram matriculados, no GDE, na primeira oferta, sessenta (60) professores (as), assim como na segunda oferta se obteve a mesma quantidade. O número de aprovados na primeira oferta foi de cinquenta e sete (57) cursistas, e cinquenta e sete (57) na segunda, com um índice de evasão de 5%, portanto menor que o índice geral para os nove polos, anteriormente exposto. Essa é uma das razões para a escolha desse polo para essa pesquisa, mas esse não é o único motivo. Outra razão diz respeito à representatividade do grupo de 30 professores (as) com relação ao município, considerando que entre EF e EI, o município contava com 796 docentes, no total, sendo ainda maior o número de formados (as) no município considerando as duas ofertas do GDE, num total de 114 cursistas.

Como exposto anteriormente, a aprendizagem se dava por meio de uma plataforma *online*. Essa plataforma possui ferramentas de aprendizagem onde os diálogos entre cursistas com outros (as) cursistas e seus (suas) tutores (as) podem ocorrer de duas formas: síncrona ou assíncrona. Na modalidade síncrona, a comunicação ocorre instantaneamente por meio de softwares de mensagens instantâneas. Na modalidade assíncrona, a comunicação ocorre em

¹⁸ Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=352530&search=s%E3o-pauloja%FA>. Acesso em: 20/12/2013.

¹⁹ No censo do IBGE a nomenclatura é Ensino Pré-escolar.

momentos distintos de presença dos sujeitos, existindo uma diferença entre o momento em que a mensagem é enviada e recebida por outro sujeito (ALVES, 2009). O (a) cursista é a grande chave para que tanto ferramentas síncronas quanto assíncronas possam ter sucesso em sua finalidade de apoio à construção do conhecimento que o curso visa proporcionar. As ferramentas utilizadas para as atividades a serem realizadas pelos (as) cursistas e acompanhadas pelos (as) tutores (as) eram:

- Plantões presenciais de dúvidas – nos quais os (as) cursistas podiam sanar dúvidas com apoio dos (as) tutores (as) presenciais sobre os conceitos trabalhados no curso, assim como as relacionadas ao uso da plataforma virtual utilizada para o curso;
- Fóruns - espaços de discussão nos quais os (as) cursistas poderiam realizar registros e interagir com os pares e com seus (suas) tutores (as), a fim de possibilitar melhor apreensão dos conceitos do curso e nos quais os (as) tutores (as) virtuais poderiam propor algumas atividades de interação para possibilitar melhor apreensão desses conceitos;
- Diários – atividade que consistia no registro realizado pelos (as) cursistas dos seus anseios, dúvidas, avanços, dentre outros (as), durante o curso, e aos quais apenas os (as) tutores (as) tinham acesso, além dos próprios (as) docentes que estavam em formação;
- Conversas on-line – chat interativo que ocorria conforme a necessidade apontada tanto por tutores (as) quanto pelos (as) cursistas, em horário e dia pré-agendados, a fim de promover maior interação e apreensão dos conceitos do curso, bem como para sanar eventuais dúvidas que surgissem;
- Atividades finais dos módulos – registros escritos, entregues ao final de cada módulo como requisito para aprovação no curso, com tema elaborado pelos (as) professores-pesquisadores (as), mas corrigida e avaliada pelos (as) tutores (as) virtuais.

Essas ferramentas eram utilizadas pelos (as) tutores (as) para acompanhar e avaliar as discussões de cursistas sobre os temas abordados na formação e também para que fossem enviadas devolutivas sobre a evolução de cada um (uma) no curso.

À medida que o curso se desenrolava, a participação ativa dos (as) cursistas do polo de Jaú, bem como a vontade que eles (elas) demonstravam em vencer barreiras para realizar a formação, foram me inquietando e fazendo com que despertasse em mim a vontade de realizar uma pesquisa. Algumas perguntas me aguçavam a curiosidade, tais como: enquanto política pública educacional do Governo Federal, o GDE possibilitou algum acréscimo na compreensão dos conceitos de gênero e diversidade sexual pelos (as) docentes? Qual a avaliação dos frequentadores do curso no tocante à sua trajetória durante o GDE, leituras, discussões e possíveis contribuições para o combate ao preconceito de gênero e à recusa da diversidade sexual nas disciplinas em que lecionava durante sua formação?

Essas perguntas me levaram a escolher uma das turmas do GDE, desse polo para a realização de minha pesquisa. Outros motivos colaboraram para esta escolha, tais como: a não evasão de professores (as) cursistas; a existência de pelo menos um professor do sexo masculino; e a vontade em realizar a formação com exposição de motivos (os quais explicitarei adiante).

Além disso, eu possuía acesso fácil a outra tutora da turma de Jaú, a qual analiso na pesquisa, conseguindo inclusive maior acesso aos documentos, uma vez que ela possuía um *pendrive* no qual havia salvo uma grande quantidade de trabalhos enviados, lista dos alunos (as) da turma, termo de consentimento de uso dos dados para pesquisas posteriores, etc. Isso permitiu resgatar um maior número de dados, além dos recolhidos por meio de recuperação na plataforma *online* Moodle, como será lido adiante. A escolha da turma da outra tutora à distância, do polo de Jaú, e não daquela na qual fui tutor, permitiu um afastamento maior do objeto de pesquisa, visando uma melhor compreensão dos fenômenos apreendidos. Essa turma era formada por 30 docentes que atuavam em 9 escolas municipais e 2 escolas estaduais²⁰. Não foi possível encontrar a escola de atuação de 2 docentes desse grupo.

No entanto, precisei lidar com a implicação de ter sido tutor, também do GDE e, ainda, no mesmo polo citado. Essa proximidade com o curso e com a turma acarreta um olhar para os dados com certa familiaridade, tanto com relação aos sujeitos quanto com relação ao objeto de estudo. Quando fui tutor os memoriais, os fóruns, por exemplo, serviam, além de outras coisas, como instrumento para avaliar se os (as) docentes, sujeitos dessa pesquisa - na época na posição de cursistas - tinham compreendido bem os conceitos estudados durante todos os módulos do GDE. Contudo, na pesquisa, procurei fazer dessa proximidade algo que

²⁰ As docentes que lecionavam nessas escolas estaduais atuavam concomitantemente em escolas municipais.

provocasse também o estranhamento necessário ao pesquisador. Esse estranhamento me provocou a olhar as informações coletadas, dando visibilidade àquilo que não está visível quando se emprega um olhar superficial, e ao mesmo tempo, a me despir de minha posição de membro de um grupo social, estranhando o que me era familiar.

Uma vez aprovado no processo seletivo de mestrado, e iniciada a pesquisa, foi necessário levantar os documentos que permitiriam apreender o processo de formação empreendido no curso. O primeiro contato a fim de que fosse possível dar início a esse levantamento, foi realizado com a tutora da turma específica, a qual pretendia utilizar como objeto de minha pesquisa. Ela me disponibilizou, por meio digital, todos os documentos que havia salvo durante a formação realizada. De posse desse material, iniciei uma busca e uma primeira sistematização, a fim de conhecer o material coletado, contudo percebi que dentre os dados salvos estavam apenas os trabalhos apresentados para a avaliação final de cada módulo.

Na busca inicial, foi possível recuperar os memoriais com a narrativa da experiência vivida durante o curso, que é o trabalho final do módulo de avaliação, assim como os trabalhos finais dos módulos de gênero, orientação sexual e sexualidade. Descobri, também, em meio aos arquivos digitais salvos, relatos proferidos durante os fóruns de apresentação dos (as) integrantes do curso, nos quais eles (elas) expunham as suas motivações e interesses na formação, como também a sua trajetória profissional. Esses relatos foram salvos em um documento em formato Word, e os registros foram extraídos da plataforma Moodle²¹, copiados e colados pela tutora responsável pela turma. Porém, ao realizar a construção de uma planilha na qual pudesse visualizar a apresentação da trajetória de cada docente, bem como sua motivação para a realização da formação oferecida, pude perceber que faltavam dados de alguns (mas) professores (as).

Portanto, foi necessária uma segunda etapa. Nela, contei com o apoio e a ajuda da Profa. Ms. Fabiana Marques, responsável pelo trabalho, durante a realização do GDE, com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), nas quais o curso está quase que totalmente baseado. Dessa forma, foi possível recuperar outros dados e completar lacunas desse primeiro documento recuperado. Além disso, foi possível recuperar outras informações como as discussões nos fóruns de cada módulo, que foram de grande ajuda para a realização das

²¹ "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment" um software livre de apoio a aprendizagem, que é executado em ambiente virtual, esse programa permite a criação de cursos online, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.

análises dessa investigação, uma vez que se propõe a análise do processo da formação continuada docente realizada.

O projeto inicial de pesquisa de mestrado previa a comparação entre os dados da formação e do processo do curso com informações a serem obtidas por meio de entrevista. Porém, ao me deparar com a riqueza e quantidade de material encontrado na plataforma Moodle, tive de reconhecer que trabalhar com esses dados seria inviável para uma pesquisa de mestrado. Dessa forma, em discussão com a minha orientadora, foi decidido que teríamos como foco central o exame dos documentos produzidos pelos (as) cursistas.

Os documentos privilegiados para a análise final, realizada no capítulo 4, foram: o memorial (atividade final do Módulo 5 – Avaliação), o fórum de apresentação pessoal (no qual o cursista expunha sua trajetória profissional e motivação para a realização do curso), o fórum sobre o conceito de gênero (Módulo 2 – Gênero) e o fórum sobre a diferenciação entre sexo e sexualidade (Módulo 3 – Sexualidade e Orientação Sexual).

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Nessa parte do meu relatório, busco descrever a trajetória profissional da docência dos sujeitos de pesquisa. Essas descrições poderão contribuir para uma melhor compreensão das narrativas analisadas na pesquisa, pois dizem um pouco sobre o lugar de sujeito (a) que os (as) docentes ocupam. Portanto, a seguir, inicio a descrição dos sujeitos, viabilizada pelos dados recolhidos em um fórum de apresentação, no qual era solicitado aos cursistas que descrevessem um pouco da própria trajetória na profissão docente. Observo que há um limite imposto pela pesquisa de caráter documental, o qual me exigiu circunscrever-me às informações e aos detalhes já fornecidos pelos sujeitos. Já que não houve novo contato com eles (elas), a fim de complementar suas narrativas, incluindo mais dados que pudessem ser relevantes para a pesquisa ora empreendida. Portanto, realizo a descrição a seguir com os limites, os detalhes e as possibilidades que a documentação pesquisada me proporcionou. Parece necessário observar que as descrições foram realizadas durante o curso no ano de 2009, dessa forma, idade, datas, e outros detalhes descritos devem ter como referência essa data.

Anne²² apresentou-se como professora de Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental I (EFI). Ministrava aulas numa classe de Jardim II na EI e 2º ano do EFI. A professora tinha 40 anos de idade, e dizia adorar trabalhar com “crianças pequenas”.

Anita contou que era professora há dez anos, sempre lecionando em 1ª série do EFI, atual 1º ano do fundamental. Também trabalhava na educação infantil, lecionando, no ano de 2009, em uma turma de Jardim I. Ela dizia gostar muito de trabalhar com turmas de alfabetização, com crianças cujas idades variavam de 6 a 8 anos de idade. Ela também observou, em sua apresentação, que “Geralmente nessa idade as crianças não demonstram preconceitos, elas são solidárias umas com as outras”. A professora contava com 33 anos de idade.

Audrey iniciou sua trajetória docente tendo cursado magistério no CEFAM, tendo terminado o curso prestou um concurso e foi aprovada, iniciando sua carreira no ano de 1997 no EFI em uma escola municipal. Um ano depois (1998) ela prestou concurso para a EI e também foi aprovada. Voltou a estudar no de 2005, cursando pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano, no formato da EaD, formando-se em 2009. No momento do curso, estava também matriculada em um curso de pós-graduação *lato sensu* em psicopedagogia. Contava, até a finalização do curso, com 36 anos. Ela afirmava “Adoro o que faço”.

Ângela iniciou a carreira em 1986 como professora de salas de grupo de apoio em escolas estaduais, nas quais trabalhava apenas algumas horas, duas vezes na semana. No ano seguinte (1987), atuou como estagiária em uma escola rural de Jaú, viajando 25 Km, todos os dias. Como estagiária ela teve a sua primeira experiência como professora de uma classe durante o ano todo em um período. Passados 5 anos, foi efetivada no estado e conseguiu ingressar em Jaú, onde ficou durante 1 ano na Escola Estadual Túlio Espíndola de Castro. Removendo-se para escola onde atuava até o momento do curso no ano seguinte. No outro período, conseguiu se efetivar em 2009, na rede municipal. Atuou em todas as séries. Era professora efetiva do estado, fazendo parte do convênio de municipalização atuando no EFI. Contava com 23 anos de carreira e 43 anos de idade.

Adele cursou o magistério e a pedagogia. Logo que terminou o magistério, começou a lecionar. Sempre trabalhou com EI na rede municipal de ensino de Jaú, emprego no qual se encontrava ainda. A professora tinha 43 anos.

²² Todos os nomes dos sujeitos de pesquisa foram alterados a fim de que suas identidades fossem preservadas.

Amélia fez o curso de magistério, e em seguida a faculdade de pedagogia. Tinha 2 pós-graduações, uma intitulada "A formação do leitor crítico" e a outra em "psicopedagogia". Logo que terminou o magistério, começou a lecionar em uma escola particular onde ficou apenas 1 ano, saindo de lá para ingressar na rede municipal de Jaú onde lecionava já há 24 anos. A professora tinha 43 anos.

Carmem iniciou a sua trajetória profissional cursando o CEFAM em Jaú, em 1994. No 2º ano (1995) do curso, surgiram os estágios em várias escolas e séries diferentes. No mesmo ano, trabalhou em uma escola situada na periferia, com um projeto de filosofia para crianças, dividido em quatro módulos, com a durabilidade de seis meses, em aulas de cinquenta minutos, duas vezes por semana. Em 1997, concluiu o magistério e no mesmo ano foi aprovada no concurso público para lecionar na rede municipal, no ensino fundamental. Durante o ano de 1998, trabalhou como eventual até ser convocada para assumir uma sala. Em janeiro de 1999, ingressou na carreira do magistério de Jaú, estando em 2009 há 10 anos “na incessante luta para não ser mais um professor, mas sim, fazer a diferença como educadora”. A professora tinha 32 anos de idade.

César, o único professor-cursista do sexo masculino, ao concluir o magistério começou a lecionar na rede estadual, atuando como professor de reforço e recuperação e eventual. Na mesma época, decidiu cursar letras, prestou concurso e se efetivou como professor de educação infantil e ensino fundamental. O professor tinha 28 anos de idade.

Cora era professora da rede municipal há 12 anos e lecionava na escola Laudelino de Abreu. Há alguns anos trabalhava com crianças portadoras de deficiência auditiva, o que segundo ela, realizava-a como profissional. A professora tinha 40 anos de idade.

Diana começou a carreira no magistério como Professora de Educação Básica I (PEB I), da rede municipal de ensino de Jaú, em 1999. No mesmo ano, terminou a graduação em ciências biológicas na UNESP – Campus de Bauru e no início de 2000, se efetivou como Professora de Educação Básica II (PEB II), da disciplina de Ciências, também na rede municipal de ensino, onde passou a acumular os dois cargos. Cursou pós-graduação em psicopedagogia e educação inclusiva. Em 2007, efetivou-se na rede estadual de ensino, como professora de biologia, deixando de lecionar como PEB I. Portanto, naquele momento atuava como professora de ciências e biologia e cursava, além do GDE, uma pós-graduação no ensino de ciências. A professora tinha 35 anos de idade.

Edith era professora na rede estadual há 22 anos, dos quais, 18 anos foram dedicados à alfabetização. Em 2009, estava trabalhando com uma classe de 4º ano do EFI. Na rede municipal, era seu terceiro ano como professora e trabalhava com uma classe de 2º ano. Afirmava: “Gosto muito do que faço, principalmente de alfabetizar, é um grande desafio, mas no final podemos ver que valeu a pena”. A professora tinha 53 anos de idade.

Evita lecionava há 13 anos. Começou trabalhando em escola privada (1996) e há cinco anos havia ingressado na rede municipal, ministrando aulas na EI e posteriormente no EFI. Ela acreditava que o curso poderia “mostrar novos caminhos para todos nós que atuamos na área da Educação”. A professora tinha 32 anos de idade.

Grace iniciou o trabalho como professora em uma escola particular no ano de 1986 na cidade de Jaú, onde permaneceu por 8 anos com alunos (as) da educação infantil. No ano de 1987, iniciou o trabalho na rede municipal de ensino de Jaú, também na EI, onde se encontrava até o momento do curso. Em 1.993 ingressou na rede estadual de ensino e durante o curso se encontrava como professora municipalizada, trabalhando com uma classe de 1º ano. Ela tinha 42 anos de idade.

Kate tinha 31 anos de idade. Era professora da rede municipal de Jaú há aproximadamente 7 anos, lecionando em uma sala de 5º ano no EFI.

Leila se formou em 2002, em pedagogia. No ano seguinte, fez a primeira especialização; no final de 2004, prestou concurso e em 2005 se efetivou na EI. Em 2006, fez a segunda especialização; e em 2007, se efetivou no EFI. Tinha 45 anos de idade em 2009.

Lisa tinha 35 anos de idade e atuava na rede municipal de ensino (Jaú) há 12 anos e meio no EFI. Atuou também como vice-diretora durante 4 anos.

Marta lecionava há sete anos, quatro e meio deles na rede municipal de Jaú (embora residisse em Bariri) na EI e no EFI. Formada em letras e com especialização em didática. Ela tinha 27 anos de idade.

Margareth encontrou muitas dificuldades quando ingressou como professora efetiva na rede estadual de ensino. Ela ingressou na cidade de Tatuí (SP), removendo-se depois para a cidade de Jaú, lecionando para uma classe de 5ª série com 18 alunos (as). Margareth tinha 46 anos de idade.

Michelle resolveu cursar o magistério quando já tinha 28 anos de idade, após o curso para técnico de contabilidade. Ela observa, na apresentação, que a inspiração para a educação

veio da mãe que era professora. Após o magistério, ingressou na graduação em história e em seguida, a pós-graduação em história do Brasil. Enquanto cursava a pós-graduação, ingressou na rede municipal de ensino de Jaú, no ano de 1998. Ela tinha 45 anos de idade.

Melinda começou a lecionar em 1988 na APAE de Jaú e trabalhou até o ano de 2003 em uma classe especial, com alunos (as) deficientes intelectuais. De 2004 a 2007, atuou como Assistente Técnico Pedagógico na Diretoria de Ensino de Jaú e era responsável pelo projeto de educação especial e ciclo I. De 2008 até aquele momento (do curso), estava na rede estadual com uma sala de recursos na área de deficiência intelectual, e na rede municipal com classe especial. Melinda tinha 43 anos de idade.

Marina tinha 29 de idade e estava lecionando há 5 anos, sendo que 3 deles na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 2 anos no EFI. A professora é graduada em Pedagogia e possui especialização em direito educacional. Sua primeira experiência como professora foi em uma sala de Telecurso 2000 para adultos, a maioria profissionais da usina da cidade. Ela ingressou na rede municipal de Jaú, em 2007, como professora efetiva em uma sala de 3º ano. Em 2008, optou por uma classe de 5º ano com poucos alunos (as). Então, em 2009, optou novamente por uma pequena classe, mas de 4º ano.

Miriam trabalhava com duas classes de 2º ano – classes de alfabetização – e já lecionava há 11 anos. Tinha pós-graduação, mas não especificou em que área. Ela tinha 37 anos de idade.

Mary iniciou como professora de EI, trabalhando por 3 anos nesse nível de ensino, depois passou a lecionar no EFI, onde foi professora e coordenadora pedagógica. Ela tinha 38 anos de idade.

Rita iniciou sua carreira no magistério lecionando a disciplina de ciências, em caráter emergencial, no Distrito de Potunduva (SP), no ano de 1989. Nessa época, ela trabalhava em um escritório durante o dia e lecionava toda noite. Em 1990, continuou na categoria Admitido em Caráter temporário (ACT) do Estado de São Paulo, substituindo em classes de 1ª a 4ª séries. Em 1991, se efetivou na rede municipal de ensino de Jaú, como professora de EI. Permaneceu como professora ACT em Potunduva até o final do ano de 1997. Em 1998, se efetivou em novo cargo na rede municipal. Lecionava, no momento, em uma sala Jardim II e outra de 1º ano. Rita tinha 43 anos de idade.

Selena tinha 36 anos de idade, era formada em pedagogia e atuava há 13 anos como professora de EI e EFI na rede municipal de ensino de Jaú. Já havia lecionado na rede

estadual de ensino e também em escola privada. Teve também experiência como coordenadora pedagógica durante 1 ano e meio.

Scarlett, 40 anos de idade, foi professora estagiária e eventual na rede estadual de ensino durante 4 anos. Prestou concurso para EI na rede municipal, na qual já atuava há 17 anos, tendo ingressado também no EFI, no qual já atuava há 10 anos.

Susan iniciou a vida profissional na área de educação desde muito cedo. Quando terminou o antigo 1º Grau, decidiu cursar o Magistério. Então, ela precisou parar de trabalhar para fazer o estágio. Já formada, iniciou o trabalho em escolas públicas em 1986, e permanecia atuando, contando com 23 anos de tempo de serviço. No ano de 1996, iniciou o trabalho em uma escola da rede privada, na qual ainda se encontrava em atuação. Nos 4 anos que precediam o curso, prestou serviço como psicopedagoga na rede municipal de ensino de Jaú. Susan tinha 41 anos de idade.

Tina tinha 41 anos de idade e 20 anos no magistério. Trabalhou em várias escolas lecionando desde o EI até o Ensino Médio (EM). Estava há 11 anos lecionando na mesma escola e já havia trabalhado com vários anos/séries. Trabalhou 4 anos em uma classe de aceleração (alunos (as) com dificuldades de aprendizagem e problemas sociais), a qual ela considera ter sido muito importante para o seu crescimento profissional. Naquele momento, atuava na direção de uma escola exercendo a função de vice-diretora. Ela era formada em história e pedagogia, e tinha especialização em psicopedagogia.

Teresa, 30 anos de idade, era formada no magistério e licenciada em ciências biológicas. Atuava no magistério desde 1998, na rede estadual e ingressou na rede municipal de Jaú em 2000. Iniciou o trabalho na EI, mas trocou o cargo para o EFI.

Virgínia, logo após se formar no magistério, começou a lecionar algumas aulas de reforço em casa. Em pouco tempo, prestou concurso público e foi aprovada, ingressando na carreira do magistério no município de Jaú em 2000. Desde quando ingressou, lecionava no EFI (1º ao 5º ano), sempre em dois períodos (manhã e tarde). No momento do curso, lecionava para duas classes de 5º ano. Virgínia tinha 33 anos de idade.

Ao analisar todos os documentos recolhidos na plataforma Moodle, para essa pesquisa, observei que havia um fórum inicial, o qual contemplava uma questão sobre a motivação dos (as) cursistas em realizar o curso. Nem todos (as) responderam a essa pergunta nesse fórum. Porém, compreender o que motivou esses (as) professores (as) a participar de uma formação voltada às temáticas de gênero e diversidade sexual pareceu-me importante

para a pesquisa. Portanto, realizei uma busca em todo o material coletado, a fim de preencher as lacunas deixadas pelo fórum em questão, visando completar o Quadro 1, anexo, sobre a motivação dos (as) docentes em participar da formação dada no GDE.

Ao completar o quadro, por meio de minuciosa busca, consegui reconhecer dois grandes interesses dos (as) docentes em participar da formação: a temática proposta pelo curso e o contato com as TIC, possibilitado pelo seu formato de EaD. É possível, dessa forma, concluir que, assim como apontado por Nóvoa (2011), os dois temas obrigatórios de reflexão na formação de professores (as), surgem no discurso deles (as) quando explicitam sua motivação em realizar o curso, isto é a diversidade enquanto tema de reflexão, assim como o uso das TIC. Análises mais aprofundadas sobre o quadro serão realizadas no capítulo seguinte.

4 As marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual e os processos de comprometimento com o tema

[...] se trata aí é de definir, formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional.

Jorge Larrosa

Nesse capítulo, minha intenção é a de descrever o processo de formação dos (as) professores (as), sujeitos dessa pesquisa, para apreender as marcas da experiência de formação em gênero e diversidade sexual e as distintas dimensões de comprometimento com o tema ao longo do referido processo. Meu ponto de partida foi a compreensão do significado da palavra *processo*, para depois explicitar qual sentido é empregado para o termo *processo de formação* nessa dissertação. Assim, uma primeira empreitada me levou a reconhecer o significado etimológico da palavra processo, que deriva do latim *processus* e significa movimento para diante, andamento, o que leva à compreensão de que essa palavra está diretamente ligada ao caminhar, ao trilhar. Tal palavra remete, também, à ação prolongada e contínua de alguma atividade, um curso, ou ainda, a uma sequência contínua de fatos que apresentem certa unidade ou que se reproduzam com certa regularidade (HOUAISS, 2007).

Já no sentido sociológico, segundo o dicionário Michaelis Online²³, a palavra processo está ligada à sucessão sistemática de mudanças numa direção definida, assim como a uma ação sistemática que visa certo resultado. Também, segundo esse dicionário, ao falarmos de *processo de aprendizagem*, pela ótica da sociologia, a palavra processo associa-se à verificação nos grupos humanos, de mudanças e desenvolvimentos culturais.

No entanto, quando se fala em aprendizagem está-se apenas se afirmando que alguém veio a saber algo que não sabia, por exemplo, um conceito, uma informação ou uma capacidade, mas não podemos confundir processo de formação com processo de aprendizagem. Quando digo que uma pessoa aprendeu algo novo, isso não significa que ela se comprometeu de algum modo com seu aprendizado a ponto de mudar sua prática (CARVALHO, 2011).

²³ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 07/09/2014.

Dessa forma, para que uma experiência se torne um processo formativo de fato, parece necessário que haja uma implicação do sujeito, de modo que deixe inscritos traços e marcas que o tornem um ser singular no mundo. Ou seja, para que ela se torne uma experiência real no sentido exposto por Larrosa (2011), aquela que não somente passa, mas que “lhe passa” e, portanto, deixa-lhe marcas. Assim, um processo formativo docente engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional de um docente. Tal processo inter-relaciona ações auto, hétero e interformativas (NÓVOA, 2011; CUNHA, 2013; MOROSINI, 2006).

Ações autoformativas são aquelas nas quais o (a) professor (a) é responsável por sua própria formação, demandando um movimento interno do sujeito, no qual ele se compromete com sua própria constituição enquanto docente. Já as ações heteroformativas são aquelas realizadas por agentes externos, na qual não é levado em consideração o comprometimento de professores (as) com a formação posta em andamento. Por fim, as ações interformativas são aquelas nas quais os (as) professores (as) se constituem a partir de atividades interpessoais, isso é, ela supõe um grupo de profissionais que interagem e unem esforços em busca da aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais. Por isso, é preciso ressaltar que um processo formativo docente envolve os três tipos de ações aqui citadas (MOROSINI, 2006).

Compreendo, portanto, que no processo formativo docente tanto aqueles sujeitos que estão se preparando para a docência, quanto aqueles que já a exercem, estão envolvidos. Destarte, esse é um processo de natureza social, no qual os professores se constituem como profissionais da docência por meio de atividades realizadas em seu período de preparação para o magistério ou ao longo de sua carreira docente. Subtendo, dessa forma, que o grupo docente envolvido nesse processo realize esforços, centrados em interesses e necessidades comuns, para aquisição, aperfeiçoamento ou desenvolvimento de competências profissionais (MOROSINI, 2006).

Além disso, é preciso considerar que os processos nos quais se formam um (uma) professor (a) podem não estar relacionados apenas às ações intencionais realizadas quando o sujeito escolhe a docência como sua profissão. Esses processos podem ter ocorrido durante a experiência de escolarização, enquanto os (as) professores (as) se encontravam na posição de aprendizes, pois, já nessas experiências, é possível que se construa concepções, boas ou ruins sobre o que é ser professor (a) (MOROSINI, 2006). Tudo isso pode reforçar a ideia de que as experiências vividas no espaço escolar, na discência ou na docência, podem ter produzido

marcas, assim como podem tê-las produzido aquelas experiências que ocorreram ao longo da vida desses (as) professores (as).

Considero ainda, a ideia de que a aprendizagem, assim como a educação, se dá em todo lugar; a educação refere-se a algo muito mais amplo que só o conteúdo e os conhecimentos sistematizados oferecidos pela escola aos educandos (FREIRE, 1989). A educação refere-se, também, a todo o conhecimento adquirido antes e apesar da escola, chamado às vezes de senso comum, mas que contribui e auxilia na formação de qualquer indivíduo.

Tendo em vista esse panorama, por meio de uma busca sistemática, tentarei responder às perguntas realizadas no início dessa dissertação, analisando quais foram os aprendizados, e comprometimentos possíveis, dos professores e professoras cursistas acerca do gênero e da diversidade sexual por meio do GDE.

4.1 Sobre as dimensões pessoal e profissional e as motivações para cursar o GDE

Em busca de analisar as informações obtidas, investiguei inicialmente quais temas mais apareceram no Quadro 1 no anexo, no qual estão contidas as informações sobre motivações em participar da formação no GDE. Para isso, durante a leitura atenta desse quadro, busquei verificar as diferentes aspirações, desejos e expectativas dos (as) docentes ao iniciar a formação em gênero e diversidade sexual. Evidentemente, uma primeira leitura do quadro traria como respostas óbvias o interesse e a novidade da temática, assim como o fato de o curso ser realizado na modalidade à distância, ou ainda, a vontade de aprender a lidar com os computadores. Todavia, ao buscar uma leitura na qual fosse possível depreender aspectos relevantes para a pesquisa - retirados das respostas dos (as) docentes sobre as motivações em fazer o curso- pude identificar, além dessas obviedades, duas dimensões ligadas ao desenvolvimento de professores (as), quais sejam as dimensões profissional e pessoal.

Sobre o desenvolvimento de professores (as) Nóvoa (2011) afirma que, quando se fala em ensino ou formação, é inevitável que as dimensões pessoais e profissionais se cruzem. Para o autor, a literatura acadêmica, atualmente, caminha no sentido de compreender o ensino como uma profissão do humano e do relacional. Isso aponta para a necessidade de olhar

professores e professoras como pessoas inteiras, o que não significa um regresso a uma visão romântica do professorado, na qual encontrava-se a ideia de vocação e dom para o exercício do magistério. No entanto, expõe, inevitavelmente, que ainda que se reconheça a necessária cientificidade e tecnicidade do trabalho docente, esse movimento não esgota o *ser professor*. Desse modo, o autor afirma que é de fundamental importância “[...] reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (NÓVOA, 2011, p. 56).

Portanto, captar o processo de formação docente em gênero e diversidade sexual passa pela necessidade de perseguir e investigar as trilhas e os caminhos adotados no GDE. Esse caminho foi pensado pelos idealizadores dessa formação, que refletiam sobre uma maneira de desestabilizar e produzir novos conhecimentos acerca dessas temáticas, porém foi trilhado por pessoas outras, ou seja, os cursistas que tinham, cada um (uma), passado por diferentes processos de formação, caracterizando, assim, um processo de heteroformação. No entanto, se professores e professoras se envolveram com a formação realizada e por meio dela realizaram um movimento interno - no qual podem ter mudado sua própria constituição, sua subjetividade - pode ter ocorrido, também, um processo de autoformação. Há que se considerar, ainda, o fato de que por meio dos fóruns de discussão, assim como nas escolas, houve interação entre os pares, uma vez que alguns trabalhavam nas mesmas instituições e isso caracteriza um processo de interformação.

Todavia, é possível que algumas marcas da experiência trazidas, tenham surgido anteriormente ao curso e apareçam nas escritas desses (as) docentes. Isso não significa que essas marcas não possam se transformar em outras novas, ou então, que possam colaborar para que novas marcas surjam. Uma vez que são marcas inscritas na identidade desses sujeitos durante toda a vida e relacionadas a essas temáticas. Desse modo, penso que não haveria outra maneira de captar o processo de formação docente em gênero e diversidade sexual senão perseguindo os caminhos adotados durante realização do GDE, desde seu início.

Nessa busca, ficava cada vez mais claro - pelo que (as) os docentes expuseram no Quadro 1 - que as manifestações do desejo em cursar o GDE entrelaçavam aspectos relacionados tanto à dimensão profissional quanto à dimensão pessoal. E ao me aprofundar na análise, percebi a existência de algumas marcas da experiência relacionadas a cada uma das dimensões.

4.1.1 Dimensão profissional: “saber lidar com a diversidade que encontramos na sala de aula”

A dimensão profissional da docência está ligada diretamente à apreensão de conhecimentos, saberes e fazeres específicos, que se desdobram na realização de atividades específicas da docência (MOROSINI, 2006), ou seja, compreende todo o período de formação acadêmica desses profissionais se estendendo aos processos de seleção, acompanhamento e progressão na carreira docente (NÓVOA, 2011). Esse repertório de conhecimentos permite aos docentes construir a noção do que é ser professor (a), além de possibilitar o exercício da profissão.

Essa dimensão - considerando o âmbito da motivação em realizar o curso - parece comportar três marcas da experiência, dos sujeitos de pesquisa, relacionadas a aspectos da profissão docente, quais sejam: 1 - da atuação profissional e/ou prática docente, 2 - do compromisso político e 3 - da qualificação profissional. Talvez, possa parecer que essas marcas pouco ou nada tenham a ver com a temática perseguida por essa dissertação, no entanto, provavelmente, elas influenciem no modo como professores (as) irão produzir conhecimento e buscar mudanças a partir da formação realizada no GDE.

A *marca da atuação profissional e/ou prática docente* pode ser observada na narrativa de várias professoras, que a todo momento evocavam a escola e a sala de aula, bem como as situações nelas ocorridas como motivação para realizar o curso. Por exemplo, situações como as que fizeram Adele afirmar que nunca fez “um curso voltado para as diversidades cada vez mais presentes em sala de aula” e que provavelmente a incitaram a realizar essa formação a fim que se revertisse em uma melhor prática em seu cotidiano. O mesmo exemplo é revelado por Amélia ao explicitar a crença de que esse curso irá prepara-la e suas companheiras para melhor lidar “com situações que ocorrem na sala de aula”, surgindo aqui novamente a ideia de transformação do conhecimento em práticas docentes. Do mesmo modo, Audrey pensa que o curso lhe proporcionará “saber lidar com a diversidade que encontramos na sala de aula”, o que expressa a vontade atuar nesse sentido. Já para Ângela, a formação ajudará no sentido de “esclarecer algumas indagações que [tem] de como trabalhar com os (as) alunos (as) e os temas que [seriam] abordados”, o que remete à ideia de que haja uma propensão a esse trabalho, porém, demonstra o receio de não realizá-lo de forma adequada. Complementando, Diana afirma, enquanto docente, a existência de “inúmeras dúvidas de como lidar com a diversidade e diferenças” existentes na sala de aula, o que pode

causar insegurança e, conseqüentemente, fazer com que o (a) docente deixe de trabalhar esses temas. Grace, por sua vez, acredita que um curso voltado ao gênero e diversidade sexual pode contribuir com o desenvolvimento de suas atividades, uma vez que pretende - após a conclusão - “desenvolver um trabalho cada vez melhor em sala de aula.” Esse sentimento é compartilhado por Leila, que também acredita que poderá “desenvolver um trabalho melhor em sala de aula” e Miriam, ao pensar que o curso poderá ajudá-la a “desenvolver um trabalho com mais qualidade”. Para Lisa, a vontade de participar foi motivada devido ao fato de não se sentir preparada para “trabalhar toda a diversidade cultural e social em sala de aula”, isso revela o reconhecimento da existência dessa diversidade no exercício de sua prática profissional, além da necessidade de formação no que tange ao trabalho com essa temática. Esse sentimento é compartilhado por Susan, já que percebe em sua ação docente “situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço” e Teresa, que relata encontrar “muita diversidade cultural e social entre os (as) alunos (as) dentro [...] da escola”.

Posso alegar, pelas afirmações trazidas, que a sala de aula e a escola ocupam um lugar central nas preocupações, reflexões e indagações dessas professoras, que além disso, demonstram grande consciência de que o espaço escolar abriga uma ampla diversidade social e cultural. Desse modo, a *marca da atuação profissional e/ou prática docente* parece revelar ainda, muito mais que uma simples necessidade em saber lidar, na sala de aula, com situações de preconceito e desrespeito com a diversidade, seja ela sexual, de gênero ou cultural. A marca revela uma disposição dessas professoras em lidar com essas situações, nas quais essas temáticas surgem no cotidiano de sua atuação docente, de maneira adequada, o que parece expor, ainda, um desejo em contribuir para desestabilização de preconceitos, desfazendo dúvidas, tanto suas enquanto profissionais, quanto dos (as) alunos (as), quando esses as questionam. Dessa forma, essa marca parece se entrelaçar e sustentar a existência da próxima marca que trago para a discussão.

A *marca do compromisso político* pode ser observada nas afirmações de Anita, que expressa uma forte crença de que “educadores ainda [fazem] e [vão] fazer a diferença com relação aos [...] alunos”, no que tange ao gênero e à sexualidade. Já Carmem vai um pouco além, quando afirma que o curso poderia lhe ajudar a conseguir “junto com os pais, a direção da escola, plantar a sementinha de um futuro melhor, multicultural, onde todos os envolvidos [pudessem] oferecer aos alunos, filhos, a oportunidade de se transformarem em seres sociais e críticos”. No que diz respeito ao gênero e sexualidade, Marta expressa o gosto “de trabalhar a questão das minorias” na sala de aula e Melinda expressa perceber que poucas vezes

professores e professoras pensam “sobre questões raciais e realidade social de cada aluno”, o que parece externar a ideia de que é extremamente necessário que essa reflexão aconteça. Nesse sentido, Selena completa que é “de muita responsabilidade do educador estar a par desse tema”, o que parece se coadunar com todo o exposto anteriormente.

Como foi salientado, a marca do compromisso político se entrelaça à marca da atuação profissional e/ou prática docente à medida que, a partir da primeira marca revelada, essa surge como tomada de consciência de que os (as) educadores (as) são, também, e não somente eles (elas), responsáveis por realizar ações em prol da desestabilização de preconceitos. Assim como surgem, ainda, propostas de ações que podem ser realizadas a fim de desestabilizar a existência de tais preconceitos em sala de aula, quiçá fora dos muros da escola.

Contradiz-se, por meio da existência dessas marcas, todo aquele discurso veiculado desde os anos 1980 sobre a falta de compromisso político docente no que concerne à sua atuação profissional ao qual Souza (2006; 2012) critica. Devido ao argumento da incompetência forjado por esse discurso, foi possível a criação de muitos cursos de formação continuada docente, que alimentam um grande mercado de formação. Ainda que nessa pesquisa esteja olhando por um prisma específico das questões de gênero e diversidade sexual, é revelador perceber que essas professoras manifestam grande percepção de suas responsabilidades enquanto educadoras e do quanto a sua contribuição se faz importante, no que concerne ao respeito para com a diversidade sexual e as diferenças de gênero.

O argumento da falta de compromisso político vem atrelado a outro, o da incompetência técnica de professores (as), que por terem uma má-formação inicial, não saberiam lidar com a diversidade de alunos (as) presentes na escola. Penso que as duas marcas já reveladas contribuem para desestabilizar esse discurso que vem sendo veiculado desde os anos 1980.

Contudo, há ainda uma terceira marca que aparece no discurso desses professores (as). Essa, a **marca da qualificação profissional** aparece nas narrativas de César ao esclarecer que escolheu o curso “pela necessidade de aperfeiçoamento”, o que pode apontar também um compromisso com uma educação de qualidade e clara noção de que a formação é um processo longo e contínuo, nunca está finalizado ou acabado. Essa marca fica exposta, também quando Edith revela sua crença de que o curso lhe trará “coisas novas” que poderão enriquecer o seu fazer “pedagógico”, reconhecendo a importância de um diálogo com a teoria formulada nas universidades e nos centros acadêmicos e a necessidade de trazer um frescor a sua prática cotidiana. Assim como quando Evita expõe a possibilidade de que o curso aponte “novos

caminhos para todos [que atuam] na área da Educação”, caminhos esses que, segundo Kate, podem trazer um “aperfeiçoamento na [...] área profissional”. Isso revela, talvez, que essas professoras consideram a discussão desses assuntos muito importante para o desenvolvimento profissional da docência. Esse é um sentimento compartilhado por Mary, já que ela acredita que o curso acrescentará “mais conhecimentos” à sua “experiência profissional”. A ideia de desenvolvimento profissional destaca-se também no discurso de Scarlett, pois ela acredita que o curso a ajudará a “melhorar o desempenho dentro da sala de aula” e Virginia, ao demonstrar o “interesse em estar [se] aprimorando cada vez mais”.

Espera-se que qualquer ser humano, quando se forma, desempenhe suas atividades da melhor maneira possível, forma-se muitas vezes esperando isso. Nesse caso, o desempenho está intimamente ligado à ação que é realizada da maneira que se deseja e que sofre uma avaliação. Portanto, a formação está intimamente ligada a uma melhoria nessa ação. É por isso que a marca da qualificação profissional se inter-relaciona com as duas primeiras marcas reveladas, e todas sob a égide da dimensão profissional da docência.

Ainda que, essa marca seja reveladora, é preciso ter cautela ao discutir sobre ela. Por um lado, ela pode revelar que, uma vez que professores (as) percebem a necessidade de atuar frente às questões de gênero e diversidade sexual surgidas na escola - propondo ações em prol da melhoria do combate ao preconceito - eles (elas) busquem qualificação profissional, formação inicial ou continuada que possa sanar eventuais falhas no seu processo de formação docente. Por outro lado, pode significar meramente a busca por uma qualificação que é exigida aos (as) docentes para progressão em suas carreiras, vez que há um bom tempo essa progressão vem sendo atrelada à quantidade de certificados apresentados por esses profissionais do serviço público aos seus empregadores.

Nesse contexto, é possível reafirmar que, diferentemente do que afirmava Guiomar Namó de Mello nos anos 1980, as docentes Anita, Carmem, Marta, Melinda e Selena não demonstram ser politicamente descompromissadas, ao contrário, o interesse na realização do curso passa exatamente por aspectos políticos entrelaçados a sua profissão. Assim como Adele, Amélia, Ângela, Audrey, Diana, Leila, Lisa, Miriam, Susan e Teresa contrariam a afirmação dessa pesquisadora, já que elas buscam o curso para que possam atuar na sala de aula, pois compreendem que as temáticas de gênero e sexualidade se fazem presentes no cotidiano escolar.

Paralelamente, César, Edith, Evita, Kate, Mary, Scarlett e Virginia deixam transparecer um traço do discurso sobre a incompetência técnica dos (as) professores (as)

(MELLO, 1988), pois afirmam que buscaram o curso para se aprimorar ou aperfeiçoar profissionalmente. Revela-se desse modo que, talvez, eles (elas) possam se sentir tecnicamente incapazes no trato com essas questões na sala de aula, ou que reconhecem a sua má-formação.

Contudo, me questiono: docentes, que estão em busca de um melhor desenvolvimento profissional, poderiam ser chamados de incapacitados tecnicamente? Pressuponho que não, uma vez que acredito que nenhuma formação docente poderia dar conta de todos os aspectos envolvidos no campo da atuação profissional de professores (as), assim como das demandas que são criadas por movimentos sociais, políticas públicas, dentre outros (as) e que atingem diretamente a escola e o trabalho dos (as) docentes. Penso, ainda, que esse reconhecimento da falta de formação em determinada área os impulsionou a uma busca para sanar tal falha. Desse modo, suponho que o que realmente está exposto é a falha nos currículos da formação docente, muito mais do que uma pressuposta incapacidade técnica docente, falha essa já apontada nas formulações teóricas dos capítulos iniciais dessa dissertação.

No total, 23 professores (as) investiram no curso por motivações profissionais. Esse aspecto é ainda mais revelador no sentido de demonstrar o compromisso político e vontade de melhorar seu desempenho técnico na formação dos (as) alunos (as), ou seja, 77% do total de cursistas da turma do GDE de Jaú analisada. Isso, não significa dizer que alguns (mas) professores (as) desses 23, tenham deixado de procurar o curso motivados (as) por aspirações e desejos pessoais, ou seja, por melhorar-se intimamente naquilo que, talvez, lhes cause alguma angústia. Por isso, é possível que os sujeitos que aparecem trazendo marcas da dimensão profissional, também apareçam trazendo marcas da dimensão pessoal, o que não é novidade levando em consideração as afirmações de Nóvoa (2011), sobre a não separação entre essas dimensões que interagem e se complementam na formação da subjetividade do eu-professor (a).

4.1.2 Dimensão pessoal: “os temas a serem abordados são de grande discussão e tratam da nossa realidade”

A dimensão pessoal da docência é constituída tanto pelas marcas de vida quanto pelas marcas da profissão, ou seja, há que se considerar que os (as) professores (as) estão inteiros (as) na profissão. Dessa forma, essa dimensão compreende o duplo movimento realizado

pelos (as) docentes na prática de suas atividades, permitindo que eles (elas) se reconheçam como sujeitos dessas atividades ao mesmo tempo em que delas conseguem se distanciar e sobre elas fazer reflexões (MOROSINI, 2006).

Diferentemente da dimensão profissional, é possível perceber na dimensão pessoal duas marcas que se entrelaçam. A primeira delas é a da personalidade docente, já a segunda marca da atualidade e da polêmica despertada pela temática. Contudo, é necessário observar que ao mesmo tempo, algumas professoras revelam as duas marcas como se verá a seguir.

A *marca da personalidade* é exposta quando Diana afirma esperar que “o curso venha ao encontro de [suas] expectativas, em responder questões pessoais”, nesse caso ela claramente afirma que a escolha pelo curso não se deu apenas por uma motivação profissional. Assim como Miriam, ao dizer que espera que as discussões a ajudem “a ampliar [sua] visão a respeito de cada um dos temas”, revela que o que está em jogo não é apenas a sua ação profissional, mas também sua visão pessoal acerca dos assuntos tratados. Ou Cora que diz ter ficado interessada “por ser algo inovador na [sua] vida”. Já Susan expõe que tem um desejo de “enfrentar os desafios provocados pela diversidade cultural tanto na sala de aula como na sociedade”, demonstrando, portanto uma postura pessoal com relação aos temas tratados. Esse aspecto vai ao encontro do que pensa Carmem ao explicitar que as informações trabalhadas no curso lhe ajudarão “a construir um vasto conhecimento sobre lidar com as diversidades, para que [...] consiga banir os preconceitos, as discriminações que ainda possam existir” dentro dela, destacando nessa escrita a vontade de mudar sua própria subjetividade.

Essa marca da personalidade demonstra que o interesse em realizar o curso não passa apenas pelo fato de saber lidar com as questões de gênero e diversidade sexual na sala de aula. Ela revela que, possivelmente, para algumas professoras essa mudança na prática docente pode passar pela mudança da própria subjetividade, aproximando-se da ideia de formação enquanto preparação de si, como diz Nóvoa (2011), ou seja, uma formação que remete também ao autoconhecimento e à autorreflexão. Penso, portanto, ser fundamental trazer essa marca da personalidade, uma vez que ao refletir sobre a própria vida, professoras e professores podem se desenvolver profissionalmente, promovendo mudanças em seu *eu-professor (a)*.

A *marca da atualidade e da polêmica despertada pela temática* aparece nas escritas de algumas professoras como Diana ao revelar que seu interesse pelo curso foi motivado “por ser um assunto polêmico e atual”, ou seja, seu interesse não se dá apenas por uma motivação profissional, mas antes, passa também pela opinião de que o tema tratado cause polêmica. No caso de Lisa, ela considera “tratar-se de um assunto cada vez mais necessário e atual”,

demonstrando uma opinião sua sobre o assunto. Assim como Susan, quando revela que um dos motivos pela escolha do curso foi “primeiro por ser um tema atual e que trata da diversidade e das diferenças culturais” e Selena ao expor que se sentiu “motivada a fazer o curso por ser um tema atual, abrangente, presente em toda sociedade”. Já Marina expressa que “Há também a polêmica no que tange ao tema proposto”, demonstrando mais que um desejo, também uma motivação profissional, ela pode estar buscando sanar indagações pessoais. A ideia de melhoria com relação a questões pessoais aparece também na escrita de Scarlett quando afirma estar “em busca de novos conhecimentos, para melhorar [...] também na vida pessoal” ou quando Tina expõe que “os temas a serem abordados são de grande discussão e tratam da nossa realidade”.

As professoras, em suas motivações, trazem adjetivos como atual, polêmico e novo. A palavra atual, além de nos remeter às coisas que se realizam no presente, também está ligada a coisas que são tendências do presente ou que não estão ultrapassadas. Provavelmente, ao afirmar que a temática do curso é atual, essas professoras estejam revelando que por um lado esse tema, até o momento era silenciado, e por outro lado que hoje, quando ganha visibilidade, como a que lhe é dada desde os anos 2000, no Brasil, esse debate passa ser uma tendência no tempo presente.

Ao definir-se quando, como e quem poderia falar sobre o sexo, foram percebidas regiões que se não eram de silêncio absoluto sobre a temática, eram consideradas de discrição (FOUCAULT, 1988). Nesse caso, essas educadoras demonstram que a escola parece ter se tornado uma dessas regiões e que docentes - apesar de contribuírem por meio de inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas presentes na escola, para a vigilância e o controle da sexualidade - não seriam produtores (as) de discursos sobre o sexo. Antes seriam apenas multiplicadores de um discurso advindo das ciências médicas e biológicas, carregado de recomendações de formas exemplares de comportamento e conselhos médicos que buscavam o controle e a “normalização” das atividades sexuais.

No entanto, como pode ser visto no capítulo 1, questões sobre a sexualidade e o gênero sempre estiveram presentes em nossa sociedade, ainda que nem sempre fossem publicamente debatidas e muitas vezes silenciadas. De todo o modo a palavra atual também se refere a tudo aquilo que é real e efetivo, ou seja, que existe, e se a existência está clara essa palavra, inevitavelmente carrega a marca daquilo que é considerado uma novidade. Estando, portanto diretamente ligada à ideia de novidade que, provavelmente foi empregada no sentido

de algo que apenas recentemente alcançou sua concretude, que tem caráter de inovação ou então que apesar de sua maturidade possui um frescor.

Já a palavra *polêmica* tem o sentido de discussão ou de uma disputa em torno de algo ou algum assunto que suscita muitas divergências, algo que é controverso. É fato que os temas de gênero e sexualidade ou diversidade sexual estão em toda parte e ao mesmo tempo em que fascinam e provocam, também causam espanto, por serem, ainda hoje, considerados tabus. Para Louro (2011), a coisa se complica quando é preciso encarar esses temas considerando a posição ocupada por educadores e educadoras e para ela isso acontece mais com relação a sexualidade do que com relação ao gênero. A autora explica que apesar de apresentar certas resistências, as ideias sobre a construção social da diferença de gênero já vêm sendo admitidas por muitos, inclusive os (as) educadores (as). No entanto, quando se trata da sexualidade parece ser mais difícil admitir seu caráter de construção, pois, usualmente, ela é reduzida e associada à natureza e à biologia, como se essas estivessem em uma espécie de domínio a parte e fora da cultura.

Enfim, discutir temas como gênero e diversidade sexual ou sexualidade, socialmente, já é algo extremamente complicado, e como foi visto no primeiro capítulo dessa dissertação, a inclusão desses temas nas políticas públicas de educação foi realizada por meio de disputas e discussões, nunca tranquilas e consensuais. Há ainda que se considerar que, outras vezes, e por muitos (as) docentes, esse assunto é visto como algo de foro íntimo, do âmbito da casa e da família e nunca público ou da escola (ROSSI et al., 2012). Desse modo, possivelmente, o que essas professoras estejam externando seja exatamente esse discurso que paira no ar quando se discute gênero e diversidade sexual. Ou seja, estão fazendo referência à polêmica que implica em discutir esses temas na escola, ou simplesmente em qualquer âmbito da sociedade. Uma vez que, durante um longo tempo histórico as interdições a que foi exposto o sexo passaram a tentar extinguir a sua presença do real (FOUCAULT, 1988), o que pode produzir, hoje, a sensação de que esse tema é algo atual a se tratar em qualquer âmbito.

Portanto, o que se pode depreender das afirmações trazidas é que para esse grupo de professoras, a temática do gênero e da diversidade sexual é algo que apesar de sua existência histórica, só atualmente atingiu um caráter de novidade, demonstrando estar no centro das discussões da sociedade, por ser um assunto ainda considerado por elas como polêmico.

Tudo isso revela que, apesar de todos os caminhos trilhados e lutas em busca da inclusão dos temas de gênero e diversidade sexual nas políticas públicas de educação que vem ocorrendo desde meados da década de 1990, há ainda muito a se trilhar.

Enfim, 11 professoras investiram no curso, impulsionadas por motivações pessoais. Em tempo, pode ser que, os (as) outros (as) 19 não tenham externado isso em suas motivações, mas, possivelmente, tenham procurado o curso para resolver, também, questões pessoais.

4.2 Sobre os processos de comprometimento com o tema

No processo de formação durante o curso, um dos primeiros conceitos com o qual se depararam as professoras e o professor, foi o de gênero, discutido no módulo 2. Dessa forma, a discussão acerca do conceito e as atividades realizadas durante a duração do módulo Gênero permitiram verificar descobertas e reflexões sobre o que foi estudado, assim como as reflexões realizadas nos memoriais permitiram resgatar discussões acerca da diversidade sexual. Todavia, algumas vezes, nas discussões realizadas em fóruns do módulo de gênero, igualmente, foi possível perceber indícios de uma discussão acerca da diversidade sexual. Lembrando que esse pesquisador optou por não desvincular os conceitos de gênero e diversidade sexual, de modo a tornar as análises mais profícuas, esse indício tende a reificar tal posição teórica.

Desse modo, em busca de captar quais marcas da experiência as (os) professoras (es) revelaram durante esse processo de formação continuada docente em gênero e diversidade sexual, utilizei os memoriais que foram entregues por eles (elas) ao final do curso, como documento primordial de análise, e as discussões realizadas nos fóruns dos módulos 2 e 3, quando necessário. Os fóruns permitiram aos (as) cursistas construir conhecimento, discutir e refletir acerca do que aprenderam, possibilitando a apreensão dos conteúdos do curso. Já nos memoriais os (as) professores (as) eram convidados a realizar uma revisão e reflexões acerca da própria trajetória (caminho), empreendida na realização do curso, e seu conteúdo, por vezes, pode já ter sido expresso nas discussões realizadas nos fóruns.

Por meio do cruzamento das discussões realizadas nos fóruns e do que as (os) docentes haviam escrito no memorial, pude constatar novamente a presença das duas dimensões anteriormente expostas, quando discuti sobre a motivação delas (es) em realizar a formação. Contudo, me parece muito proveitoso que se comece as análises desse subcapítulo pela dimensão pessoal, pois, se perceberá pela discussão que segue, que as marcas da experiência

relacionadas à dimensão pessoal já existentes, assim como aquelas provocadas pelo curso são motivadoras e disparadoras para outras relacionadas à dimensão profissional.

4.2.1 “As diferenças entre homem e mulher vão além das biológicas”, mas “nunca tinha parado para pensar”

O título desse subcapítulo demonstra qual foi a tônica da discussão realizada por uma grande parcela das professoras e professor, sujeitos dessa pesquisa, uma vez que o despertar das questões que envolvem o gênero e a diversidade sexual, durante a realização do GDE, teve, muitas vezes, como foco a marca das determinações biológicas das relações entre os sexos, provavelmente produzidas durante a formação desses (as) docentes.

A *marca do determinismo biológico* traduz uma das dimensões do processo de formação em gênero e diversidade sexual: o reconhecimento da força da biologia, isso é, da anatomia dos corpos dos seres humanos na produção das masculinidades e feminilidades.

Entende-se por determinismo biológico o conjunto de teorias segundo as quais a posição ocupada por diferentes grupos nas sociedades – ou comportamentos e variações das habilidades, capacidades, padrões cognitivos e sexualidade humanos – derivam de limites ou privilégios inscritos na constituição biológica (CITELI, 2001, p. 134).

Portanto, essa marca da experiência está ligada à noção de que a natureza é a grande responsável pela diferença entre comportamentos e lugares ocupados tanto por homens como por mulheres na sociedade (BRASIL, 1997). Por meio dela, pode-se perceber que os efeitos produzidos nos corpos, nas relações sociais e nos comportamentos formam um conjunto e permitem estratégias de controle da sexualidade (FOUCAULT, 1988).

Anne percebe o peso dessa concepção e dessas estratégias quando relata em seu memorial que “Quanto ao gênero, comumente, as diferenças são interpretadas como se fossem naturais, determinadas pelos corpos” e complementa, ainda, que “Existem inúmeras pesquisas nas ciências biológicas que tentam comprovar tais diferenças”. No entanto, como bem ressalta a professora, há “as ciências sociais dizendo que tais diferenças são socialmente construídas”. César segue a mesma linha de raciocínio de Anne, com relação ao determinismo biológico:

*[...] para mim se resumia apenas na divisão de sexo entre homens e mulheres. Dava importância apenas ao **caráter biológico do conceito***

[gênero], esquecendo-me da construção do mesmo dentro de cada sociedade e cultura (César, postagem no fórum: Conceito de gênero – domingo, 6 de setembro 2009, 09h42min – grifo meu).

Assim como Anne, César expressa que para ele tudo se resumia ao caráter biológico do conceito. No entanto, há um fato interessante a ser salientado. César expressa um esquecimento sobre a construção histórica, social e cultural do gênero, o que me faz pensar que já havia uma percepção prévia de que esses elementos influenciam no modo de ser homem e mulher socialmente. Portanto, para o professor uma possibilidade outra de pensar o gênero já rondava suas reflexões e pensamentos.

Isso fica ainda mais evidenciado nas afirmações que ele faz no excerto a seguir, retirado de seu memorial, no qual o docente explicita que já havia sofrido preconceito por ser um homem em uma profissão que, por suas características sociais e atitudinais, é considerada feminina, o que colocou sua sexualidade em cheque.

*Além disso, ainda no módulo 1 [Diversidade], pude ampliar **meu conceito de gênero**, que antes se baseava apenas no que diz respeito às diferenças entre o feminino e o masculino, enquanto dimensão biológica e também repensar a minha própria realidade, pois em minha profissão atuo em três modalidades da educação básica, passando pela educação infantil, séries iniciais e educação de jovens e adultos. **Um homem ser professor, para algumas pessoas, já é “estranho”**. Ser professor da educação infantil e das séries iniciais, então, é certeza de que ele é homossexual. Esse é um tipo de preconceito que enfrentei muito no início de minha carreira, e que embora velado, sempre percebia alguns cochichos, risadinhas, quando chegava a algumas das várias escolas pelas quais passei, principalmente de Educação Infantil. **Hoje, já sou pai e quase já não percebo a dúvida das pessoas em relação a minha sexualidade**, talvez pelo fato de agora ter criado raízes e já permanecer há cinco anos nas mesmas escolas (César – memorial – grifos meus).*

Nesse caso, em primeiro lugar, o determinismo biológico serviu, segundo seu relato, de mola propulsora ao preconceito que ele percebe ter sofrido quando do seu ingresso na carreira do magistério. Isso se deve, talvez, ao fato de que, ao longo do século XX, a docência passou por um processo de feminização, principalmente na educação básica²⁴, na qual é grande a presença de mulheres no magistério. Esse processo associa-se ao rebaixamento salarial, às péssimas condições de trabalho e também à reprodução de estereótipos (VIANNA, 2002). No que diz respeito aos estereótipos, Vianna (2002, p. 93), ressalta que:

²⁴ Composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio.

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil, etc. O ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral.

Em segundo lugar, o determinismo biológico também embasou a defesa da heteronormatividade. No caso de César, ele afirma que a partir do momento em que se tornou pai, já não percebeu mais as dúvidas relacionadas a sua sexualidade. Isso remete ao fato de que, historicamente e durante algum tempo, o homossexual foi acusado de não poder se reproduzir (FERRARI, 2005). É como afirmar que a orientação sexual causasse alguma disfunção biológica impossibilitando, assim, o indivíduo homossexual de realizar a procriação, e deixando transparecer, implicitamente, o pensamento de que a constituição de uma família só seria possível por meio da relação sexual entre um homem e uma mulher, ambos heterossexuais. Aparece aqui, pela primeira vez nas análises, uma clara ligação entre o gênero e a diversidade sexual.

Em terceiro lugar, observa-se no relato de César que as estratégias discursivas colocadas em funcionamento, desde o século XIX tem conseguido cumprir a sua função de incentivar a vigilância da sexualidade a fim de que se obtenha o seu controle. Os efeitos da proliferação discursiva sobre a sexualidade são tão fortes, que é possível perceber que esse professor ora repudia esse discurso para defender a manutenção da profissão que escolheu, ora o utiliza para defender a construção de sua masculinidade. Diferentemente, Cora expressou nunca ter vinculado a discriminação sofrida por mulheres com relação ao trabalho à construção possibilitada pelo determinismo biológico:

*Gênero, para mim, nunca passou de "masculino/feminino". **Nem mesmo vinculei a ele a questão da discriminação e do preconceito à mulher com relação aos homens em segmentos como trabalho, e política, por exemplo (Cora, postagem no fórum: Conceito de gênero – quarta-feira, 9 de setembro 2009, 20h44min – grifo meu).***

No mesmo sentido, para Tina, parecia haver uma clareza, talvez uma certeza de que tudo não passava de uma questão biológica.

*[...] para mim estava claro que seria divisão entre homens e mulheres, **mais como uma questão biológica** (Tina, postagem no fórum: Conceito de gênero - domingo, 6 de setembro de 2009, 19h24min – grifo meu).*

Já no caso de Teresa, parece haver uma consciência de que a diferença biológica não é determinante, pois ela considera a existência de uma construção social. No entanto, ainda que seu discurso não expresse que a biologia seja determinante, também revela que ela possa ser estruturante para a construção social, visto que essa ocorre inicialmente, ou seja, primeiramente.

***A diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher. Sexo é atributo biológico, enquanto gênero é uma construção social e histórica** (Teresa, postagem no fórum: Conceito de gênero – terça-feira, 8 de setembro de 2009, 17h45min).*

Entretanto, mesmo que essas (es) professoras (es) tenham exposto a marca do determinismo biológico no início de suas percepções sobre as relações de gênero, as leituras e debates propiciados durante o curso provocam também o reconhecimento de que é possível pensar o gênero por meio do conhecimento construído pelas ciências sociais:

***Acho que o tema que me fez refletir mais foi o do módulo 3 “Sexualidade”, pois sei que trago comigo vários conceitos criados culturalmente, valores que vêm de família, da educação que recebi desde pequena** (Teresa – memorial – grifos meus).*

*O conceito de gênero **para mim** se solidificou com as leituras propostas do curso. **As diferenças entre homem e mulher vão além das biológicas.** No Brasil, trazemos uma herança cultural de uma sociedade patriarcal, onde a ocupação da mulher era ser submissa a tal “do lar”. **O tempo foi redefinindo os papéis.** Os movimentos sociais (Direitos Humanos, Feminista, Homossexuais, Constituição Federal, etc.) possibilitaram alguns avanços no séc. XXI. Hoje temos mulheres com ocupação antes vistas com masculinas e o vice-versa, famílias redesenhadas e outros (Melinda, postagem no fórum: Conceito de gênero – sexta-feira, 4 de setembro de 2009, 22h27min – grifos meus).*

Além disso, fica ainda mais explícita, na escrita dessa professora, a dimensão pessoal, quando ela usa a expressão “para mim”. Essa dimensão aparece também, na escrita da professora Susan.

*Dentro do módulo Gênero **foram desconstruídos alguns conceitos que tinha como únicos e certos e também acredito que o mais importante é que foram construídos novos conceitos.** [...], devemos refletir acerca dos*

padrões impostos e tidos como normais. E esses padrões somente devem ser aceitos se estiverem de acordo com nossas opiniões e direitos, pois todos independente de sua sexualidade, religião e condição econômica, devem ter valorizadas suas competências e habilidades, não cabendo pré-julgamentos exclusivos e discriminatórios (Susan – memorial – grifos meus).

A professora Susan aponta, nitidamente, que os conceitos desconstruídos eram aqueles que ela tinha. Por isso, posso afirmar que, provavelmente, essa professora, em sua formação, não teve contato com um conceito de gênero elaborado pelas ciências sociais, tampouco pode-se saber como seu conhecimento foi construído. No entanto, ela oferece uma pista de como esses conhecimentos foram construídos ao se referir aos padrões “tidos como normais”. Padrões esses que não só estabelecem a normalidade com relação à identidade de gênero, mas, igualmente, com relação à identidade sexual provocando pré-julgamento e discriminação.

Afirmações como a da professora me fazem pensar que algo considerado normal é algo considerado natural, portanto, inato, ou seja, algo que tenha sido geneticamente estabelecido. Como afirma Guacira Lopes Louro (1999) esse tipo de concepção se ancora na suposição de que todos vivem os corpos da mesma forma, pois homens e mulheres possuiriam comportamentos que lhes são naturais, inatos.

No entanto, apesar de ter reconhecido a marca do determinismo biológico na escrita da professora, há uma mensagem que pode ser extraída desse excerto de memorial: a informação de que o curso contribuiu para a construção de novos conceitos a respeito do gênero e da diversidade sexual. Conceitos construídos por meio de seus estudos durante a realização do GDE, que permitiram, em última instância, que essa professora internalizasse que as diferenças de gênero e orientação sexual devem ser respeitadas e valorizadas, e que, de forma alguma, tais diferenças devem ser utilizadas como pretextos para a exclusão social. Nesse caso, o GDE parece ter cumprido com uma de suas propostas.

A marca do determinismo biológico - sob a égide da dimensão pessoal - pode ser reconhecida, ainda, quando a professora Miriam revela “*Gênero para mim é masculino e feminino*”, do mesmo modo que o indício de mudança observado na escrita de Susan, aparece na escrita dela quando completa “*Mudei claro meu modo de pensar*” (**postagem no fórum: Conceito de gênero – quinta-feira, 3 de setembro de 2009, 14h09min – grifos meus**). E a professora Kate, ao discutir sobre o conceito de gênero no fórum, concordou com Miriam, ao mesmo tempo é possível perceber em sua escrita o indício de mudança:

*Concordo com o que a [Miriam] disse no conceito de gênero **que tinha antes** de fazer a leitura proposta pelo módulo, era masculino e feminino, mas agora **pude ampliar minha visão** e fazer com que a escola mude esse conceito errado que nos foi passado (Kate, postagem no fórum: Conceito de gênero – terça-feira, 8 de setembro 2009, 11h36min – grifos meus).*

Reconhece-se ainda a dimensão pessoal quando Michelle afirma “*Gênero, a meu ver, é um modo, um estilo de vida, um estado de ser [...]*” (postagem no fórum: Conceito de gênero – sexta-feira, 4 de setembro de 2009, 19h43min – grifo meu). Ou então, na revelação que faz Rita, demonstrando tanto indícios da marca do determinismo biológico quanto indícios de reflexão que podem significar uma mudança:

Para mim gênero sempre foi o masculino e o feminino, porém, lendo os textos é possível parar e refletir sobre essa questão e concluir que o gênero é socialmente construído por nós no nosso cotidiano. Quando ampliamos nosso conceito de gênero nos atentamos para processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino, gerando desigualdades (Rita, postagem no fórum: Conceito de gênero – segunda-feira, 7 de setembro de 2009, 23h47min- grifos meus).

Finalizando, Adele em seu memorial realiza uma reflexão que se coaduna às outras anteriormente expostas nesse subcapítulo, tanto no que diz respeito à marca aqui trazida, quanto a uma possibilidade de mudança, no que diz respeito ao gênero e a sexualidade.

*Como é o caso do conceito de gênero que **antes para mim** ficava restrito apenas entre o sexo masculino e feminino e após ler os textos vi que é mais amplo, pois existem outros aspectos relacionados ao gênero. **No tema sexualidade passei a ter outra visão**, pois nós como educadores devemos lutar para uma educação sexual que incentive, em nossos educandos, a busca pela autonomia. Que nossas atitudes e ações, sejam de fato escolhas e não mera reprodução de regras aprendidas ou incorporadas (Adele – memorial).*

É possível perceber, então, que o processo de formação em gênero e diversidade sexual, passa primeiramente por uma questão mais de formação pessoal. Nesse sentido, atrelada à marca do determinismo biológico e também no interior da dimensão pessoal, foi possível perceber a existência de outra marca. Essa marca, implicitamente, já aparece nos depoimentos que trouxeram a reflexão sobre o determinismo biológico. No entanto, a partir de agora, passo a salientar e expor outra marca presente no processo de formação, aquela que acena para a possibilidade de reflexão e de comprometimento com o tema.

A *marca da possibilidade de reflexão* é proporcionada pela leitura dos textos do curso, como pode-se ver nos excertos a seguir. Nesse contexto, as professoras revelam que após tomarem contato com os conteúdos, por meio dos textos do curso, foram modificando

sua maneira de pensar, que como exposto anteriormente, carregava a marca do determinismo biológico. Isso não significa que as professoras não quisessem refletir acerca do gênero e da diversidade sexual, mas antes refletiam a partir daquilo que sua formação por toda a vida lhes permitia pensar.

Segundo Nóvoa (2011) a reflexão não é um exercício que se pratica no vazio, tampouco é um exercício vazio, para ele, em primeiro lugar, ela é realizada sempre a partir de conhecimentos, saberes e experiências que dão sentido ao trabalho escolar. Em segundo lugar, sem que se esqueça a importância do ato de “pensar consigo” a melhor característica do trabalho escolar encontra-se no “pensar com os outros”, portanto a reflexão não é um ato solitário ou isolado. Isso significa que é necessário investir no diálogo como um lugar decisivo, no qual ocorre a formação. Por isso, é de suma importância que a formação em gênero e diversidade sexual permita a realização de um trabalho sobre si, ou seja, uma autorreflexão ou uma autoanálise.

Para Larrosa (1994) a experiência produzida nas práticas de formação inicial ou de formação continuada do professorado pode ser chamada de *experiência sobre si*. Por meio dessas práticas se pretende que os docentes, eventualmente, “[...] modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação a seu trabalho profissional” (LARROSA, 1994, p. 49). Trata-se, portanto, de possibilitar que esse (a) professor (a) se (trans)forme e seja capaz de (re)examinar, constantemente, a si mesmo, no contexto de sua trajetória profissional. E o contato com os outros (professores (as), conhecimentos, tutores (as), professores-pesquisadores (as), etc.), possibilitou a esses (as) docentes, sujeitos dessa pesquisa, refletir acerca do gênero e da diversidade sexual. Reflexão essa, não realizada previamente, uma vez que ambos os temas eram considerados algo natural como visto anteriormente, determinados pelo órgão sexual de nascimento, como será possível ver nos próximos excertos do fórum Conceito de Gênero e do memorial.

Nesse sentido, o GDE parece ter contribuído para a criação de um hábito essencial à formação docente:

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2011, p. 57)

À vista disso, a partir de referências pessoais, esses (as) docentes parecem ter realizado uma reflexão e autorreflexão sobre os temas abordados, considerando, ainda, suas

implicações sociais, culturais e históricas, por meio de conhecimentos produzidos cientificamente. O que revelou para eles (elas) mesmos (as) e para esse pesquisador, a não reflexão anterior, acerca do conceito.

A professora Amélia, por exemplo, esclarece que já possuía uma definição sobre o gênero, mas que o curso, isto é, o contato com outro conhecimento, lhe proporcionou uma reflexão. Ela não parece ter abandonado o conhecimento anterior existente sobre o gênero, porém ampliou o conhecimento por meio do estudo realizado:

A definição que eu tinha sobre gênero era masculino e feminino. Com as leituras ampliei a opinião sobre o tema com a visão de que é a diferença entre homens e mulheres através da vida em sociedade e não só anatomicamente (Amélia, postagem no fórum: Conceito de gênero – quinta-feira, 3 de setembro de 2009, 21h02min).

Algo que pode ser observado, novamente no memorial dessa professora, ao tratar do tema sexualidade. No excerto a seguir, ela expõe sua surpresa ao perceber a discriminação contida nas suas concepções anteriores sobre sexualidade. Expondo, ainda, que os textos serviram como disparadores para que houvesse uma melhor reflexão e uma revisão acerca de tais conceitos, o que possibilitou uma nova compreensão sobre o assunto.

Cada vez que terminava um tópico eu ficava curiosa para saber como seria o próximo, me surpreendi com conceitos que eu já tinha, por exemplo, sobre sexo e sexualidade e que depois de ler os textos, discutimos em grupo, refleti melhor e revi esses conceitos formando novas opiniões e entendendo melhor o que ocorre na sociedade e triste com tanta discriminação (Amélia – memorial).

Já César permite inferir que havia uma ausência de reflexão anterior quando afirma “Confesso que **nunca tinha parado pra pensar no conceito de gênero, [...]** (César, postagem no fórum: Conceito de gênero - domingo, 6 de setembro de 2009, 09h42min – grifo meu). Igualmente, a professora Tina revela “**Antes de começar a ler os textos, eu nunca tinha parado para pensar em gênero, [...]** Os textos estão fazendo com que reveja esse conceito [...]” (Tina, postagem no fórum: Conceito de gênero - domingo, 6 de setembro de 2009, 19h24min – grifos meus). Novamente, é possível perceber que o contato com o (a) outro (a), nesse caso pelo conhecimento produzido por outros (as), permitiu a esses (as) professores (as) realizarem uma reflexão sobre si. Portanto, esses relatos são esclarecedores de como os estudos e textos do GDE tiveram uma grande importância, trazendo à tona essas duas marcas

da dimensão pessoal até agora reveladas. Isso fica ainda mais nítido no relato de Audrey ao se referir à identidade de gênero:

*Lendo os textos **fui modificando** esse conceito e percebendo que existem homens e mulheres na dimensão biológica, no entanto a maneira de ser homem e mulher são produtos da realidade social (Audrey, postagem no fórum: Conceito de gênero - domingo, 6 de setembro de 2009, 20h20min – grifo meu).*

Assim como fica nítido quando essa professora se refere ao sexo e à sexualidade em seu memorial.

*Quando procuramos **o significado de sexo e sexualidade**, fizemos uma reflexão, principalmente sobre a sexualidade que é a **interação, opção, manifestação**. Quando assistimos o filme: O Leitor deu para identificar os processos de educação e a repressão sexual.*

O romance mostrou a realidade sem hipocrisia.

E quem sabe um dia as pessoas irão expressar suas individualidades, não presas as regras e medidas arbitrárias da sociedade (Audrey – memorial).

Nesse caso, Audrey expressa que, após realizar uma reflexão proporcionada pelo curso, pôde perceber que as pessoas, em termos de sexualidade - incluída aqui a diversidade sexual - são presas a regras e medidas arbitrárias. Que como pode ser visto anteriormente, são ditadas a partir de pressupostos biológicos.

No caso de Cora, ela revela de modo sincero nunca ter parado para pensar no conceito de gênero, afirmando que a tomada de consciência ou reflexão, somente ocorreu após ler os textos do módulo de gênero.

*Para ser bem sincera, **nunca parei para pensar** neste conceito. [...]*

*No entanto, ao ler os textos do módulo, pude **tomar consciência** da "teia" que envolve tal conceito. Vivemos num mundo que dita o que deve ou não ser feito por homens e mulheres (Cora, postagem no fórum: Conceito de gênero – quarta-feira, 9 de setembro de 2009, 20h44min – grifo meu).*

E essa sinceridade é também revelada quando a professora escreve sobre os estudos relacionados a sexualidade. Escrita que revela ainda que é por meio da reflexão que pode haver mudança.

*Um tema que foi polêmico e comentado por nós cursistas foi a questão da sexualidade. Embora as questões levantadas nos encontros e os textos apresentados tenham todo um fundo teórico, **é difícil para nós mudarmos o***

pensamento de determinadas questões de uma hora para outra; a mudança, nesse sentido, exige reflexão e para refletir é preciso conhecer mais e ir tentando deixar de lado preconceitos arraigados, não só em mim, mas em toda uma sociedade. É um assunto que ficou, dentro de mim, em aberto com muitos questionamentos a serem concluídos, mas acho que foi muito válido porque é só assim, que crescemos enquanto seres humanos (Cora – memorial – grifos meus).

Nesse excerto, novamente o tema aparece atrelado a algo polêmico, mas nele a professora Cora traduz o porquê de esse assunto ser assim considerado, pois trata-se de um tema que gera muita discussão e suscita muitas divergências. Uma vez que ela expressa a dificuldade encontrada em mudar pensamentos, tais como preconceitos arraigados sobre as questões da sexualidade e diversidade sexual. Isso pode acontecer devido a todo um sistema de crenças, verdades, conhecimentos científicos advindos das ciências biológicas e médicas, por exemplo, forjado e apreendido desde a mais tenra infância, que tem suas raízes históricas, culturais e sociais muito bem definidas, demandando, portanto, um longo processo de reflexão a fim de que mudanças sejam possíveis.

Essa subjetividade construída desde a infância aparece nos depoimentos de outras professoras, como Leila, para qual o sexo biológico, claramente, definia o que é ser homem ou mulher em uma sociedade. Contudo, ela observa que houve uma ampliação na compreensão e definição do conceito, não uma total desconstrução, mas a criação de uma nova forma de olhar para as questões relacionadas ao gênero.

A palavra gênero significava para mim “homem/mulher”. Com o início das leituras, esse conceito que eu tinha, com certeza já não é mais o mesmo! Não que tenha sido desconstruído, mas sim, ampliado. Estou tendo uma outra visão! Já que gênero é construído socialmente na cultura (Leila, postagem no fórum: Conceito de gênero - quarta, 9 de setembro de 2009, 19h30min – grifos meus).

O contato com os temas trabalhados durante o curso, fez até mesmo com que Edith se questionasse sobre o fato de o preconceito de gênero ainda persistir, apesar de o mundo ter passado por grandes processos de transformação e mudanças relacionadas aos valores e costumes.

O meu conceito de gênero sempre foi masculino e feminino. Ao ler os textos pude perceber o quanto a definição de gênero é uma questão social e cultural. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vem ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações por vezes encobertas relacionadas ao gênero (Edith, postagem no fórum: Conceito de gênero – terça-feira, 8 de setembro de 2009, 18h51min – grifos meus).

Já Margareth revelou que a partir do vídeo elaborado pela professora-pesquisadora responsável pelo módulo de gênero, passou a compreender que é a partir da vivência em sociedade que as pessoas tornam-se homens e mulheres, como diria Simone de Beauvoir.

O que me levou a refletir no vídeo da Prof.^a. [Professora-pesquisadora responsável pelo módulo Gênero] quando ela comentou que o indivíduo nasce macho e fêmea e a partir das discussões e vivências em sociedade esses indivíduos tornam-se homem e mulher (Margareth, postagem no fórum: Conceito de gênero – terça-feira, 1 de setembro de 2009, 22h22min – grifos meus).

Algo compartilhado pela professora Kate em seu memorial.

Adorei o módulo 2 que trata de Gênero desde o início, pois veio para mudar um conceito que tinha sobre gênero que era macho e fêmea, masculino e feminino, já no vídeo da professora já pude perceber que ia muito além e depois das leituras dos textos já confirmou (Kate – memorial – grifos meus).

Todo esse processo de formação-reflexão, permitiu às docentes pensar acerca do que origina o preconceito de gênero, socialmente, e deu origem a indícios e promessas de mudanças. Nos quais, se passa a refletir acerca dos processos de discriminação, vinculados a processos históricos de normalização, que como visto anteriormente, tiveram grande impulso quando a medicina começou a classificar os “desvios” como doença.

Realmente, nunca havia pensado em gênero procurando entender origens de preconceitos, desigualdades... foi uma “sacudida”. Isso me fez mudar muitas atitudes, principalmente na educação infantil (Marta – memorial).

[...]devemos refletir acerca dos padrões impostos e tidos como normais. E esses padrões somente devem ser aceitos se estiverem de acordo com nossas opiniões e direitos, pois todos independente de sua sexualidade, religião e condição econômica, devem ter valorizadas suas competências e habilidades, não cabendo pré-julgamentos exclusivos e discriminatórios (Susan – memorial).

Susan revela, além disso, não ter sido tarefa fácil refletir acerca dos padrões impostos pela sociedade, relativos a gênero, já que, reconhecer que há modos diferentes de ser homens e mulheres envolve um rompimento com estruturas internas, ou seja, da subjetividade de cada um. Não se trata apenas – o que já seria algo difícil - de perceber que mudanças são necessárias, mas também perceber que é preciso romper com velhas crenças e opiniões

forjadas durante toda a vida. A experiência para Susan promoveu o contato com algo que lhe era estranho, algo que era radicalmente diferente dela, deflagrando o princípio de alteridade (LARROSA, 2011) e é claro que isso assusta e desafia. Contudo, ao encontrar esse algo que lhe era estranho, a professora voltou-se para dentro de si, demonstrando que esse acontecimento a afetou, deflagrando o princípio de reflexão (LARROSA, 2011).

Esse reconhecimento não foi algo fácil nem romântico; nem sempre o diferente nos encanta, muitas vezes ele nos assusta nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com os preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro (Susan – memorial).

Compreendido o panorama exposto nesse subcapítulo, é possível perceber que para que haja mudanças no âmbito profissional, é preciso, antes, que os docentes, como expõem Nóvoa (2011) e Larrosa (1994), realizem um trabalho de reflexão sobre si. É necessário um esforço de formação que desestabiliza e dê uma “sacudida” em conhecimentos e saberes tidos como certos e imutáveis, advindos da construção de sua identidade pessoal. Esse trabalho visa desestabilizar estruturas interiores já consolidadas por meio da formação ocorrida até a entrada no GDE. Um trabalho que, tornado experiência, produzirá marcas ligadas à dimensão profissional e possibilitará mudanças educacionais relacionadas ao tratamento de temas como o das relações de gênero, como poderá ser visto no item a seguir.

4.2.2 “E nós educadores, o que fazemos? Continuamos classificando, rotulando [...]”

Em grande parte dos documentos escritos analisados, quase sempre as docentes e o docente revelavam reflexões sobre ações por elas e ele empreendidas nas instituições de ensino, nas quais exercem seu trabalho. Ora demonstravam estranhamento em virtude de ações realizadas “automaticamente”, ora indicavam que as reflexões proporcionadas pelo curso estavam provocando mudanças de atitudes no âmbito de sua atuação profissional. Desse modo, muitas vezes, acabavam se questionando sobre o seu papel de educadora e educador frente às relações de gênero e diversidade sexual na escola, como demonstra esse subtítulo. Esse questionamento é de fato esperado, pois, as cursistas e o cursista já estavam atuando profissionalmente e, algumas vezes, acabavam por se referir às ações realizadas em seu

cotidiano, no trabalho, ou à organização da escola em que lecionavam, refletindo sobre como essas ações e organização poderiam permitir a (re)produção ou manutenção dos preconceitos relativos às temáticas do curso: diversidade, gênero, sexualidade e orientação sexual, raça/etnia. Talvez, tudo o que apontam esteja como está por força de leis, resoluções, projetos pedagógicos, currículos, dentre outros (as). Documentos que, muitas vezes, são parte integrante de políticas públicas advindas de todos os níveis de gestão pública (municipal, estadual ou federal), e por isso não permitem, ao menos no âmbito legal, as mudanças, frequentemente almejadas pelas docentes. Essa gestão que não está livre da pressão das instituições religiosas, dos conservadores, da mídia, etc., que, hoje no Brasil, vem reiteradamente advogando contra uma suposta “ideologia de gênero”, que esses organismos teimam em dizer que está posta como projeto de pessoas que querem destruir a família, enquanto instituição. Essa gestão que também não está livre da pressão do movimento de mulheres ou feminista, movimento negro, movimento LGBT, e todos os movimentos sociais, os quais defendem mudanças legais e educacionais em defesa da equidade de direitos e da livre manifestação da diferença, seja ela de gênero, sexual, raça/etnia, crença religiosa, etc. Para perceber a incidência dessa pressão, tanto advinda dos setores conservadores, quanto dos movimentos sociais, basta olhar atentamente para as reportagens de jornais, as propagandas eleitorais e as redes sociais, por exemplo.

Souza (2006) afirma que, por ser a escola uma formação social viva, esta possui uma história acumulada, ou seja, uma entidade que contém vida, coexistindo em seu interior “[...] concepções e práticas autoritárias, democráticas, ‘modernas’ e tecnocráticas” (p. 481). A autora afirma, ainda, que também professores e professoras possuem histórias e vivências pessoais e profissionais singulares, e que no momento em que essas se combinam com variadas histórias das comunidades locais nas quais trabalham, resultam em práticas heterogêneas e nunca homogêneas.

Nesse sentido, reitera-se aqui o que vem sendo apontado há anos por pesquisadores da área de formação docente: as políticas de formação contínua de professores, propostas pelo Estado ou pelas universidades, precisam levar em consideração a perspectiva dos agentes escolares, porque é por meio dela que a trama da educação escolar se realiza (SOUZA, 2006. p. 481).

Portanto, sinto a necessidade de considerar em minhas análises, também na pesquisa, aquilo que as professoras, por meio de reflexões realizadas durante o GDE, estão apontando como necessário mudar nas práticas escolares. Mas, para responder à questão exposta nesse

subtítulo, nada melhor que trazer à baila as escritas das docentes, que em última instância, veem-se envoltas em todo esse processo resumido no parágrafo anterior. Escritas que revelam reflexões ou mesmo angústias provocadas após o contato com o conhecimento proporcionado pelo curso. E que indicam ainda a existência da marca da responsabilidade social docente.

A **marca da responsabilidade social docente** explicita o fato de que essas docentes pensam que, pelas características de seu trabalho pedagógico - e após as reflexões realizadas pelo curso - não podem se furtar a discutir as questões de gênero e diversidade sexual. Isso pode se ligar a três fatores: o primeiro diz respeito à noção de que não devem ser descompromissados (as) socialmente em termos de inclusão social, dos valores e da diversidade cultural. O segundo fator se refere à própria percepção das docentes dessa pesquisa de que as questões que envolvem as relações de gênero e diversidade sexual estão o tempo todo presentes na escola, uma vez que essa é uma instituição na qual a socialização se faz presente, encerrando dentro dela todas as representações de uma sociedade, e que por isso tais questões precisam ser tratadas de maneira adequada. Por último, o terceiro fator diz respeito ao fato de o curso ser uma ação advinda de uma política pública educacional que prevê a inclusão da discussão da temática e a realização de ações dentro das instituições de ensino que visem a diminuição de preconceito e violência no que tange às questões de gênero e diversidade sexual nos espaços escolares.

Nesse sentido, algumas vezes, essa marca é revelada pela dúvida ou pelo questionamento sobre qual seria o papel docente, frente às questões apresentadas pelo curso. Como pode ser visto:

E nós educadores, o que fazemos? Continuamos classificando, rotulando e separando meninos e meninas em filas, brincadeiras, cor de capa de caderno, etc. Muitos estão com a venda nos olhos, anulando crianças, esquecendo que todos têm gostos, vontades, desejos, aptidões, talentos únicos, que devem ser levados em conta, e não deixados de lado para aceitar o que nós ou a escola julgamos ser a melhor, para formá-los e inseri-los como seres sociais (Carmem – memorial – grifos meus).

Esse excerto - utilizado para criar o subtítulo desse capítulo - não poderia ser esquecido, nesse momento, pois nele não há somente o questionamento sobre o gênero e a imposição da separação entre meninas e meninos. Ao citar os desejos e aptidões, Carmem está trazendo para a discussão questões como orientação sexual, divisão sexual do trabalho, dentre outros (as), ou seja, questões intimamente ligadas à diversidade sexual e à sexualidade. Sempre que essas questões surgem, colocam em cheque o masculino e o feminino, já que

desde “[...] crianças, o menino e a menina aprendem atitudes e comportamentos do que vem a ser homem e mulher para sua cultura e sociedade, e qualquer desvio é punido” (FERRARI, 2005, p. 46). Esse tipo de desvio costuma ser passível de punição, devido ao fato de que pode expressar uma inclinação a homossexualidade, lesbianidade, travestilidade, etc.

Por isso, para outras professoras, na medida em que foram aprofundando os conhecimentos e refletindo acerca dos conceitos estudados, novas questões e possibilidades foram surgindo:

*À medida que fui lendo os textos, novos paradigmas foram se formando em minha cabeça. Será que eu nunca tinha pensado em gênero? Claro que sim, mas não com essa profundidade, essa análise, essa busca na história para explicar que as diferenças entre homem e mulher, tirando as físicas, foram socialmente construídas desde sempre, que a mulher é "frágil" porque fica grávida, (não seria esse o motivo principal para desmistificar essa história de fragilidade?) enfim, **fico agora me perguntando: qual será nosso papel de educadores frente a essa questão de gênero?** Acho que temos a chave para poder iniciar com nossos pequenos a destruição de tantos tabus que promovem há séculos as desigualdades entre homens e mulheres (Marta, postagem no fórum: Conceito de gênero - domingo, 6 de setembro de 2009, 16h42min – grifos meus).*

Marta revela um questionamento, uma dúvida, sobre seu papel frente às questões de gênero, sobre as quais ela não havia pensado anteriormente com profundidade, como ela mesma explicita. No entanto, ela afirma que o processo de formação desencadeado pelo GDE confere - não somente a ela, mas a educadores (as), de modo geral - uma “chave” que pode iniciar um processo de desestabilização de tabus e reflexões, visando à diminuição das desigualdades construídas historicamente entre homens e mulheres. Suponho que a percepção da posse dessa chave – a qual compreendo seja o conhecimento mais aprofundado sobre o assunto – tenha sido possibilitada graças aos estudos e provocações realizados durante a formação em gênero e diversidade sexual.

Esse tipo de reflexão também aparece no memorial de Audrey, quando ela reflete acerca de o quanto alguns processos existentes na sociedade tornam possível a consolidação das diferenças, tendo por base a anatomia dos corpos humanos:

*Achei bastante interessante as discussões sobre o conceito de Gênero e como ele vai ser revelado (modificado). **Como devemos estar atentos para determinados processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino e que geram desigualdades. Que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrente da anatomia de seus corpos** (Audrey – memorial – grifos meus).*

No caso de Cora, é possível perceber a existência de uma dúvida, que parece não ter se encerrado apenas no processo de formação do GDE, mas aponta para uma continuidade dos estudos e reflexões em busca de apre(e)nder mais e sanar os questionamentos ainda existentes.

- muitos pontos de interrogação se instalaram na minha cabeça e acho isso ótimo pois é sinal de que posso continuar observando, refletindo e aprendendo mesmo após o curso; (Cora – memorial – grifos meus).

Ainda durante a discussão do fórum sobre o conceito de gênero, Evita demonstrava que tanto ela quanto seus colegas de profissão, poderiam não saber realmente o que era gênero.

Será que realmente sabemos o que é gênero?

Os textos mostram uma outra visão. Não vamos nos prender em masculino e feminino, vamos rever conceitos para que possamos passar o que realmente precisamos para nossos alunos e para nossa própria formação.

É um assunto complexo, principalmente para os diferentes contextos que nos cercam diariamente. (Evita, postagem no fórum: Conceito de gênero – terça-feira, 8 de setembro de 2009, 22h02min – grifos meus)

Assim como, algumas vezes, a marca da responsabilidade social docente é revelada pela dúvida e pelo questionamento, em outras, ela aparece relacionada à certeza de que para que o (a) professor (a) possa cumprir seu papel, é necessário que a escola possibilite um trabalho voltado às mudanças. É necessário também que ele (ela) reflita, que provoque a reflexão sobre as questões relacionadas ao preconceito, discriminação ou violência para com a diversidade sexual ou de gênero, por meio de seu trabalho.

Por isso é que se faz necessário trabalhar e desenvolver tais conceitos através da reflexão entre homens e mulheres (ainda crianças) na vida social, para que esta seja equilibrada, construída cultural e socialmente, na própria escola (com muita socialização de informações e leituras), porque é nosso papel quebrar as barreiras do preconceito e da discriminação (Carmem, postagem no fórum: Conceito de gênero – terça-feira, 1 de setembro de 2009, 14h15min – grifos meus).

Devemos refletir sobre a importância do nosso papel como professores, temos que contribuir mostrando que tanto o menino como a menina podem chorar, rir, brincar de panelinhas, carrinhos...

Isso não muda sua sexualidade, estão construindo sua identidade.

Já conseguimos muitas vitórias, lendo os textos vi que a mulher era muito mais discriminada do que hoje. Ainda teremos muitas conquistas!

Apreendi muitas coisas boas com as leituras (Amélia, postagem no fórum: Conceito de gênero – quinta-feira, 3 de setembro de 2009, 21h02min – grifos meus).

Após a leitura dos textos, conclui que o gênero é construído também pelos elementos socioculturais que cercam os indivíduos. Sendo que, anteriormente, limitava-me em analisar apenas o gênero pelo sexo, etnia ou rendimento escolar dos alunos.

Percebi também, que a postura do professor contribui consideravelmente para que as situações de discriminação e preconceitos sejam extintas do cotidiano escolar com ações de humanização e reflexão diárias.

O pensar coletivo dos agentes da educação voga imediatamente para a melhoria das relações aluno- aluno, aluno/escola, e aluno/família.

Contudo, a evolução da humanidade quanto aos preconceitos e aceitação da diversidade dos gêneros é de responsabilidade direta dos educadores e os demais envolvidos nessa trabalhosa missão.

"O legal é quando todos podem brincar de tudo, quando têm oportunidade de brincar de diferentes tipos de brinquedos e brincadeiras (...)"

Trecho do livro: Menino brinca de boneca? de Marcos Ribeiro. Salamandra, 2001 (Mariana, postagem no fórum: Conceito de gênero – terça-feira, 8 de setembro de 2009, 18h55min – grifos meus).

A escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos fazendo com que haja uma equidade de gêneros, garantindo assim a formação de futuros cidadãos e cidadãs.

Texto sugerido: Menino brinca de boneca? de Marcos Ribeiro.

Muita menina também gosta de soltar pipa, jogar bola de gude e ela não deixa de ser menina por isso.

Muitos meninos brincam de boneca e muitas vezes sabem fazer ninar ou trocar a fralda, bem melhor que as meninas. E eles deixam de ser homem por causa disso? Claro que não (Edith, postagem no fórum: Conceito de gênero – terça-feira, 8 de setembro de 2009, 18h51min – grifos meus).

No Brasil trazemos uma herança cultural de uma sociedade patriarcal, onde a ocupação da mulher era ser submissa a tal "do lar". O tempo foi redefinindo os papéis. Os movimentos sociais (Direitos Humanos, Feminista, Homossexuais, Constituição Federal etc.) possibilitaram alguns avanços no séc. XXI. Hoje temos mulheres com ocupação antes vistas com masculinas e o vice-versa, famílias redesenhadas e outros. Por isto a escola deve ter um projeto político pedagógico voltado a estas transformações e não reproduzir a herança cultural do passado, estar sempre aberta para o futuro...pois o tempo não para (Melinda, postagem no fórum: Conceito de gênero – sexta-feira, 4 de setembro de 2009, 22h27min).

A escola não é uma pessoa, mas uma instituição; porém, é uma instituição viva, como já foi dito. Portanto, para que as coisas aconteçam na escola, é preciso que haja pessoas e que

essas coloquem em prática os projetos e objetivos da instituição de ensino. Dessa forma, penso que ao se referirem à escola, as professoras estejam, na verdade, referindo-se aos agentes que colocam em prática o seu projeto político-pedagógico. De outro modo, esse se tornaria apenas e tão somente um projeto, conseqüentemente, não sairia do papel. No mesmo caminho, segue a colocação de Grace que, ao afirmar que após o curso possui um conceito de gênero, parece depositar na escola, enquanto instituição, e nos (as) professores (as), enquanto agentes, a responsabilidade de que esse conceito seja repassado aos (às) alunos (as):

A leitura que fiz dos textos me fez refletir que o gênero só pode ser compreendido dentro de uma cultura específica e o que é absolutamente inaceitável em uma sociedade, para outra é normal e até reverenciado.

Agora posso dizer que tenho um conceito de gênero e vejo a importância da escola e seus professores para que esse conceito seja firmado entre os alunos de acordo com a identidade de seu povo (Grace, postagem no fórum: Conceito de gênero - sábado, 5 de setembro de 2009, 17h06min – grifos meus).

Susan constata que surge um encorajamento, uma vez que o embasamento teórico por ela adquirido por meio do curso, permite-lhe trabalhar com as questões de gênero na escola e assumir a responsabilidade que lhe é atribuída:

Hoje constatei que emergiu com muito encorajamento e embasamento as diversas possibilidades de se trabalhar gênero na escola, pois a escola tem grande responsabilidade no processo de formação de futuros cidadãos, ao desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero, questionando as desigualdades daí decorrentes (Susan – memorial – grifos meus).

Em outros escritos, essa responsabilidade toma corpo em forma de indicação de ações que já realizam, como no caso de Tina:

Como educadora, procuro mostrar que o menino não precisa provar que é homem batendo, sendo grosso, que pode muito bem ser educado, ser amigo e companheiro, que as meninas podem sim brincar com os meninos e não deixarem de serem delicadas e amorosas. Mas é difícil, pois em algumas crianças já está enraizado os preceitos da sociedade (Tina, postagem no fórum: Conceito de gênero - domingo, 6 de setembro de 2009, 19h24min – grifos meus).

Ou então, aparece nitidamente como na afirmação de Adele:

O conceito de gênero para mim ficava apenas entre masculino e feminino.

Após ler os textos e refletir sobre o assunto, percebi que é mais amplo e que envolve outros aspectos relacionados ao gênero. A escola e nós educadores

devemos ter em mente a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos. Concordo que devemos estar atentos para não educarmos meninos e meninas de maneiras radicalmente distintas e ensinar a eles que existem igualdades de direitos (Adele, postagem no fórum: Conceito de gênero – segunda-feira, 7 de setembro de 2009, 17h21min).

Já Ângela considera que, com relação à promoção de uma aprendizagem que considere a singularidade humana, a escola é insubstituível, denotando dessa forma, a responsabilidade da instituição com relação ao combate do preconceito e à discriminação. Nóvoa (2011) afirma serem os (as) professores (as) insubstituíveis na construção de processos de inclusão da diversidade, já que com relação à convivência - ou ao aprender a viver com os (as) outros (as) - a escola é, também, insubstituível:

A escola é o espaço que envolve seres diferentes e cada pessoa é única e, assim ela é insubstituível. A interação com histórias diferentes e o convívio no cotidiano permite desenvolver um aprendizado a cada momento, de cada um, sabendo o que gosta ou não, o que aprecia ou despreza, mas sabemos que as diferenças trazem a discriminação e o preconceito (Ângela – memorial – grifos meus).

Complementando, em seguida, a professora aponta a necessidade de junto aos (às) alunos (as) buscarem a superação de preconceitos e da discriminação, responsabilizando, assim, tanto os docentes quanto discentes por isso:

É necessário o professor, junto aos seus alunos trilhar um caminho de superação do preconceito e da discriminação e que a cada atitude consciente do professor ele pode ter a certeza de estar abrindo novas possibilidades de diálogo, respeito e solidariedade (Ângela – memorial – grifos meus).

Ângela afirma que quando o professor consegue estabelecer um caminho de diálogo e respeito junto aos (às) alunos (as), é possível pensar em superação dos preconceitos e da discriminação na sociedade. Contudo, é necessário compreender que há diferenças entre os indivíduos presentes na escola e que é por isso que a escola torna-se insubstituível no processo de formação de sujeitos menos preconceituosos, assim como na construção de uma melhor equidade entre homens e mulheres.

Esse subcapítulo trouxe à baila um questionamento sobre o papel docente frente às questões de gênero e diversidade sexual, e penso ser importante salientar que os sujeitos dessa pesquisa, já fornecem indícios de respostas. Parece-me certo afirmar que o GDE pode estar,

de fato, cumprindo com um de seus objetivos, qual seja, o de que os (as) docentes revertissem o conhecimento em ações práticas com a finalidade fortalecer a cultura do respeito e a equidade nas relações de gênero e para com a diversidade sexual. Tais respostas possibilitaram pensar sobre a próxima marca.

A **marca das práticas em (trans)formação** diz respeito aos indícios de que a reflexão realizada tenha causado mudanças nos modos de pensar, agir, observar ou se portar dos (as) docentes com relação as questões de gênero e diversidade sexual presentes na escola. Paralelamente ao movimento de se questionarem sobre o seu papel e o da instituição escolar frente a essas questões, outro movimento acontecia, no qual elas (eles) relatavam ações que já realizavam, ações que vinham realizando e mesmo promessas de ações de futuras. Assim, pode ser percebida uma possível transformação das práticas pedagógicas caracterizada por aquela que nomeei de marca das práticas em transformação. Tal marca diz respeito, também, a indícios de que esses (as) professores (as) realizem na sala de aula processos nos quais a (trans)formação dos (as) alunos (as), no que diz respeito as relações de gênero e diversidade sexual, é possibilitada ou poderá ser materializada.

Como pode ser visto no memorial de Anne (grifos meus).

A diversidade impõe um desafio no trabalho do professor como a criação de espaço onde todos possam dialogar sobre as especificidades com negociações e administração dos conflitos para que grupos convivam o mais harmoniosamente possível, tendo igualdade de direitos e deveres. É um desafio para o professor gerenciar e trabalhar questões sobre as diversidades presentes na escola e reproduzidas ao longo da história.

O trabalho sobre as diversidades com as crianças pequenas (como é o meu caso) parece ser mais fácil e proveitoso do que com adolescentes. As diferentes crenças, as diferentes histórias de vida, as diversas formas de lidar com o seu corpo, os diversos ritmos para aprender, as diversas formas de brincar, as diferenças familiares, as diferenças de valores e interesses são os temas que mais aparecem em minha sala de aula e para lidar com eles abro espaço para conversas, discussões, debates e reflexões.

A professora reconhece que o trabalho a ser realizado na escola, ao discutir essas questões, torna-se desafiante, porque o preconceito possui raízes históricas no que tange à diversidade sexual. Ela nos remete a pensar, ainda, sobre uma questão geracional, ao afirmar que é mais fácil trabalhar com crianças pequenas, ou seja, imersas há menos tempo em uma cultura e socialização preconceituosa, do que com adultos. No entanto, apesar de não ser possível, por meio desses parágrafos, precisar se a ação de Anne é posterior ao curso, ou se já era realizada antes, sua escrita revela uma prática em (trans)formação. A professora

demonstra uma abertura de espaços nos quais os (as) alunos (as) podem realizar debates e reflexões acerca das diferenças. Porém, é possível afirmar que o curso tenha contribuído para que essa prática se transformasse, quando ela afirma que:

*O material disponibilizado pelo curso foi muito bom. As leituras proporcionaram **ampliar meus conhecimentos**, pois geraram muitas reflexões. Os vídeos, os filmes e as discussões nos fóruns possibilitaram um **novo olhar sobre os fatos, atitudes e comportamentos** que contribuirão na minha prática pedagógica, e que serão importantes para trabalhar com as diversidades em sala de aula (Anne – memorial - grifos meus).*

Nesse excerto, Anne manifesta sua mudança de comportamentos e atitudes, isso é, expressa a sua (trans)formação a partir do GDE. A professora esclarece que, a partir dessa mudança, serão possíveis novas práticas no cotidiano de sua atividade laborativa na escola, uma vez que ela compreende o quão importante é o trabalho com a diversidade em sala de aula. Helena Altmann (2013) corrobora com essa afirmação ao confirmar que a escola torna-se um espaço fundamental na promoção da igualdade de direitos, e para que isso ocorra, é imprescindível que seja estimulado, nesse espaço, o respeito à diversidade sexual. Caso contrário, corre-se o risco de que sejam disseminadas, no espaço escolar, práticas nas quais a discriminação e a heteronormatividade produzam a exclusão ou invisibilidade das diferenças.

Se tenho afirmado no decorrer das análises, que como revelam as professoras, as mudanças são possíveis somente quando houver também uma reflexão e mudança pessoal, o excerto do professor César demonstra uma surpresa que pode ter contribuído, posteriormente, para uma (trans)formação:

*Prosseguindo, chegamos àquele, que em minha opinião foi **o mais polêmico de todos os módulos: Sexualidade e Orientação Sexual**. Foi nesse módulo também que tivemos nosso primeiro encontro com os tutores à distância, num dia muito prazeroso, produtivo e capaz de nos fazer rever estereótipos e quebrar paradigmas. Antes disso, **já havíamos falado com o tutor** [nome do tutor], pelo computador. Nesse dia **não percebi que ele era homossexual, só fui perceber no encontro presencial**. Não que isso tenha causado em mim algum sentimento pejorativo em relação a ele, **mas achei bem intrigante o fato de eu não ter percebido** antes, pois geralmente sempre percebi. Digo isso não porque tenho preconceito contra gays, muito pelo contrário, é que **estou acostumado com a presença deles**, pois **tenho um tio que é homossexual**, casado com um homem, e que sempre trouxe seus amigos para as reuniões de nossa família. Por isso é que sempre percebi quando a pessoa era ou não. Isso me fez refletir o quanto **os meios de comunicação também camuflam** a verdadeira essência das pessoas (César – memorial – grifos meus).*

A surpresa de César é reveladora, pois do modo como ele a expõe, parece ficar claro que, anteriormente, ele pensava haver apenas um modo de ser homem/mulher, hetero/homossexual no mundo. Ele sugere, inclusive, que os meios de comunicação podem contribuir para que se camufle a homossexualidade de um sujeito, pois esse teria uma essência que possibilitaria identificá-lo como gay, isso é, modos e comportamentos que permitissem essa imediata identificação, pautada em estereótipos. Porém, Ferrari (2005) esclarece que uma identidade nunca é uma essência, uma vez que ela nunca é fixa e acabada, mas sim uma construção realizada em um processo contínuo. Dessa forma, para Anderson Ferrari e Elizabete Franco (2010) é ainda com a visão do homossexual como um personagem capaz de ser identificado pela face e pelo corpo, por seus gestos - como bem expunha Foucault (1988) - que professores (as) parecem lidar com relação ao entendimento da homossexualidade produzindo, discursos que têm suas raízes no século XIX.

Todavia, a ampliação do conceito de gênero, exposta por César, a seguir indica que houve reflexão quanto à questão da identidade.

*Além disso, ainda no módulo 1 [Diversidade], pude **ampliar meu conceito de gênero**, que antes se baseava apenas no que diz respeito às diferenças entre o feminino e o masculino, enquanto dimensão biológica e também repensar a minha própria realidade... (César – memorial grifo meu).*

Segundo Ferrari (2003), os discursos e imagens acerca do gênero contribuem para a construção dos discursos e imagens da diversidade sexual. No caso de César, é possível perceber que, ao afirmar que houve ampliação do conceito de gênero, pode ter havido também outra (trans)formação do olhar desse professor: a percepção de que não são os modos de se portar que caracterizam um sujeito como homossexual. Contudo, é preciso refletir acerca do fato que só a partir da ampliação de conhecimento e consequente reflexão sobre a sua própria realidade, César passou por uma (trans)formação. Até mesmo aquele estranhamento anterior, sobre a sexualidade do tutor parece advir desses movimentos de ida e volta realizados pelo professor, um encontro com os conteúdos proporcionados pelo curso e um retorno para dentro de si, o qual parece produzir um questionamento a respeito da homossexualidade.

Nesse sentido, dos movimentos de encontro com o exterior e volta para o interior na escrita de seu memorial, Lisa sugere que compreendeu que, para que o trabalho sobre gênero e diversidade sexual fosse realizado, antes era necessário que ela mudasse sua própria maneira de pensar, realizando, portanto, um trabalho sobre si mesma, algo que por meio de Nóvoa (2011) já havia sido revelado nessa dissertação. Além disso, ela afirma que, a partir dessa

tomada de consciência e (trans)formação de sua própria subjetividade, pôde começar a observar melhor as situações de preconceito existentes na sociedade e passou a empregar outro olhar para elas.

*Entendi que, antes de qualquer trabalho ser realizado, eu precisava **modificar a minha maneira de pensar**, repensei e percebi que em muitos momentos e fatos cotidianos eu não entendia a dura realidade dos que são vítimas de preconceito, achava que isso estava muito mais dentro dessas vítimas do que nas severas e duras atitudes da nossa sociedade. **A partir desse momento comecei a observar melhor e “ver com outros olhos”**. Acredito que consegui dar o primeiro passo para que, como educadora, pudesse ajudar meus alunos a mudar atitudes e tornar-se cidadãos conscientes (Lisa – memorial – grifos meus).*

Porém, essas reflexões não ficaram confinadas apenas ao âmbito da subjetividade pessoal. Elas também ocorreram no âmbito profissional, e melhor ainda, ocorreram tanto individualmente como coletivamente. Desse modo, é possível observar que o curso conseguiu fazer com que os assuntos fossem levados para a discussão dentro dos muros da escola, como pode ser visto na escrita seguinte. Nesse sentido, ao comprometer-se com a temática, essa docente e seus pares puseram em prática, como ela relata, a (trans)formação da escola.

*Na escola em que trabalho **pudemos discutir sobre os temas do curso**, pois conversávamos **nos intervalos entre colegas** que fazem o curso e as demais professoras também participavam das discussões. **Muitos assuntos foram trazidos para a escola e para dentro da sala de aula** (Teresa – memorial – grifos meus).*

O fato de a discussão ter ocorrido de forma coletiva, parece, ainda, ter promovido maior segurança das professoras para que pudessem (trans)formar sua prática pedagógica na escola em práticas, nas quais a inclusão das temáticas de gênero e diversidade sexual são possíveis, como pode ser observado na escrita da professora Mary. Nesse caso, houve uma (trans)formação de postura da professora, que antes, ao que tudo indica, sentia-se sozinha e agora passa sentir-se parte de um coletivo.

*Tendo outras colegas da escola onde trabalho **participando do mesmo curso**, dá uma sensação de apoio em grupo que será muito importante na hora de implantarmos o projeto que desenvolvemos a partir das atividades realizadas. Isso acontecerá somente no próximo ano, mas já fico animada. **Não estarei propondo algo que parecerá autoritário para algumas professoras, já que outras ajudarão na implantação**. A necessidade de um trabalho com a diversidade é gritante em nossa sociedade atual (Mary – memorial – grifos meus).*

(Trans)formar o sujeito pode ter implicações também na (trans)formação do coletivo, mesmo que se tenha consciência das particularidades de cada sujeito que compõe esse coletivo. O pensamento sobre a coletividade extrapolou inclusive o coletivo formado pelos pares dentro da escola. Mary, por exemplo, fez uma reflexão acerca do assunto, ao expor que ainda que se faça parte de um coletivo, há diferenças entre os indivíduos que dele fazem parte:

Este curso foi muito importante para mim, enquanto pessoa e enquanto educadora. Lembro-me de uma aula de Filosofia da Educação em que a professora questionava o que é um “sujeito coletivo”. Creio que o mais importante no curso foi nos fazer sentir “sujeitos coletivos”, ou seja, apesar de termos nossa personalidade, princípios e valores pessoais, estamos inseridos numa sociedade, que tem pessoas com personalidades diferentes, princípios e valores diferentes dos nossos e, desde que não esteja causando um mal a outros, devem ser respeitados (Mary – memorial).

Teresa revela que, apesar de não saber ainda qual a melhor maneira de inserir as discussões sobre a temática da sexualidade em sala de aula, se sente preparada para conduzir tal discussão quando oportunidades surgirem, o que sugere uma (trans)formação de sua prática pedagógica. A professora está, portanto, comprometendo-se com uma ação futura.

Ainda não achei a melhor maneira de acrescentar esse tema em minha sala de aula, mas tenho certeza que quando surgir a oportunidade vou, agora, saber como conduzir uma discussão sobre esse assunto (Teresa – memorial – grifos meus).

No entanto, a professora Lisa, diferentemente de Teresa, afirma que pretende ser uma agente multiplicadora de uma educação na qual exista menos preconceito, possibilitando dessa forma, melhores condições de convivência social, demonstrando, inclusive, a possibilidade de acrescentar tais assuntos em suas atividades práticas dentro da escola. Dessa forma, Lisa se compromete com uma ação no presente relacionada a questões de gênero e diversidade sexual.

A partir de agora pretendo atuar como multiplicadora de uma educação mais consciente e menos preconceituosa, para que uma sociedade mais livre possa surgir, e claro, com pessoas melhores, mais felizes, que tenham condições de ver através das aparências, que valorizem o ser humano como pessoa sem essa horrorosa divisão de raças, sexo ou condição social (Lisa – memorial – grifos meus).

Mesmo que algumas professoras não afirmem explicitamente as ações que colocaram ou colocarão em prática na escola, é possível perceber em afirmações como a da professora Tina, em seguida, uma possibilidade de (trans)formação da prática com relação às questões de

gênero no âmbito escolar. Ela passa a se questionar sobre algo que era dado como correto e apropriado, no cotidiano de seu trabalho na escola, revelando uma prática já transformada pelos conhecimentos adquiridos por meio do curso e suas reflexões.

*A parte que estudamos a importância da escola na formação de cidadãos conscientes e bem resolvidos foi ótima, pois **muitas vezes separei as crianças para as brincadeiras sem se quer perguntar se gostariam de brincar de outra coisa, isso só reforçando ainda mais as desigualdades e a hierarquia de gênero, portanto agora sempre que vou brincar com elas coloco os brinquedos no meio do pátio e elas ficam livres para pegarem o que bem quiserem [...] (Tina – memorial – grifos meus).***

Já Virgínia é mais enfática, ao reconhecer que houve uma mudança em seu modo de agir. Expondo, inclusive, que para que a ação profissional possa mudar, é necessário ampliar a própria visão sobre o assunto, ou seja, parece necessário construir um conhecimento pessoal no interior de um conhecimento profissional (NÓVOA, 2011).

*Quando iniciamos o módulo 2 – Gênero, **minha visão como professor se ampliou**, pois muitas coisas que eu achava que era correta, estava errada, e isso mudou consequentemente o meu modo de agir e de ver as coisas ao meu redor (Virgínia – memorial – grifos meus).*

Do mesmo modo, Edith vai além, revelando uma atividade realizada a partir dos estudos realizados no módulo de gênero.

Este módulo contribuiu muito para o meu trabalho quando li para meus alunos do 2º Ano o livro: Menino brinca de boneca? Do Autor Marcos Ribeiro. E na roda de conversa eles relataram que as pessoas são livres para escolher do que querem brincar independente de ser menino ou menina, muitas mulheres se destacam no futebol, homens são chefes de cozinha, o que importa é ser feliz fazendo aquilo que gostar (Edith – memorial – grifos meus).

Resumindo: a marca das práticas em (trans)formação indicam que a reflexão sobre si e sobre as práticas realizadas na escola em sua intersecção com o gênero, possibilitou uma mudança a esses docentes. Nesse caso, ainda que não tenha sido expressa por eles (elas) uma mudança nas ações realizadas, penso que se há uma (trans)form(ação), ela sugere que novas práticas surgirão a partir daí e elas parecem se comprometer com essas mudanças.

Desse modo, todo o percurso apontado até agora, desde as motivações dessas professoras para ingressarem na formação docente continuada - proporcionada pelo GDE - até

as passagens destacadas dos módulos de gênero e do memorial, leva-me a pensar que para elas houve uma mudança. Mas o que elas dizem sobre isso?

4.2.3 “Estou terminando esse curso com uma visão bem diferente do que quando iniciei”

A frase, que utilizo como subtítulo, traduz um sentido empregado por Roney Polato de Castro (2013) e Anderson Ferrari (2014), no qual eles se utilizam de Foucault, para afirmar que a experiência é a capacidade do sujeito de desprender-se de si mesmo, de tornar-se outro que não mais aquele que era antes, ou seja, de dessubjetivar-se. Nesse caso, a dessubjetivação faz “[...] parte do processo de subjetivação na medida em que é entendida como momento de transformação” (FERRARI, 2014). Dessa forma, compreende-se que o sujeito se constitui a partir de discursos e práticas que atuem sobre ele (ela) como forma de subjetivação/dessubjetivação.

O caminho percorrido por esses (as) docentes durante a realização do GDE, ou seja, o processo formativo por elas e ele vivenciado, tornou possível que se constituíssem docentes outros (as), de modo que ressignificassem suas práticas, seus modos de pensar e agir, assim como o sentido empregado ao gênero e a diversidade sexual. Tudo isso parece responder à questão deixada ao final do subcapítulo anterior. Ou seja, tem-se aqui a aparição da última marca que trago para as análises dessa dissertação, a ***marca da subjetivação/dessubjetivação***.

Tal marca aparece nitidamente quando Amélia, em seu memorial, faz a afirmação que deu nome à essa parte da dissertação, que faz parte do excerto que segue.

Estou terminando esse curso com uma visão bem diferente do que quando iniciei. Estou mais consciente de que os alunos e nós professores precisamos aprender a respeitar todos e saber lidar com essas diferenças, é um trabalho árduo, mas jamais impossível (Amélia – memorial – grifos meus).

Ou então, quando Grace afirma sua certeza de que o curso foi enriquecedor, exatamente por ter feito com que ela mudasse a sua visão sobre os assuntos apresentados, e que isso será determinante para o seu trabalho, ou seja, a sua subjetivação/dessubjetivação terá consequências em suas ações/reações no cotidiano escolar. Isso demonstra que o curso se desdobra para além dele e da sala de aula, sugerindo que a cursista se deixou afetar pelo GDE, ou seja, tornando-se uma outra pessoa/professora.

O curso chega ao fim e tenho absoluta certeza que foi enriquecedor ter participado, hoje tenho uma visão diferente sobre os temas abordados o que vai ser determinante para o meu trabalho daqui para frente (Grace – memorial).

Paralelo ao curso li o livro “A cidade do Sol” de Khaled Hosseini, onde pude refletir muito o quanto à cultura de um povo é determinante para construir as diferenças que existem entre os sexos feminino e masculino (Grace – memorial – grifos meus).

Já para Evita, esse processo de subjetivação/dessubjetivação não termina com o fim do curso, pois esse provocou um desejo de continuidade. Tal processo de formação estabeleceu um outro, um processo de busca por mais conhecimentos sobre os assuntos tratados, que poderá ser longo e contínuo e perpetuar por toda a vida pessoal e profissional da professora.

O curso me fez rever conceitos, ações, e deu vontade de continuar buscando sempre mais (Evita – memorial – grifos meus).

A professora Virgínia vai além, observa que as trocas de experiências realizadas com outros (as) também contribuíram para tornar-se outra, afirmando que, a partir do término do curso, ela e suas companheiras poderão reconhecer e valorizar a diversidade existente em sala de aula. Esse é um indício de que um curso como GDE, realizado por uma vez, não supriria toda a necessidade de aperfeiçoamento relacionada às questões de gênero e diversidade sexual e dos outros temas nele tratados, mas que haveria necessidade de mais formações sobre essas temáticas, talvez em continuidade ao GDE.

Todo o curso me propiciou um aprendizado de maneira geral, e também a todos os envolvidos que será utilizado no dia a dia em nossas salas de aula. A troca de experiência tanto nos encontros presenciais como nos momentos on-line nos enriqueceu muito.

Podemos dizer que a partir de agora, podemos reconhecer e valorizar a diversidade como um todo em nossa sala de aula.

Em particular, eu adorei o curso e recomendo a todos que tenham interesse em se aperfeiçoar, em esclarecer conceitos importantes nos dias atuais, em se aprimorar, em se atualizar com o hoje, enfim, fica a saudade, o meu muito obrigado pela oportunidade, e o meu pedido para um próximo curso (Virgínia – memorial – grifos meus).

Essa ideia de continuidade aparece no memorial de Teresa, que expressa a percepção de que talvez um dos desafios do curso esteja no fato de que é realizado muito rapidamente, o que dificulta tanto a realização das tarefas solicitadas, como a absorção mais aprofundada dos

conhecimentos que ele traz. Todavia, ainda que esses entraves tenham existido, todo o estudo realizado poderá produzir reflexos em sua prática como docente, uma vez que ao apreender esses novos conhecimentos, elas provavelmente se tornaram sujeitos outros. Isso é possível graças ao movimento de interiorizar e externar, conhecer e refletir realizados por elas e exposto, quando ela faz uma citação de Galileu Galilei.

Foi um curso rápido e isso talvez tenha nos sobrecarregado nas atividades que tínhamos para fazer. Acho que esse foi o maior desafio, pois não posso dizer que isso foi um ponto negativo. Acho sim que essa questão deve ser vista com mais carinho nos próximos cursos, pois o fato de trabalharmos o dia todo e ter família para cuidar, nos impede de nos dedicarmos mais na realização das atividades propostas. Mas acho que fizemos o melhor. Aprendemos muito e vamos levar isso conosco, em nossa prática docente.

Fica aqui uma mensagem:

“NADA PODES ENSINAR A UM HOMEM. PODES SOMENTE AJUDÁ-LO A DESCOBRIR COISAS DENTRO DE SI MESMO” (GALILEU)

Esse é o nosso papel enquanto educadores (Teresa – memorial – grifos meus).

A frase de Galileu, resgatada por Teresa, provoca a reflexão acerca do conceito de formação não como aquisição de saberes ou transmissão de competências técnicas e profissionais. Antes, permite pensar que os processos pelos quais os sujeitos vão se tornando professores (as) acontecem em conexão com as experiências construídas ao longo da convivência social, por meio de suas histórias de vida singulares (CASTRO, 2013). Esse movimento só é possível por meio de um processo contínuo de construção e reconstrução de sua subjetividade pessoal e profissional, nas quais o sujeito vai desenvolvendo saberes e práticas mediante as experiências vividas (NÓVOA, 2011; CUNHA, 2013; CASTRO 2013).

Evita resgata uma frase de Mahatma Gandhi para expressar que acredita que toda a mudança de si proporcionada pelo curso é, justamente, o que pode contribuir para mudar o mundo.

[...] Aliás, nunca estou parada, pois isso empobrece a alma!

Gandhi disse: “Você precisa ser a mudança que quer ver no mundo!”

É isso que quero!!! (Evita – memorial – grifos meus).

Mary observa que a experiência de realizar o GDE, foi muito importante na constituição de um novo olhar sobre as questões da diversidade, que não se restringiu apenas

à instituição escolar, mas que a fez ter olhares diferentes inclusive com as colegas de curso. Ela demonstra que o curso não se restringiu apenas ao âmbito de sua atuação prática e profissional, mas produziu uma mudança de olhar que a acompanha em qualquer local de socialização no qual se encontra. Toda essa mudança contribui, ainda, para que ela demonstre mais segurança ou motivação, para propor um trabalho voltado a essas temáticas na escola.

De forma geral, a experiência foi muito importante. Além de crescer diante das questões da diversidade, conheci muitas colegas de rede, aprendi a ver com outros olhos as diferenças (até, ou inclusive, entre os cursistas), me senti motivada a propor um trabalho para a escola [...] (Mary – memorial – grifos meus).

Essa professora finaliza seu memorial, relatando, assim como algumas outras cursistas, que o GDE foi apenas o início de um processo de mudanças que não se finalizou ao término do curso, mas que, provavelmente se perpetuará, produzindo uma (trans)formação, delas e seus pares, constituindo-se em um processo de subjetivação/dessubjetivação que ainda está por vir. Tal processo pode gerar, ainda, a (trans)formação dos outros com os quais elas tiveram contato.

Esse curso é o primeiro passo para uma grande transformação na sociedade através da escola. Não devemos ignorar nossa responsabilidade como educadores (eu, principalmente, como diretora de uma escola) e partirmos para a ação! (Mary – memorial – grifos meus).

Essa percepção de que a (trans)formação de si pode contribuir para que os outros também se transformem é relatada também pela professora Anita.

Chegando ao fim do curso, só tenho a dizer que minhas expectativas foram superadas, pois como já disse esses conceitos (diversidade, preconceito, racismo, sexualidade, etc.) já estavam prontos no meu modo de pensar. Como é gratificante perceber que podemos ser melhores ao refletirmos e levar aos outros, tais reflexões (Anita – memorial – grifos meus).

Para César, o curso não promoveu quaisquer simples mudanças, mas permitiu que os (as) professores (as) que dele participaram realizassem mudanças profundas em seus modos de pensar e agir.

Concluindo, esse, sem demagogia, foi um dos melhores e mais produtivos cursos que já frequentei, e que com certeza atingiu seus objetivos propostos, que era promover uma profunda mudança em nossos modos de pensar e agir. Agradeço a oportunidade e espero que muitos outros bons cursos venham por aí (César – memorial – grifos meus).

Aproxima-se aqui da ideia de que as pessoas não nascem homens ou mulheres tornam-se mulheres e homens por meio da cultura, em um processo contínuo e longo, nunca terminado, que envolve negociações, disputas, poder, modelos, mudanças históricas, etc., e tudo mais que possa influenciar essa constituição da própria subjetividade. Portanto, também não se nasce professor, torna-se professor por meio de um processo de constituição da própria subjetividade permeado pela cultura e validado pela formação docente. Desse modo, ainda que possa parecer que o processo de formação docente resume-se apenas à graduação (nos dias de hoje) ou à formação no magistério (de nível médio – quando havia), esse processo não se inicia com esses cursos e não se encerra em seus términos. Adicionalmente, a continuidade da formação também não está ligada tão somente aos cursos de formação docente continuada, visto que ela ocorre, também, durante os períodos de prática docente, nas quais se constituem saberes próprios da profissão (NÓVOA, 2011; CASTRO, 2013). O que se coaduna com o que tenho defendido na escrita dessa dissertação, sobre a influência que as imagens anteriores que temos sobre o que é ser professor (a) e com as quais nos defrontamos durante toda a vida, também possibilitam a constituição da identidade profissional de cada sujeito professor (a).

Considera-se, dessa forma, e por meio da marca aqui trazida, que o curso tenha contribuído, ao menos para esse grupo, para a promoção de uma profunda (trans)formação de suas subjetividades, o que possibilitará que haja mudanças substanciais em suas práticas. Nesse sentido, o curso tornou-se para esses (as) docentes uma experiência. Por meio do GDE, os (as) professores (as) puderam atribuir um sentido ao que lhes foi ensinado, o que fez com que eles (elas) se tornassem pessoas outras, deixando de ser aquelas que eram.

4.2.4 Sobre marcas e processos intermitentes

Haveria outras marcas? Certamente, a resposta à pergunta que aqui se coloca é positiva, pois outros pesquisadores - a partir de outros lugares e olhares - conseguiriam depreender do rico material já analisado, bem como daquele que nem sequer aqui pude expor, uma variedade de outras marcas. No entanto, a partir do referencial teórico utilizado, a partir de minha própria experiência formativa como pesquisador, professor, tutor ou pessoa, como sujeito que carrega em si todas essas representações sociais, permiti-me revelar as marcas até aqui expostas.

Creio que essas marcas conseguem demonstrar um percurso, um processo de formação, sendo reveladoras de muitos fatores que podem contribuir para pensar as novas formações que virão a ser realizadas, sejam elas do curso Gênero e Diversidade na Escola, como outras que pretendam trabalhar o conjunto das temáticas das relações de gênero e diversidade sexual.

Essas marcas expõem que, em que pese a afirmação sobre o processo de formação em gênero e diversidade mais geral ser longo e contínuo - começando desde a mais tenra idade e perdurando durante toda a formação pessoal e profissional desses (as) professores (as) - há intermitências e contradições.

Em última análise, esses (as) professores (as) revelam que os processos pelos quais internalizam o conceito de gênero e diversidade sexual durante a vida não acontecem de forma linear. Percebe-se, por exemplo, que alguns (mas) revelam a consolidação do pensamento de que a natureza e a biologia definem os modos, comportamentos, atrações e aptidões de qualquer ser humano. No entanto, esse pensamento não é uma constante, sendo interrompido por acontecimentos nos quais as questões de gênero e diversidade sexual se fizeram presentes, por exemplo, na escola, ou então na vida, obrigando a reflexão sobre tais conceitos. Esses acontecimentos deixam registros que podem vir à tona e provocar o reinício do processo de reflexão. Uma cena presenciada na sala de aula, em casa, na academia, onde quer que seja, fica adormecida e quando há uma oportunidade, pode ressurgir para provocar reflexão. Nesse caso, o GDE pode ser uma dessas oportunidades. No entanto, isso não significa dizer que esse sujeito mudará todas as suas atitudes como docente.

Esses (as) professores (as) buscaram o GDE movidos por diferentes aspirações, que envolviam as distintas dimensões de comprometimento com o tema. Eles (Elas) buscaram o curso por motivações profissionais e pessoais, mas mesmo essas motivações eram de diferentes ordens: qualificação profissional, compromisso social, práticas docentes, algo pessoal e de foro íntimo, polêmica e atualidade do tema, dentre outros (as). Obviamente, isso tem implicações no grau de comprometimento e envolvimento com a temática de gênero e diversidade sexual, provocando diferentes apreensões. O modo pelo qual cada professor apreende os conceitos estudados depende de sua história pessoal, visto que depende ainda dos movimentos de encontro com o exterior e retorno para dentro de si. Portanto essa experiência torna-se única para cada um. Isso tudo pode fazer com que cada um deles (as) torne-se único no mundo.

Algumas vezes, o processo de reflexão nem é reiniciado pelo GDE, mas provocado após o estranhamento de alguma ação que se realizava automaticamente na escola e não se pensava estar ligada ao gênero ou a diversidade sexual, por exemplo, fazer filas separadas de meninos e meninas. O GDE traz o conhecimento de que isso pode causar diferenças de gênero e disputas entre meninos e meninas, contudo a reflexão começa quando, ao olhar para a própria realidade, essa professora ou professor passa a estranhar o que está posto como normal.

Isso significa afirmar que o processo de formação em gênero e diversidade sexual por parte dos (as) professores (as) é intermitente e contraditório. Depende de estranhamentos, de busca de conhecimento, de reflexão e de comprometimentos futuros que ora afloram de modo mais intenso, ora são novamente silenciados.

Nem todos (as) saíram do curso da mesma forma ou compreenderam os conteúdos do mesmo modo. Eles (Elas) apreenderam os conceitos, cada um a seu modo, ou seja, conforme suas experiências anteriores de gênero e diversidade sexual lhes permitiram. Contudo, parece que todos (as) saem do curso com algum conhecimento sobre o assunto, talvez não aquele esperado, não aquele que os teóricos de gênero e estudiosos da diversidade sexual postulam. Mas algo que possivelmente intersecciona esses conhecimentos aos saberes da prática, o que podemos chamar de saberes da experiência, construídos a partir daquilo que se experimentou durante o curso.

Assim, essa identidade docente em formação que nunca está pronta, constitui-se em um processo que por vezes tem intermitências e contradições.

5 À guisa de conclusões: considerações sobre a experiência dessa pesquisa

Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida.

Jorge Larrosa

Concluir não seria a melhor palavra a se utilizar em uma dissertação como a aqui apresentada pois, tal pesquisa é fruto de um longo processo de formação desse pesquisador, tanto quanto de profunda reflexão, que teve início antes do ingresso no mestrado e perdurou durante toda a investigação. Esse processo, possivelmente, resultará em continuidades, de reflexão e de (trans)formação da minha própria subjetividade, ainda. Uma vez que, as reflexões aqui realizadas, certamente me proporcionarão, algum dia, outras experiências, as quais produzirão marcas, e a partir das quais elaborarei ou não saberes, que poderão ou não serem compartilhados. Trata-se, portanto, nesse último capítulo, de realizar um balanço acerca das reflexões realizadas.

Trata-se, também, de revelar possíveis contribuições para futuras pesquisas que visem discutir a educação no seu encontro com o gênero e a diversidade sexual, bem como contribuir para pensar as formações docentes que tratem de tais temas. Desse modo, há que se compreender que essa dissertação é fruto de seu próprio tempo e que ela não expressa certezas; antes, explicita o que pude pensar a partir de minha própria experiência e referenciais teóricos acerca de um fenômeno estudado com rigor acadêmico.

Essa dissertação teve como objetivo analisar as experiências em gênero e diversidade sexual, com base em narrativas de 1 professor e 29 professoras que realizaram o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Buscou-se compreender, também, os processos de comprometimento com o tema no que tange à quebra do silenciamento imposto nos âmbitos social, acadêmico e escolar.

Revelou-se, por meio da experiência e da própria elaboração dessa dissertação, que o processo de inserção das temáticas das relações de gênero e diversidade sexual nas políticas públicas de educação, no Brasil, é recente e foi permeado por disputas, negociações, lutas e alguns entraves. Essa inserção ocorreu também por conta de uma grande pressão exercida por agências multilaterais internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial, e CEPAL, por

exemplo, nos anos 1990. Somaram-se a essa pressão, as crescentes reivindicações dos movimentos de mulheres ou movimentos feministas e LGBT, por políticas públicas que tratassem da inclusão dos temas das relações de gênero e diversidade sexual, inclusive políticas educacionais. Nesse sentido, a escola passa a ser vista, principalmente pelos movimentos sociais, como locus privilegiado no qual essas temáticas possam ser discutidas (FERRARI; FRANCO, 2010; ALTMANN, 2013). Inverte-se a lógica sob a qual a escola era vista como instância proliferadora de discursos que buscavam o controle e a normalização da sexualidade, mobilizando-a “[...] a intervir no combate à homofobia, trabalhando no sentido de contemplar a diversidade sexual” (ALTMANN, 2013, p. 75).

Como já mencionado, nos anos 2000, foi possível observar o surgimento de um número expressivo de cursos de formação continuada docente que contemplassem as questões de gênero e diversidade sexual e publicação de editais do governo federal para financiamento dessas iniciativas (RIZZATO, 2013). Entretanto, como revelado por relatórios (ECOS, 2013) e pesquisas (CAVALCANTI; DINIS, 2008; SOUZA; DINIS, 2010; UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2012), na formação inicial docente há uma carência de disciplinas diretamente relacionadas às temáticas de gênero e diversidade sexual, sendo que a inserção dessas disciplinas também sofre entraves. Em tempo, quando a discussão surge em disciplinas como as de Psicologia da Educação, ela ocorre muito mais por uma escolha do (a) professor (a) responsável pelo curso, do que pela ementa deste (SOUZA; DINIS, 2010).

O GDE surgiu em meio a essas iniciativas de inserção da discussão sobre as relações de gênero e diversidade sexual nas políticas públicas educacionais. No entanto, o curso se encaixa em um contexto mais amplo de formação, no qual um determinado modelo tem sido utilizado como padrão, quando trata-se de formar um grande número de professores (as), na chamada formação em serviço, formação contínua ou formação continuada docente, qual seja o da Educação a Distância (EaD). Ainda, tais formações têm sido utilizadas como elemento estratégico para forjar a competência dos (as) docentes (SOUZA, 2001, 2006; BUENO; SOUZA, 2012).

Considero, ainda, que não seja ideal a forma como esse curso tem sido oferecido - por meio da Educação a Distância -, com extensa carga horária *online* e poucas horas de estudo presencial, na modalidade de formação continuada docente. Contudo, isso é o que temos de real, hoje, tendo em vista o panorama exposto nos dois parágrafos anteriores, ou seja, entre o ideal e o real algo está sendo feito, algo possível levando-se em conta o cenário nada

acolhedor quando se trata dos temas das relações de gênero e diversidade sexual, principalmente nos últimos anos.

Entretanto, considero que apenas a EaD não conseguiria potencializar o efeito multiplicador das práticas educativas no caso de formações em gênero e diversidade sexual. Nesse sentido, ela pode, sim, fazer com que a formação tenha um alcance maior, dada a extensão geográfica do país. Porém, para que ações de formação em gênero e diversidade sexual tenham um efeito multiplicador é necessário que haja um processo de comprometimento com o tema pelos (as) docentes que a cursarem.

Muitas vezes, na pesquisa, os (as) docentes expressaram não se sentirem preparados para lidar com as questões relacionadas ao gênero e a diversidade sexual, no contexto do cotidiano escolar. Esse fato pode estar ligado à falta de formação inicial ou continuada sobre tais temáticas.

Apontamentos sobre a falta de formação docente surgem no contexto da própria formação realizada no GDE, quando os (as) docentes dizem nunca ter participado de um curso, no qual a diversidade sexual e o gênero fossem temas centrais. No entanto, os (as) docentes, sujeitos dessa pesquisa, demonstraram empenho na formação oferecida (GDE). Em primeiro lugar porque, alguns (mas), evidenciaram a necessidade em lidar com as situações que envolvem essas questões em sala de aula, fato demonstrado, pela ***marca da atuação profissional e/ou prática docente***. Em segundo lugar por que, outros (as), revelaram uma forte crença de que os (as) educadores (as) podem contribuir em muito para a melhora no que tange ao preconceito de gênero e contra a diversidade sexual, que é demonstrada pela ***marca do compromisso político***, o que contribui muito para que haja um comprometimento com os temas da diversidade sexual e gênero. Por último, e não menos importante, alguns (mas) docentes afirmaram que cursar o GDE pôde contribuir para melhorar a qualidade de sua atividade laborativa, como pode ser visto por meio da ***marca da qualificação profissional***. Fato que demonstra o reconhecimento de que houve má-formação inicial docente no que tange às questões sobre gênero e diversidade sexual.

Foi possível perceber que se professores (as) não lidavam com as questões de gênero e diversidade sexual, - as quais sempre “pipocavam” no cotidiano de suas atividades na escola, como relatado - algumas vezes, no decorrer dessa pesquisa e observado em outras, isso se deveu a alguns fatores. Um desses fatores estaria ligado, para alguns (mas), ao fato de que o gênero e a sexualidade, - conforme sua percepção antes do curso - estariam dados pela anatomia e biologia de seus corpos, como revelado pela ***marca do determinismo biológico***.

Nesse sentido, homens e mulheres “naturalmente” deveriam sentir-se atraídos (as) pelo sexo oposto, assim como deveriam ter determinadas formas de comportamento adequadas à sua genitália. Algo que é contraposto pela *marca da possibilidade de reflexão*, uma vez que, por meio dela, percebe-se que (as) ao se depararem com um novo conceito advindo das ciências sociais, passam a refletir sobre a importância da discussão dessas questões no âmbito escolar. Um terceiro fator relaciona-se com a percepção de o tema ser polêmico, apesar de ser considerado atual, algo revelado pela *marca da atualidade e da polêmica despertada pela temática*, o que leva a pensar que talvez esses (as) docentes não quisessem se ver envolvidos (as) em problemas decorrentes da discussão sobre gênero e diversidade sexual na escola.

Contudo, apesar de os (as) professores (as) compreenderem a necessidade de se atualizar profissionalmente para saber lidar com questões presenciadas em seu cotidiano de trabalho, - e mesmo reconhecendo seu compromisso político frente às questões das relações de gênero e diversidade sexual - alguns fatores devem ser considerados. São fatores ligados a questões mais pessoais e de foro íntimo, assim como de estrutura social, na qual parece improvável o rompimento com padrões que há muito tempo foram construídos histórico, social e culturalmente. Isso tudo é, ainda, revelado pela *marca da pessoalidade*, uma vez que por meio dela pode-se perceber que o interesse em realizar o curso não se deu apenas pelo interesse em saber lidar com acontecimentos que envolvem gênero e sexualidade no cotidiano escolar, mas também pela busca em resolver questões internas relativas ao gênero e a diversidade sexual. Um fato importante quando se fala em formação docente em gênero e diversidade sexual é a percepção de que não basta fazer um curso voltado a essas temáticas; antes, parece necessário ampliar a própria visão a respeito delas.

Posso dizer que, nesse sentido, a ampliação da visão desses (as) professores (as) proporcionada pelo GDE, permitiu que alguns (mas) deles (as) compreendessem que não podem se furtar, em seu trabalho diário nas escolas, de discutir as questões relacionadas às relações de gênero e diversidade sexual, algo que ficou demarcado pela *marca da responsabilidade social docente*. Isso torna-se primordial para que ocorram mudanças nas práticas, mesmo que só possa dizer, por enquanto, das promessas de mudanças e alguns poucos relatos sobre novas práticas, relatados por alguns (mas) docentes e aninhados sob a *marca das práticas em (trans)formação*.

Todo esse processo, que passa desde a descoberta de que o gênero e a diversidade sexual não são frutos da fisiologia e anatomia dos corpos até as promessas de mudanças de práticas e/ou relatos sobre novas práticas já realizadas, culminam na (trans)formação dos (as)

próprios (as) sujeitos (as) professores (as). Isso é visível quando alguns (mas) docentes demonstram ter havido uma mudança de sua subjetividade no encontro com os (as) muitos (as) outros (as) do curso – tutores (as), cursistas, dentre outros (as) -, revelação proporcionada pela *marca da subjetivação/dessubjetivação*.

Resta-me ainda relatar que, para que tudo isso fosse possível, era preciso haver engajamento, garra, vontade, desejo de realizar essa formação, em suma era necessário o comprometimento desses (as) professores (as) em lidar com a temática, como já relatado anteriormente.

Nesse caso, o próprio formato no qual o curso é oferecido, EaD, representou para alguns (mas) professores (as) o primeiro desafio a ser enfrentado, somado à carga diária entre trabalho escolar, família e GDE, um desafio compartilhado por muitos (as) também no que tange às barreiras ao utilizar as TIC. A utilização dessas ferramentas representava um grande obstáculo a ser enfrentado, e no caso de algumas professoras, esse foi um dos fatores principais a motivar a busca por essa formação. Outros desafios se relacionaram a problemas de saúde ou de falta de tempo, por exemplo, que poderiam ter resultado na desistência da formação, mas eles (elas), ainda assim, persistiram. E ainda, houve casos mais complicados, como o risco de interromper o curso por conta de gravidez em estágio avançado, de gêmeos, em um momento no qual havia um surto do vírus H1N1, causador da doença conhecida como gripe suína, pois recomendava-se às gestantes que não frequentassem locais nos quais havia muitas pessoas.

Em suma, esses (as) professores (as) lutaram bravamente para realizar o curso, driblando os obstáculos, como: dificuldades com o computador, tempo exaustivo de trabalho, viagens, problemas de ordem de saúde, por exemplo. Obviamente, nem todos (as) se envolveram com a formação da mesma maneira, mas cada qual a seu modo, formou-se ou transformou-se a partir do encontro com os conhecimentos do curso e na relação estabelecida com outros (as). Uns (mas) menos, outros (as) mais, mas todos (as) se envolveram. É inevitável, nesse caso, o convite a comprometer-se pessoalmente com os temas de gênero e diversidade sexual, pois remetem a experiência e processos que se iniciam na infância e perduram por toda a vida do indivíduo, ainda que com pausas, seja no âmbito pessoal ou profissional. Isso pode até mesmo causar resistências em maior ou menor intensidade.

Encerrando, gostaria de registrar que, do mesmo modo como alguns (mas) professores (as) têm rejeitado, veementemente, a ideia de trabalhar conteúdos relativos a gênero e diversidade sexual na escola - como temos observado em pesquisas e debates sobre o assunto

(ROHDEN, 2009; BORGES *et al.*, 2011) - esses (as) docentes, sujeitos da pesquisa, demonstraram que há outros olhares.

Estou convicto, nesse momento, de que não será apenas por meio de formações como as realizadas no GDE - bem como em outros cursos de formação continuada docente, que versem sobre gênero e diversidade sexual - que será possível sanar todas as mazelas que envolvem essas temáticas: violência, morte, preconceito, dentre outros (as). Com o passar do tempo e por meio de novas reflexões, isso poderá mudar. No entanto, o fato de esses (as) 30 professores (as) terem batalhado para realizar essa formação, de terem superado obstáculos e dificuldades e indicar que haverá prosseguimento, ou seja que o curso renderá frutos, assim como o fato de verbalizarem que farão a indicação do curso a outros (as) docentes, leva-me a afirmar que o GDE pode ser um caminho. Ele não é o único, talvez não o mais adequado, porém, tem a potencialidade de contribuir para que um dia possamos caminhar para a exclusão do preconceito de gênero e contra a diversidade sexual, desde que haja comprometimento por parte dos (as) docentes que cursarem formações nas quais essas temáticas sejam discutidas.

6 Referências

- ABROMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto (Coord). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.
- ALTMANN, Helena. Sexual diversity and education: challenges for teacher training. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 70-82, abr. 2013.
- ALVES, Lynn. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra – (orgs.). **Moodle**. Salvador: Edunet, 2009. p. 187-207.
- ANDRADE, Francisco Leal de. **Determinismo biológico e questões de gênero no contexto do ensino de biologia: representações e práticas de docentes do Ensino Médio**. 2011. 251 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Texto, Contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: v. 45, p. 66-70, Maio, 1983.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.
- ASSUMPÇÃO, Andreia dos Santos Barreto Monsore de. **Educação para a igualdade na perspectiva de gênero**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012.
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 997-1026, Curitiba, set./dez. 2012.
- BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 58, p.59-76, mar. 2008.
- BORGES, Zulmira Newlands; PASSAMANI, Guilherme Rodrigues; OHLWEILER, Mariane Inês; BULSING, Muriel. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul /Brasil). **Educar em revista**, Curitiba, n. 39, p. 21-38, jan./abr. 2011.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 141 p.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Denise Trento de. Pedagogia contemporânea e formação de professores: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: BITTAR, Marisa et al. **Pesquisa em Educação no Brasil: balanços e perspectivas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p. 161-182.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. La educación sexual en lo cotidiano de la escuela. **EducAR: revista del Departament de Pedagogia Aplicada**, Barcelona, 2003.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Sobre o conceito de formação**: Diferenças entre o que aprendemos e o que nos afeta como seres humanos. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/137/artigo234453-1.asp>>. Acesso em: 26 out. 2014.

CASTRO, Roney Polato de. Formação Docente, Subjetividades e Experiência: problematizações a partir dos percursos, pela pesquisa e pela docência. In: FERRARI, Anderson (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 139-158.

CATONNÉ, Jean-Philippe. **A sexualidade, ontem e hoje**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAVALCANTI, Roberta Ferreira; DINIS, Nilson Fernandes. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-posições**, Campinas: UNICAMP, v. 19, n. 2, p.99-109, 2008.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar**: ocultamentos e discriminações vividas por garotas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS - IMS/UERJ. Gênero e Diversidade na Escola. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Livro de Conteúdo**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

CITELI, Maria Tereza. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.1, p.131-145, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, Set. 2013.

CONTRERAS, José. Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial de professores. In: Ferrari, Anderson (org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 15-20.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p.39-50, 2011.

ECOS COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADES. **Educação em Sexualidade e relações de gênero na formação inicial docente no ensino superior** (Relatório do Seminário). São Paulo: 2013.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, 2002, n.17-18, pp. 9-79.

FERRARI, Anderson. "Esses alunos desumanos": a construção das identidades homossexuais na escola. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 86-111, jan./jul. 2003.

FERRARI, Anderson. **“Quem Sou Eu? Que Lugar Ocupo?” Grupos Gays, Educação e a Construção do Sujeito Homossexual**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FERRARI, Anderson. Cultura visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 107-120, jan./abr. 2012.

FERRARI, Anderson; FRANCO, Elizabete. “Lidando com as homossexualidades” –a formação de professores em debate. **Instrumento**, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.

FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p.101-116, jan. 2014.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para a construção de um novo rumo. **Nuances**, v. IV, 1998.

FILHA, Constantina Xavier et al. A escola como espaço de identificação e prevenção de violências contra crianças e adolescentes: ações do projeto escola que protege. **Extensão em Foco**, Curitiba, n. 1, p.67-77, jun. 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 152 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, Osmar. Arruda. ROSSI, Célia. Regina. No final do arco-íris, leprechauns e potes de ouro. A parada LGBT de São Paulo: visibilidade e a contrapartida para uma igualdade de gênero. **Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 105-116, jan./jun. 2008.

GARCIA, Osmar Arruda; ROSSI, Célia Regina. Educando o olhar para a diversidade: as paradas LGBT e a formação de educadores. In: **Anais do X CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, 2009, Águas de Lindóia. Águas de Lindóia: Fundunesp, p. 6961 – 6971, 2009.

GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002, p.9-41.

GDE/UNESP (Rio Claro). **GDE/UNESP**. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/gdeunesp/>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

GROSSI, Miriam; HEILBORN, Maria Luiza e RIAL, Carmen. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ, VOL6. N.1/98, pp. 114- 124

GRÖSZ, Dirce Margarete. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNB, Brasília, 2008.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 85-92, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011.

MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (1996-2007)**. Dissertação (Mestrado). Brasília, Universidade de Brasília, 2008.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1o grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortes e Autores Associados, 1988.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; Felipe, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (organizadoras). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, p. 9-27, 2007.

MILLS, Charles Wright. Do Artesanato Intelectual. In: MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965, p. 211-243.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital n 1 SECAD/MEC**, de 16 de abril de 2008.

MOROSINI, M.C. (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. v. 2: Glossário. Brasília: INEP/MEC, 2006.

MOSTAFA, Maria. **Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso Gênero e Diversidade na Escola**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. **As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, António. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra Homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

RAMIRES NETO, Luiz. **Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no ensino médio em São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RAMIRES NETO, Luiz. A Homossexualidade Permanece Invisível na Escola. **27ª Reunião Nacional da ANPed**. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t237.pdf>>. Acesso em 28 de dezembro de 2012.

RIZZATO, Liane Kelen. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, abr. 2009.

ROSSI, Célia Regina et al. Gênero e Diversidade na Escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 88, n. 27, p.6-34, jul./dez. 2012.

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

SILVA, Claudio Roberto da. **A igualdade ainda vai chegar: desafios para a construção da “cultura do respeito” aos direitos de cidadania do segmento LGBTTT em uma escola pública do município de São Paulo.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, Denise Trento Rebello. **Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education.** Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres. 2001.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, Dez. 2006.

SOUZA, Leandro Corsico; DINIS, Nilson Fernandes. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Pro-posições**, Campinas, v. 21, p. 119-134, 2010.

STAKE, Robert. **A arte da investigação com estudos de caso.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, Edna de Oliveira. O Verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso: (a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade).** 7ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia; GAVA, Thais. Gênero e Sexualidade nos Currículos de Pedagogia. **Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades e Deslocamentos.** Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100_ARQUIVO_Gen_Sex_Curric_Ped_ST19_FG9.pdf>. Acesso em: 20 abr.2012.

VIANNA, Cláudia. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, p.119-30, 1997.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu.** Campinas, n. 17-18, 2002.

VIANNA, Cláudia. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais.** Tese (Livre Docência), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, v. 23, n.2(68), maio/ago, 2012a.

VIANNA, Cláudia. Relação entre Estado e Movimentos Sociais na Produção de Políticas de Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. **35ª Reunião Anual da ANPed**. Porto de Galinhas, 2012b.

VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília Pinto de; SCHILLING, Flávia Inês; MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011.

VIANNA, Cláudia; CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexualidades. **Gênero**, v.12, n. 2, p. 27-45, 1. sem. 2011.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 35-82, 2001.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

Quadro 1

Informações sobre os (as) sujeitos (as) de pesquisa

Nome	Motivo que levou a fazer o curso	Idade/ Sexo	Tempo aproximado de atuação no magistério	Escola
Adele	O tema me chamou atenção, nunca fiz um curso voltado para as diversidades cada vez mais presentes em sala de aula. Também, nunca participei de um curso à distância. Tudo é novidade!	43 F	NE ²⁵	CMEI Prof. Antonio Souza Amaral
Amélia	Acredito que esse curso irá nos preparar melhor para lidarmos com situações que ocorrem em sala de aula. Nós professores sempre tentamos resolver da melhor forma os problemas de preconceito e até intolerância entre os alunos, mas agora com o curso teremos mais segurança para lidar com esses problemas.	43 F	24 anos	CMEI Prof. Antonio Souza Amaral
Ângela	Escolhi fazer esse curso, porque acredito que ele irá esclarecer algumas indagações que tenho de como trabalhar com os alunos os temas que serão abordados.	43 F	23 anos	NE
Anita	Interessei-me pelo curso, pois acredito que nós educadores ainda fazemos e vamos fazer a diferença com relação aos nossos alunos, passe o tempo que passar por isso devemos nos atualizar, buscar conhecimentos em questões desafiadoras e aprender com os que também acreditam nisso.	33 F	10 anos	CMEI Prof. Antonio Souza Amaral
Anne	Aprimorar meus conhecimentos, refletir a respeito dos temas tratados e também experimentar o "novo", pois este é o primeiro curso que faço a distância.	40 F	NE	EMEF Profa. Helena de Castro Pirágine
Audrey	Resolvi fazer esse curso para aprimorar meus conhecimentos e saber lidar com a diversidade que encontramos na sala de aula.	36 F	12 anos	EMEF Profa. Helena de Castro Pirágine

²⁵ Não encontrado nos documentos.

Carmem	Escolhi o curso, porque tenho certeza que todas as informações trabalhadas me ajudarão a construir um vasto conhecimento sobre como lidar com as diversidades, para que eu consiga banir os preconceitos, as discriminações, que ainda possam existir dentro de mim; compreendendo melhor os conflitos de interesses e de valores das pessoas, para que sejam negociados e respeitados pacificamente. Que eu consiga junto com os pais, a direção da escola, plantar a sementinha de um futuro melhor, multicultural, onde todos os envolvidos possam oferecer aos alunos, filhos, a oportunidade de se transformarem em seres sociais críticos, dotados de sabedoria, discernimento; capazes de enxergar diferenças e romper tais barreiras, aceitando com respeito o próximo, para construir uma sociedade mais justa e humana para se viver.	32 F	12 anos	EMEF Profa. Maria de Magalhães Castro
César	Escolhi o curso pela necessidade de aperfeiçoamento e pelo desafio de propor aos meus alunos uma educação que respeite cada um como realmente é, em suas individualidades e particularidades, para que possa formar um aluno capaz de entender e compreender as diferenças, como uma linda aquarela, capaz de colorir e atribuir significados ao mundo.	28 M	5 anos	EMEF Vereador Angelo Ronchesel
Cora	Fiquei interessada por ser algo inovador na minha vida. Nunca fiz cursos via online e fiquei curiosa. O assunto é algo que também me desperta interesse. Acredito que será gratificante.	40 F	12 anos	EMEF Laudelino de Abreu
Diana	[...] como docente e profissional do magistério que sou, existem inúmeras dúvidas de como lidar com a diversidade e diferenças que existem em sala de aula. Espero que o curso venha ao encontro de minhas expectativas, em responder questões pessoais, etc. Interessei-me pelo curso por ser um assunto polêmico e atual. Também por ser oferecido por uma universidade renomada como esta.	35 F	10 anos	EE Professor Túlio Espíndola de Castro/ EMEF Prof. Enéas Sampaio Souza
Edith	Aceitei fazer o curso porque é a primeira vez que tive a oportunidade de fazer esse tipo. Vai ser um grande desafio, pois o computador para mim ainda é um pouco difícil, mas tenho a certeza que vou conseguir com a ajuda de minha tutora e das colegas. Acredito que irá trazer coisas novas e enriquecer meu pedagógico.	53 F	22 anos	EMEF Profa. Alvarina Bizarro Souza
Evita	Espero que o curso possa mostrar novos caminhos para todos nós que atuamos na área da Educação.	32 F	13 anos	EMEF Profa. Alvarina Bizarro Souza
Grace	O tema abordado é muito interessante e polêmico, espero poder trocar experiências com os demais participantes do grupo e então desenvolver um trabalho cada vez melhor em sala de aula.	42	23 anos	EMEF Laudelino de Abreu

	Também estou curiosa em fazer meu primeiro curso a distância.	F		
Kate	Escolhi fazer esse curso buscando aperfeiçoamento na minha área profissional.	31 F	7 anos	EMEF Profa. Maria de Lourdes Camargo Mello
Leila	Resolvi fazer este curso principalmente pelo tema abordado, pois, acredito que poderei desenvolver um trabalho melhor em sala de aula.	45 F	4 anos	EMEF Profa. Maria de Magalhães Castro
Lisa	Num primeiro momento interessei-me por ser um curso à distância, depois por tratar-se de um assunto cada vez mais necessário e atual, principalmente porque acredito que, primeiro, precisamos rever muitas de nossas atitudes para estarmos realmente preparados para vivenciar e trabalhar toda a diversidade cultural e social em sala de aula.	35 F	13 anos	EMEF Dr. Pádua Salles
Margareth	NE	46 F	NE	EMEF Prof. Enéas Sampaio Souza
Marina	Há muito estava esperando para participar de um curso à distância, mas como não tinha tempo e agora estou com esse tempo optei por esse curso. Há também a polêmica no que tange ao tema proposto, chamou-me muito à atenção, portanto acredito na troca de experiências e no contato com meus colegas de curso.	29 F	5 anos	EMEF Profa. Alvarina Bizarro Souza
Marta	Os motivos que me levaram a fazer este curso foram dois: a flexibilidade de horário e o assunto, pois gosto muito de trabalhar a questão das minorias já que tenho alunos de 5º ano e as crianças nessa fase já apresentam sintomas da chamada “aborrecência”. É a fase de abrir a cabecinha! Tenho muitas expectativas em relação ao curso, espero conseguir superá-las.	27 F	5 anos	EMEF Vereador Angelo Ronchesel
Mary	Gosto de estudar e estar sempre ampliando meus conhecimentos. O tema é interessante e a forma on-line será uma novidade e um desafio, pois não fiz curso nesta modalidade. Como trabalho com alunos com deficiência mental, tenho certeza que os módulos me ajudaram a entender mais o "diferente". O curso acrescentará mais conhecimentos a minha experiência profissional, minha expectativa é aprofundar conhecimentos teóricos, trocar experiências.	38 F	NE	EMEF Laudelino de Abreu
Melinda	Além de o tema ser interessante, poucas vezes refletimos sobre questões raciais e realidade social de cada aluno. Nesse momento, espero me tornar capaz de compreender as diversas	43	21 anos	EMEF Dr. Pádua Salles/ EE Dr. Domingos de Magalhães

	situações encontradas na sala de aula.	F		
Michele	Como gosto de desafios e não lido diariamente com o computador resolvi me inscrever nesse curso para poder aprender com mais um instrumento de trabalho. Estou precisando de apoio de minhas amigas (que trabalha diretamente on-line), e também meu marido. Espero conseguir terminar o curso, pois trabalhando o dia todo, sendo mãe e dona de casa é muito complicado administrar, mas estou tentando.	45 F	11 anos	EMEF Profa. Helena de Castro Piráquine
Miriam	Espero que nossas discussões sejam produtivas e me ajudem a ampliar minha visão a respeito de cada um dos temas, para que eu possa desenvolver um trabalho com mais qualidade.	37 F	11 anos	EMEF Prof. Enéas Sampaio Souza
Rita	Eu resolvi fazer o curso com a certeza que aprenderei muito. Acredito que necessitamos buscar sempre o conhecimento. Esse curso será um desafio a vencer, afinal, estou agora aprendendo a utilizar melhor o computador, mas sei que conseguirei.	43 F	20 anos	EMEF Dr. Pádua Salles
Scarlett	Escolhi fazer este curso, pois acho o tema interessante. Estou em busca de novos conhecimentos, para melhorar meu desempenho dentro da sala de aula e também na vida pessoal.	40 F	21 anos	EMEF Profa. Helena de Castro Piráquine
Selena	Senti-me motivada a fazer o curso por ser um tema atual, abrangente, presente em toda sociedade e de muita responsabilidade do educador estar a par desse tema tão discutível e procurar em equipe, saídas que viabilizem a equidade social.	36 F	13 anos	NE
Susan	A minha escolha pelo curso foram por vários motivos: primeiro por ser um tema atual e que trata da diversidade e das diferenças culturais; também porque dentre minha ação docente tenho implicadas situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço; também desejo enfrentar os desafios provocados pela diversidade cultural tanto na sala de aula como na sociedade com uma postura que venha superar o "daltonismo cultural" presente nas escolas, com uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar; pensando então encontrar um caminho ou um encorajamento para essa nova visão e também encontrar uma literatura mais especializada. .	41 F	23 anos	EMEF Dr. Pádua Salles
Teresa	[...] me interessei pelo curso já pelo seu título Diversidade, pois encontramos muita diversidade cultural e social entre nossos alunos dentro e fora da escola. Também por ser um curso a distância embora seja o primeiro que faço, espero conseguir fazê-lo até o fim.	30 F	11 anos	EMEF Profa. Maria de Magalhães Castro
Tina	Minhas expectativas quanto ao curso são boas, uma vez que os temas a serem abordados são de	41	20 anos	EMEF Laudelino de Abreu

	grande discussão e tratam da nossa realidade. Espero aprender e contribuir muito com todos.	F		
Virgínia	Os motivos que me levaram a escolha do curso principalmente foi o interesse em estar me aprimorando cada vez mais, e é claro o tema do curso que retrata bem a realidade em sala de aula em que nós professores estamos inseridos, portanto devemos procurar cada vez mais novas experiências para deixar a nossa prática mais favorável e menos estressante para nós profissionais da área da educação.	33 F	9 anos	EMEF Prof. Enéas Sampaio Souza