

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP**

Tiago Monteiro de Messias

Preconceito contra a diversidade sexual: análise dos relatos de duas coordenadoras pedagógicas acerca da formação desenvolvida na escola.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Tiago Monteiro de Messias

Preconceito contra a diversidade sexual: análise dos relatos de duas coordenadoras pedagógicas acerca da formação desenvolvida na escola.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lilian Maria Ghiuro Passarelli.

SÃO PAULO

2017

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho a todos os educadores que acreditam na importância de reinventamos a sociedade e a escola, por meio de uma reflexão profunda, e que lutam diariamente, mesmo que em pequenas ações, pela quebra de paradigmas que aprisionam e ampliam as desigualdades sociais, alimentadas por qualquer base de preconceito.

Agradecimentos

Este trabalho é um movimento árduo de investigação e escrita, cuja culminância desse processo de idas e vindas está permeada de suor, noites em claro, leituras, alegrias e realizações. Esta pesquisa, de certa maneira, teve a contribuição de muitas pessoas que, diretamente ou indiretamente, se envolveram. Gostaria de agradecer, então, a algumas pessoas que se fizeram importantes.

Primeiramente à minha mãe que, desde minha infância, priorizou meus estudos, dedicando-se dia e noite a honrar seu compromisso com minha educação, não somente acadêmica, mas minha formação humana. Obrigado por sempre estar presente em minha vida, acreditar em mim e proporcionar-me ser um homem íntegro e focado.

Agradeço ao meu pai e à minha irmã, por serem entusiastas das minhas conquistas, vibrarem a cada realização e por acreditarem em mim!

À minha tia-mãe, Ivanilce, que foi uma pessoa muito importante na minha formação e que sempre esteve me incentivando e investindo, também, em mim. Muito obrigado!

Ao meu companheiro de vidas, Alex, por ser meu parceiro, incentivador, ombro amigo... Muito grato não somente pelas palavras de incentivo, mas pelo conforto e por ter me mobilizado a ir mais longe do que eu imaginava ser possível.

À querida professora e orientadora Lilian, que sempre esteve como meu suporte nessa caminhada que foi esta pesquisa. Acredito que sua postura acolhedora, propositiva e sensível foi essencial para o resultado deste trabalho.

À professora Marli, que esteve sempre disponível para me auxiliar e para compreender minhas necessidades durante esse período do mestrado.

Ao Humberto, que é um excelente profissional e que está constantemente disponível para nos auxiliar no que for preciso.

Aos meus queridos alunos, que são pessoas especiais e me fazem acreditar em um futuro melhor para nossa sociedade, mesmo em cenários sombrios.

Agradeço também aos colegas da Elos Educacional, empresa onde tenho tido a oportunidade de aprender mais como profissional, como formador e me dedicar à minha paixão, que é a formação de formadores!

Aos meus amigos que, neste período em que me fiz distante, compreenderam e vibraram energias positivas.

Aos meus colegas de curso, Margarete, Márcia, Ana Lucia, Roberta, Silvia, Claudia e Wagner. Vocês tornaram esta caminhada mais prazerosa.

Aos meus colegas de docência que, mesmo sem saber, contribuíram para refletir acerca da minha prática.

À comunidade LGBT que, com muita garra, força, resiliência e alegria, luta a cada dia para se ratificar em nossa sociedade, lutando pelos seus direitos, dando a cara a bater em meio a uma diversidade de posturas ainda preconceituosas e discriminatórias. Vamos à luta!

MESSIAS, Tiago Monteiro. **Preconceito contra a diversidade sexual**: análise dos relatos de duas coordenadoras pedagógicas acerca da formação desenvolvida na escola. 2017, 110f, Trabalho final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

Resumo

A presente pesquisa objetiva analisar relatos das propostas formativas desenvolvidas por duas coordenadoras pedagógicas de uma rede pública de ensino, em relação ao preconceito contra a diversidade sexual. Buscamos refletir sobre esse processo formativo a partir das percepções das coordenadoras pedagógicas, a fim de fomentar mais sustentados olhares sobre a formação de professores no que tange a esse tema. Para investigação, realizamos a análise dos relatos de práticas. Os relatos das coordenadoras, coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, deram-nos insumos para a elaboração de eixos analíticos, que se constituíram como o suporte para a análise fundamentada da prática. Dentre os referenciais teóricos, utilizados nesta dissertação, para debatermos sobre sexualidade, debruçamo-nos sobre Foucault (1984) e Louro (1999); à luz de Imbernón (2000; 2010) e Placco e Souza (2006), abordamos sobre formação de professores, desafios e possibilidades no trabalho de desenvolvimento profissional do professor; e, para discorrer acerca das representações sociais, discutimos com ênfase nas propostas de Abric (1994) e Moscovici (1978). Com base nos resultados das análises dos relatos das coordenadoras pedagógicas, evidenciamos que se faz essencial debater sobre o que alicerça o preconceito, para que possamos caminhar mais assertivamente no que concerne à discussão sobre o preconceito contra sexualidades, sendo também fundamental um olhar crítico e criterioso no que concerne às propostas formais de formação existentes na escola.

Palavras-chave: preconceito; diversidade sexual; formação de professores; coordenador(a) pedagógico(a)

ABSTRACT

The present research aims to analyse the reports of the formative training proposals that were developed by two pedagogical coordinators of a public school in relation to the prejudice against sexual diversity. We seek to reflect on this training process based on the pedagogical coordinators' perceptions, in order to instigate more sustained views on teacher training in this area. For the research, we performed this analysis based on relate of practices. The coordinators' reports, collected from semi-structured interviews, gave us an input for the elaboration of analytical boxes, which are the basis for the reasoned analysis of the practice. Among the theoretical references used in this dissertation, to discuss about sexuality, we focus on Foucault (1984) and Louro (1999); in the light of Imbernón (2000; 2010) and Placco e Souza (2006) we address teacher training, challenges and possibilities in the teacher's professional development work; and, to discuss about social representations, we discuss with emphasis on the proposals of Abric (1994) and Moscovicci (1978).Based on the results of the analyses of the pedagogical coordinators' reports, it is evident that it is essential to discuss what underlies the prejudice, so that we can move more assertively into the discussion about prejudice against sexualities and it is also essential a critical and careful view as regards to formal training proposals in the school.

Key words: prejudice; sexual diversity; teacher training; pedagogical coordinator.

O amor puro – a ética por excelência – é o que pode manter qualquer conflito no âmbito das palavras, de modo que não resulte a paz dos cemitérios”

Jean Willis, 2014

Lista de Siglas

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AFPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSH	Programa Brasil sem Homofobia
CID	Classificação Internacional de Doenças
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
GGB	Grupo Gay da Bahia
JEIF	Jornada Especial Integrada de Formação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis
MEC	Ministério da Educação
MBL	Movimento Brasil Livre
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização não Governamental
PEA	Projeto Especial de Ação
PESP	Programa Escola sem Partido
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECAD	Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade
TRS	Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
I. Introdução ao tema	13
II. Objetivo do Estudo.....	16
III. Importância do estudo	18
IV. Identificação do estudo	19
V. Limitações do estudo.....	20
VI. Apresentação do estudo.....	22
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	24
1.1. Formação docente.....	24
1.2. O coordenador pedagógico frente à formação continuada de professores	26
1.3. A construção da identidade profissional do educador	29
1.4. A aprendizagem do adulto professor	32
1.5. Sexualidade: um olhar sob a perspectiva social	39
1.6. Sexualidade: do binarismo ao pluralismo	43
1.7. Da homofobia ao preconceito contra a diversidade sexual	47
1.8. Preconceito: fundamentos de base de representações sociais	51
1.9. Um breve levantamento acerca de propostas oficiais na discussão sobre preconceito contra diversidade sexual	55
2. ANÁLISE DOS RELATOS DAS PRÁTICAS FORMATIVAS: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DE DUAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO.....	65
2.1. Perfil das coordenadoras pedagógicas	68
2.2. Pertença em relação à função formativa	69

2.3. Articulação entre a equipe gestora na formação	75
2.4. Planejamento e execução da formação	77
2.5. Análise da formação	93
2.6. Autoanálise	96
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

I. Introdução ao tema

A presente pesquisa visa à investigação de como se desenrola, na escola, a discussão sobre o preconceito contra a diversidade sexual, junto aos professores, em seu processo de formação continuada, conduzida pelo coordenador pedagógico.

Ao ratificar a escola como lócus de formação, problematizamos quais são as condições, os espaços e os sujeitos que se implicam nesse processo de (re)construção de uma convivência democrática. Assim, frente a essa responsabilidade, acreditamos que os educadores têm papel fundamental nessa empreitada.

Nós, professores, somos formados de identidades, como a identidade profissional, como pertencentes a diferentes grupos (religiosos, familiares, de amigos), intercambiando-se entre diversos espaços e mundos vividos (DUBAR, 2005). Essas identidades, por sua vez, são constituídas de vários fatores. Entre eles, a memória cultural e os valores que, corriqueiramente, acreditamos serem os corretos, normatizado posturas, ações e posicionamentos e, por vezes, com equívocos ou produções institucionalizadas como verdades absolutas. Isso pode ser uma grande armadilha, pois não nos permite analisar criticamente os fatos, questionar padrões que nos foram pré-estabelecidos, ignorando o outro, em sua subjetividade e ser humano que é. Assim, ao se compreender que a formação é um processo que possibilita o desenvolvimento profissional do educador, acreditamos que é importante se pensar um itinerário formativo que considere esses aspectos e sua complexidade.

Face a isso, refletimos sobre quem seria o profissional a guiar e/ou mobilizar essa reflexão, na escola, junto aos docentes. Ao resgatar autores como Placco (2003), Christov (2003) e Almeida e Placco (2003), que discutem a formação continuada na escola, temos indicativos que nos mostram o coordenador pedagógico como o sujeito articulador do processo formativo. Partindo disso, consideramos, como tais autores, que o desafio da formação de professores, na escola, pode ser confiado ao coordenador pedagógico. Registramos aqui que temos o coordenador não como o único, mas como um dos atores centrais desse processo

de formação. Por isso, assumimos, neste estudo, os coordenadores pedagógicos como sujeitos desta investigação, partindo da proposição de Almeida e Placco (2009), segundo a qual esse profissional tem como um dos papéis o fomento da formação continuada dos professores na escola.

Para discutirmos sexualidade, balizamos nosso fio condutor nas concepções de Foucault (1984), segundo o qual a moral sobre os corpos é apresentada como um dispositivo histórico-cultural. Por ser um constructo social, o valor atribuído à sexualidade é utilizado como mecanismo de poder, no sentido de que, a partir de concepções normatizadoras e naturalizantes, vinculam, além de juízos de valor, práticas sociais, valorizando ou discriminando os sujeitos, no que concerne à sua sexualidade. Entretanto, cabe-nos dizer que, por afirmarmos que a sexualidade assim compreendida hoje é fruto de um movimento e ressignificação social e não se esgota em binarismos, confluímos para os termos sexualidades ou diversidade sexual, porque traz consigo o caráter plural das diversas formas que os sujeitos se vinculam ao seu objeto de atenção não somente erótica, mas emocional e relacional. Assim, compreendemos que a diversidade sexual é como as múltiplas sexualidades se evidenciam entre os sujeitos, a relação existente entre seus desejos e afetos em relação ao outro. Desse modo, essa característica não se constitui como um fator-chave para os julgamentos que dão base ao preconceito e à discriminação social dos sujeitos.

Partimos da reflexão sobre o preconceito contra a diversidade sexual no ambiente escolar ao se entender a importância da escola nessa discussão, pelo fato de esse espaço ser um universo social constituído por sujeitos que vivenciam, (re)constroem e ressignificam a cultura¹. Além disso, a escola é um espaço democrático por direito e consideramos que, ao se falar em democracia, falamos em diversidade em seu sentido mais amplo e fundamental: diversidade de opiniões, saberes, práticas, cultura, opiniões, gostos e, dentre este vasto campo de diversidade, a diversidade sexual. Logo, acreditamos que se não reconhecemos e valorizamos essas diversidades, conseqüentemente, estamos negligenciando o a essência do que é, de fato, a democrática. Nesse sentido, acreditamos que a escola é um espaço essencial para fomentar uma convivência que permita a aprendizagem

¹ Compreendemos aqui por cultura, embasados na definição de Edward Burnett Tylor (1871), como os conhecimentos, as crenças, moral, leis e hábitos adquiridos pelo sujeito social.

e o incentivo a relações pautadas em valores, em coexistência, em igualdade de direitos e em equidade entre os diferentes.

Ao analisar o debate sobre diversidade sexual, evidenciamos tentativas por parte da sociedade de abafamento das diferentes sexualidades existentes, uma vez que, por certo tempo, conseguiu-se suprimi-las, patologizá-las e, até mesmo, criminalizá-las. Com isso, grupos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) buscaram galgar espaços para que o cenário de repressão abrisse novos panoramas mais receptivos, tolerantes e humanísticos. Diante da historicidade de suas lutas, desafios e conquistas, esses aspectos promoveram a mobilização do grupo LGBT a não mais estar em guetos que, durante muito tempo, impuseram-nos, direta ou indiretamente, viver à margem da sociedade.

Aqui no Brasil, o percurso de luta histórica LGBT denota maior ênfase a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970, com a efervescência de movimentos artísticos de contracultura, ou seja, fenômenos sociais de representação política, quando a juventude passa a caminhar de encontro aos valores estabelecidos pela moral da sociedade (LIMA, 2014). De lá para cá, avanços foram dados, como o reconhecimento da união estável entre pessoas do mesmo sexo, por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 132 (ADPF 132). No entanto, outros direitos constitucionais precisam ser garantidos ao grupo LGBT. Ousamos dizer que a não garantia desses direitos está pautada não somente em uma falta de clareza e de direcionamentos precisos das leis em relação a esse grupo, mas também devido ao preconceito, que é transversal em diversas esferas da sociedade.

Diante da amplitude da necessidade de se refletir sobre o preconceito contra a diversidade sexual, compreendemos o papel fundamental que a escola apresenta para esse exercício. Hoje, felizmente, temos jovens que não se escondem por trás de uma sexualidade que não é sua. Isso, absolutamente, significa que se torna fácil a convivência nesse espaço social. Pelo contrário, a luta diária para se ratificar como LGBT, com direitos e deveres iguais, por vezes, demanda um esforço para além dos já exigidos, se comparado a jovens heterossexuais, pois requer maior resiliência e assertividade para se posicionar frente aos demais e conflitos existentes. Isso sem

falar em jovens que vivem “no armário”² por medo de sofrerem agressões físicas e psicológicas de seus pares e professores, resguardando-se em seus mundos, anulando suas essências por receio de represálias. Há também aqueles que são conscientes de sua sexualidade, convivem bem com sua orientação sexual, no entanto, são julgados como “dentro do armário” por não publicizarem sua sexualidade ou por não se encaixarem no estereótipo de homossexual que a sociedade vincula. Logo, a violência encontra-se presente, mesmo no apassivamento dos sujeitos.

Não podemos, ainda, esquecer-nos dos adultos que lidam com esses enfrentamentos, no caso os professores, funcionários ou equipes gestoras. Por temor do julgamento de colegas, alunos e família, por vezes sucumbem e lançam mão de uma vida social e profissional maniqueísta, não vivendo e celebrando sua identidade plena.

Frente a esse desafio que é discutir sobre sexualidade na escola, deparamo-nos com um fosso entre uma discussão que seja, de fato, problematizadora, pautada em valores, pois, não raro, temos uma abordagem ainda higienista acerca de tais fatos. Assim, a discussão referente à sexualidade esbarra, frequentemente, em nossa conhecida educação sexual, que acreditamos não dar conta dos anseios, dúvidas e necessidades dos alunos e da sociedade.

Diante do que foi apresentado, nasce em nós o interesse de debater a formação realizada na escola que aborde o preconceito contra a diversidade sexual. Com este trabalho, buscamos pesquisar como acontecem práticas formativas sobre preconceito contra diversidade sexual, cujo os sujeitos desta pesquisa fazem parte de duas escolas de Educação Básica da Rede Municipal de São Paulo.

II. Objetivo do Estudo

Esclarecemos aqui que o movimento que concerne à delimitação do objetivo da pesquisa foi composto por momentos de debate e escolhas que subsidiassem um recorte viável para a pesquisa.

² Este termo tem sido comumente utilizado para designar o abafamento não só da sexualidade, mas dos modos de vida de LGBTs. Ao se estar no armário, suprimem-se as sexualidades, a cultura e os desejos desse público a favor de uma pseudo-segurança em relação ao próprio sujeito e sociedade.

No início, desejávamos compreender quais eram as concepções que fundamentavam a prática formativa na escola no que toca aos temas homofobia e identidade de gênero. Entretanto, haja vista a complexidade de se debruçar sobre duas temáticas distintas, pois, por mais que em um primeiro momento homossexualidade, homofobia e identidade de gênero possam caminhar juntas, elas são fenômenos distintos e caber-nos-ia analisar acerca de vieses diferentes e, provavelmente, não lograríamos êxito em nosso percurso desta pesquisa de mestrado. Desse modo, declinamos de tal objetivo.

Diante desse desafio, escolhemos nos enveredar sobre como a coordenação pedagógica percebe a necessidade de se discutir homofobia na escola. Aqui, deparamo-nos com outras inquietações: consideramos que é preciso, sim, averiguar a compreensão desses atores no que se refere à discussão relativa à homofobia. Todavia, motivava-nos ainda mais, neste momento, investigar práticas já existentes e compreender esse processo junto aos formadores.

Outro aspecto que nos acompanhou durante boa parte desse período investigativo foi a questão da homofobia. Fomos a território com o desejo de compreender mais sobre a formação que a trazia como tema. Inquietou-nos saber se a homofobia era a causa matriz dos problemas relacionais inerentes à diversidade sexual ou se existe algo anterior que gere esse tipo de violência. Face a isso, compreendemos que o propulsor dessa violência contra os sujeitos homossexuais é o preconceito, fenômeno esse que impulsiona, inclusive, outros tipos de violência no ambiente escolar. Quer dizer, ao compreender que ainda é tabu falar em diversidade sexual e, conseqüentemente, em homofobia, uma vez que mexe com várias compreensões, representações e posicionamentos em relação a esse tema, seria esse o caminho inicial para amplificar tal discussão?

Para nós, mediante uma análise fundamentada da prática, ficou claro que não. Assim, buscamos referenciais teóricos que discutissem sobre como se constituem as representações sociais. Ao fazê-lo, percebemos que, para nós, fazia eco repensar em preconceitos e, conseqüentemente, no preconceito contra a diversidade sexual que culmina na violência contra os sujeitos cuja orientação sexual é direcionada a pessoas do mesmo sexo.

Diante desse percurso (re)construído durante o processo investigativo, o objetivo desta pesquisa foi analisar, a partir da prática, como o preconceito contra a diversidade sexual tem sido tratado nas formações dentro de duas escolas públicas

da Rede Municipal de São Paulo. A escolha de analisar o relato das práticas formativas nessas duas escolas se deu por intermédio de um educador que tinha conhecimento de nosso interesse em investigar formações com esse enfoque e que conhecia o trabalho nessa perspectiva que vinha sendo realizado pelas coordenadoras pedagógicas. Então, após algumas conversas e acordos com essas profissionais, delimitamo-las como nossos sujeitos da pesquisa.

Para o alcance desse objetivo, buscamos questionar quais são as percepções das coordenadoras pedagógicas das escolas quanto à formação sobre preconceito contra a diversidade sexual junto ao grupo de professores em um contexto real de aprendizagem.

Como objetivos específicos desta pesquisa, elencamos:

- I. Compreender como as coordenadoras pedagógicas percebem o papel da escola na discussão que se refere ao preconceito contra diversidade sexual;
- II. Identificar como as coordenadoras pedagógicas se reconhecem na função de planejar e desenvolver ações de formação com os professores para o seu trabalho com questões relacionadas ao preconceito contra diversidade sexual;
- III. Elencar os desafios presentes no que tange à formação de professores em relação ao preconceito contra diversidade sexual.

III. Importância do estudo

Compreendemos que a importância desta pesquisa está na possibilidade de discutir o preconceito contra diversidade sexual na escola, apesar dos entraves existentes. Assim, pesquisar sobre essas duas práticas formativas em contextos específicos nos dá pistas acerca de como pensar uma formação de professores realizada pela própria unidade escolar que possibilite avanços em relação ao tratamento do tema e tomadas de decisão mais consistentes junto aos sujeitos que constituem a unidade escolar.

De acordo com o relatório produzido com base na Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016), foi evidenciado que, em 2015, no País, 73% dos jovens gays, lésbicas, bissexuais ou transgêneros, de 13 a 21 anos de idade, sofreram algum tipo

de agressão em ambientes escolares, liderando o *ranking* entre os cinco países da América Latina (Uruguai, Argentina, Chile, Peru e Colômbia) que fizeram parte da pesquisa. Ainda em relação à pesquisa, 60% dos estudantes não consideram a escola um lugar seguro. Esses índices nos mostram a necessidade de a escola se posicionar diante de tais fatos, apesar do movimento contra um debate na escola acerca da homofobia e outras violências que acometem o público LGBT, como, por exemplo, o movimento Escola Sem Partido, encabeçado por políticos da bancada fundamentalista e apoiado por alguns setores da sociedade civil.

Esses índices relevam que, de um modo geral, a escola não se mostra um lugar seguro para o público LGBT. Ainda no que concerne a esses dados, implica-nos questionar como se dá a discussão concernente a tais fatos nas escolas, como se acolhem as demandas e pensam-se encaminhamentos no que tange a isso. Acreditamos, por nossa experiência como professores, bem como por nossas pesquisas, que muito pouco se tem feito para mudar tal panorama.

Outro ponto que nos fez entender a importância desta pesquisa foi dialogar sobre como o professor pode agir frente a tais conflitos. O território nos mostrou que, como esse profissional se sente limitado, não se sentindo capaz de lidar com a mediação desses conflitos, tais acontecimentos são direcionados à coordenação pedagógica. Outro aspecto que, junto a isso, desvela-se é que poucos são os casos que repercutem em encaminhamentos, pois se naturalizam tais violências.

Ao recuperar esses dados, rememorar nossa vivência como professores e acompanhar as duas práticas que serviram de estudo de caso para esta pesquisa, percebemos as lacunas existentes na formação de professores sobre como mediar tais conflitos, possibilitando a esses atores se sentirem competentes para agir diante desses casos e, não menos importante, sentirem-se implicados nisso.

IV. Identificação do estudo

Por se tratar de um processo complexo cujo foco não é o dado estático pelo dado, mas, sim, a riqueza do processo, suas nuances, evidências, descobertas e significados, alicerçamos nossa pesquisa em uma investigação qualitativa.

Realizamos esta pesquisa a partir do estudo das falas das duas coordenadoras pedagógicas, tendo como ponto de partida a técnica de entrevista semiestruturada.

V. Limitações do estudo

Toda pesquisa parte de um recorte do contexto, da historicidade, do social, do temporal e de sujeitos. Logo, temos clareza de que esta investigação apresenta limitações que não nos permitem generalizar e, tampouco, transpassar as evidências desse recorte aos demais eventos.

Além disso, este trabalho não objetiva esgotar o tema, mas contribuir para o campo da pesquisa acadêmica, bem como oferecer alguns subsídios para a prática de profissionais que atuam, seja na escola ou em outros espaços de formação, no sentido de trazer uma reflexão sobre práticas formativas que caminhem ao encontro da discussão sobre preconceito contra a diversidade sexual.

Ao buscarmos sujeitos que pudessem contribuir para a pesquisa, deparamo-nos com rejeições, bem como resistências ao se falar sobre o assunto. Estamos em um momento político-social em que alguns grupos políticos e civis, como, por exemplo, grupos religiosos cristãos, o movimento Escola sem Partido e o Movimento Brasil Livre (MBL), rechaçam quaisquer discussões relativas à sexualidade e identidade de gênero. A escola, por ser um micro-organismo social, não está fora disso. Pelo contrário, lançam-se os holofotes para as práticas escolares, vetando-se quaisquer possibilidades de discussão amplificada sobre esse tema, por justificativa de que, ao se discutir sexualidade, a escola está comungando com valores da “ideologia de gênero”³ que, segundo esses grupos, é um mal às crianças, adolescentes e jovens, como é o exemplo do movimento Escola sem Partido.

³ De acordo com os movimentos políticos e civis, ideologia de gênero é a negação do binômio sexo e sexualidade. Esses grupos alegam que essa ideologia põe em risco os valores familiares e cristãos. Assim, a escola, ao discutir sobre sexualidade e identidade de gênero, motivaria crianças, adolescentes, jovens e adultos a se assumirem contra seu sexo biológico, negando sua natureza física e divina.

Vale ressaltar que, frente ao interesse de pesquisar acerca da formação na escola sobre o preconceito contra a diversidade sexual, deparamo-nos com alguns percalços durante o processo desta investigação, tais como:

- I. Não abertura da unidade escolar para acompanhamento dos encontros formativos – Buscamos a direção das escolas para solicitar permissão para acompanhar os encontros formativos conduzidos pelas coordenadoras pedagógicas, porém ambas as gestões não nos concederam acesso. De acordo com elas, a escola não estava autorizada a liberar permanência de terceiros para realização de pesquisa cujo tema estivesse ligado à homofobia. Junto a isso, ambas as gestoras nos informaram que, por se tratar de um assunto complexo e com diferentes posições tangíveis à temática, seria imprudente que outras pessoas que não os professores e coordenadora, estivessem presentes durante as discussões em horário de trabalho na unidade escolar;
- II. Não ter acesso aos registros das atividades realizadas pelos professores, bem como à pauta formativa das coordenadoras – por não ter tido a liberação da unidade escolar, em comum acordo com os professores, por se tratar de uma pesquisa acadêmica, não pudemos aqui detalhar os registros produzidos pelo grupo e as pautas formativas realizadas. Logo, nosso acervo para pesquisa ficou limitado às respostas das coordenadoras pedagógicas, que se propuseram a participar da entrevista, tendo suas identidades devidamente mantidas em sigilo.
- III. Não gravação das entrevistas – similar aos demais itens, as coordenadoras, por receio de represália, concordaram em participar da pesquisa, desde que suas identidades e gravações da entrevista ficassem sob sigilo. Para elas, era delicado falar, como servidoras públicas, de temas para os quais não havia autorização, inclusive, de debater na escola, por receio de caracterizar incitação e valorização da ideologia de gênero.

Diante dos fatos, pesamos os limitadores e as possibilidades que este estudo nos permitiria amplificar a necessidade dessa discussão, tanto no espaço acadêmico, como na escola. No entanto, decidimos, mesmo com tais fenômenos, prosseguir com esta pesquisa. Face ao panorama de tensão apresentado, este

trabalho não traz consigo o *corpus* que deu base à nossa análise, no qual o nosso intuito inicial era documentar os registros de observações das reuniões, as pautas formativas e transcrição das entrevistas, pois nos foi exigida, como condição para participação, além do sigilo de identidade, o resguardo de quaisquer materiais de registro da interação com os sujeitos pesquisados.

Assim, mesmo compreendendo que alguns fatores não possibilitarão trazer maior riqueza de detalhes, por outro lado, evidencia-se a tensão de se debater sobre preconceito contra a diversidade sexual nas escolas. Dessa maneira, propusemos reorientar nossa rota e estudarmos sobre o preconceito e como ele alimenta as práticas sociais, inclusive, servindo de escudo para a pulverização de violências. Tais aspectos, que estiveram presentes nas falas das coordenadoras, serão analisados no capítulo que segue a apresentação e na análise dos resultados. Afirmamos isso pelo fato de, ao iniciar esta pesquisa, termos claro que o foco estava no debate sobre homofobia. Contudo, ao nos debruçarmos sobre as falas das entrevistadas e nos alimentarmos da teoria, percebemos que o cerne desta questão está alicerçado em outro ponto: o preconceito.

Diante do exposto, não apenas configuramos esses limitadores como pontos de investigação que possibilitam maiores evidências diante desse fenômeno, mas buscamos, por meio da análise das práticas, dar ênfase aos aspectos que consideramos importantes para investigação da presente pesquisa, bem como para trabalhos futuros.

VI. Apresentação do estudo

Esta pesquisa foi realizada como atividade no âmbito do Mestrado em Educação: Formação de Formadores, desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tendo como orientadora deste trabalho a Professora Doutora Lilian Maria Ghiuro Passarelli.

A dissertação está dividida em segmentos que apresentam uma linearidade em coerência entre as partes no sentido de criar um fio condutor para leitura e aprofundamento acerca do tema. Sua estrutura está assim dividida:

- Considerações Iniciais – este capítulo procede à apresentação da situação a ser estudada, dos objetivos da pesquisa, da importância e da identificação do

trabalho. Além disso, discorreremos sobre as limitações deste estudo, de modo a situar o itinerário percorrido.

- **Fundamentação Teórica** – abordagem sobre o que esta pesquisa compreende por formação, o papel do coordenador pedagógico na formação de professores no ambiente escolar, bem como aspectos que influenciam na aprendizagem desse adulto, o professor. Junto a esses temas, discorre-se sobre concepções relativas à sexualidade, ao preconceito contra a diversidade sexual, sobre as representações sociais que balizam tais posturas, abordando também os documentos federais oficiais que regem o trabalho das escolas, na perspectiva da discussão sobre diversidade sexual.
- **Apresentação e análise dos resultados** - apresentação e interpretação dos relatos das práticas formativas conduzidas pelas coordenadoras pedagógicas, balizados em eixos temáticos, cujas definições foram alicerçadas nas respostas dadas à entrevista semiestruturada a partir da análise fundamentada da prática.
- **Considerações Finais** – apresentação de nossas considerações no que se refere ao que foi apreendido, buscando proporcionar encaminhamentos que se julgam necessários diante das práticas levantadas.

Ainda neste trabalho apresentaremos todas as referências bibliográficas que foram base desta pesquisa, a fim de subsidiar nosso acervo teórico e, conseqüentemente, nossa análise.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. Formação docente

Ao buscarmos referenciar a formação continuada de professores centrada na escola, consideramos fundamental delimitar o que compreendemos por formação docente e o seu papel no ambiente escolar, potencializando a prática pedagógica e possibilitando o trabalho colaborativo entre os educadores, haja vista a importância da articulação desses dois aspectos que desencadeiam o desenvolvimento profissional docente.

Lesne e Menvielle (1990) afirmam que o processo formação docente, em seu sentido mais amplo, é o movimento que promove socializações que resultam em interações cotidianas no meio onde se desenrola a vida profissional e social. Diante dessa perspectiva, as relações estabelecidas são provocadoras de movimentos de ancoragem e ressignificação acerca da vida profissional do sujeito.

No que se refere à formação continuada de professores, Nóvoa (1992) destaca que ela não é constituída de um processo de acumulação de cursos, técnicas ou conhecimentos, mas a implicação de um movimento de reflexão crítica sobre a prática que fomente ressignificação e reconstrução da identidade profissional, ancorada na experiência.

Corroborando com tais percepções sobre formação continuada de professores, Rodrigues e Esteves (1993) asseveram que a formação docente não se esgota na formação inicial, mas que perdura durante toda a carreira profissional, de forma coesa e integrada à prática, dando respostas às necessidades formativas demandadas pelo docente e pelo sistema educativo, que resultem em mudanças significativas, tanto no âmbito pessoal quanto coletivo.

Ao investigarmos os trabalhos de Imbernón (2000; 2001; 2010), o autor advoga que a formação docente está ligada diretamente ao percurso profissional do sujeito, desde sua experiência escolar, passando pela formação inicial, ancorando-se na prática, ou seja, no exercício da função. Além disso, é importante frisar que a formação, cujo sujeito é o professor, é permeada por outros aspectos inerentes à

profissão, como carreira, salário, condições para atuação, favorecendo, assim, o desenvolvimento profissional constante e inacabado, a fim de favorecer a construção de sua identidade docente por meio da formação permanente.

Garcia (1999) ressalta que

Entendida como tal, a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado. (GARCIA, 1999, p. 22)

Garcia (1999) ainda define formação como o movimento de aquisição de conhecimentos, partindo da formação inicial, estendendo-se pela formação continuada, dando suporte para o desenvolvimento de habilidades e condições para que o educador se desenvolva para agir em sua prática pedagógica com vistas a favorecer a aprendizagem dos alunos.

Tais concepções de formação docente convergem com a perspectiva advogada por André (2010), segundo a qual a formação docente tende a ser compreendida como um aprendizado profissional ao longo das histórias de vida. Imbricado a isso, há a implicação dos educadores nos processos intencionais e planejados, que permitem mudança de direção para uma prática efetiva em sala de aula.

Com base nessas perspectivas, temos posto que a formação inicial, a despeito de poder possibilitar ao futuro docente o conhecimento de bases teórico-metodológicas e de conteúdos específicos de ensino, não dá conta de garantir todos os conhecimentos necessários para atuação profissional. Isso porque é, no espaço real e por meio da reflexão, na ação, que o docente se desenvolve, com base em seus conhecimentos, imbricados nas habilidades e atitudes pertinentes ao momento e contexto específicos. Logo, a formação continuada é fator imprescindível para que o docente ressignifique suas experiências e aprendizagem, gerando novos significados. Nesse sentido, o espaço escolar e o movimento colaborativo entre os pares são essenciais para o incentivo de uma prática crítica e reflexiva do professor. Assim, a formação continuada centrada na escola é ratificada como necessária para o desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, uma proposta que articule formação continuada que reverbere em desenvolvimento profissional defende a escola como lócus de aprendizagem não só dos alunos, mas dos professores, uma vez que, por meio dos desafios, possibilidades, complementariedade e dialeticidade entre os atores educacionais envolvidos, promove-se a construção de uma identidade docente reflexiva. Com base nessas concepções formativas, estudiosos como Alarcão (2001, 2003) Canário (1991, 1998, 1999), Imbernón (1998, 2000, 2001, 2010), Garcia (1999) e Nóvoa (1992) reiteram que a escola é um espaço fértil para ressignificação da prática e para construção da identidade profissional, atrelada à identidade social.

Em vista dessas definições sobre formação e com base nos estudos apresentados, nossa pesquisa situa a formação continuada de professores como um processo com propósito pedagógico, articulado em um determinado espaço de interação com os pares, que fomente a reflexão sobre a prática, articulando memórias e experiências à luz de teorias, com o intuito de analisar ações pedagógicas e promover avanços no desenvolvimento profissional. Esse processo estruturado visa, então, ao alcance de objetivos múltiplos: o fomento do desenvolvimento profissional do professor, por meio de estratégias variadas. Essa caminhada, em que ele se constitui como um sujeito ativo, possibilita o fortalecimento de sua identidade profissional, em um movimento individual e coletivo, e proporciona, por meio da reflexão na prática, maior intencionalidade que implique a aprendizagem dos alunos.

1.2. O coordenador pedagógico frente à formação continuada de professores

Consideramos que a formação continuada é um meio importante para o desenvolvimento profissional dos professores. Para que esse processo seja efetivo, é relevante partir das necessidades formativas específicas de cada grupo, a fim de subsidiar os docentes em suas práticas pedagógicas.

Ao nos debruçarmos sobre a relevância do contexto, não falamos da escola como um lugar comum e genérico, mas sim como ambiente único e com características pedagógicas e socioculturais particulares. Logo, é importante

compreendermos que os atores que nela estão também são únicos, com sua historicidade, experiências, saberes e necessidades.

Um amplo debate se consolida acerca da formação continuada de professores no ambiente escolar e indica o coordenador pedagógico como um ator fundamental neste processo. Nós, nesta pesquisa, ressaltamos que o processo formativo não está limitado à coordenação pedagógica, mas, antes disso, é responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo educacional, pois compreendemos que o educador é sujeito de sua formação e traz consigo características que alicerçam um profissional crítico e reflexivo sobre e na sua prática. Todavia, não podemos descartar amplas pesquisas que debatem sobre a função formativa do coordenador. Logo, a nível de recorte de estudo, evidenciaremos o coordenador pedagógico como o profissional que articula e medeia os processos formativos junto ao grupo nesse itinerário formativo.

Ao se discutirem as atribuições do coordenador pedagógico, confluímos para a ideia de que uma de suas funções é coordenar a proposta político-pedagógica da escola, para que as atividades pedagógicas sejam efetivadas. Nesse processo, ele se constitui como articulador que orienta e acompanha o trabalho dos demais educadores, para que os objetivos sejam alcançados, por meio do suporte pedagógico (tais como a mobilização de um trabalho interdisciplinar, o auxílio aos professores na realização de projetos entre as áreas do conhecimento, o acompanhamento do planejamento pedagógico, entre outros) e da formação continuada dos professores dentro da escola. É importante ressaltar que o processo de formação continuada não se limita à realização de reuniões coletivas, mas se reflete no acompanhamento pedagógico junto ao grupo de professores, seja em momentos individuais e coletivos, articulando saberes, para que os objetivos de aprendizagem acordados coletivamente sejam alcançados. Dessa maneira, havendo o suporte pedagógico, no sentido de pensar, juntos, possibilidades, problematizar a prática e avaliá-la, há formação.

De acordo com a pesquisa realizada por Almeida, Placco e Souza (2011), desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas e encomendada pela Fundação Vitor Civita, que teve como objetivo identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica em diferentes regiões brasileiras, o coordenador pedagógico se vê frente a um ponto de tensão. Isso porque, mesmo considerando sua

responsabilidade na formação dos professores da unidade escolar, pouco se tem realizado para priorizar esse eixo de atuação. Esse panorama nos convida a refletir não só necessariamente sobre o papel formativo do coordenador pedagógico, mas também sobre o contexto e desafios frente a essa prática.

Na mesma pesquisa, evidencia-se que, para os atores que atuam na coordenação pedagógica, é importante proporcionar momentos de discussão junto aos docentes para a potencialização das práticas. Isso se torna ainda mais fundamental, de acordo com o grupo pesquisado, quando se trata de novos professores, em início de carreira, pois apresentam limitações conceituais e de práticas as quais geram conflitos que poderiam ser dirimidos por meio de um suporte pedagógico mais direcionado. Dessa maneira, o professor pode não apenas ampliar seu repertório, mas também se desenvolver na profissão. Cabe-nos aqui ressaltar que não nos compete, nesta pesquisa, discorrer sobre os desafios da formação inicial dos professores por, primeiramente, não ser nosso objetivo de pesquisa, e também por termos clareza de que todo processo de formação inicial, independentemente da profissão, ao passo que garante elementos profissionais essenciais, também traz consigo uma característica tácita, que é não subsidiar o futuro profissional em todas as necessidades que se desenrolam na prática.

Face ao que foi evidenciado, a atuação do coordenador pedagógico na escola é vista também no sentido de estar a serviço de promover estratégias formativas que corroborem com a atuação docente, possibilitando ao professor, a partir de uma reflexão conjunta, condições pedagógicas para a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Almeida e Placco (2009), no que tange à função formadora da coordenação pedagógica, assim se manifestam:

Visto como formador, dois aspectos devem ser destacados na função do coordenador pedagógico: a) seu compromisso com a formação tem de representar o projeto escolar-institucional e tem de atender aos objetivos curriculares da escola; b) o compromisso com o desenvolvimento dos professores tem de levar e conta as suas relações interpessoais com os demais atores da escola, alunos, pais, comunidade, sendo estas relações entendidas em sua diversidade e multiplicidade, aceitas como se apresentam, aproveitadas como seu recurso para o processo formativo. (ALMEIDA e PLACCO, 2009, p. 39)

Desse modo, o desafio do coordenador pedagógico frente à formação assenta-se não somente na análise e na seleção dos temas, conteúdos e

referenciais a serem percorridos, mas também, em nossa perspectiva, promover a articulação dos educadores, possibilitando, por vezes, direcionar e mediar estratégias formativas mais assertivas, a fim de desencadear movimentos individuais e coletivos que promovam o desenvolvimento profissional do corpo docente, colaborativamente.

Posto que a formação continuada dos professores intramuros escolares é de responsabilidade coletiva e que o coordenador pedagógico é um ator-chave nesse processo, ressaltamos como ponto de atenção desse procedimento formativo a necessidade de essas ações pedagógicas auxiliarem no desenvolvimento profissional do corpo docente. Ponte (1998), dissertando acerca do desenvolvimento profissional, ressalta ser este um processo interno, quer dizer, de dentro para fora, cujas rotinas formativas propostas aos educadores podem favorecer a prática, desde que esses processos estejam focados em desenvolver potencialidades, com a articulação de saberes plurais. Logo, o coordenador pedagógico é provocado a pensar em estratégias que favoreçam, de fato, a (re)construção identitária dos professores.

Na pesquisa realizada por Almeida, Placco e Souza (2011), podemos ainda perceber que a coordenação pedagógica demanda maior atenção no que se refere à formação para sua função. Além de a formação inicial não discutir especificamente sobre suas atribuições, no exercício de sua prática, é preciso melhor orientação no que diz respeito às suas demandas cotidianas. Por sua vez, cursos de formação continuada promovidos pelas redes de ensino e outros espaços nem sempre vão ao encontro de suas necessidades e ficam aquém do esperado. Então, o processo de construção identitária e de desenvolvimento profissional se constroem, em sua predominância, na prática, sem haver um suporte teórico que possa dar indícios sólidos no que se refere ao desenvolvimento de sua função.

1.3. A construção da identidade profissional do educador

Dubar (2000; 2005), ao abordar sobre a construção das identidades sociais e profissionais, destaca que a construção identitária se dá pelo movimento individual e social, fenômeno que ele nomeia de mundo interior e mundos vividos. A partir da

tensão dos processos relacionais e biográficos do sujeito, a identidade é construída e reconstruída. Para o autor,

A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem instituições. (DUBAR, 2005, p. 136)

Dissertando sobre o fato de a construção identitária se dar a partir da tensão entre atos de atribuição e pertença, Dubar (2005) afirma que esse constante conflito é gerador da estruturação da identidade social e profissional do sujeito, no caso, o educador.

Denominamos atos de atribuição os que visam a definir “que tipo de homem (ou mulher) você é”, ou seja, a identidade para o outro; atos de pertencimento os que exprimem “que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si.” (DUBAR, 2005, p.137)

Com isso, o educador, nessa tensão constante entre os atos de atribuição e pertença, lida com a imagem daquilo que socialmente lhe é demandado e imposto, tanto pelos professores, alunos, coordenador pedagógico, gestor escolar, famílias, órgão central da Educação e sociedade, cabendo a ele aceitar ou rejeitar essas atribuições, buscando se reconstruir no ato dialético de reconhecer como seu ou não. Logo, é com base nas relações sociais com os outros atores, em sua interação, que se fazem pertinentes determinados fatos, transformando significados em sentidos, processo no qual o coordenador pedagógico se reconhece e é reconhecido e, conseqüentemente, vem a conceber esses como pertença determinada atribuição ou recusá-la (DUBAR, 2005).

Ao advogar que é por meio das relações sociais que o sujeito constitui sua identidade, imbricando a isso o seu mundo interior, podemos afirmar que a escola, como uma comunidade, também é um potente espaço de (re)construção identitária, onde as identidades se constituem e se revelam. Logo, no ambiente escolar, um espaço onde se relacionam sujeitos com histórias de vidas, experiências, crenças e ideologias diversas, as socializações também culminam em um processo de (re)adaptação, no qual os sujeitos inseridos nesse espaço, implicados a passar por um processo de acomodação, reconstróem uma nova imagem identitária.

Apesar de conceber a construção da identidade como um processo que está em constante movimento, Dubar (2005) discorre sobre as categorizações a partir

das atribuições que lhe são significadas pelo meio. Isso se mostra claro, por exemplo, quando pensamos o que é ser professor e quais são as características comuns desse profissional. Independentemente de onde seja sua atuação, concebe-se o profissional com determinadas características já preestabelecidas.

O movimento de (re)construção identitária é inerente a todos os atores que fazem parte da escola. Aqui, retomamos o papel do coordenador pedagógico não somente quanto ao ato de pertença frente à formação de professores, mas ampliamos esse olhar para problematizar uma temática específica que consideramos importante ao se pensar a formação integral dos sujeitos, incluindo as relações.

De acordo com o relatório da Fundação Vitor Civita, conduzido por Almeida, Placco e Souza (2011), os coordenadores pedagógicos consideram a formação de professores como escopo de sua atuação, mesmo que não a tenham como eixo principal de sua prática na escola. No entanto, ao se questionar sobre a formação no que concerne ao afeto e relações interpessoais, essas dimensões são negligenciadas. De acordo com o relatório,

Não aparece, como preocupação dos CPs quanto à formação de seus professores, a dimensão afetiva. Podemos considerar que, ao mobilizá-los a participar e se envolver com os grupos, discussões aprofundadas podem, até, envolver questões mais pessoais dos professores. No entanto, a atenção à dimensão afetiva e relacional, claramente, não faz parte dos planejamentos de formação dos CPs, não são objeto dos processos formativos que ele desencadeia. (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011, p.124)

Em face dessa evidência, buscamos ratificar a importância de entronizar uma discussão na escola que busque abordar aspectos relacionais junto aos atores educacionais, principalmente o professor, pois sua ação profissional está focada diretamente no processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos, uma vez que a aprendizagem não se limita a conteúdos factuais e conceituais, mas também atitudinais (ZABALA; ARNAU, 2010). Ao entender que a escola é um espaço onde todos aprendem, acreditamos que é preciso também aprendermos sobre como dialogar no que se refere a diferenças e a fazer a gestão de conflitos, promovendo uma convivência que privilegie equidade e não aprofunde desigualdades. Logo, formar-se a si mesmo, como educadores, potencializa o trabalho da formação integral dos alunos.

1.4. A aprendizagem do adulto professor

O professor é um sujeito social, não limitado ao arcabouço intelectual. Como sujeito, é composto por suas identidades pessoais e profissionais, inserido em grupos que partilham de uma cultura que, por sua vez, mobiliza conhecimentos, valores e práticas que fomentam práticas sociais com base nas representações construídas diante de fatos e interpretações, intercambiando aspectos sociais e subjetivos. (GATTI, 2003)

Haja vista a complexidade da docência, partimos da análise de que a formação é o processo no qual o professor precisa ser posto como sujeito de sua aprendizagem. A partir das interações mobilizadas por meio de estratégias planejadas, ele se ratifica como sujeito. Logo, entendemos que é preciso compreender como se dá a aprendizagem desse ator, visto ser, assim, possível promover uma aprendizagem efetiva.

O coordenador pedagógico tem como desafio não só a atuação frente ao grupo de professores. Antes disso, é necessário ter claros quais são os objetivos previstos, para que possa, então, (re)planejar o itinerário formativo a ser vivenciado durante o processo. Por isso, o planejamento das ações precisa ser rigoroso no sentido de avaliar quais são as escolhas mais assertivas diante de determinado grupo, dimensões formativas e tema. Além disso, pensar tempo, espaço e recursos se faz essencial. No entanto, por vezes, apesar de haver um planejamento criterioso, o coordenador se vê na iminência do fracasso. Há ocasiões em que o grupo não participa do que é proposto, rejeita possibilidades, tornando, aquele momento que era para ser promissor, uma decepção.

Diante disso, o coordenador pedagógico pode pensar o que levou ao visível fracasso. Provavelmente, muitas das hipóteses levantadas estão ligadas diretamente ao próprio grupo de professores. Não raro ele acredita que o grupo não se interessa por momentos de estudos na escola, não se implica em seu processo formativo, entre outros julgamentos que surgem diante de determinado fato.

Todavia, nossa leitura sobre esses possíveis fatos, que podem ocorrer com qualquer coordenador pedagógico e em qualquer escola, não estão estritamente ligados ao perfil do grupo de professores e à sua deliberação para o processo formativo. Vale ressaltar que também não será o coordenador pedagógico o responsável pelo fracasso apresentado. Contudo, propomo-nos a compreender

aspectos que devem ser levados em consideração ao se pensar a formação de professores. Placco e Souza (2006) contribuem conosco no sentido de discorrer sobre como se dá a aprendizagem do adulto, em especial, a do professor.

A aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações desencadeadas (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 17). Assim, é preciso ter como ponto de partida as relações promovidas no processo formativo, possibilidades em que experiências sejam trazidas pelo grupo e ressignificadas, para que aquilo que se espera seja promovido. Se assumimos que a identidade do professor se constrói na ação e por meio da interação dos pares, é necessário compreender que essas inter-relações sejam produtivas e produtoras de significados. Assim, possibilitamos que o grupo levante as problemáticas e busque saídas para os seus próprios desafios, por meio de suas experiências. Logo, essa postura colabora para que esses atores sejam sujeitos de sua formação, visto que, muitas vezes, as respostas ou pistas dessas respostas estão no grupo. Dessa maneira, sentindo-se e vivenciando como partícipes desse processo formativo, os profissionais se implicam nesse movimento.

Acreditamos que a o fator relacional é potencializador de aprendizagens. Quando o grupo discute, reflete, levanta pontos e contrapontos, surgem novas possibilidades e fomenta-se um movimento dialético em que verdades são (re)interpretadas e, possivelmente, promovem mudanças na prática.

Além disso, Placco e Souza (2006) dissertam sobre algumas condições necessárias à aprendizagem, como a disponibilidade para o novo, reconhecimento de si como alguém inacabado e sempre aprendiz, domínio da linguagem, flexibilidade e sensibilidade. Diante desses aspectos inter-relacionados é que consideramos que esses fatores internos são essenciais para que o sujeito promova sua aprendizagem.

Diante disso, o coordenador pedagógico tem o desafio de articular estratégias que sensibilizem o grupo de professores para a aprendizagem. Portanto, há a necessidade de se colocar como participante desse processo e não como o detentor de todas as verdades, mas compreender o ponto limitador que não deixa o grupo avançar e refletir no que concerne a estratégias que corroborem com a aprendizagem.

Placco e Souza (2006) elencam, ainda, aspectos importantes em relação à aprendizagem do adulto: a experiência, o significativo, o proposital e a deliberação.

Sobre a experiência, esclarecem ser

o ponto de partida e de chegada da aprendizagem. É ela que possibilita tornar o conhecimento significativo, por meio das relações que desencadeia. Mas não se trata de qualquer experiência; ela decorre da implicação como o ato de conhecer e da escolha deliberada por dar-se a conhecer determinado objeto ou evento. Por tratar-se de adultos, há uma vivência anterior e as experiências irão influenciar a formação de novas ideias. (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 19)

Podemos dizer, então, que as experiências que cada sujeito traz são propulsoras de aprendizagem. Elas devem ser rememoradas para que novas situações possam ser compreendidas, a partir dos sucessos e insucessos na atuação docente.

Considerando o professor como sujeito de sua formação, é preciso que ele ancore suas discussões sobre a prática e sua historicidade, refletindo a propósito do que deve ser potencializado, do que precisa ser revisitado e do que pode ser compartilhado com os demais. Para isso, o papel da experiência é fundamental, uma vez que ela traz consigo possibilidades variadas de ressignificação das ações. Para isso, o coordenador pedagógico precisa não somente promover o espaço para que essas experiências sejam trazidas à tona para reflexão. Ele precisa, inclusive, colocar-se no lugar de estrangeiro, mediando e provocando, de maneira assertiva e singular, o professor, a fim de inquietá-lo e fazer com que haja, de fato, uma discussão acerca dos acontecimentos, sem que haja uma postura tendenciosa para justificativas ou culpabilização de outrem: aluno, família, escola, sistema, entre outros.

Ao refletir sobre o papel da experiência na aprendizagem do professor e relacioná-la ao tema desta pesquisa, o preconceito contra a diversidade sexual, vale ressaltar que, de acordo com Abramovay (2015), cerca de 60% dos professores afirmam não saber lidar com conflitos dessa natureza. Logo, podemos rememorar, a partir das experiências como docentes, formadores e até mesmo alunos, situações que exigiram do professor uma ação pontual e que, por vezes, não foram realizadas por não saberem fazê-la ou como conduzi-la. E, ainda mais: essas situações podem ainda ser novamente vivenciadas.

Aliada a isso, outra característica da aprendizagem do adulto pode ser potencializada: o aspecto significativo, visto que

aprender envolve uma interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido pode fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos, e ao mesmo tempo mobilizar interesses, motivos e expectativas. (PLACCO e SOUZA, 2006, p.19)

Ao buscar estratégias que estimulem o professor a agregar valor ao tema, o coordenador potencializa o caráter significativo acerca do tema discutido. É preciso entender que cada sujeito tem um interesse específico, o que pode ser um dificultador ou potencializador da aprendizagem. Assim, o coordenador pedagógico precisa suscitar o interesse do grupo em relação ao objeto de estudo. Além disso, é importante que o grupo, para além de se sentir aberto e confortável para tal discussão, é preciso acrescentar utilidade. Isso implica dizer que o grupo precisa perceber que a discussão lhe dará subsídio para sua atuação.

No que concerne ao proposital, Placco e Almeida (2006) discorrem que essa característica está relacionada ao que move o aprendiz para a aprendizagem, seja por uma carência ou aspecto a ser desenvolvido. Então, o coordenador pedagógico, tendo conhecimento das necessidades individuais do professor e do grupo, seja por meio de necessidades explicitadas pelo professor, observadas em sua prática pedagógica e até mesmo por suas falas e posturas em momentos formais e menos informais de debate e diálogo, pode buscar caminhos para que o professor estabeleça um propósito coletivo. Além disso, se o projeto político pedagógico da escola, documento que formaliza o propósito da comunidade escolar, identifica os valores acordados coletivamente e assegura o propósito educacional da unidade escolar, bem como pauta o trabalho e que tipo de sociedade e adultos se almeja preparar, esse é um caminho importante a evidenciar e não ser negligenciado. Como se trata de um propósito coletivo, todos os profissionais precisam se mobilizar para atingi-lo. Para isso, o coordenador pedagógico precisa ser o par avançado nesse processo de significação, resgatando os objetivos junto aos docentes.

No tocante à deliberação, Placco e Souza (2006) afirmam que esse aspecto se dá a partir de uma escolha deliberada de participar ou não de um processo. Ao compreender que na escola existem momentos para estudos e debates e que eles estão a favor do desenvolvimento profissional de cada sujeito, formalmente, os professores sentem-se implicados a participar. Contudo, para além da obrigação, é preciso despertar o interesse genuíno em participar de tais momentos, pois assim o professor estará aberto ao novo.

Percebemos que esses aspectos estão relacionados diretamente ao professor e que, por vezes, parece desafiador ao coordenador pedagógico relacioná-los como também de sua responsabilidade. No entanto, para que a coordenação pedagógica exerça de fato seu papel formativo na escola, ela necessita estar sensível a esses pontos e alicerçar sua prática formativa, levando em consideração esses aspectos, a fim de possibilitar que os professores se deliberem para o novo, agreguem significados e estabeleçam propósitos para a mudança de prática.

Relacionado aos aspectos supracitados, é importante que o coordenador pedagógico tenha clareza que aprender é um processo que, por exigir que se dispa das verdades trazidas consigo durante toda uma vida, ou parte dela, é, por vezes, doloroso. Por isso, estar sensível ao grupo torna-se imprescindível. A partir disso, as expectativas em relação à sua atuação poderão ser atendidas, concebendo cada professor como único, construído de subjetividades e experiências, como um adulto, envolvido em uma realidade e em contextos diversificados, com sua historicidade, o coordenador pedagógico se coloca em uma posição de mediação e não de preleção acerca do certo ou errado, cabendo-lhe liderar uma equipe para a aprendizagem e para mudanças significativas de posturas. (PLACCO E SOUZA, 2006)

Discutimos anteriormente sobre a construção identitária do educador, ressaltando que os processos biográficos e sociais constituem meios de provocar a criação da identidade profissional desses sujeitos. Nessa perspectiva, a formação é um potente caminho para que o professor (re)construa sua identidade, pois ela mobiliza a reflexão crítica acerca de onde estamos para onde queremos chegar, acionando os atos de atribuição e pertença, uma vez que o professor se reconhece no processo formativo, evidenciando uma postura deliberada para a mudança. Para isso, é importante que o coordenador pedagógico compreenda exatamente o que esse processo representa. Ao fomentar a formação, é imprescindível ter claro que são acionados outros elementos que alimentam a construção coletiva da identidade: a memória, a subjetividade e a metacognição. (PLACCO e SOUZA, 2006).

A memória está impregnada de experiências e sentidos sobre fatos individuais e coletivos, concepções e práticas exitosas ou não, que deixaram marcas no caminhar docente. Nesse sentido, esse elemento, conforme Placco e Souza (2006), por entrelaçar sentimentos, dando a eles sentidos diversos, possibilita ao adulto rejeitar, comparar, descartar ou aceitar novas informações e experiências que

não as vividas por ele mesmo, atribuindo sentidos singulares a determinadas experiências, sendo ela uma matéria-prima para a possibilidade de transformação.

Ainda sobre a memória, Placco e Souza (2006, p.37) acrescentam: “a memória traz consigo a possibilidade de redesenhar e redefinir conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento, apontando para novas práticas, num processo crítico”.

Assim, os processos formativos têm a possibilidade de ofertar oportunidades para que os professores busquem pontos de convergência com seus pares, por meio de suas memórias e experiências. (PLACCO e SOUZA, 2006)

A metacognição é outro fundamento importante ao se pensar na formação de adultos, propondo-se uma formação crítica que possibilite o avanço de maneira autônoma. Nesse sentido, o processo metacognitivo, que é pensar como se aprende algo e conhecer o próprio ato de conhecer, influencia, inclusive, a motivação em aprender, uma vez que ela dá suporte para regular e gerir os processos mentais, seja nas atividades do dia a dia, bem como em momentos sistematizados de aprendizagem. (PLACCO e SOUZA, 2006)

Ao analisarmos os elementos que fomentam a construção da identidade do educador, consideramos importante situar o papel da subjetividade no processo constitutivo da aprendizagem do professor, visto que esta discussão busca investigar como a compreensão dos sujeitos sobre determinados fatos sociais é relevante, ao se pensar uma formação que supere o caráter didático e curricular, fortalecendo outras dimensões. Placco e Souza (2006) definem subjetividade como

Característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social. (PLACCO, 2006, p. 43)

Concebendo que o espaço de formação deve considerar cada professor como sujeito e não como objeto da formação, e que esses sujeitos são construídos de subjetividades, que caracterizam seu modo de ser, pensar e interagir com o mundo, é importante ter clareza do quão desafiador se torna o ato de ser formador. Isso se torna ainda mais árduo, quando se trata de trabalhar com assuntos que, no

âmbito social, ainda são tabus e apresentam um alto nível de complexidade, havendo diferentes formas de se pensá-los e se concebê-los.

A construção da subjetividade, discutida por Placco e Souza (2006), está assentada no social. Então, apesar de cada sujeito ser único e ressignificar o meio de maneira diferente, não podemos deixar de lado que o espaço social contribui para a construção de como esse sujeito se relaciona com o mundo e emprega sentidos aos fatos sociais e objetos. As autoras ainda dissertam acerca de sentido e significado:

Significados e sentidos são conceitos ligados à mediação semiótica, realizada pela linguagem, que consiste na interpretação de signos. Essa mediação é o processo pelo qual, segundo Vigotski (1989), ocorre a conversão do externo para o interno, em um movimento permanente que constitui o sujeito, justamente pela atribuição de significados e sentidos aos signos externos. Signos entendidos de maneira ampliada: todos os objetos, eventos, ações, posturas, relações que seriam apropriados pelo sujeito e passariam a constituir o seu modo próprio de funcionar. Esse movimento se dá de acordo com as significações atribuídas às experiências, em um processo ativo e interativo. (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 44)

Dessa maneira, o significado está para a parte estável do signo, ao passo que o sentido está para interpretação que cada sujeito dá aos significados (PLACCO e SOUZA, 2006). Isso traz à baila a discussão de Abric (1994) acerca dos processos de objetivação e ancoragem, ao discorrer sobre a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, em que os processos de ancoragem estão relacionados à elaboração de sentido de cada sujeito acerca da representação de determinado objeto ou evento, variando a depender de como o sujeito se relaciona com ele.

Isso implica dizer que, por mais que cada sujeito seja único e se relacione de maneira diferenciada com o tema, o coordenador pedagógico tem às mãos algumas possibilidades de compreender como o grupo o entende. Por ser um fato social e a subjetividade ser alimentada de aspectos sociais, em algum momento, essas compreensões se engendram em determinado ponto nevrálgico, possibilitando, assim, ao formador ter mais ou menos nítida a compreensão do grupo, podendo elaborar caminhos para a abordagem do assunto.

Além disso, como ponto fundamental para a elaboração dos processos formativos formais na escola, o coordenador tem a seu dispor o diagnóstico acerca

do fato e a relação do grupo para com ele. Logo, não se podem desprezar essas evidências, pois elas lhe serão úteis no processo de condução da formação.

Nesse contexto, reafirmamos a posição do professor como sujeito de sua formação. Para que possamos lograr maior êxito, tendo em vista que se procura uma mudança de postura acerca do que seria sexualidade, das bases das representações sociais sobre esse tema e do preconceito em relação às diferentes orientações sexuais, é necessário compreender quais são os fatores que alicerçam suas subjetividades e concepções, para que possamos articular conhecimentos e estratégias formativas mais significativas.

1.5. Sexualidade: um olhar sob a perspectiva social

Ao propormos debater sobre a formação na escola no que tange ao preconceito contra a diversidade sexual, compreendemos que se faz necessário pontuar, a partir de referenciais teóricos, o que é sexualidade, como esse conceito se construiu, suas interpretações nos dias atuais, bem como as representações sociais acerca desse assunto que são importantes nas relações sociais, incluindo o espaço escolar.

Nunes (1996) disserta que a sexualidade é uma qualidade do sexo essencialmente humana, não limitada ao nível de sexualidade do mundo animal, mas antes composta por dimensões culturais, históricas, morais e sociais. Assim, ela é o resultado e, ao mesmo tempo, também provocadora de novas transformações da evolução cultural da espécie humana e sociedade. Dessa maneira, a sexualidade, mesmo sendo questionada, como objeto de estudos e também de pré-julgamentos, é inerente à condição evolutiva social, tomando contornos diversos a depender da época, sociedade, estando sujeita a concepções a partir da moral de determinado contexto. Frente a isso, os questionamentos sobre a sexualidade encontrarão vieses diferenciados que, a partir do juízo de valor empregado por cada sujeito ou grupo social, assumirá uma configuração diferente, com tratamentos e convivências de sentidos distintos.

Se tomarmos como base a história da civilização, o termo sexualidade é relativamente recente, mais precisamente, data do século XIX (FOUCAULT, 1984), com o surgimento de uma nova especialidade médica, a sexologia. Esse é o período

também do crescimento da burguesia e do declínio da aristocracia. De lá para cá, temos, no arcabouço da história, uma redefinição ou ressignificação, por assim dizer, do que representa o ato sexual, suas consequências e, também, uma maneira de controle e poder social.

Para que possamos ter um recorte da história sobre esse tema, propomos aqui, a partir de Cabral (1995), Catonné (1995), Eisler (1996), Reis (2006) e Weeks (2003), apresentar três marcos sobre o que conhecemos e nomeamos hoje de sexualidade que fizeram parte desse percurso.

Weeks (2003), ao discorrer sobre as relações estabelecidas entre Igreja e sexualidade, aborda que a instituição religiosa trazia como bandeira a luta contra os prazeres da carne, a guerra às tentações mundanas e ao sexo, mais presente em religiões de matrizes judaico-cristãs. Para Nunes (1987), um nome de destaque dessa época é Santo Agostinho que, entre os séculos IV e V, asseverava que o desejo e coito tinham caráter pecaminoso, uma vez que o homem era um ser pecador por essência, vindo do pecado original. Para Santo Agostinho, o prazer era o que carregava o erro. Assim, o homem, ao se permitir sentir prazeres mundanos, afastava-se de Deus, privando-se, dessa maneira, da verdadeira felicidade, que só poderia ser encontrada nos caminhos da negação à carne.

Apesar de essa percepção datar de séculos longínquos, tal concepção sobre sexo e prazer ainda se faz presente em nosso dia a dia, sendo plataforma para alguns grupos fundamentalistas. Com isso, justifica-se, por exemplo, o celibato pré-matrimonial, a militância contra os direitos igualitários entre todos os indivíduos, em especial, mulheres, homossexuais e transexuais e, em situações mais complexas, a colocação do prazer da mulher em segundo plano ou até mesmo o sexo tendo como principal função a reprodução humana, refutando quaisquer usos de métodos contraceptivos, inclusive a camisinha. Logo, resguardar-se do sexo assume a mesma ideia do que recolher-se do pecado.

De acordo com Catonné (1995), destacamos o segundo marco sobre sexualidade, que se deu no século XIX, com o surgimento da burguesia, consolidando um novo Estado. A burguesia, na tentativa de se distanciar da aristocracia, tanto em concepções de governo, mas também nos costumes sociais, mobilizou-se para a criação de um novo Estado e controle dos bens de consumo,

produção, morais e ditames sociais, tanto individuais quanto coletivos. No que se refere aos valores sociais, a nova classe instituiu regras sobre como viver, vestir-se, o que fazer e, conseqüentemente, o que não fazer. Dentro dessa lógica, era preciso se afastar do antigo modo de vida, promovendo uma maneira “evoluída” de se (con)viver, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Assim, costumes até então naturalizados pela aristocracia passam a ser repelidos como, por exemplo, a concepção do prazer e do sexo que, anteriormente, eram tidos como práticas aceitáveis pela sociedade.

Face às novas regras de como estar em sociedade, conviver com o outro sob uma norma tacitamente acordada, no sentido de garantir o controle social, Foucault (1984) denota o termo governamentalidade. Para ele, a instituição das normas de comportamento que passam a ser inseridas na sociedade por determinada classe dominante, agora, passa a ser uma forma de poder. Assim, surge a questão do assujeitamento do indivíduo, uma vez que não só a Igreja, mas também o Estado, determinam a maneira correta/regulamentada de se viver, condutas e práticas sociais que, a partir de então, tornam-se “verdades”, ou seja, fortificam-se os estados de dominação.

Percebemos, então, a transição para uma ideologia de bem coletivo acima dos valores e modos de vida de cada sujeito, ou seja, deixa-se de lado a relativização da ideia do governo de si para o governo do outro. Basicamente, há uma transição considerável acerca do papel do sujeito individual e social, por meio do controle do Estado. Doravante, o indivíduo deve se sujeitar às normas do Estado e este, por sua vez, passa a qualificar os costumes, exigindo, assim, que o governo de si perca espaço a favor do governo do outro (nos moldes do governo).

Pagni (2011), sobre a governamentalidade, discutida por Foucault, insere que,

Nesse sentido, ocorre uma governamentalização do Estado, isto é, o estabelecimento de práticas e saberes responsáveis pela administração do governo do outro, articulados pelas diversas artes de governo para dar coesão ao seu exercício sobre a população, esboçando uma biopolítica que se ramifica e penetra nos capilares da vida, disciplinando-a e regulando-a. (PAGNI, 2001, p. 25)

Logo, diante da investidura de regulamentar e normatizar práticas no que tange ao certo e ao errado concernente à vida dos sujeitos e, em especial, à moralização em relação às práticas sexuais do sujeito, levanta-se o Estado com uma perspectiva

de controle. Dessa forma, por outras maneiras não relacionadas diretamente às estruturas governamentais básicas, mas por outras artes de governo, legisla-se sobre os corpos, caracterizando-se nisso a biopolítica, quer dizer, solidificando modos de controle individuais e sociais. Assim, aquilo que não se encaixa com o padrão estabelecido arbitrariamente como “verdade” passa a ser patológico, imoral ou criminoso.

Caminhando com a burguesia, vivencia-se o surgimento da Medicina Moderna, sendo este o terceiro marco da história da sexualidade, que traz consigo o cientificismo do sexo, com uma nova especialidade, a sexologia. (REIS, 2006)

Com a Medicina Moderna, inicia-se a discussão científica acerca de sexualidade (FOUCAULT, 1984), reduzindo, classificando e especificando o sexo a uma prática que necessita de controle. Passa-se, então, de um caráter somente eclesiástico para, agora, também, pedagógico, medicinal e demográfico no que se refere ao sexo. Se, antes, o prazer era negado com base na ideia de pecado e negação ao divino, agora, com alicerces no cientificismo, o motivo para o controle do prazer é outro. Se, antes, o sexo trazia consigo máculas na carne e no espírito, agora, de acordo com a sexologia, tem-se claro que a deliberação para o sexo pelo simples desejo pode acarretar, também, outros males para além de não ir para o paraíso. O sexo, agora, passa a ser questão de saúde pública sob responsabilidade do Estado. Então, a fim de regular a sociedade e controlar investimentos, é necessário convencer a população de que é preciso ter cuidado com sua saúde sexual.

Ribeiro *apud* Reis (2006 p.13) ressalta que,

Do século XIX às primeiras décadas do século XX, a relação da Medicina com a sexualidade se torna cada vez mais intensa, culminando com o surgimento da sexologia enquanto campo oficial do saber médico e com a publicação, principalmente a partir de 1920/40, de dezenas de livros de educação e orientação sexual que consideramos ser o terceiro momento de educação sexual [no Brasil]: a veiculação da importância e da necessidade da educação sexual através de livros publicados por médicos, professores e sacerdotes, cientificamente fundamentados, que visavam orientar a prática sexual dos indivíduos.

Os estudiosos, os médicos da nova especialidade e seus preletores, como, professores e sacerdotes, diante do apresentado, pautavam sua discussão na profilaxia, afinal, para o Estado, a prevenção é o melhor tratamento. Contudo, para

eles, a prevenção, de fato, constitui-se em não haver sexo. Desse modo, qualquer conduta sexual que fugisse às normas consideradas sadias e higiênicas de prática se tornou alvo de críticas e atenção.

Essa conduta de se discutir sexualidade a partir dessa perspectiva sexológica ganhou contornos durante todo o século XX, arrolou-se durante todo o século e teve seu ápice em meados da década de 1980, com o surgimento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, Aids, que assolou, nesse período, inúmeras pessoas, em sua maioria, homens homossexuais. Diante disso, práticas de segregação e discriminação para com os homossexuais foram reforçadas e ainda permanecem. Isso se reflete ainda hoje, quando se adere à comunidade homossexual como o principal grupo de risco⁴ da Aids. Reforçando esse estigma, a Portaria 158, do Ministério da Saúde, em seu Artigo 64, ao discorrer sobre as regras de doação de sangue, indefere essa atividade a homens que tiveram relações sexuais com outros homens e/ou as parceiras sexuais destes durante os últimos doze meses. (BRASIL, 2016)

Como podemos perceber, a ideia de sexualidade é uma construção social que surge com fins próprios de regulamentar posturas, homogeneizar e controlar a sociedade, constituindo uma relação entre repressão sexual e relações de poder. Desse modo, compreendemos ser importante, ao se pensar nas rotinas e relações escolares, rever as práticas que corroboram com essa proposta de controle e assujeitamento dos indivíduos, a fim de trazer à luz uma discussão que favoreça as relações sociais pautadas em respeito, empatia e garantia de direitos de todos os atores.

1.6. Sexualidade: do binarismo ao pluralismo

Segundo Cunha (2005), as teorias de Freud vêm mostrar que a sexualidade existe e se manifesta por toda a vida, ainda que de modos diferentes. E mais: sua teoria contribuiu também para que descobríssemos que a anatomia não determina a sexualidade do sujeito, que o fazer-se homem ou mulher, ou seja, a escolha do sexo

⁴ De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil, hoje não se denomina grupo de risco, mas em prática de risco, uma vez que o vírus se espalhou de forma geral, não se limitando a determinados grupos.

vai além da determinação biológica, implicando uma situação subjetiva. De acordo com o estudioso,

a sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito, e não se limita à presença ou orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isto. É energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e integrações e, portanto, a saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como direito humano básico. A saúde mental é a integração dos aspectos sociais, somático, intelectuais e emocionais de maneira tal que influenciem positivamente a personalidade, a capacidade de comunicação com outras pessoas e o amor (OMS-Organização Mundial de Saúde, 1975, apud CUNHA, 2005).

Ao nos debruçarmos sobre o excerto supracitado, percebemos que sexualidade não está para o ato sexual, assim como este não está para as genitálias do indivíduo. Isso mostra que a sexualidade compreendida pelo senso comum e suas verdades precisam ser ressignificadas.

Sobre as “verdades” e o que elas representam, Foucault (1984) defende a necessidade de se aprofundar nas percepções e buscar compreender o porquê de determinadas “verdades” regularem as vidas, instituindo certo e errado, potencializando e, assim, corroborando com o assujeitamento do homem através de seus corpos.

Inegavelmente, essas “verdades” culminaram para a motivação e reforço da repressão sexual e, podemos dizer, do preconceito à diversidade sexual. Para Foucault (1984), as proibições não são formas essenciais de poder, mas limites impostos a determinado grupo ou sociedade. Logo, as relações de poder são produtivas, vez que produzem práticas, repercutem diretamente na vida do outro e agem sobre a sociedade. Frente a isso, surgem ideologias que, nada mais são do que “verdades” imputadas em meios sociais, que caminham lado a lado com essas práticas de exercício de poder, levantando-se resistências frente a essas “verdades” absolutas.

Foucault (1984) discute sobre o dispositivo da sexualidade, ou normas sobre a sexualidade, elaborado por instituições na busca de se justificar ou proibir

determinada prática, buscando compreender a relação de poder e “verdade” ligada à sexualidade humana. Para ele, a “verdade” é mutável, quer dizer, como sujeitos históricos, a “verdade” era (re)construída a fim de se justificarem posturas e exercício de poder. Isso toca diretamente sobre o que a sociedade entende sobre a “verdade” acerca dos corpos e do sexo.

Vale ressaltar que Foucault, em todo seu vasto trabalho, não legisla a favor ou contra determinadas práticas e comportamentos sexuais, porém, busca, por meio de uma análise profunda, compreender como as representações acerca da sexualidade possibilitam à sociedade estar abaixo de normas que não consideram a individualidade e a pluralidade dos sujeitos e suas formas de se relacionar consigo, com o outro e com o mundo.

Percebemos que, diante desse movimento em naturalizar padrões heterossexuais, seja por meio de um dogma ou fundamentalismo religioso ou patologizando orientações sexuais diversas à heterossexualidade, que até pouco tempo estavam inseridas na Classificação Internacional de Doenças, CID, pela Organização Mundial de Saúde, OMS, como um transtorno mental – homossexualismo, a sociedade ainda precisa maturar no que se refere à “verdade” em relação à sexualidade.

Foucault (1984) acrescenta, ao discorrer acerca da institucionalização das normas de conduta que, frente à opressão, insurge a resistência. Assim, não transpassam pelos tempos somente medidas sociais regulamentadoras. Junto a elas, caminham, mesmo que com outra força, frentes que contrapõem às “verdades” ideologizadas por determinados grupos. Daí, nesse confronto de “verdades”, o surgimento de novas representações sobre os acontecimentos sociais. Dessa maneira, a partir da busca por legitimação de outras maneiras de viver suas sexualidades e conviver com essas múltiplas possibilidades nesse gradiente de forças que é o padrão heterossexual, manifestam-se novos arranjos de relações, comportamentos sexuais e identidades de gênero, a fim de mobilizar uma coexistência entre as diversas formas de se articular entre si e o mundo.

As diferentes formas de se relacionar com sua sexualidade, mesmo que existentes e evidenciadas no dia a dia da sociedade, ainda sofrem críticas, abafamentos, discriminação e até mesmo consequências legais contra os sujeitos homossexuais, mediante o histórico da elaboração do conceito de sexualidade e

como ela se representa. Dessa forma, sujeitos que diverjam da orientação heterossexual passam a ser foco de olhares e críticas por parte de sociedade ou, ao menos, de grupos dela.

De acordo com o relatório produzido pela *ILGA-Europe* (2016), para além das manifestações de preconceito e discriminação, evidenciadas por meio de manifestações de preconceito e crimes de ódio, em 73 países, a relação homoafetiva é considerada crime, caracterizando-se, assim, homofobia de estado. As punições variam entre multas, prisão e, até mesmo, a pena de morte, como é o caso de países como o Egito que, no ano de 2016, mantinha 250 pessoas LGBT em situação prisional. Já países como Sudão, Arábia Saudita, Irã, Iêmen, Nigéria e Somália têm, em sua legislação, o indicativo de pena de morte aos atos homossexuais.

O Brasil, de acordo com o relatório, está incluído na lista de “reconhecimento”, pelos avanços em relação a conquistas de direitos de grupos LGBT, como é o exemplo do casamento homoafetivo, reconhecido por via judicial. No entanto, apesar de avanços, o Brasil lidera o *ranking* de violência contra a comunidade LGBT. Como apresentam os dados do relatório produzido pela Organização não Governamental (ONG) Grupo Gay da Bahia (GGB), somente em 2016, 343 pessoas LGBT foram assassinadas em todo o Brasil, representando, ainda, maior número de assassinatos aqui do que nos países que têm a homossexualidade como crime passível de pena de morte. Ainda segundo o relatório, 20,6% das vítimas tinham idades de até 18 anos. Esse percentual só fica atrás do grupo de faixa etária de 19 a 30 anos, que representa 32% dos assassinatos. Vale ressaltar que esses números são contabilizados a partir da veiculação dos casos na mídia, já que não há estatísticas governamentais que oficializem esses dados, tendo em vista que não há crime previsto para violências motivadas por homofobia.

Frente a esses dados, compreendemos que a escola tem um papel importante na discussão sobre tais fatos possibilitando, junto aos alunos, educadores e família, uma reflexão que preconize uma convivência pautada em respeito às diferenças, propiciando, ainda, a ressignificação de certas verdades que são propulsoras de preconceito, em especial, o preconceito contra a diversidade sexual.

1.7. Da homofobia ao preconceito contra a diversidade sexual

O signo homofobia surgiu em 1972, com a publicação de *Society and the Healthy Homosexual* (A Sociedade e o Homossexual Saudável), em que George Weinberg discorre sobre a temática na obra, cujo foco é debater o preconceito contra homossexuais sob uma perspectiva acadêmica passível de intervenção e análise (COSTA e NARDI, 2015). Weinberg (1972, p.8) introduz que homofobia é o pavor de estar próximo a homossexuais e, no caso dos próprios homossexuais, autoaversão. De lá para cá, esse termo foi incorporado ao nosso cotidiano, ampliando a discussão acerca da (não) aceitação dos homossexuais por parte de grupos e indivíduos da sociedade.

Em meados dos anos 1970, principalmente com a passagem da despatologização e com a instauração de uma discussão mais humanística sobre sexualidades e comportamentos não heterossexuais e heteronormativos e, logo depois, com o advento da Aids, estudiosos e mídia começaram a incorporar e propagar um discurso de repúdio à concretização do preconceito, rechaçando posturas tidas como incoerentes e discriminatórias. A palavra homofobia, inclusive, faz parte da literatura e de propostas de Estado no que concerne a trazer como pauta propostas de discussão ampliada que favoreça relações sociais pautadas em respeito, dignidade e aceitação dos LGBT, tanto no Brasil quanto em outros países. No entanto, propomo-nos questionar acerca do uso de tal vocábulo. De fato, o que representa homofobia? Em que medida ela toma forma para delimitar e ultrapassar os contornos desse tipo de comportamento?

Costa e Nardi (2015) discorrem acerca do uso do termo homofobia e seus limites, implicações e possibilidades que julgamos pertinentes para nossa pesquisa. Comungamos com eles sobre a perspectiva de se utilizar o termo preconceito, que engloba nuances e fatores que, a nosso ver, frente à complexidade dada dos fatos, o uso do termo homofobia limita.

Ao fazer uma escolha consciente do termo preconceito contra a diversidade sexual em vez de homofobia, de maneira alguma isso implica dizer que desconsideramos o peso e a relevância que esse último termo lexical tem na sociedade. Pelo contrário, como são as palavras que nos escolhem e não nós que friamente as escolhemos, não estamos aqui sujeitando a mudança arbitrária para o não uso dessa palavra. Contudo, propomos uma reflexão que nos mostre outras

possibilidades de signos e significantes que, para além de uma definição etimológica, possam dialogar, contemplar e complementar os que comumente são conhecidos e utilizados.

Ao analisarmos a etimologia da palavra, *homo* -igual e *phobia* – medo, esbarramo-nos com a primeira limitação do emprego desse termo, uma vez que a concretude da violência que acomete pessoas que têm orientação sexual por pessoas do mesmo sexo supera o simples medo em relação à existência de relações homoafetivas. As atitudes de pessoas homofóbicas se mostram não somente em relação a si e a seus medos, mas em relação efetiva ao outro desenrolando-se em diversas ações, seja por meio de violência simbólica, psicológica e física. Além disso, ao se afirmar que esse “medo” se demonstra na aversão, podemos ainda garantir um caráter incontrollável do sujeito que se diz homofóbico em relação aos homossexuais. Ora, uma vez que as violências contra os homossexuais passam a ser tratadas sob essa hipótese, agora, a partir da denotação do termo homofobia, é o sujeito que admite o papel homofóbico que assume o lugar de vulnerabilidade. Desde que o infrator, ou seja, aquele que apresenta atitudes e sentimentos negativos em relação ao homossexual demonstra uma questão de descontrolo frente a ele, cabe agora uma análise daquele como vítima e, como tal, deve ser considerado de maneira diferenciada, justificando suas posturas e ações sob um viés distinto. (COSTA e NARDI, 2015)

Essa compressão acarreta vários engodos. Primeiramente, ao se compreender que o infrator é, doravante, agredido, entende-se que as consequências diante dessa aversão devem ser tratadas como tal. Logo, passa-se da condição de agressor à vítima. Assim, volta-se a responsabilidade dos atos de violência aos homossexuais, uma vez que são estes são o problema para tal fobia, necessitando permanecer ocultos ou “no armário”, comumente dito. Dessa maneira, resguardam-se tantos os homossexuais quanto os homofóbicos, que não estarão em contato direto com o objetivo de medo.

Segundo Wickberg (2000, *apud* COSTA e NARDI, 2015, p. 718), além desse aspecto supracitado, outro problema emerge: a patologização da homofobia. O preconceito contra os homossexuais assumiria um caráter individual e patológico, em que determinadas pessoas se desviassem de uma sociedade supostamente igualitária, desqualificando, assim, a perspectiva de que o preconceito está amalgamado também nas estruturas sociais, intrínseco aos sujeitos que

demonstram tal comportamento. Logo, a homofobia individualizaria um problema de cunho social. Tal compreensão sobre o assunto dá margem para que a luta contra o preconceito siga no nível estrutural, seja por meio do Estado, de lideranças e da sociedade como um todo, também denominada homofobia de estado.

Corroborando com a perspectiva de que o emprego do termo homofobia assume limitações e equívocos, Logan (1996) traz, em sua pesquisa, um estudo realizado segundo o qual homofobia não é uma doença, estando sua base no preconceito. Na busca de investigar o caráter que baliza posturas anti-homossexuais, foi constatado que a natureza das respostas dos participantes era alicerçada em respostas preconceituosas e não fóbicas.

Evidenciado isso, Logan concluiu que o viés a ser considerado para análise da base dessa aversão deveria ser a psicologia do preconceito e não a da psicopatologia. Mais uma vez, evoca-se a fragilidade do termo homofobia, ao se denotarem posturas de violência contra homossexuais (LOGAN apud COSTA e NARDI, 2015, p. 718). Frente a esse dilema, surgem e ganham espaço no debate outros termos que visam à complementariedade do fato “preconceito”. Dentre eles, heterossexismo e heteronormatividade.

O termo heterossexismo surge em 1970, pouco antes do termo homofobia e tem sua linha conceitual dos termos racismo e sexismo. Esses termos representam a mesma base ideológica dos movimentos civis que buscam garantir direitos iguais entre raças e gênero e sexualidade (HEREK, 2004, apud COSTA e NARDI, 2015, p. 718).

Apesar de, por alguns, ser usado em equivalência à homofobia, heterossexismo traz consigo nuances sociológicas, tendo por referência as estruturas sociais, ligadas à institucionalização de normas, regras e direitos. Enquanto a compreensão comum é que a homofobia está ligada ao preconceito do indivíduo frente ao homossexual, o heterossexismo é pertinente à manifestação e à perpetuação, em instituições como justiça, educação e trabalho, em que o heterossexual tem mais valor e oportunidades (COSTA e NARDI, 2015). Exemplos disso são a burocracia na legalização do casamento homoafetivo, a adoção de crianças por casais homoafetivos, o uso efetivo do nome social de transexuais, entre outros. Além disso, mostra-se, em alguns espaços, mais velado ou direto o preconceito, ao se contratarem e/ou promoverem pessoas homossexuais e, principalmente, travestis e homossexuais.

Diante dos fatos, o heterossexismo nos ajuda a compreender o preconceito indireto, ou seja, sujeitos que estão inseridos em determinadas instituições e em um grupo social, seja micro ou macro, são compilados a agir de forma preconceituosa devido a regras estabelecidas, excluindo pessoas não heterossexuais e não lhes dando direitos comuns aos demais pelo fato de ter uma orientação sexual não heterossexual.

Confluindo para a amplificação dessa discussão, surge o termo heteronormatividade. Criado por Warner (1993), esse vocábulo define o sistema de ideias que estabelece heterossexualidade como norma (apud COSTA e NARDI, 2015, p. 718). Nessa ótica, analisa-se o sexo biológico para a criação do binômio das expressões de gênero masculino e feminino e, junto a isso, a orientação sexual hetero/homossexual. Assim, de acordo com essa perspectiva, impõe-se a convergência exata entre sexo biológico, gênero e sexualidade, criando-se a norma ou padrão.

A partir dessa convenção, Warner (1990) afirma que a inteligibilidade do humano está ligada diretamente ao fenômeno da heterossexualidade. Nessa linha, o discurso se pauta sob a norma, em que a tríade - sexo biológico, gênero e sexualidade - deve estar alinhada sob essa perspectiva, para que possa funcionar bem, como uma máquina, por exemplo. Logo, se uma dessas esferas se desencontra, algo anormal, partindo da heteronormatividade, o padrão se evidencia. No caso, se o sujeito que tem seu sexo biológico masculino se percebe em sua identidade de gênero feminina, independentemente de sua sexualidade, é tido como fora da norma. É o fato de pessoas transexuais que enfrentam preconceito e discriminação na sociedade.

Em relação à homossexualidade, o sujeito tem alinhados sexo biológico, identidade/expressão de gênero, porém, sua sexualidade se mostra homossexual. Da mesma maneira que no primeiro exemplo, por fugir à norma, mostra-se anormal ou desviado (do padrão heterossexual). Ao se compreender isso, o preconceito pautado na norma, ou seja, há heteronormatividade, recusa quaisquer desvios, sejam eles de expressão de gênero ou sexualidade, desqualificando-os e desvalorizando em detrimento da heterossexualidade (padrão/norma).

Para Costa e Nardi (2015), homofobia, heterossexismo e heteronormatividade são conceitos que se engendram e possibilitam maior compreensão e análise dos fatos. Nesse sentido, considera-se que, ao invés de homofobia, a expressão que

melhor denotaria os fatos é preconceito contra a diversidade sexual. Dessa maneira, há uma compreensão de que o preconceito é um fenômeno social e individual. Social, ao passo que as estruturas sociais, instituições e determinados grupos alimentam posturas que consideram desviantes os que não são heterossexuais, bem como ignoram seus direitos e, por vezes, agem com discriminação e violência. Trata-se de um fenômeno individual, quando o preconceito está assentado em ações do próprio indivíduo que perpetua práticas violentas frente ao homossexual. Nardi e Costa (2015) ratificam ainda que é necessário analisar a base desse preconceito, para que possamos compreender melhor e agir frente ao preconceito contra a diversidade sexual.

1.8. Preconceito: fundamentos de base de representações sociais

Ao se compreender que a sustentação das ações de violência contra os sujeitos LGBT tem por base o preconceito contra a diversidade sexual, acreditamos ser importante discorrer acerca das construções desse preconceito. Assim, é preciso ampliar o olhar para o cerne da questão, vez que, antes de ser concretizado em violência, o preconceito é ressignificado e constituído de referências que dão forma às diferentes formas de preconceito e discriminação.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), discutida por Moscovici (1978), tem como mote a compreensão do papel do senso comum na criação de determinadas representações que o sujeito e sociedade têm sobre determinado fato social ou objeto. É a partir da inter-relação entre sujeito e objeto que podemos entender como se constroem os sentidos e os significados no tocante a determinado evento.

Almeida e Placco (2006), dissertando acerca dos sentidos e significados, apontam que o significado está para aquilo que representa ao coletivo, ou seja, qual é a ideia que um grupo tem no que tange a determinados acontecimentos ou objeto. Já o sentido concerne ao aspecto individual e subjetivo, quer dizer, a compreensão que o sujeito apreende especificamente a algo, passando, assim, pelo caráter biográfico e significativo.

Moscovici (*apud* Crusoé, 2004) advoga que as relações sociais que estabelecemos no cotidiano fomentam categorias, significados e sentidos que culminam na estruturação das representações, que são facilmente apreendidas pelo meio. Ademais, a representação social possui duas dimensões equivalentes: sujeito e sociedade, fixando-se no limiar de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos. Para Moscovici, ao se pensar sobre as representações construídas, não há compartimentação entre o universo interno e externo do sujeito, ambos se engendram a fim de promover determinada compreensão acerca de determinado aspecto ou fenômeno social.

Abric *apud* Crusoé (2004, p. 107) afirma que,

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici é uma teoria que pode ser abordada em termos de produto e em termos de processo, pois a representação é, ao mesmo tempo o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, confrontando e atribuindo uma significação específica.

Ao ser entendida como produto, debruçamo-nos a respeito do conteúdo de determinadas representações, por meio do entendimento do senso comum e como ele influencia os sujeitos em contextos diversos. Quanto ao processo, o foco está na investigação acerca de como se constroem determinadas representações. (CRUSOÉ, 2004)

Vale ressaltar ainda que o senso comum é a base para que possamos compreender determinados aspectos sociais. Ele age como “verdade”, já que conduz o sujeito e a sociedade a advogarem determinados pontos de vista, possibilita a criação de significados e sentidos e, por vezes, postula falas e desencadeia ações justificáveis a partir dessas “verdades” apreendidas. Assim, para Moscovici, o senso comum é a base para o estudo das representações sociais, visto ser por meio dele que podemos compreender como se dão os processos de ancoragem e objetivação de determinados fatos sociais. Assim, faz-se importante debatermos, então, os processos de ancoragem e objetivação.

Moscovici (1978) discorre sobre o processo de objetivação como sendo um movimento que possibilita que determinada concepção de um fato ou objeto se torne real por meio da materialização e da manifestação de algo como, por exemplo, as diferentes imagens acerca do homossexual. Para grupos que têm representações diferenciadas acerca de pessoas com orientações sexuais homoafetivas, a

representação será diversa: pessoas com condutas desviantes, pecadores ou sujeitos diferentes e, ao mesmo tempo, iguais a todos, com os mesmos direitos e deveres. Percebe-se, então, que a imagem concretizada do homossexual varia a depender do grupo que o representa. Nesse sentido, a objetivação está para a conceitualização da representação tangente a algo que tem como combustível aspectos como a cultura e os valores de determinados grupos.

Podemos dizer que a objetivação concernente à homossexualidade está alicerçada na configuração que se tomou acerca dos desejos e corpos, discutida por Foucault (1984) e em outras obras suas que discutem sobre a normatização e a regulamentação das práticas sociais tidas como aceitáveis. Além disso, essa imagem já era oriunda, inclusive, de um processo de cristalização alicerçada na concepção de pecado, defendida pela Igreja.

A questão é que as representações, por serem constituídas socialmente e por passarem de geração em geração, ganham força. Se as representações referentes às concepções, valores e morais que norteiam a base do que gera a leitura sobre esses fenômenos sociais não forem debatidas a fundo, a fim de buscar, de fato a real compreensão em relação ao objeto da representação, ganham cada vez mais força, culminando no preconceito ao que é diferente, àquilo que foge à normatividade concebida como verdade pelo senso comum.

A objetivação está para a imagem, materialidade de determinada representação, assim como a ancoragem está para a criação de novos sentidos acerca dos significados. Pode-se ter uma ideia “real” sobre determinado fato ou objeto, mas, ao se tomar contato com ele, as compreensões se modificam, seja positiva ou negativamente. Ela está para a reconstrução de opiniões no que se refere àquilo que se representa, que passa pelos aspectos cognitivos e afetivos, criando, assim, novas representações.

Isso se mostra evidente quando analisamos falas e posturas de grupos da sociedade frente à homossexualidade. Por vezes, encontramos pessoas que afirmam não ter preconceito em relação a pessoas homossexuais, dizendo que as aceitam como são e que todos têm o direito de viver como desejarem. Não obstante, percebemos que, ao presenciarem exposições de carinho homoafetivo, criticam tais posturas, alegando que se trata de uma exposição desnecessária e agressiva à sociedade. Ora, apesar de, em suas falas, afirmarem não haver

preconceito, mostram, em seus comportamentos e colocações, o contrário, mas com contornos diferenciados.

O bloqueio a direitos sociais, como acontece, por exemplo, nos processos burocráticos de adoção por casais homoafetivos ou no casamento homoafetivo por meios judiciais, como ocorria até pouco tempo no Brasil, também constitui possibilidade de rejeição ao outro. Apesar de se afirmar que não há preconceito, não raro, as práticas instituídas no nível até mesmo de Estado não permitem os mesmos acessos aos dispositivos de direito de pessoas heterossexuais.

Na escola, não é diferente. Por ser um espaço social plural, os sujeitos, sejam eles professores ou alunos, carregam consigo suas representações acerca da homossexualidade e, mais que isso, não estão alheios a demonstrar comportamentos, por vezes, homofóbicos.

Abric (*apud* CRUSOÉ, 2004, p. 111) afirma que a representação é, pois, constituída por um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes sobre um objeto dado. A maneira como determinadas representações se manifestam pode ser variável, pois, de acordo com o processo de ancoragem, cada sujeito ressignifica determinado fato. Entretanto, por mais que essas representações se mostrem de maneiras diferenciadas, há uma estrutura interna que influencia nas suas concepções acerca de algo.

Tal estrutura interna, debatida por Abric (1994), é intitulada Teoria do Núcleo Central. Para o estudioso, cada representação gera um comportamento que é variável, dependendo de como essa representação é demonstrada pelas condutas diversas. Pode ser que, em alguns casos, consigamos perceber mais claramente determinados sentidos e, em outros, seja preciso um olhar mais apurado para o fenômeno. Como exemplo, recorreremos à homossexualidade. O preconceito contra o sujeito homossexual pode se mostrar de diferentes maneiras, seja de modo mais direto, por meio da violência física, discriminação, retaliação e deboche ou de maneiras mais sutis, como a violência simbólica, que se utiliza de subterfúgios para camuflar o preconceito existente. No entanto, existe lá, em cada comportamento evidenciado, uma ideia que surgiu de uma representação coletiva sobre o homossexual, que vem há séculos com a proposta de normatizar a sexualidade, aspecto esse já discutido anteriormente nesta pesquisa, a partir das contribuições de Foucault (1984).

Acreditamos que, dentre as possibilidades de se investigar como os sujeitos compreendem a homossexualidade e como as representações referente a esse objeto se mostram em seus comportamentos, a análise das percepções acerca desse tema possibilita compreender se há entendimento sobre as sexualidades e a existência, ou não, do preconceito existente.

Advogamos que, ao se compreender ou estar sensível à base do preconceito contra a diversidade sexual, percorremos um caminho que nos dê evidências e possibilidades no que tange à formação dos professores. Quando se reflete acerca da formação ligada a esse tema, temos clareza de que se trata de uma temática que supera o caráter prático e didático do ensino, mas, antes disso, é alicerçada nas concepções, relações e inferências no que concerne à pluralidade da sexualidade.

Acrescido ao aspecto que envolve outras dimensões formativas, consideramos importante que o formador, ao se propor a debater sobre preconceito contra a diversidade sexual, entenda quais foram os caminhos percorridos, no nível de propostas oficiais de formação, bem como quais são as limitações que se reforçam nesse movimento formativo. Por isso, abordaremos algumas tentativas de discussão acerca desse preconceito, mediante propostas educacionais no Brasil.

1.9. Um breve levantamento acerca de propostas oficiais na discussão sobre preconceito contra diversidade sexual

A escola é um espaço institucional de convivência em sociedade e propagação de saberes, sejam eles acadêmicos ou relacionais. Ela é um espaço essencial onde ensinamos e aprendemos constantemente, para além de um currículo formal de ensino, representando um ambiente no qual, a partir das socializações, reificamos ou preterimos comportamentos. Por ser um espaço privilegiado de aprendizagem, cremos na importância de que os profissionais que nele atuam compreendam como determinadas “verdades” podem promover uma convivência pautada em respeito às diferenças.

Ao nos debruçarmos nas tentativas de discussão acerca do preconceito contra diversidade sexual no Brasil, em especial na agenda da Educação, temos poucos casos em que houve uma atenção consistente ao tema. Essas discussões

não passaram, logo, de tentativas de ampliar um debate, não se tornando, efetivamente, programas ou propostas de formação sobre o tema.

De acordo com Lima (2014), em seu artigo que apresenta um histórico de políticas públicas no Brasil voltadas ao grupo LGBT, a discussão acerca das sexualidades se destacou no Brasil a partir do final da década de 1960 e início de 1970, com os movimentos contracultura, alavancados por artistas e pela juventude de classe média que lutavam contra a hegemonia heteronormativa, trazendo à baila uma visão emancipatória e uma luta a favor de direitos do público LGBT. Esses movimentos tiveram como destaque o Teatro Oficina e o movimento Tropicalista, que abriram portas para a sexualidade que fugia aos paradigmas, até então com espaço normativo, da época.

Para Lima (2014), o marco de um movimento politizado se deu em São Paulo, com a fundação do Grupo de Afirmação Homossexual, em 1978, e, no Rio de Janeiro, com o surgimento do Jornal Lampião da Esquina. Contudo, devido ao cenário político brasileiro, com o Regime Militar (1964-1985), essas ações foram abafadas e não desencadearam uma repercussão merecida no Brasil. Entretanto, com a força dos movimentos feministas, a pauta que, até então, havia ficado nos meandros das discussões, foi trazida novamente, agora com mais força.

De acordo com Facchini (2009), a pauta a favor dos direitos do movimento LGBT pode ser caracterizada por três fases, sendo o rito de passagem da agenda do Movimento Homossexual para o Movimento LGBT.

A primeira, na década de 1970, com o movimento de artistas contracultura que enfrentava, a partir de suas manifestações, a ideia até então legítima da sexualidade como algo pautado rigidamente nos valores morais e heteronormativos; a segunda, em 1980, com a do vírus da Aids, que acometeu, em sua grande parcela, homossexuais, com políticas públicas voltadas para a profilaxia e, em 1990, com o surgimento de organizações que tinham como pauta os direitos dos cidadãos homossexuais, tratando de maneira ainda mais integral e humanizada a pauta desse público.

No que concerne à terceira fase, Lima afirma:

É nesse contexto também que é ampliada a rede de articulação do movimento com a presença de novos atores sociais e da ampliação da visibilidade da diversidade sexual, daí a adoção do termo GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Posteriormente, por definição na I Conferência GLBT 6, há a alteração da letra L para o início da sigla, como proposta de

visibilidade política para as mulheres, passando a ser LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais Travestis e Transexuais). (LIMA, 2014, p. 5)

Inquietações no que se refere à discussão da construção dos sujeitos e suas identidades, constituídas de corpos, sexos e identidades estão presentes, no nível escolar e das políticas públicas, desde a década de 1970. No entanto, percebemos que, de acordo com o histórico de tentativas de implantação de projetos e políticas públicas, o foco dessa discussão é predominantemente ativo com o cunho normatizador, ligado à heteronormatividade e a concepções ligadas à saúde do indivíduo. Esses tópicos foram caminhos para uma discussão mais consistente a partir da década de 1980.

Para ratificar essa afirmativa, evidenciamos a ascensão da discussão a respeito da sexualidade na década de 1980. Campanhas nacionais do Ministério da Saúde reforçavam a necessidade de o cidadão se proteger contra doenças sexualmente transmissíveis, principalmente contra a Aids. Como essas campanhas fizeram parte da agenda do Governo, conseqüentemente, as escolas passaram a discutir com os alunos sobre a necessidade da prevenção sexual. (LOURO, 1999)

Reiteramos aqui que se entende por normatividade heterossexual discussões que privilegiam a heterossexualidade como a única representação da sexualidade tida como normal (que atende à norma), a partir de características biológicas e psicológicas, em que os indivíduos são condicionados a representar o binômio do sexo biológico, desprezando quaisquer outras representatividades de sexualidade. Assim, não se admitem a homossexualidade, a bissexualidade e outras sexualidades que não estejam sob a ótica conservadora das representações dos desejos. Logo, as abordagens que surgiam pela mídia, alimentadas pelas políticas públicas educacionais e de saúde, evidenciavam que aquilo que não fosse condizente com o padrão de normalidade imposto socialmente era foco de atenção e crítica.

Ao se discutir a necessidade de evitar a contaminação de doenças, era fundamental que os sãos evitassem contato com os grupos de risco, incluindo, nesse caso, homossexuais e travestis, além de usuários de drogas e profissionais do sexo. As políticas eram fortemente ligadas aos sãos, discriminando os doentes, aqueles que de fato precisavam de mais apoio, seja médico ou psicológico.

Com o foco deturpado acerca da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, DST, com os doentes vistos como os portadores das mazelas, ressaltando-se, inclusive, os homens homossexuais como o maior grupo acometido pelas doenças e contaminador, passa-se a reforçar a imagem preconceituosa e equivocada de que os gays, além de serem doentes e amorais, também seriam os disseminadores de doenças como a Aids, alimentando ainda mais a discriminação a esse grupo, corroborando com a violência, fossem eles sãos ou doentes.

Não se pode negar que esse movimento colaborou para o aumento do preconceito e da discriminação ao público LGBT. Esse público, além de ir contra a normatividade heterossexual, divergindo dos padrões conservadores e religiosos presentes na sociedade, ainda era tido como o responsável pela contaminação de uma doença incurável e, até então, sem possibilidades de qualidade mínima de vida. Logo, potencializa-se a necessidade de um olhar humanizado e cidadão para esse grupo. É fato que essa ideia equivocada e preconceituosa ainda alimenta muito a discriminação que o grupo LGBT sofre, lida e luta contra nos nossos dias.

Diante dessa política equivocada, grupos sociais, em especial o movimento LGBT, na segunda metade de 1990, mobilizaram-se para que as campanhas contra DSTs modificassem o seu foco, tornando-se, assim, uma luta a favor da prevenção da Aids, mas também contra o preconceito contra a diversidade sexual, atingindo todos os espaços públicos e midiáticos, inclusive a escola.

Antigamente, pensava-se, sobretudo no direito dos sãos e na responsabilização dos venéreos. Hoje, dada a atuação de tais grupos, passamos a discutir sobretudo o direito dos doentes e soropositivos, defendendo sua cidadania. (CARRARA, 1994, p.106)

Alimentados pela necessidade de se discutirem os direitos do grupo LGBT e de combater o preconceito contra a diversidade sexual, bem como pela conquista de um espaço fundamental, ainda que tímido, de representatividade social, o movimento LGBT passa a ter mais lugar para debate, lutando pela implementação de uma agenda que não estivesse ligada somente à saúde, mas a outras pautadas em direitos sociais. Essa agenda, então, passa a ter maior representatividade, mais adeptos. Conseqüentemente, surgem movimentos contra essa pauta, formados predominantemente por grupos políticos e religiosos que buscam suprimir e deslegitimar as ações e as políticas sociais e educacionais propostas.

Resgatando outras propostas educacionais que evidenciam as sexualidades, ainda temos como exemplo de combate ao preconceito contra diversidade sexual e promoção de direitos e respeito à diversidade a campanha *Homossexualidade na Escola: toda discriminação deve ser reprovada*. Como uma das ações, constavam a produção e a distribuição de materiais para educadores de coordenações estaduais e municipais de DST e Aids, Organizações não Governamentais (ONG) e, pontualmente, escolas que lhes solicitavam. Cita-se, ainda, a campanha *Travesti e Respeito: está na hora dos dois serem vistos juntos*, que abordava a necessidade de lutar contra a discriminação contra travestis em ambiente domiciliar, escolar, profissional e, principalmente, por parte de profissionais das áreas da saúde e educação (MEC, 2007).

Destaca-se como uma iniciativa inovadora, no que concerne à discussão de sexualidade, propostas formativas que surgiram entre 1989 e 1992, organizadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Indo de encontro às propostas vigentes, referenciavam sua interlocução com educadores na perspectiva de uma compreensão política e social em relação à sexualidade. Como público, essas formações atingiam a escola, sejam gestores escolares, professores e estudantes. Ressalta-se aqui um marco na formação para promoção do respeito à diversidade, pautado em valores, pois já não estava alinhado a valores heteronormativos e conservadores da época. (MEC, 2007)

Ao se afirmar que sexualidade e enfrentamento dos preconceitos existentes devem ser debatidos dentro da escola, é preciso analisar quais propostas formais temos à mão para fomentar uma ampla discussão com educadores e comunidade escolar. Assim, destaca-se, ainda na década de 1990, quando, o Ministério da Educação incluiu sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental (BRASIL/SEF, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a qual estabeleceu a criação de currículos e conteúdos mínimos para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio para assegurar uma formação básica comum em todo o país. Logo, os PCNs são as referências sugeridas para nortear a atuação docente e um currículo minimamente comum para as redes de ensino fundamental e médio. (DANILIASUSKAS, 2011, p. 57)

De acordo com Daniliasuskas (2011), os PCN do Ensino Fundamental, organizados em dois ciclos, de 1ª a 4ª série e de 5º a 8º ano, discorrem sobre diferentes áreas, apresentando temas transversais a serem trabalhados. Dentre esses temas transversais, a orientação sexual está presente. Embora não seja proposta a criação de uma disciplina específica, indica-se que esse tema seja tratado em disciplinas tradicionais.

Daniliasuskas (2011) ainda nos auxilia a revelar a presença desse tema transversal nos PCN. No PCN do primeiro ciclo, a homossexualidade é citada somente uma vez. Já no PCN do segundo ciclo, temos a seguinte distribuição dos termos: homossexualidade (citada quatro vezes), bissexualidade (citada uma vez), lésbica (citada uma vez). Vale ressaltar que o termo transexualidade foi citado uma vez, bem como o termo hermafroditismo, observando o sufixo – ismo, que representa patologia. Logo, por mais que haja certo avanço diante dessa discussão no tocante a sexualidades e identidade de gênero, no documento oficial, a questão é tida como patologia e não representatividade de uma identidade dentre várias identidades que o ser humano pode se constituir.

Ressalta-se também que os termos acima citados são tidos como questões polêmicas:

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura. (BRASIL, 1998, p.293)

Acrescenta-se ainda:

A partir da quinta série do ensino fundamental, os questionamentos vão aumentando, exigindo progressivamente a discussão de temas polêmicos, como masturbação, início do relacionamento sexual, homossexualidade, aborto, prostituição, erotismo e pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, obstáculos na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids, entre outros. São temas que refletem as preocupações e ansiedades dos jovens, dizem respeito ao que eles veem, leem e ouvem, despertando curiosidade, ou ainda temas que as novelas de TV colocam na ordem do dia. Questões como as mães de aluguel, hermafroditismo, transexualismo, novas tecnologias reprodutivas, por exemplo, são trazidas por meio de veiculação pela

mídia, aparecendo então como demanda efetiva de conhecimento e debate. (BRASIL, 1998, p.315)

No tocante ao trabalho a ser realizado, os PCN afirmam:

O trabalho de Orientação Sexual supõe refletir sobre e se contrapor aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade. Implica, portanto, colocar-se contra as discriminações associadas a expressões de sexualidade como a atração homo ou bissexual, e aos profissionais do sexo. (BRASIL, 1998, p.316)

Vale ressaltar que os PCN trazem, em sua proposta, uma preocupação da ordem de valores, em que é necessário estruturar um trabalho que possibilite à escola lidar com conflitos de ordem homofóbica de maneira assertiva e preparada. Diante disso, questionamos se os professores têm repertório para realizar essa discussão e se a escola organiza meios para privilegiá-la, buscando para si o papel na construção de uma cultura escolar pautada em valores que fomentem o respeito à diversidade. Acrescida aos questionamentos anteriores, uma vez que a escola se mobiliza para realizar uma formação de professores cujo tema seja preconceito contra a diversidade sexual, como a coordenação pedagógica, articuladora dessa formação, realiza um trabalho nessa perspectiva?

Dentro da análise de políticas públicas educacionais que promovam uma discussão sobre sexualidade e preconceito contra a diversidade sexual, não se pode deixar de lado o programa Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (BSH) (BRASIL, 2004).

Daniliasuskas (2011) afirma que o programa BSH nasceu da necessidade de implementar uma política pública de combate à homofobia que promovesse uma ampliação do que são sexualidades e identidade de gênero, tendo a Secretaria de Direitos Humanos como Ministério responsável por analisar, planejar e implementar políticas voltadas para a temática do Movimento LGBT.

Ainda referente ao programa,

Durante a gestão Lula, o Ministério da Educação com os ministros Tarso Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2010) também passou por reformas, dentre elas foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), principal responsável por implementar as diretrizes do Brasil Sem Homofobia na educação. (DANILIASUSKAS, 2011, p.75)

O programa BSH tem como foco promover um combate à violência e ao preconceito contra a população LGBT. Dentre as propostas de articulação com a sociedade, estava planejada uma formação com profissionais da educação para debater questões relacionadas à identidade de gênero e à sexualidade.

O BSH foi constituído de maneira participativa, com apoio interministerial e com representatividades sociais, sendo um eixo norteador das políticas para a diversidade sexual e identidade de gênero (DANILIASUSKAS, 2011). Constitui-se por três materiais: caderno do educador, seis boletins para estudantes e cinco vídeos, para trabalho dentro da escola. De acordo com a apresentação do Programa no material caderno do educador:

O governo federal lançou o Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual, elaborado em estreita articulação com o movimento social LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) e outras forças sociais e políticas. Esse Programa, verdadeiro marco histórico na luta de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, deve ser visto como um crucial e necessário avanço na ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania por consolidar direitos políticos, sociais e legais tão arduamente conquistados pelo movimento LGBT brasileiro no enfrentamento à homofobia. (MEC, 2004, p.8)

Contudo, o programa sofreu e ainda sofre bastantes críticas de grupos conservadores da sociedade e do Congresso Nacional que lograram vetar quaisquer debates que fomentem uma análise crítica, pautada em valores, dignidade e direitos humanos que combatam a violência contra o público LGBT. Assim, em 2011, o programa foi abortado pelo Governo Federal, não sendo distribuído às escolas os materiais já organizados.

Dentre as justificativas dos setores e Congresso Nacional, foi alegado que o material, conhecido pejorativamente como *Kit Gay*, induziria os alunos a serem homossexuais, indo de encontro à sua natureza, impondo-lhes, assim, uma hegemonia da homossexualidade e de ideologia de gênero que ameaçava os valores da família tradicional brasileira. Além disso, também se tem como argumento a ideia de que a identidade de gênero seria uma medida para induzir crianças e adolescentes a não se aceitarem como são biologicamente: homens e mulheres.

Durante a década de 2010, tem sido ampliado o olhar para o debate concernente à homofobia, que aqui priorizamos chamar de preconceito contra a diversidade sexual. Na tentativa de fomentar uma discussão que abrangesse diferentes esferas sociais, incluindo a escola, cujo foco da discussão tinha como objetivo debater sobre os direitos do público LGBT, bem como lidar com a convivência democrática e respeitosa entre todos os cidadãos, insurgem também, na contramão desses objetivos, grupos políticos, sob apoio de grupos sociais, inclusive religiosos, defendendo que a escola seja um lugar livre de concepções que firam a liberdade do indivíduo e da família na construção da identidade dos sujeitos, no caso, os alunos.

Exemplo disso, temos o movimento Escola sem Partido, elaborado em 2004, por Miguel Nagib, procurador de Justiça de São Paulo. Em 2014, o movimento se constituiu no Projeto de Lei 2974/2014, exibido na Assembleia Legislativa Estadual do Rio de Janeiro. Tal projeto tomou contornos e hoje é debatido em instâncias federais, sob o PLC 7180/2014, o PLC 867/2015, o PLC 1411/2015 e o PLS 193/2016, que vêm de exemplos para os projetos de assembleias legislativas e de câmara municipais.

De acordo com o Projeto de Lei (PL) nº 2974 (2014), que advoga em relação ao programa Escola sem Partido, a escola deve ser um lugar neutro, onde os alunos devem ser respeitados em suas crenças, individualidades, não sendo seu papel quaisquer doutrinações, sejam de questões políticas, sociais e religiosas. Acreditamos que, em um primeiro momento, o que o movimento defende, aparentemente, corrobora com uma discussão que favoreça a pluralidade de ideias, uma vez que a escola não deve promover qualquer tipo de doutrinação, seja ela ideológica, política ou religiosa. No entanto, ao analisarmos o documento, percebemos que o objetivo da implementação desse programa pode caminhar para outros cenários, tais como suprimir possibilidades de discussões que favoreçam a pluralidade de ideias, a ampliação do debate maduro e consistente sobre temas tidos como conflituosos, como é o exemplo da sexualidade e identidade de gênero.

Além disso, paralelo aos movimentos que, por um lado, defendem a discussão ampliada acerca sexualidade e gênero, bem como o preconceito contra suas múltiplas orientações e expressões e outros movimentos que buscam suprimir

tais debates na escola, o MEC elabora a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cuja terceira versão foi divulgada em abril de 2017. Nessa versão, há supressão dos termos orientação sexual e identidade de gênero que, por sua vez, apareciam em outras versões do documento, dando prerrogativa às escolas para discutir sobre esses assuntos. (MEC, 2017)

Ao passo que, mesmo inseridos nos PCN, a discussão concernente sexualidade e preconceito contra a diversidade sexual é frágil no ambiente escolar, doravante, mediante a exclusão desses temas em um documento que busca reger a implantação de um Currículo Federal para as escolas, em nossa compreensão, suprime-se a necessidade de se discutir com professores e alunos, promovendo, conseqüentemente, uma abissal distância entre uma formação normatizadora e uma escola que valoriza as diferenças.

A partir deste recorte das políticas públicas educacionais, esta análise nos permite evidenciar que houve, de fato, poucas tentativas de uma formação identitária e de respeito em relação às diversas orientações sexuais e combate ao preconceito contra a diversidade sexual. Essas tentativas que surgiram, dando ênfase aos direitos de cada cidadão, foram abortadas devido aos movimentos políticos e sociais fundamentalistas que pregam a heteronormatividade como a única maneira de se (con)viver em um espaço social, como, por exemplo, a suspensão do programa Brasil sem Homofobia e a discussão presente, pautada na proposta do Movimento Escola sem Partido.

Logo, acreditamos que se faz emergente que a escola, como um lugar de representatividade social, como um espaço produtor de cultura e responsável pela formação dos estudantes, esteja sensível a essa pauta, que é a discussão sobre o preconceito contra a diversidade sexual, não se limitando a programas e/ou propostas externas. Antes de tudo, deve avaliar as necessidades formativas dos professores, no sentido de assegurar um trabalho em que se desenvolvam projetos pautados em valores como respeito, empatia e solidariedade.

2. ANÁLISE DOS RELATOS DAS PRÁTICAS FORMATIVAS: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DE DUAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO.

Como discorrido nas Considerações Iniciais deste trabalho, objetivamos, nesta pesquisa, analisar como o preconceito contra a diversidade sexual tem sido tratado nas formações de professores, dentro da escola. Para isso, fizemos um recorte de duas práticas que promoveram essa discussão junto ao corpo docente, em duas escolas públicas da Rede Municipal de São Paulo. Assim, neste capítulo, ponderaremos acerca dos relatos de duas práticas formativas, ou seja, analisaremos, por meio das percepções e reflexões de duas coordenadoras pedagógicas, a formação de professores realizada em escolas distintas da Rede Municipal de São Paulo, cujos temas estavam relacionados à sexualidade e ao preconceito no ambiente escolar.

Conforme explicitado na introdução desta pesquisa, quando nos encontrávamos na fase do planejamento, no movimento à procura de escolas que estivessem realizando algum trabalho formativo junto aos professores sobre preconceito contra a diversidade sexual, comumente definida por homofobia, recebemos de um colega educador a indicação de duas escolas em que havia profissionais realizando esse tipo de trabalho de formação. Iniciamos a articulação, primeiramente com a gestão das escolas, para que pudéssemos acompanhar o trabalho desenvolvido pela unidade escolar. Conquanto não nos tenha sido concedida a permissão para acompanhar tais formações, as coordenadoras pedagógicas de cada escola, individualmente, disponibilizaram-se para ser nossos sujeitos da pesquisa.

Nossa proposta inicial almejava acompanhar as formações que as coordenadoras estavam realizando, uma vez que esse movimento poderia, certamente, revelar outras informações importantes para nossa análise. Entretanto, ambas as escolas não permitiram que estivéssemos presentes, pois, de acordo com as duas diretoras, que solicitaram sigilo de identidade, a rede estava passando por um momento delicado em relação à discussão sobre gênero e sexualidade e nossa presença junto aos professores poderia causar um desconforto no grupo. Diante disso, consideramos como escopo de análise para esta pesquisa as respostas

dadas pelas coordenadoras, por meio da entrevista semiestruturada, cujo roteiro foi balizado nos seguintes subtemas:

1. Perfil profissional e acadêmico das coordenadoras.
2. Motivação em relação à prática formativa.
3. Elaboração do itinerário formativo.
6. Análise de contexto da formação.

Os subtemas acima descritos foram elaborados com o foco de proporcionar subsídios para nossa análise, tendo em vista que consideramos importante ter insumos qualificados, relacionados diretamente ao objetivo deste trabalho, por meio das respostas dadas no processo da entrevista semiestruturada.

Almejavamos, com base nas respostas dadas, atender ao nosso objetivo, uma vez que elas nos possibilitariam ter um panorama do processo, desde as percepções em relação ao pertencimento das coordenadoras na função formativa, seus posicionamentos no tocante à relevância de se discutir sobre o tema, como elas viam a formação, bem como analisavam seu papel de formadoras.

Destacamos que as entrevistas foram realizadas separadamente e reiteramos a informação que foi trazida no item “Limitações do Estudo”, em Considerações Iniciais: o produto dessas entrevistas não está aqui transcrito, pois as coordenadoras solicitaram que não as gravássemos, tendo em vista o cenário considerado conturbado por elas. Logo, ambas se sentiriam mais confortáveis em participar desta pesquisa, se não gravássemos as entrevistas. Por esse motivo, o registro das manifestações linguísticas das coordenadoras deu-se por meio de anotações de falas que traziam consigo informações relevantes para atendermos ao objetivo desta pesquisa.

Para que pudéssemos analisar as falas trazidas pelas coordenadoras pedagógicas durante a entrevista semiestruturada, aqui, buscando trazer a riqueza dos detalhes, optamos em criar eixos temáticos a partir das respostas dessa entrevista.

Propusemo-nos a trabalhar com eixos temáticos, vez que elas nos permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (BARDIN, 2011, p. 43), ou seja, por meio das informações levantadas no processo de

pesquisa, pudemos nos ater a elementos que se tornam imprescindíveis de atenção e análise, que emergiram nas respostas das coordenadoras pedagógicas.

Assim, temos claro que as perguntas estruturantes da entrevista foram o meio para a investigação e deram bases sólidas, quer dizer, evidências, para que coletássemos pontos importantes que foram revelados durante o processo e, conseqüentemente, deram luz a aspectos ainda desconhecidos por nós. Por serem desconhecidos, mas, ao mesmo tempo, fundamentais para nossa pesquisa, discorreremos sobre esses pontos nevrálgicos relatados pelas formadoras dessas práticas, possibilitando dar maior ênfase a elementos relevantes para esta pesquisa. Os eixos temáticos elencados são: pertença em relação à função formativa, articulação entre a equipe gestora na formação, planejamento e execução da formação, análise da formação e autoanálise. A seguir, detalharemos esses eixos.

Pertença em relação à função formativa: escolhemos criar este eixo, por considerarmos relevante compreender como as duas coordenadoras pedagógicas se reconhecem na função formativa na escola. Além disso, compreendemos ser importante entender quais foram os motivos que demandaram às duas profissionais trazerem à baila a discussão centrada na sexualidade e no preconceito no ambiente escolar, uma vez que, ao nos reportarmos à pesquisa de Almeida, Placco e Souza (2011), vemos que os coordenadores pedagógicos, quando atuantes na formação de professores, costumam focar em aspectos de prática/didática. Assim, por se tratar, nesta pesquisa, de um aspecto relacional e de valores, consideramos relevante compreender, junto às duas coordenadoras pedagógicas, além de por que formar, por que se implicar nessa discussão.

Articulação entre a equipe gestora na formação: Como abordamos, nesta pesquisa, o papel formativo na escola não está relacionado exclusivamente ao coordenador pedagógico. Acreditamos que a escola precisa se envolver em um movimento coletivo de formação, no qual os sujeitos compartilham saberes e práticas, bem como se regulam no processo de autogestão. Nesse sentido, compreender, com base nesses dois estudos, como se constituiu esse processo formativo sob o viés do trabalho colaborativo entre a equipe gestora se faz importante, bem como analisar até que ponto a (in)existência dessa rede colaborativa influencia o processo formativo dentro da unidade escolar.

Planejamento e execução da formação: Neste trabalho, ao advogarmos que a formação continuada é um processo intencional e planejado (ANDRÉ, 2010), consideramos que analisar o planejamento dessa formação se faz imprescindível. Isso nos dá base para discorrer sobre o que chamamos, nesta pesquisa, de itinerário formativo, que são os caminhos propostos para formação, alicerçados em um diagnóstico, em que há a articulação de elementos pedagógicos, tais como: objetivos da formação, estruturação das pautas formativas que estão inter-relacionadas em um tempo, espaço estratégias e sujeitos específicos, ou seja, é o caminho pedagógico a ser percorrido em uma determinada proposta formativa. Logo, neste eixo, analisamos, a partir dos dados a nós apresentados, itinerário formativo elaborado pelas coordenadoras pedagógicas entrevistadas. Além disso, cremos que analisar o que foi planejado e o que elas relatam que aconteceu nos permite ampliar nossa investigação no que se refere às práticas formativas aqui detalhadas.

Análise da formação: Recorreremos a este eixo para discorrer acerca de como as coordenadoras percebem os processos formativos conduzidos, visto que, por haver intencionalidade, consideramos importante analisar e ajuizar esse processo, ainda que o acesso a todo esse processo tenha sido sempre registrado segundo as declarações das coordenadoras. Além disso, analisamos se, mediante essa reflexão, há projeção de desdobramentos na unidade escolar no que tange à formação relacionada à temática de preconceito contra a diversidade sexual.

Autoanálise: Ao compreender o coordenador como sujeito de sua prática e formação, ponderamos que se faz imprescindível nos debruçarmos sobre como esses atores se percebem nesse processo, revisitando sua prática como formadores.

2.1. Perfil das coordenadoras pedagógicas

Antes de entrarmos especificamente na análise do relato das práticas, nos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, cremos ser relevante contextualizar o perfil das duas coordenadoras pedagógicas, cujas identidades serão mantidas em sigilo. Para isso, elas serão identificadas como Coordenadora A e Coordenadora B.

A Coordenadora A é paulista, tem entre 35 e 40 anos. Pedagoga de formação, iniciou sua carreira docente no final da década de 1990 na Rede Municipal de uma cidade do interior de São Paulo, exercendo sua função até o fim da primeira década dos anos 2000. Ainda nesse período, ingressou como professora da Rede Municipal de São Paulo. Em 2015, a profissional assumiu a coordenação pedagógica da Rede Municipal de São Paulo. Com isso, exonerou-se do cargo de professora na rede de educação em outra cidade. De acordo com ela, não se arrepende da escolha, pois considera que, apesar dos desafios, a função de coordenação ampliou seu olhar sobre educação, vendo a escola como espaço fundamental de oportunidades.

A Coordenadora B é curitibana, tem entre 30 e 35 anos. Formada em Pedagogia há nove anos, mesmo tempo em que atua também na Rede Municipal de São Paulo. A profissional confessou que seu desejo inicial era ter se graduado em Psicologia, mas, entre idas e vindas, optou pela Pedagogia. Logo ao sair da graduação, ingressou na Rede Municipal de São Paulo, trabalhando com os anos iniciais do Ensino Fundamental I. A coordenadora atua como coordenadora pedagógica há cinco anos, na mesma unidade escolar.

2.2. Pertença em relação à função formativa

Ao questionar as duas coordenadoras pedagógicas acerca do seu reconhecimento como formadoras dentro da unidade escolar, ambas atribuem como atos de pertença ao papel formativo na escola. Elas afirmaram que a rede tem uma proposta clara no que se refere ao seu trabalho de formação em serviço realizado em momentos coletivos como, por exemplo, a Jornada Especial Integrada de Formação (JEIF⁵), bem como em momentos individuais e em menores grupos, como nos espaços de planejamento e estudos individuais.

A Coordenadora A revela que, apesar de ter clara essa responsabilidade formativa e de acreditar na importância dessa ação junto aos professores, avalia que

⁵ A JEIF é um espaço coletivo de formação instituído nas escolas da Rede Municipal de São Paulo. Ao final de cada ano letivo, os professores podem realizar (ou não) a opção por essa jornada remunerada de formação. A carga horária total é de seis horas semanais de formação.

exercer essa função na escola constitui um desafio, uma vez que ainda se sente insegura em relação às rotinas de preparação e elaboração dessas formações. Ao ser questionada sobre trazer exemplos desses desafios, ela afirma que a responsabilidade de conduzir esses momentos formativos é superior às habilidades e aos saberes já constituídos para exercer tal função. A Coordenadora A assegura, ainda, que a rotina escolar, por vezes, prejudica os seus momentos de estudos para prosseguir com a preparação das reuniões formativas e que, não raro, sente-se desamparada e limitada para fazer bem aquilo que lhe é atribuído. Contudo, apesar dos desafios frente ao seu papel formativo, ela ressalta que as formações propostas pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) são importantes para seu fazer pedagógico e atuação formativa, pois esses momentos possibilitam ampliar seu repertório no que tange à formação, seja em relação aos processos próprios da Rede, bem como a assuntos estritamente pedagógicos. Além disso, a própria prática lhe possibilita analisar sua atuação e refletir sobre como avançar em relação às suas limitações.

A Coordenadora B, por outro lado, afirma que atualmente se sente confortável frente à atribuição formativa na escola, a despeito de viver os mesmos desafios apresentados pela Coordenadora A. De acordo com ela, pelo fato de estar há cinco anos na coordenação pedagógica, tem aprendido diariamente como ressignificar sua atuação. Todavia, ela afirma que se trata de um desafio diário, já que os professores, mesmo que estejam na mesma unidade escolar, onde há um Projeto Político Pedagógico (PPP) debatido e validado conjuntamente, ainda agem em desalinhamento. Isso se reflete em suas práticas pedagógicas, dificultando, por vezes, maior unidade do trabalho. Esse aspecto relacionado ao desalinhamento das práticas pedagógicas dos professores, explicitado pela Coordenadora B, por sua vez, por se tratar de uma problemática pedagógica, é debatida nas formações. Pelo fato de haver concepções diversas acerca das questões, torna-se desafiador avançar do discurso para a prática. Assim, para a Coordenadora B, a mediação desses conflitos é um dos pontos mais problemáticos na sua atuação como formadora.

Ao analisar as falas das coordenadoras no que se refere aos desafios para realizar a formação de professores, percebemos que há falta de tempo para estudo e preparação das formações como um ponto central. Isso nos permite traçar um paralelo com uma pesquisa de Almeida, Placco e Souza (2011), em que, dentre os

aspectos mais relevantes que impactam na atuação formativa, figura o momento de investimento em estudos. Isso nos chama atenção por vários aspectos, pois, uma vez atribuída à coordenação pedagógica a formação de professores na escola, ainda é preciso garantir espaços e rotinas de estudos que favoreçam a atuação desse profissional, principalmente no início de sua carreira, quando, dentre seus desafios, está a organização de suas rotinas, conciliando também o momento de estudos. Junto a isso, o desafio elencado pela Coordenadora B, que é mediar os conflitos inerentes aos processos coletivos, precisa ser considerado e tratado como ponto relevante do fazer pedagógico do formador, vez que habilidades relacionais e de mediação são essenciais para a ação formativa de adultos.

Outro aspecto relevante trazido nas falas das coordenadoras pedagógicas é a aprendizagem na ação, por meio da reflexão de sua prática. Isso nos remete à relação da prática e desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico. De acordo com Dubar (2005), essa formação identitária profissional se dá, fundamentalmente, no exercício da função. Ora, se discutimos anteriormente que é na prática que o professor se profissionaliza, da mesma maneira, é na atuação da função que o coordenador se estabelece como profissional e se desenvolve. Entretanto, é importante que se tenha claro que não é necessariamente o tempo de função que garante tal desenvolvimento. É a partir da reflexão sobre a prática, na análise das ações, nos espaços formais e informais de formação permanente, que esse sujeito se desenvolve.

No que tange à motivação para realizar a formação em relação à temática sexualidade e preconceito, coletamos variadas informações das coordenadoras pedagógicas.

De acordo com a Coordenadora A, na escola, não é rara a presença de práticas machistas e preconceituosas. Quando isso ocorre, ela costuma promover algum tipo de intervenção contra o preconceito, muitas vezes velado, nas falas e brincadeiras. Com isso, vislumbrou-se-lhe a possibilidade de debater esses assuntos com os professores, ao resgatar a proposta do Projeto Especial de Ação (PEA) da escola, cujos temas propostos pautavam-se nos eixos da discussão étnico-racial, de gênero e sexualidade.

Para a Coordenadora B, no início não era o foco não fora a questão do preconceito. Em 2015, ela iniciara uma formação com um grupo específico de professores dos 2º anos do Ensino Fundamental I em relação ao brincar. Embora não fosse a pauta oficial da formação da escola, a questão surgiu por conta da dificuldade que alguns professores externaram de procurar saber como trabalhar as brincadeiras sem que segmentassem meninos e meninas. Desse pequeno grupo, outros professores do Ensino Fundamental I começaram a participar desses momentos até institucionalizar um projeto formativo sobre “brincadeira de meninos e de meninas”. No início, para ela e os professores, a perspectiva da formação seria limitada a esse trabalho, ou seja, não havia intenção de discutir homofobia. Para ela, o viés não era identidade de gênero; pelo contrário, visto que o brincar é inerente à infância, não se limitando a quaisquer gêneros.

No começo do ano letivo de 2016, a Coordenadora B ficou responsável por acompanhar os professores do Ensino Fundamental II. Segundo ela, seria um desafio, pois considera que os professores especialistas têm necessidades específicas sobre currículo e metodologias de ensino e ela precisaria estudar muito para dar suporte a esse público. Contudo, ao ter maior contato com o grupo de professores, percebeu que o desafio seria maior: era preciso cuidar do relacionamento professor/aluno. Em uma situação específica, um aluno do 7ª ano a procurara para se queixar da ação de um professor que, diante de todos os alunos, teve uma fala depreciativa em relação à sua orientação sexual. Esse caso repercutiu na escola e, a partir disso, ela percebeu que seria fundamental debater essa temática junto aos professores. Como forma de evidenciar sua hipótese, a Coordenadora B propôs um movimento de registrar esses tipos de ocorrências para que, ao ser apresentada aos professores a temática da formação, todos percebessem que havia uma relevância para o contexto da unidade escolar. Ela ainda ressalta que, além dessa ocorrência, ela também ouvia comentários homofóbicos e depreciativos entre os professores. De acordo com ela, isso era comum, pois a escola atende a vários alunos homossexuais, sendo isso, aparentemente, “tranquilo”. Contudo, pelos comentários na sala dos professores, ela percebia a discriminação dos professores em suas falas e posturas. Assim, ela propôs à equipe gestora iniciar um projeto de formação tratando exatamente sobre homofobia, pois tencionava dar oportunidade aos professores de participar de uma

discussão mais ampla que possibilitasse maior compreensão em relação ao seu papel na construção de uma convivência respeitosa entre todos.

Em ambas as situações, percebemos que as coordenadoras pedagógicas evidenciaram a necessidade de se debater sobre sexualidade e preconceito a partir do que era explicitado nas ações dos docentes. No caso da Coordenadora A, a escola não foi acionada em relação a práticas de violência cometidas pelo professor a um aluno, mesmo que, nos espaços exclusivos dos docentes, fossem naturalizadas falas de cunho machista e preconceituoso. Já no caso da Coordenadora B, existiu uma situação em que um aluno violentado pelo professor fora recorrer à equipe gestora para que fossem deliberadas medidas consistentes diante de tal fato. Cabe-nos aqui, ao abordar o termo violência, nos atermos a alguns pressupostos legais e teóricos.

A fim de ratificar a necessidade de a escola estar atenta a casos de preconceito contra a diversidade sexual e intervir a fim de mediar tais conflitos, citamos o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, em seu artigo 5º:

Nenhuma criança ou adolescente será sujeito de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (ECA, 1990. s/p)

Logo, acreditamos na responsabilidade de a escola zelar para o bem-estar de todos os alunos, posicionando-se a favor de uma convivência harmoniosa em que as relações e diferenças sejam respeitadas, promovendo um amplo debate acerca dos direitos individuais e deveres coletivos do cidadão e cuidando para que os profissionais da escola não sejam agentes de discriminação.

Outra discussão que se faz necessária é a ampliação do que se entende por violência, principalmente no que se refere ao preconceito contra a diversidade sexual. É preciso compreender se os profissionais da educação que atuam na escola têm clareza de que esse preconceito é representado de várias maneiras, podendo a instituição escolar, inclusive, alimentar posturas discriminatórias e violentas para com os alunos.

Com base em Faleiros e Faleiros (2008), consideramos relevante ainda ressaltar a concepção de violência simbólica, emergida da reflexão de Pierre

Bourdieu acerca da dominação das classes dominantes por meio da cultura. Trata-se de uma forma de violência exercida sem coação física, mas manifestada por meio de imposições, pelo (não) reconhecimento de valores divergentes à maioria que objetiva morais por meio de símbolos sociais, fomentando crenças que se reverberam e práticas sociais. Assim, a representação simbólica é um tipo de violência cujo agente de controle e normatividade serve de base para discriminar, configurando-se em poder:

pode-se definir a violência simbólica como o exercício e difusão de uma superioridade fundada em mitos, símbolos, imagens, mídia e construções sociais que discriminam, humilham, excluem. Outra possível definição é a de que se trata de estabelecimento de regras, crenças e valores que “obrigam o outro a consentir” pela obediência, dominação ou servidão. (FALEIROS e FALEIROS, 2008, p.33)

Dessa maneira, quando temos a referência da heteronormatividade como o ideal, como o padrão aceitável de uma sociedade, aqueles que não se enquadram em seus aspectos são tidos como inferiores e implicados a se ajustarem de acordo com a regra, para que sejam aceitos. Assim, caso a escola não intervenha em casos em que alunos constem como vítimas desse tipo de violência, conseqüentemente, pode promover, ainda que de forma não intencional/proposital, um espaço conivente para com essas práticas, que devem ser prevenidas e evitadas. Nesse sentido, acreditamos que a escola deve combater essas posturas, conforme Faleiros e Faleiros (2008) acrescentam

A escola, como formadora, tem um papel fundamental na desconstrução da violência simbólica e da cultura de inferiorização de gênero, de raça, de classe social e de geração. (FALEIROS e FALEIROS, 2008, p.33)

Percebemos, ainda, que a Coordenadora B teve o cuidado de sistematizar todas as ocorrências e mobilizar tanto professores e alunos a recorrerem a ela para tratar desse assunto. Isso mostra que, para além da percepção de que a homofobia era presente, ela buscou condensar todos os acontecimentos para que, posteriormente, pudesse justificar com o grupo de professores o porquê da escolha desse assunto nos momentos de JEIF.

Ao nos ampararmos nesse primeiro eixo temático, *Pertença em relação à função formativa* e analisarmos a escolha pela formação sobre sexualidade e preconceito, evidenciamos um movimento que consideramos importante: a discussão desses temas em um ambiente ampliado e heterogêneo. Isso nos faz

compreender que, mesmo diante dos desafios que medeiam a formação de professores, cujos temas já compreendidos tacitamente por pedagógicos e emergentes, como didática, teorias de aprendizagem e avaliação, abriu-se espaço para serem discutidos assuntos que, por vezes, ficam à margem de problematização dos grupos que não defendem a pauta LGBT. Compreendemos isso como um avanço, uma vez que ponderamos fundamental que essa discussão seja pauta em outros grupos que não aqueles que estão do centro da questão. Exemplo disso é a discussão no que tange ao preconceito racial conduzida por grupos sociais que não são negros, debate relacionado a igualdade de gênero conduzido por homens e não somente por grupos feministas.

2.3. Articulação entre a equipe gestora na formação

Em nossa pesquisa, evocamos o coordenador pedagógico como o ator central nos processos de formação continuada dos professores no espaço escolar. Isso, contudo, não descaracteriza a ideia de haver uma proposta formativa horizontal e autogerida por todos os educadores que compõem a escola. Além disso, por compreendemos que a equipe gestora, que envolve, no contexto específico desta pesquisa, direção escolar, assistente de direção e coordenador pedagógico, precisa ter um trabalho articulado e em sinergia a favor dos processos e práticas pedagógicas, consideramos relevante analisar como se deu a participação desses atores nesse processo formativo, bem como, a partir da avaliação das coordenadoras pedagógicas, analisar pontos importantes na efetivação de uma rotina formativa.

Questionadas sobre a parceria com a equipe gestora, as coordenadoras A e B disseram que nas escolas onde atuam ainda há uma compreensão de que o trabalho pedagógico da escola é estritamente do coordenador. Por isso, elas se percebem, por vezes, sozinhas diante da formação dos professores, principalmente quando se propõem discutir assuntos não tão debatidos, como é o caso da sexualidade e preconceito na escola.

A Coordenadora A afirma ter buscado apoio dos demais integrantes da unidade escolar, mas não houve receptividade. A coordenadora relata que não

houve abertura da equipe gestora para que essa proposta formativa se tornasse um projeto da escola e não somente da coordenação.

Já para a Coordenadora B, essa distância dos demais atores da equipe gestora não se deu necessariamente por falta de vontade, mas por não se perceber nesse papel, não priorizar essas atividades e também não saber fazer.

Contudo, tanto a Coordenadora A quanto a Coordenadora B afirmam que, mesmo sem o apoio direto dos demais integrantes das equipes gestoras na formação, não houve resistências por parte dos demais integrantes. Porém, os trabalhos ficaram concentrados nelas. Para elas, se houvesse maior proximidade da equipe gestora como um todo, provavelmente a repercussão junto aos professores seria outra, pois eles perceberiam que estavam sendo acompanhados por todos os gestores da escola.

Tais relatos nos trazem um ponto importante na esfera da gestão escolar: o alinhamento das propostas e práticas pedagógicas como unidade. Compreendemos que a escola é um espaço vivo cujas propostas devem ser debatidas, compreendidas e vivenciadas por todos aqueles que atuam nesse espaço. Além disso, mesmo que haja atribuições diferenciadas para cada segmento, é necessário haver um fio condutor para que as ideias se transformem em prática.

No caso da Coordenadora A, chama-nos ainda mais atenção, pois, além de não haver o engajamento direto dos demais atores da equipe gestora que ratificassem a importância desse debate e a resignificação de prática, houve, segundo a coordenadora, um embate de concepção do que seria relevante ser trabalhado nos encontros de JEIF. Isso nos leva a questionar, então, até que ponto, essa proposta se torna individual ou coletiva. Essa atenção se dá por compreendermos que a cultura escolar é construída a partir das representações do coletivo. Logo, consideramos importante que se tenha uma unidade para que essa cultura se reflita não somente na fala ou na prática de determinada(s) pessoa(s), mas do coletivo. Assim, podemos caminhar para uma mudança significativa, que se reflita não somente nas escolhas de âmbito da dimensão cognitiva, mas em outras dimensões tão importantes quanto esta, como, por exemplo, nas dimensões sociorrelacionais, que alimentam diretamente valores que balizam a socialização e a construção crítica dos sujeitos.

2.4. Planejamento e execução da formação

O processo formativo é complexo por excelência, uma vez que envolve elementos importantes que se entrelaçam e possibilitam uma ação potente na prática. Ao se compreender que é por meio desse planejamento que nos permitimos avaliar, visitar propostas e alinhá-las ao público a fim de fomentar uma reflexão crítica sobre a prática como formadores, consideramos que se faz importante haver um itinerário formativo consonante com a proposta pedagógica e com o público da formação, para que haja uma congruência das estratégias formativas, com vistas a ressignificar a ação pedagógica.

Cabe-nos aqui dizer o que engloba, para nossa análise, o planejamento da formação:

- **Objetivos:** ao se problematizar diante do contexto posto, é importante refletir a qual(s) objetivo(s) o trabalho busca atender;
- **Cronograma:** diante dos objetivos propostos, ao se compreender que existem tempos que regem o calendário de formação, consideramos importante ponderar sobre como as propostas serão realizadas dentro da rotina do trabalho, para que se validem as possibilidades de alcance dos objetivos anteriormente definidos;
- **Estratégias:** face ao desafio da formação e clareza de como o adulto e, em especial, o professor, aprende, acreditamos que ter lucidez acerca de quais são as estratégias formativas utilizadas, com vistas a promover uma formação pautada em um tipo de concepção crítica e reflexiva, a partir de determinada situação-problema, é importante ponderar sobre como conduzir os encontros formativos, a fim de fomentar maior engajamento e ampliação de conhecimentos dos professores, de maneira significativa, contextualizada e aderente;
- **Base conceitual:** frente ao desafio que é debater práticas pedagógicas e, neste caso, relacionadas à sexualidade e ao preconceito, percebemos como essencial ter claras quais são as bases conceituais escolhidas para discussão e como elas se articulam dentro do espectro que é a conjuntura do público e objetivos previamente organizados.

Destacamos que esses pontos de análise se mostraram relevantes a partir do relato das coordenadoras, ou seja, não estavam, a priori, explicitados por meio das perguntas da entrevista semiestruturada. Esses aspectos, que se mostraram pertinentes para nossa análise devido aos elementos trazidos pelas entrevistadas, fornecem-nos subsídio para aprofundar nosso olhar tangente a suas práticas. Fizemos a escolha por esses elementos, pautados nas contribuições de Amaral (2012), Arroio, Rana e Teixeira (2010) e Reis (2015), cujos estudos abordam alguns pontos essenciais para a elaboração de uma pauta formativa.

Face ao exposto, analisaremos as práticas das coordenadoras, com base no planejamento proposto por elas.

O planejamento da formação proposta pela Coordenadora A contemplou quatro encontros de JEIF de 3h, cada um. De acordo com ela, como se tratava de um assunto previamente escolhido pelo público, começou a garimpar informações sobre o tema, levando em consideração, também, o que já havia sido trabalhado com o grupo de professores em momentos anteriores.

Ao analisar os projetos que tinham como mote sexualidade, a Coordenadora A percebeu que todos os planos estavam pautados sob a ótica da educação sexual, cuja abordagem de sexualidade estava ligada diretamente à concepção higienista, tratando de doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e gravidez na adolescência.

Frente a esse cenário, a Coordenadora A avaliou que era preciso discutir sob outro viés. Ela relata que não bastava debater somente na perspectiva educação sexual e corpo, mas era necessário mexer em outras estruturas que superassem o caráter fisiológico da sexualidade e tratasse sobre como as relações sociais pautadas na sexualidade interferiam no processo de ensino e aprendizagem. Então, tendo iniciado um processo de pesquisa buscando autores que pudessem fornecer um bom referencial teórico para o assunto, recebeu indicações de colegas que a orientaram que buscasse Michael Foucault e Guarcira Lopes Louro, cujos estudos poderiam contribuir no debater com o grupo de professores acerca da homofobia.

Questionada sobre a existência de uma pauta ou roteiro formativo, a Coordenadora A disse que não havia um detalhamento que contivesse tempos,

estratégias, perguntas reflexivas. Ela tinha em mãos somente os tópicos gerais do que seria trabalhado.

Percebemos, aqui, que, frente ao trabalho de formação, a Coordenadora A poderia ter amadurecido os tópicos já planejados, desdobrando-os, por exemplo, em atividades. Nessa perspectiva, consideramos profícuo que as atividades contemplassem estratégias para potencializar a discussão. Dessa maneira, seria possível ter claro não somente onde se pretendia chegar, mas como se pretendia alcançar os objetivos propostos e, inclusive, analisar os encontros, possibilitando reorientação de rotas, aprofundamentos e encaminhamentos junto aos professores.

Para o primeiro encontro, seriam abordados valores em relação ao que se concebe como feminino e masculino; no segundo, orientação sexual; no terceiro, situações de preconceito e como promover uma discussão sobre homofobia; no quarto, seria um debate livre acerca das aprendizagens e práticas. Ela adiantou que, devido às intercorrências do calendário escolar e aparente resistência dos professores, foram realizados somente os dois primeiros encontros.

No primeiro encontro, a Coordenadora A conduziu a discussão com um grupo de aproximadamente 14 professores, sendo nove deles do Ensino Fundamental II. Ela selecionou algumas frases que os professores estavam acostumados a ouvir e a falar como, por exemplo, rosa é de menina, azul, de menino; brincadeiras de menino, brincadeiras de menina; comporte-se como uma mocinha e não como um garoto, sente-se de pernas fechadas como uma menina, entre outras.

A Coordenadora A pediu que cada professor lesse uma frase e se colocasse na posição de refletir se, em algum momento, essas falas tinham estado presentes em suas rotinas em sala de aula. Os professores, por sua vez, participaram ativamente, trazendo contribuições, confirmando que, de fato, por vezes, eles faziam aquele tipo de comentário. No entanto, quando o faziam, não era com um tom de segmentar ou diferenciar os alunos. Como era algo que já estava no discurso desde sempre, acabavam reproduzindo, sem perceber que esses comentários tolhiam e diferenciavam as crianças e adolescentes.

Depois dessa atividade, a Coordenadora A dialogou com os professores acerca do machismo presente no dia a dia da sociedade e que estava presente na escola. Para a Coordenadora A, no geral, os professores não escondem suas

opiniões referentes ao que pensam sobre concepções de gênero e se sentem confortáveis em não se notarem equivocados em relação ao tratamento entre meninos e meninas. Pelo contrário, justificam suas falas, segundo ela, com um posicionamento misógino, preconceituoso e sexista.

No segundo encontro, a Coordenadora A havia programado uma leitura coletiva e posterior debate. O texto era “Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas”, de Guacira Lopes Louro (2008). O texto fora indicado por uma colega e, devido ao exíguo tempo para preparação, ela não o lera anteriormente. Ela confessa que já imaginava que seria difícil, pois sabia que discutir sobre homossexualidade e preconceito não é uma seara fácil. Ela, por vezes, já teria conversado com alguns professores isoladamente a fim de exortar posturas que eram homofóbicas, tanto em relação aos professores para com os alunos quanto entre os próprios professores. Isso, a seu ver, fora outro indicador que mostrara a relevância de se debater sobre homofobia na escola.

A JEIF iniciou-se às 19h. Após a retomada do assunto a ser trabalhado, a Coordenadora A distribui cópias do texto para os professores acompanharem a leitura. Como estratégia, ela inicia a leitura e faz paradas para debater aspectos que considera relevantes. Ela inicia a discussão sobre o quanto do nosso olhar pode estar enviesado e o quanto isso pode ser demonstrado em comportamentos e falas homofóbicas. No entanto, diferentemente do primeiro dia, as falas não foram tão presentes. Aliás, as que surgiram, a seu ver, não tiveram o retorno almejado.

A Coordenadora A relata que o silêncio era ensurdecedor. Então, ela lançou um questionamento ao grupo: “como vocês entendem a questão da homofobia na escola?” Após alguns segundos de silêncio, uma professora fala: “eu, particularmente, não gostaria de falar sobre isso. Acho que é um assunto sério, mas que não cabe a nós intervir, pois é papel da família”. No mesmo instante, outra fala: “isso é uma casa de marimbondos. Eu não sou preconceituosa, mas acho que é muito difícil discutir esse negócio de *gay* e *lésbica*”.

A Coordenadora A conta que, nesse momento, recorrera, com o olhar, a dois professores homossexuais, mas nada! Pelo contrário, a atmosfera do ambiente se transformou, criando-se um clima pesado, de desconforto. De acordo com sua leitura, esse desconforto se deu pelo fato de, no grupo, haver professores

homossexuais e eles se sentirem incomodados com os olhares dos demais colegas. Já os outros não se sentiram confortáveis para se colocar em livremente, com receio de constranger os colegas homossexuais.

Mesmo diante da receptividade apática, como ela menciona, trouxe pontos de atenção a serem refletidos com o grupo. Ela abordou a ideia de que, ao se discutir preconceito ou homofobia na escola, em momento algum estava sendo levantada bandeira a favor da homossexualidade ou identidade de gênero. Acrescentou ainda que a escola deve cuidar e zelar para o bem-estar de todos, em especial, dos alunos. Esse cuidado passa pelo respeito às diferenças, por intervir quando algum aluno exposto por ser diferente e pela necessidade de se ter uma postura, de fato, imparcial em relação ao tratamento junto aos alunos, não favorecendo ou preterindo ninguém por ser garoto, garota, heterossexual ou homossexual.

Face aos elementos trazidos pela Coordenadora A, acreditamos na importância de se pensar quais as estratégias e a postura de mediação e intervenção necessárias para a condução de uma formação. Uma vez que se propõe um debate acerca de um assunto complexo que envolve valores, crenças e, inclusive, inclui diretamente pessoas presentes como, no caso, os professores homossexuais, ter um tratamento de como se pretende organizar esse debate é essencial. Dessa maneira, é possível prever quais são os possíveis entraves e, frente a isso, organizar a condução de maneira que seja produtiva e que não coloque possíveis integrantes do grupo em situação de exposição.

Ainda com base na fala da Coordenadora A, os professores realizaram um registro coletivo do encontro, no qual trouxeram suas impressões sobre o tema, possibilitando-lhe evidenciar como eles compreendem homossexualidade e homofobia. Os professores foram orientados a registrar uma síntese do encontro, externalizando sua avaliação acerca do momento e como percebiam a relevância dessa discussão para o trabalho pedagógico na escola.

De acordo com ela, ficou notório que, por mais que alguns professores, na discussão coletiva, tenham manifestado não ter preconceito em relação a pessoas de orientação sexual homoafetiva, mostram o contrário em seus registros. A coordenadora A destaca como evidências frases do tipo: “acredito que é para agir com respeito, mesmo que os homossexuais, algumas vezes, façam coisas

desagradáveis em público; eu, particularmente, não sou de acordo, pois isso vai contra a lei de Deus; é complicado educarmos os alunos para conviver de maneira ética, se a família não assume essa responsabilidade e a televisão e internet assume esse papel, incentivando ao erro”.

Devido ao retorno dos professores, em especial, em relação ao encontro III, a proposta formativa foi cancelada e não foi retomada. Essa informação nos é bastante relevante. Acreditamos que a avaliação da Coordenadora A diante dos desafios da formação sobre sexualidade e preconceito junto ao grupo docente possibilitaria uma reorientação de estratégias que favorecessem uma nova condução na formação. cremos que, diante da escolha em não continuar com essa formação, favoreceu-se a incompreensão sobre o tema e sua relevância de discussão no contexto escolar. Logo, provavelmente, as relações sociais na escola permanecerão pautadas na incompreensão e no senso comum, deslegitimando, por sua vez, o valor do respeito entre todos que compõem a escola, independente da sexualidade de cada sujeito.

A seguir, exploraremos o relato da Coordenadora B em relação ao seu planejamento.

A Coordenadora B diz que, enquanto ela se inquietava com esses casos, conversara com um colega que é militante e compartilhara sua aflição em relação aos casos de homofobia. Seu colega lhe indicou o material da Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) que discute sobre sexualidade a partir do qual ela estruturou momentos de estudos sobre o tema. Munida desse material, ela organizou, para o mês de agosto, quatro encontros formativos na JEIF de 1h30min cada um.

No primeiro encontro, debateu-se sobre os registros de ocorrência; no segundo encontro, acerca de como as sexualidades se mostram no dia a dia; o terceiro foi dedicado a pensar em encaminhamentos sobre como tratar conflitos aluno/aluno e o quarto, para finalizar, discutiu-se sobre conflito professor/aluno.

A Coordenadora B informou que, no primeiro dia, os professores estavam bem tranquilos e ainda não sabiam que a proposta da formação seria sobre sexualidade e preconceito. Para eles, tratar-se-ia de mais um momento de estudo

corriqueiro. No entanto, à medida em que os encontros aconteciam, percebia que os docentes não se implicavam diretamente na proposta.

No primeiro encontro, a Coordenadora B iniciou com a retomada do livro de ocorrências. Ela ressaltou a importância de a escola registrar as intercorrências que eram vivenciadas no cotidiano da escola e, em especial, o que tange à relação professor/aluno e aluno/aluno. Após isso, fez um levantamento das categorias elencadas durante os dois meses de registro. Em primeiro lugar, estava a categoria indisciplina. No segundo, registros de alunos que não traziam materiais didáticos e, em terceiro, apareceu a relação conflito professor/aluno. Ao se debruçar sobre o conflito professor/aluno, estavam presentes ocorrências sinalizadas pelos professores como, por exemplo, o desrespeito por parte dos alunos para com o professor e reclamações de alunos em relação a desrespeito por parte do professor em relação a eles.

Ao ser apresentado esse último ponto, os professores se mostraram incomodados, pois, de acordo com eles, os alunos não tinham justificativas para reclamar de possíveis “maus tratos”. Contudo, como a Coordenadora B havia conversado com os alunos sobre a importância de eles a procurarem, ela havia sistematizado as principais ocorrências. Eram elas: comentários em relação à falta de capacidade em aprender; piadas machistas em relação às alunas e comentários homofóbicos. A Coordenadora B ainda afirmou que não foram explicitados quais eram os alunos e professores envolvidos, visto que todos esses casos foram tratados individualmente.

A Coordenadora B disse que alguns professores se mostraram aborrecidos, principalmente aqueles que foram chamados para conversas individuais durante os dois meses em que as ocorrências foram registradas. À contramão desse desgaste, alguns professores explicitaram que acharam interessante esse movimento de se pensar sobre a responsabilidade e sobre possibilidades de intervenção do professor em relação a esses conflitos. Como muitas vezes, eles não têm dimensão que determinados fatos possam ser considerados falhas por parte deles, seria importante pensar em como lidar com tais desafios no dia a dia.

Depois dessa conversa, a Coordenadora B disse aos professores que, diante do panorama, eles iriam discutir nas próximas reuniões como lidar com

conflitos relacionados à sexualidade e preconceito. Nesse momento, os professores se mostraram surpresos, uma vez que, para eles, o mais importante era saber lidar com o conflito existente entre os próprios alunos. No entanto, ela justificou esse recorte, pois era evidente que os professores precisavam compreender mais sobre o assunto, a fim de sustentar boas práticas no espaço escolar, devido a alguns problemas já existentes e também devido ao quantitativo de alunos homossexuais que a escola atendia. Logo, era impossível fechar os olhos para esses desafios.

No segundo encontro, a Coordenadora B havia preparado uma apresentação em *slides* com base no material *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, elaborado pelo MEC. Nessa apresentação, ela estruturou alguns tópicos sobre o que é sexualidade e a importância de se respeitarem as escolhas individuais de cada um. Além disso, ela reforçou que era necessário que os professores ficassem atentos a posturas homofóbicas, visando sanar esses problemas. A reunião, de acordo com ela, foi mais concentrada em sua fala, pois era necessário discutir sobre alguns pontos-chave sobre o assunto. Ao final, os professores puderam se colocar no sentido de avaliar a discussão.

Diante desses relatos, a Coordenadora B considera que nesse encontro houve avanço, pois permitiu aos professores que confrontassem seus pontos de vista, a partir de um referencial teórico. Para ela, a inquietação presente evidenciava que a discussão mexera, de alguma forma, com as compreensões do grupo acerca da homofobia.

Para o terceiro encontro, cujo foco era discutir os encaminhamentos necessários diante desses conflitos, a Coordenadora B disse que houve pouco avanço. Para a maioria dos professores, era evidente que tratar com conflitos em relação à homofobia era difícil, justificando que isso não fazia parte de seu trabalho. Ela solicitou que os professores se distribuíssem em trios e pensassem em encaminhamentos possíveis para tratar de conflitos homofóbicos no espaço escolar, mas poucos elementos surgiram. Dentre os aspectos que se apresentaram, os professores elencaram: encaminhar os alunos para a coordenação, em casos de conflitos aluno/aluno; não fazer brincadeiras que poderiam ser interpretadas como pejorativas, referindo-se à relação professor/aluno. A coordenadora B avalia que os

professores, de fato, não se implicaram nessa discussão por não saberem como lidar ou não quererem se envolver com assuntos polêmicos.

Questionei, então, se, durante o tempo da JEIF, os professores focaram nessa atividade e como se organizaram. A coordenadora B respondeu afirmativamente, comentando que o tempo fora dedicado para que discutissem, registrassem e depois apresentassem suas considerações. Além disso, os trios foram organizados pelos próprios professores.

Ainda em relação ao terceiro encontro, a Coordenadora B orientou que os professores buscassem observar e rememorar situações conflituosas em relação à homofobia e registrassem a situação e seus encaminhamentos para que, na próxima semana, pudessem compartilhar as práticas.

Contudo, no quarto encontro, segundo a Coordenadora B, não houve número significativo de apresentações do que fora pedido. Alguns professores disseram que, ao perceberem piadas ofensivas, orientaram os alunos a irem para a coordenação e em outros casos, intervieram diretamente, pedindo que parassem com esses tipos de ofensas. Entretanto, ela afirma que esse não fora o resultado esperado. Para ela, a expectativa era que os professores se implicassem nessa discussão e buscassem, de fato, esclarecer sobre como lidar com essas ocorrências e se revisitassem diante de suas compreensões. A atividade propiciou que ela percebesse que a maioria dos professores se coloca alheia a essa discussão, reportando os casos dessa natureza para a coordenação que, mais uma vez, assumiria o papel de “resolve tudo”.

Compreendemos que uma formação deve ter como ponto de partida o conhecimento prévio dos professores, deve ter um caráter crítico, em que os professores se autogerenciam em relação às discussões e aprofundam o que, para o grupo, é mais relevante. No entanto, acreditamos que é indispensável um planejamento prévio dos momentos formativos. Dessa maneira, é possível ter claro quais são os objetivos a serem alcançados no debate e quais são os caminhos que conduzem para esse alcance. Ao passo que o planejamento não pode ser engessado, é preciso um critério mínimo em relação ao que será apresentado. Assim, concebemos o planejamento como trilhas e não trilhos. Trilhas, pois nos permitem, com clareza, escolher os caminhos a serem desbravados; não trilho, em

que se fica preso a uma estrada única a ser seguida que, se ao sair dela, tudo estará perdido.

Percebemos, pelo relato da Coordenadora B, que, em comparação à Coordenadora A, houve maior estruturação dos encontros formativos, pois ela tinha claro, além do que se pretendia alcançar, como conduzir esse momento. A Coordenadora B informou que havia organizado previamente alguns indicativos de ações para realizar nos encontros como, por exemplo, trabalhar com o livro de ocorrências, debater à luz de um referencial teórico o assunto, tendo sido, inclusive, organizado um material. Além disso, havia clareza em relação a como percorrer esse caminho, que era possibilitar, nos últimos encontros, a reflexão dos professores, em pequenos grupos, e a socialização de encaminhamentos.

Mesmo que, de acordo com ela, tenha havido pouco avanço em relação ao objetivo da formação, evidenciamos aqui maior planejamento no que concerne ao itinerário formativo proposto. Contudo, fica-nos uma questão: como potencializar ainda mais esse momento? Ousamos dizer, então, que vale a pena voltar-se ao planejamento proposto e, em um movimento de reflexão sobre a ação, repensar as estratégias lançadas durante a condução das reuniões, bem como o papel mediador e problematizador durante as discussões.

Diante do que foi exposto pelas coordenadoras em questão, percebemos alguns pontos similares em seu planejamento e, também, discrepantes a respeito dos quais consideramos importante refletir.

Primeiramente, no que concerne ao(s) objetivo(s) da formação, em nossa análise, a Coordenadora A tinha como foco discutir sobre sexualidade e preconceito e como esses temas são tratados no cotidiano escolar por parte dos professores. Concernente à Coordenadora B, seu objetivo era refletir sobre sexualidade e preconceito e quais seriam as implicações na relação professores e alunos, ampliando para elencar possibilidades de ações para mediação de conflitos inerentes ao preconceito ou homofobia, como nomeado por elas.

Percebe-se, aqui, mesmo que em um limiar pouco tangível, há um aprofundamento de expectativas em relação aos objetivos propostos. Enquanto a Coordenadora A pretende ampliar o repertório dos professores sobre os temas, a Coordenadora B almeja, para além dessa ampliação, partir de situações reais de

conflitos, por meio dos registros, aprofundar essa discussão, elencando, inclusive, quais seriam as ações propostas, pensadas pelos professores, para lidar com a mediação desses conflitos.

Em nossa análise, a despeito dos objetivos propostos pelas duas coordenadoras terem uma intencionalidade clara, entende-se que o olhar menos apurado para o processo impactou as propostas formativas, pois não deu condições suficientes para que se avançasse rumo ao desejado. Acreditamos que uma atenção maior ao cronograma e às estratégias fornecessem melhores bases para fomentar maior ressignificação de conhecimento acerca do tema proposto.

Referente ao cronograma dessa formação, compreendemos que ambas as coordenadoras poderiam ter explorado mais o calendário proposto das JEIFs, uma vez que a proposta é complexa e envolve as representações de cada sujeito envolvido nesses processos. Contudo, ao compreender que existe um limitador-tempo e um cronograma de formação, como estratégia suplementar, consideramos importante pensar, para além de momentos coletivos, retomar essas discussões e ampliar casos específicos, por meio de um debate propositivo, estudos e reflexões, em momentos individuais.

Percebemos, com os relatos das coordenadoras, que há desafios inerentes à formação de professores em relação à sexualidade e preconceito contra a diversidade sexual. Primeiro, não podemos desconsiderar a complexidade do assunto e, junto a isso, o tempo de todo o itinerário formativo. É preciso ter clareza de que a mudança não acontece rapidamente, mesmo que seja necessária maior rapidez. Por não ver os resultados rapidamente, cria-se um sentimento de frustração e busca incessante de buscar os porquês de não ter ocorrido como o esperado.

Trazemos aqui a contribuição de Moscovici (1978), ao afirmar que as representações acerca de um determinado evento são constituídas a partir do estabelecimento das relações sociais que são facilmente apreendidas. Ao passo que o tempo real da formação é um limitante, o movimento de reconstrução de significados é complexo e subjetivo a cada sujeito. Exemplo disso é que a discussão, ainda que inicial, sobre sexualidade, não provocou maiores reacomodações de interpretação nos professores, haja vista que eles, em geral, não percebiam o sentido negativo em suas falas, o que nos mostra que muito do que é proferido tem

como base o que o ambiente ratifica e institucionaliza. Não queremos dizer com isso que as representações são determinantes e inatas, pelo contrário, são construídas, reconstruídas e pulverizadas dentro de contextos a partir daquilo que recebemos de influências e socializações.

Isso se revela evidente quando analisamos nossas certezas e posições acerca de algo. Se aprofundarmos e buscarmos o porquê das coisas, muitas das justificativas estarão alicerçadas em senso comum. Já esse senso comum nos é transmitido, internalizado e reproduzido constantemente, a partir do que determinado grupo de pessoas e sociedade acreditam, por meio de um juízo de valor. Exige-nos aqui ressaltar que, de acordo com Teoria das Representações, advogada por Moscovici (1978), o senso comum é o ponto de partida para que possamos compreender determinadas práticas presentes na sociedade e é a partir dele que podemos adentrar em determinados espaços e compreender o que práticas representam em um determinado grupo e/ou contexto.

Aqui, cabe-nos trazer também a contribuição de Placco e Souza (2006), que ressaltam o papel da memória para discutir sobre o processo de aprendizagem do professor e sua construção identitária. Segundo as autoras, os professores utilizam de outros processos e meios para que sua identidade seja (re)construída, dentre eles, a memória. Assim, se analisarmos mais a fundo em nossas memórias, certamente podemos dizer que crescemos em um ambiente que separava, por exemplo, o que era de menino e de menina. Isso pode parecer simples e até ingênuo em um primeiro momento, mas carrega consigo a representação do que é inerente a cada um e. Assim, quando delimitamos o que cabe a um e ao outro, automaticamente, excluimos o outro do direito de (con)viver e de se relacionar com determinados objetos. Dessa maneira, naturalizam-se posturas, falas e reações, compreendendo que isso é certo ou errado, isso pode ou não pode. Por consequência, estabelecemos verdades que são bases para a criação de sentidos comuns e permeiam as relações, falas e práticas, inclusive a dos professores, que, absolutamente, não estão alheios a esse movimento.

Essa análise nos permite reforçar que, por ser um movimento complexo de resignificação dos sentidos comuns dos quais nos apropriamos, é necessário que haja clareza que não perceberemos maiores mudanças em um curto espaço de

tempo e que, mesmo que necessária, uma formação em um tempo limitado não garantirá maiores avanços no que concerne à mudança de posturas.

Ao analisarmos as estratégias formativas escolhidas por ambas as coordenadoras, vemos aqui maior diferença em suas práticas. Primeiramente, o que emerge como diferencial é a escolha da Coordenadora B em ter selecionado registros de conflitos para debater com os professores, enquanto a Coordenadora A partiu de suas experiências nas salas dos professores e interpretações diante dos fatos. Aqui, não nos cabe julgar se houve falha em quaisquer movimentos, porém, permite-nos afirmar que a Coordenadora B teve evidências que mostravam aos professores a intenção formativa por meio de suas práticas.

Compreendemos que esse movimento realizado pela Coordenadora B possibilitou maior clareza da necessidade de se discutir sexualidade e preconceito, uma vez que havia um arcabouço de ocorrências que mostravam a importância de se debater sobre preconceito contra a diversidade sexual. Sua estratégia em confirmar as ações realizadas pelo corpo docente ou parte dele legitimou a proposta.

Outro aspecto que nos implica discutir é a estratégia do segundo encontro da Coordenadora A. Ela afirma que, como ela não lera previamente o texto proposto para discussão no grupo, algumas questões ainda não estavam amadurecidas, além de se terem deixado passar pontos importantes que mereciam um aprofundamento nas discussões.

Primeiramente, consideramos que era necessária uma melhor preparação da Coordenadora A para a condução junto aos professores, pois, por se tratar de um tema complexo que mexe com ideologias, concepções de mundos e de vida, crenças religiosas e escolhas, era preciso que ela aprofundasse seus conhecimentos sobre o tema e se familiarizasse com a abordagem trabalhada no artigo. Dessa maneira, avaliamos que seria, de fato, pouco profícua a discussão, uma vez que a coordenadora não estava segura do assunto.

A partir do relato da Coordenadora B sobre o segundo encontro, primeiramente, validamos a estratégia proposta por ela em relação à desestabilização dos conhecimentos já amalgamados sobre sexualidade e preconceito. Todavia, levantamos um contraponto no que concerne à escolha da estratégia utilizada pela coordenadora pedagógica. Cremos que é importante haver

um momento de apresentação estruturada sobre determinados conceitos. Entretanto, pensamos a respeito da necessidade de se reconstruírem, juntos, as compreensões acerca dos fatos e conceitos. Retomamos, nesse sentido, a discussão de Placco e Souza (2006), quando se aborda a necessidade de se promover a reflexão coletiva a fim de criar novos sentidos e significados. Vale pensar se, diante desse conflito de crenças e posicionamentos, um debate em que os professores pudessem refletir e se colocar durante todo o processo seria mais assertivo, possibilitando, assim, que as interrogações, as complementações e as resistências se mostrassem nitidamente, aprofundando-se nesses aspectos.

No tocante ao terceiro encontro proposto pela Coordenadora B, consideramos que ela poderia ter pensado previamente nesses trios, no intuito de promover um agrupamento produtivo, por compreender que, em espaços formativos, temos diferentes perfis de participantes. Então, a Coordenadora B, tendo claro como cada professor se mostra nesse espaço e, inclusive, sabendo quais as suas compreensões sobre homofobia, poderia ter planejado a distribuição de forma a potencializar a discussão e equilibrar as discussões.

Podemos, aqui, contribuir com uma análise acerca das estratégias pensadas por ambas as coordenadoras, pensar que poderiam ser propostas discussões alicerçadas em multimodalidades formativas, como vídeos, leituras prévias, registros reflexivos e vivências, bem como metodologias ativas de aprendizagem que considerassem todo o repertório do grupo, como, por exemplo, estudos de casos, problematizações e debates ampliados. Dessa maneira, poderiam ser ressignificadas práticas.

Consideramos que o movimento formativo deve ser constante, principalmente em se tratando de assuntos complexos e que não fazem parte diretamente da discussão da escola, como é o caso da homofobia. Para isso, é necessário se pensar e planejar cautelosamente tempos, espaços e estratégias, para que possa se pensar em encaminhamento e acompanhamento sistemático. Como já exposto anteriormente, é preciso ter clareza de que, como a sociedade tem seus posicionamentos arraigados, alguns deles levam maior tempo para se modificar. Ainda junto a isso, o processo de desconstrução de senso comum exige movimentos mais complexos e assertivos no sentido de mobilizar o outro para a reflexão, compreendendo que, nesse movimento dialético de reconstrução de

conhecimentos, há entraves, avanços lentos e resistências, pois a remodelagem e a ressignificação de concepções fazem parte da construção identitária.

Ao analisarmos as bases conceituais propostas pelas coordenadoras, não temos críticas em relação aos textos e materiais escolhidos. Entretanto, acreditamos que, por se tratar de um assunto complexo, faz-se necessário ampliar tal discussão, com base, por exemplo, no conceito de sexualidade e sua construção como movimento social pautados em valores arbitrários, bem como as bases das representações sociais e como elas alimentam não só o discurso, mas a prática social.

As falas trazidas pelos professores das duas escolas, de acordo com as Coordenadoras A e B, refletem diretamente o que ser homossexual representa para aqueles que agem com preconceito. De acordo com Spink (1993, p. 303)

a representação é uma construção do sujeito enquanto social. Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam.

O que representa, para esses professores, ser homossexual? Em que se assenta tal compreensão acerca desses sujeitos? Ora, se afirmamos que a representação é a construção do sujeito com base em referências em determinado meio social e que essas representações são contextualizadas, possivelmente, os professores que afirmam que homossexualidade é algo que contraria possíveis bases que vão de encontro às suas concepções acerca desse tema e estão alicerçadas sobre um terreno que considera aquilo que foge à norma, consideram-na como algo errado. Reiteramos ainda que norma não representa o certo. De acordo com Foucault (1984), norma ou normatividade simplesmente arbitra sobre o que é considerado por determinados grupos como correto a se fazer, a se dizer e a seguir. Logo, aquilo que não se enquadra à normatividade é considerado errado, patológico, ilegal ou imoral.

Todavia, o debate deve estar centrado em entender exatamente o que gera essa ideia de que ser homossexual é errado. Somente ao compreender os porquês, por meio de uma investigação minuciosa, podemos intervir e possibilitar o surgimento de novas representações acerca do evento. Para isso, Abric, 1994 (*apud* CRUSOÉ, 2004, p.111) dá ênfase na discussão da Teoria do Núcleo Central. De

acordo com o estudioso, para que possamos captar profundamente o porquê dos fatos que estão atrelados às representações, é preciso se debruçar sobre as estruturas internas e a dinâmica das representações, que corroboram com a compreensão do núcleo central, sendo este o determinante da significação e organização da representação.

Como ilustração, apresentamos os seguintes exemplos: há pessoas que claramente afirmam não aceitar pessoas com orientação sexual que não heterossexual. Para essas pessoas, é inconcebível outra maneira de representar sua sexualidade a não ser se orientado ao sexo oposto. Eles, logo, são taxativos em não aceitar, respeitar e querer conviver com pessoas homossexuais. Em contraponto, há pessoas que afirmam não ter preconceito para com pessoas homossexuais, porém, não são a favor de direitos legais igualitários para casais homoafetivos e/ou não se sentem confortáveis em ter amizade com pessoas de orientação sexual homoafetiva. Percebamos que o preconceito existe em ambos os casos. Embora se manifeste de maneiras e tons diferentes, não deixa de existir.

Agora, imaginemos pessoas que afirmam ser totalmente receptivas ao diferente e que, inclusive, defendem direitos iguais para todos, independentemente da orientação sexual. Contudo, para essa pessoa, a imagem aceitável do homossexual é aquela que, independente da sexualidade, o *gay* deve se portar, se vestir e se comunicar como “homem” e a lésbica deve ser feminina e se comportar como “mulher”. Dessa maneira, é mais fácil que as pessoas os respeitem, haja vista que eles se respeitam. Vejamos que, apesar de ser, aparentemente, uma pessoa mais aberta às diferenças e que, de fato, possa respeitar a orientação sexual dos demais, ainda carrega consigo um preconceito, mesmo que velado, pois, para que possa aceitar o outro, é preciso que este esteja de acordo com aquilo que é compreendido como possibilidade de ser diferente, incorrendo no desejo de depreender sobre outros perfis heteronormativos, para que possam conviver em “harmonia” na sociedade.

Nos três exemplos acima, indubitavelmente, há preconceito em relação à orientação sexual, ou seja, existe homofobia, mesmo que com níveis de (não) aceitação diferenciados. Contudo, o núcleo central é o mesmo. Os três exemplos carregam consigo níveis de aceitação do outro com dinâmicas e significados

diferentes, mas internamente há algo que ainda não foi acionado para ser revisto, que é exatamente o núcleo central.

Discorreremos sobre esses aspectos nesse momento, pois acreditamos que é pouco eficaz tratar o efeito se não compreendermos a causa, ou seja, o ponto nevrálgico do problema. Podemos ter algum resultado na formação contra o preconceito contra diversidade sexual, se pautamos o posicionamento “somente” pela ótica dos direitos humanos igualitários. Entretanto, defendemos a ideia de que, para que possamos ter mais resultados frutíferos, é preciso conhecer a(s) causa(s), maturar uma discussão, mobilizar o outro para uma reflexão profunda que o possibilite revisitar suas bases geradoras de preconceito (núcleo central), até então desconhecidas, para que haja um caminhar para uma mudança significativa. Logo, compreendemos que esse é um aspecto relevante a ser considerado no arcabouço teórico da formação.

2.5. Análise da formação

Propomo-nos, neste eixo, suscitar uma análise no que concerne à percepção da formação na perspectiva das Coordenadoras A e B, por compreendermos que todo processo pedagógico necessita de um olhar reflexivo sobre as práticas realizadas.

Um fato interessante é que tanto a Coordenadora A quanto a Coordenadora B analisaram que a formação, mesmo com alguns reflexos positivos junto ao grupo, não foi tida como um momento de transformação das práticas pedagógicas.

Para elas, um fator fundamental para o bloqueio no avanço foi o fato de os professores do Ensino Fundamental II não estarem tão abertos a refletir sobre os processos relacionais juntos aos alunos e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem. Ambas as coordenadoras afirmam que a postura e as falas dos professores do Ensino Fundamental I e II são bem diferentes entre si. Para elas, enquanto os professores do Fundamental I se colocam de maneira mais aberta para debater e refletir sobre os assuntos, os professores especialistas pouco se envolvem na discussão, promovem conversas paralelas e, quando focam na discussão, fogem para assuntos que extrapolam a pauta do debate, buscando desvirtuar o foco. Além disso, elas acreditam que o fator-chave é a formação inicial, que influencia na

postura docente e na compreensão da criança e do adolescente. Para ela, o curso de Pedagogia possibilita maior contato com autores que discutem infância, processos de aprendizagem e relação professor/aluno, diferentemente dos professores especialistas cuja formação inicial não costuma contemplar essas questões. Assim, é mais comum que os docentes concentrem suas discussões em aspectos disciplinares, negligenciando a discussão didático-pedagógica.

Os aspectos citados pelas Coordenadoras A e B nos chamam atenção, pois possibilitam uma análise no que se refere à visão que elas têm acerca das diferenças da formação dos pedagogos e especialistas, trazidas em suas falas, ao ressaltar que o trabalho com professores do Ensino Fundamental II é mais desafiador. Não nos implicamos em avaliar se o trabalho formativo com esses públicos é diferenciado ou não, tampouco nos posicionamos sobre a qualidade da formação inicial oferecida, já que essa seara nos exigiria outra pesquisa para nos posicionarmos sobre o assunto. Todavia, queremos, aqui, analisar o que as coordenadoras compreendem a respeito do trabalho com esses professores (pedagogos e especialistas).

Nós, educadores, discursamos que a formação inicial, por vezes, não dá conta de potencializar e preparar o futuro professor para o exercício da função, pois os cursos de formação inicial não os preparam, de fato, para uma prática consistente em um espaço real, dinâmico e heterogêneo, como é a escola. Com outras palavras, as Coordenadoras A e B afirmam isso, principalmente quando se referem ao fato de os professores especialistas terem tido uma formação majoritariamente focada em conteúdos específicos às disciplinas que serão ministradas, pouco se debruçando sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Frente a essa compreensão e leitura no que toca à formação inicial dos professores, trazemos à baila algumas intervenções acerca de formação e desenvolvimento profissional debatidas por Ponte (1998) Imbernón (2011) e Tardif (2010).

Ponte (1998) aborda algumas diferenças acerca do processo de formação e desenvolvimento profissional. Para o autor, a formação inicial constitui um percurso que favorece o desenvolvimento profissional do professor, sendo uma etapa fundamental para a seu desenvolvimento. Entretanto, ao se falar em

desenvolvimento profissional, é necessário compreender a ideia de que a capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto. Assim, podemos caminhar para a compreensão de que a formação inicial contribui, mas não categoriza o professor no sentido de afirmar que ele não é apto para a docência ou até mesmo não tem uma base para exercício da função. Até porque precisamos compreender o desenvolvimento profissional como um processo inacabado e em constante movimento.

Imbernón (2006, p. 44-45) comunica que

o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer interação sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.

Podemos apreender, então, que o desenvolvimento se dá na prática, ou seja, na ação. Logo, cabe-nos questionar se, de fato, a formação inicial pode ser responsabilizada totalmente pela atuação dos professores. Para além disso, permitimo-nos indagar se a escola, em especial a coordenação pedagógica, que lida diretamente com os processos formativos e didáticos dos professores, tem clareza acerca do que promove o desenvolvimento profissional docente e como mobilizá-lo..

Com base em Tardif (2010), trazemos luz para a articulação entre escola, formação inicial e saberes docentes. De acordo com o pesquisador, o saber docente é plural. Logo, é na ação docente e na reflexão que esses saberes são vivenciados e construídos. Dessa maneira, inviabiliza-se a ideia de que é na formação inicial que o professor se desenvolve por completo. Aliás,

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. (GARCIA, 2010, p.18)

Balizados nos autores, acreditamos que é importante compreender que a formação inicial é limitada, no sentido de ser ela uma etapa para a qualificação e formação profissional, mas não o único momento/espço formativo do docente. Isso não supera a questão da qualidade da formação inicial. Entretanto, ela nos permite registrar a necessidade da formação continuada em serviço mais consistente, tanto

em relação aos tempos e propostas formativas. Assim, entendemos que é importante que as Coordenadoras A e B ampliem sua compreensão sobre o quanto a formação na escola é essencial para favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, principalmente daqueles que avaliamos como os que mais necessitam de suporte pedagógico.

2.6. Autoanálise

Nesta pesquisa, partimos da afirmativa de que, ao se propor uma análise de uma prática pedagógica, indiscutivelmente, precisamos analisar a nós mesmos. Diante disso, consideramos que a autoanálise é fundamental no processo, pois ela permite nos revisitar, ponderar sobre os acertos, enxergar potencialidades e reconhecer limitações, no sentido de promover uma reflexão para a mudança. Assim, propomos, neste eixo temático, ressaltar como as Coordenadoras A e B se autoanalisam frente às formações realizadas.

A Coordenadora A afirma, categoricamente, que poderia ter feito muito diferente. Ela diz, inclusive, que depois de nossa conversa, percebera que houve lacunas e, se pudesse, faria de maneira diferente. No entanto, considera que, mesmo diante de alguns equívocos, ela avançou, pois já percebe que os professores estão mais cautelosos em se manifestar sobre homossexualidade.

Um ponto que fica evidente sobre a autoanálise da Coordenadora A é a necessidade de se preparar bem, desde um planejamento bem estruturado, bem como ampliar seu repertório acerca das temáticas pretendidas para debate. Ela diz que cometera um erro ingênuo ao pensar que poderia assumir essa demanda sem, de fato, ter um itinerário formativo fundamentado, pautando-se somente nas suas crenças, valores e certezas.

A Coordenadora B afirma que poderia ter feito algumas coisas diferentes e, principalmente, avalia que poderia ter sido mais estratégica. Ela analisa que sua postura, em alguns momentos, fora muito autoritária, não dando espaço para que, de fato, os professores se colocassem sem medo de errar. Para ela, talvez esse tenha sido seu maior erro: querer que o outro mude sem considerar o tempo dele, mas balizando-o pelo seu tempo e compreensão acerca dos fatos. Além disso, a Coordenadora B considera que o tempo tinha sido curto para discutir um assunto tão

complexo e afirma que poderia ter diluído em outros encontros formativos atividades que efetivamente levassem o grupo a refletir e, conseqüentemente, a mudar sua prática.

Ao nos debruçarmos sobre as colocações das Coordenadoras A e B, percebemos que houve uma reflexão acerca de sua prática, pois elas, a partir da análise do percurso formativo realizado, consideram que se faz emergente revisitar o planejamento, a preparação e a condução das formações e suas estratégias de mediação que considerem o público e complexidade do objeto de estudo.

No caso da Coordenadora A, para além da questão do planejamento e mediação, ela se reconhece frágil diante do assunto, por mais que tenha clareza da importância de se discutir sobre homofobia.

As Coordenadoras A e B também convergem em suas falas quando afirmam que a possibilidade de conversar com outra pessoa, neste caso, o pesquisador deste trabalho, possibilitou uma reflexão crítica sobre as ações realizadas, uma vez que expandiram seus olhares para enxergar não somente as lacunas vistas nos outros atores, mas, acima de tudo, agora, percebem o quanto houve fragilidade nos processos e posturas que cabiam a elas mesmas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo desta pesquisa, que foi analisar, a partir da análise fundamentada da prática, como o preconceito contra a diversidade sexual tem sido tratado nas formações dentro de duas escolas públicas da Rede Municipal de São Paulo, temos clareza de que este trabalho, ainda que possa trazer luz para movimentos formativos acerca desse tema, não esgota a necessidade de investigar ações de cunho formativo dentro da escola. Pelo contrário, evidenciamos a necessidade de trazer à baila a pesquisa com essa temática, tendo em vista que aqui nos coube analisar duas práticas formativas em um determinado contexto, que nos deram base para elencar os objetivos específicos deste trabalho, já apresentados no início desta dissertação.

Reiteramos aqui que esta pesquisa compreender visava como as coordenadoras pedagógicas percebem o papel da escola em discutir a respeito do preconceito contra a diversidade sexual. Frente a isso, percebemos que ambas as coordenadoras compreendem que a escola precisa debater sobre essa temática a fim de não somente repertoriar os professores na mediação desse tipo de conflito, mas, antes de tudo, conscientizá-los da importância de que é preciso revisitar suas posturas e práticas, para que eles sejam exemplos de cidadãos que respeitam e acolhem as diferenças. Com isso, podem contribuir para desmistificar o discurso, muitas vezes inconsciente ou velado com teor preconceituoso e discriminatório, alicerçado por valores heteronormativo heteroestruturantes que promovem desigualdade social, evitando que essa violência, mesmo que involuntariamente, acometa os alunos, em especial, por parte dos professores que, por vezes, por meio de discursos que aparentemente não demonstram desrespeito, promovem discriminação.

Paralelo ao objetivo específico acima, propusemo-nos também identificar como as coordenadoras pedagógicas se reconhecem na função de planejar e desenvolver ações de formação com os professores para o seu trabalho com questões relacionadas ao preconceito contra diversidade sexual. No tocante a esse item, ambas declararam que se sentem diretamente implicadas na discussão acerca da importância de um diálogo sobre o preconceito contra a diversidade sexual, chamado por elas de homofobia, que é presente na escola, pois afirmam que sua função demanda a realização da formação continuada dos professores. O que, para

elas, faz-se relevante, é que o formador de professores que, no caso da escola, é a coordenação pedagógica, não busque ampliar seu foco, não se limitando a aspectos tacitamente tidos por pedagógicos como, por exemplo, discussão sobre didática, avaliação e temas ligados aos processos de ensino e aprendizagem. Para as coordenadoras, é importante que a coordenação pedagógica analise as necessidades da comunidade escolar e articule uma formação que abarque outras dimensões, principalmente aquelas ligadas às relações sociais, tendo em vista que a escola tem a incumbência de promover a formação integral dos alunos.

Também nos propomos a elencar quais são os desafios presentes no que tange à formação de professores em relação ao preconceito contra a diversidade sexual. Relacionado a esse ponto, foi evidenciado por meio de seus relatos das coordenadoras que, dentre os desafios, estão: institucionalizar espaços formativos que possibilitem tanto o estudo com os professores, mas, antes de tudo, o estudo prévio acerca dos temas, com um referencial teórico sólido e acessível à compreensão; ter a parceria da equipe gestora para validar e dar suporte ao trabalho pedagógico proposto; equacionar a necessidade dessa formação e sua complexidade junto ao tempo institucional das rotinas de JEIF; ter conhecimento de estratégias formativas que valorizem a formação crítica e reflexiva dos professores, em especial, dos professores de Ensino Fundamental II, no sentido de motivá-los para a deliberação e para estudo sobre o tema.

Em nossa análise, afirmamos que, mesmo diante dos desafios já mencionados pelas coordenadoras e validados por nós, percebemos que conseguimos avançar nessa seara que é mobilizar a escola para debater preconceito contra a diversidade sexual. Ora, se, por um lado, temos um forte movimento que abafa quaisquer discussões sobre diversidade sexual e preconceito, aqui, vemos profissionais que se incluem nesse debate. Passos aparentemente mínimos, mas longos, se olharmos para a projeção desse desafio. O que nos cabe, como cidadãos e educadores, agora, é buscar garantir um espaço para que temas como este sejam amadurecidos no seio escolar, pois ele transpassa as relações sociais que impactam diretamente na motivação dos alunos em estarem na escola e aprenderem. Caso negligenciemos nisso, fomentaremos maior ampliação de desigualdades, marcando, incontestavelmente, as vidas de muitas crianças e adolescentes que foram discriminados diariamente dentro da escola, lugar que,

teoricamente, deveria ser um espaço que cuida e zela pelos alunos que estão sob sua responsabilidade.

Apesar de não ser o mote inicial de nossa pesquisa, avaliamos que, por parte dos professores, há uma forte resistência em se debater sobre preconceito contra a diversidade sexual. Isso, a nosso ver, se dá por alguns aspectos. Primeiro, devido ao senso comum que alicerça as crenças acerca da sexualidade e como ela se desvela nos comportamentos humanos. Segundo, pelo fato de que, por ser um assunto complexo e que encontra resistência para reflexão, consideram que a escola não tem esse papel ou não está preparada para se envolver nesse debate. Isso nos mostra que ainda temos um grande desafio em conscientizar que a escola, como um espaço social heterogêneo, responsável por educar os estudantes para a vida, precisa ser revista como espaço não somente de transmissão de cultura, mas de ressignificação e transformação. Assim, a unidade escolar, em um movimento consciente e coletivo, pode conduzir um trabalho com vistas à quebra de desigualdades, não só cognitivas, mas sociais, relacionais e humanas.

Aqui, reiteramos que não nos propusemos delegar em favor de uma causa própria, mas, sim, chamar atenção de nós, educadores e formadores de professores, para que percebamos que existem outros desafios que não somente cognitivos que influenciam em uma convivência harmoniosa e que fomentem uma cultura de respeito e aprendizagens. Acreditamos que, a medida que um estudante se sente intimidado ou preterido por sua orientação sexual, certamente há um impacto em sua aprendizagem e em sua motivação de permanecer nesse espaço que o considera fora da norma. Consideramos que é importante a escola refletir e pautar seu trabalho em pilares como respeito à diversidade e ao outro, não o excluindo ou segregando e ensinar, não somente por meio do conteúdo, mas por ações e exemplos, como é viver em sociedade, respeitando as diferenças.

Para isso, compreendemos que o coordenador pedagógico tem um papel relevante nessa discussão com os professores, haja vista ele ser um dos articuladores e formadores nesse contexto. Vale ressaltar que o coordenador pedagógico é tido como articulador desta formação na escola. Assim, o que aqui afirmamos é que a responsabilidade de conduzir a formação não é exclusiva deste profissional. Isso implica dizer que ele pode estreitar parcerias internas e externas à escola, seja promovendo o protagonismo dos alunos, professores outros profissionais e até mesmo com agentes externos à escola, para que se amplie a

discussão e seja refletida na prática possibilidades de potencializar os saberes dos que são (re)construídos e (re)significado na escola. Isso, inclusive, reforça a ideia de uma gestão democrática e participativa, cujo foco é que todos tenham voz, vez e ação prática efetiva, engajando-se e contribuindo para que juntos avancem em seus desafios. Se esperamos romper essas barreiras, é preciso que haja espaços para discutir e reavaliar as práticas e propor encaminhamentos, junto com um acompanhamento de suporte frente a isso.

Permitimo-nos aqui, diante das conversas e análises com as coordenadoras pedagógicas, pensar em alguns pontos-chave que, acreditamos, ser pensados quando nos propomos planejar um movimento formativo. Nosso intuito não é de fechar uma maneira de conduzir essa formação, posto que não nos compete criar regras, pois cada escola tem seus desafios, contextos e pessoas. Todavia, sugerimos alguns aspectos que entendemos como importantes para a formação de professores no que concerne ao preconceito contra a diversidade sexual.

- Diagnóstico - Observação e registro:

Primeiramente, consideramos relevante compreender que o preconceito contra a diversidade sexual existe e se mostra em diferentes locais e formas. Assim, podemos analisar os fatos tais quais eles se mostram no cotidiano escolar. Uma estratégia que auxilia não somente ao coordenador, mas a equipe, é a observação e o registro dos casos. Observar é estar atento aos sinais. Assumir um caráter investigativo é mister para que possamos desvelar aquilo que não se mostra por inteiro. Seja na sala dos professores, ao ouvir as falas e ver os comportamentos, em conversas formais e informais com o grupo, por exemplo. Esses espaços nos proporcionam muitos insumos e evidências que dão base para um bom diagnóstico.

Conversar com os alunos também é uma boa possibilidade de coletar informações. Ao perceber que há represália, seja entre os pares ou por parte dos professores, consideramos imperioso ouvir os envolvidos para compreender exatamente o ponto nevrálgico da situação. Mostrar-se interessado e sensível ao outro possibilita um diálogo franco, estabelecendo uma relação segura e profissional.

A partir dessas observações em diferentes âmbitos, registrar as ocorrências é essencial. Não se trata, entretanto, de um registro burocrático, que não será revisitado. Pelo contrário, esse registro deve servir como evidência para uma intervenção. Descrever a situação, quais foram os envolvidos, o que gerou esse

conflito e como foi mediado são pontos importantes para que o coordenador pedagógico tenha o detalhamento dos casos já vivenciados, tornando esse material um diário de bordo, que poderá ser resgatado para reflexão e posterior intervenção por meio da formação.

- Estudo - Conhecer sobre sexualidade e bases sociais do preconceito:

Como apresentado pelas coordenadoras entrevistadas, um dos maiores desafios no que compete à formação de professores sobre preconceito contra a diversidade sexual é poder estudar sobre o tema.

Estar sensível à causa é fundamental, mas isso não garante que os resultados sejam os melhores. Por se tratar de um assunto conflituoso que envolve vários elementos sociais e subjetivos, é preciso que a coordenação pedagógica e a escola conheçam o assunto, por meio de referenciais teóricos que deem base para uma discussão madura, sem vitimização ou apontamentos. Para isso, a pesquisa é fundamental.

Participar de grupos de estudos sobre o tema é uma excelente saída. Além de ampliar o repertório sobre a temática, é possível criar uma rede de conhecimento cujas pessoas envolvidas possam ser parceiras no que se refere à implementação de projetos pedagógicos e formação de professores.

Junto a isso, consideremos o estudo coletivo como um momento bem importante. Mobilizar a equipe gestora para rodas de leitura e debate sobre o tema, possibilita vitaminar a prática, refletir sobre desafios e sistematizar conhecimentos.

Outros dois aspectos que consideramos pertinentes para estudo são: as representações sociais e a aprendizagem do professor. Acreditamos que conhecer minimamente acerca de como se elaboram as representações sociais, as bases do senso comum e preconceito é crucial para que haja um debate referente ao preconceito contra a diversidade sexual. Por ser um tema que envolve ideologias, crenças e posições dos sujeitos, a coordenação pedagógica e seus parceiros nessa formação compreenderem como se dá a construção dessas representações acerca da homossexualidade, do preconceito e como ele se reflete em diferentes tipos de violência é importante, para que possam assumir um papel mediadores e não julgadores ou ditadores frente ao grupo. Compreender como o outro pensa, pode possibilitar a construção de novos sentidos e significados.

Além disso, o coordenador enfrenta desafios no que tange à formação de professores, pois nem sempre consegue mobilizar o grupo como pretendido. Por vezes, esses entraves estão exatamente na condução e nas estratégias escolhidas. cremos, então, que compreender acerca do processo de aprendizagem do adulto exige a constante desconstrução e reconstrução dos fatos. Como tal processo é doloroso, é preciso que o formador, como par avançado, planeje suas ações pedagógicas com foco no desenvolvimento do grupo.

- Parceria entre a equipe gestora e demais atores:

Percebemos também, pelos dois relatos, que não ter o apoio da equipe gestora é um dos desafios para realização da formação. Isso se dá, não raro, pelo fato de a direção escolar não se sentir implicada nas ações estritamente pedagógicas e, em especial, à formação de professores. Além disso, por se tratar de um assunto tido como tabu, provavelmente, esses profissionais, como a sociedade em geral, não se sentem confortáveis em estar à frente dessa discussão. Entretanto, o apoio da equipe gestora pode se dar de diferentes maneiras.

Logo, consideramos relevante que a equipe gestora se perceba, de fato, como uma equipe estratégica no que concerne a todo o trabalho pedagógico da escola. Assim, debater sobre os desafios da unidade escolar, pensar em projetos pedagógicos, propostas formativas e encaminhamentos bem entrelaçados entre formação e acompanhamento são boas maneiras de efetivar essa parceria. Compreendemos que o trabalho deve ser colaborativo e que todos saibam exatamente os porquês, quais são os caminhos a percorrer e como acompanhar. Ousamos afirmar que é inviável que o trabalho seja apenas de um ator, pois deve ser da comunidade e a equipe gestora, que, como par avançado e com espírito de liderança, deve estar coesa e em sinergia.

Além disso, propor parcerias com professores que podem ser um apoio em potencial é muito importante. Dessa maneira, compartilha-se o trabalho no sentido do outro, o professor, reconhecer-se no processo. Representatividade é importante, pois fomenta maior pertencimento ao grupo e à causa.

- Planejamento – itinerário formativo:

Outro aspecto que é intrínseco à formação é o planejamento. A partir de um bom diagnóstico, é preciso pensar no que se espera alcançar, ou seja, os objetivos da formação, o que fazer para alcançar esse objetivo, quer dizer, as estratégias

formativas. É preciso saber exatamente onde quer se chegar com essa discussão, ou seja, é fundamental ter intencionalidade pedagógica. Ao se compreender que a formação na escola se dá por diferentes maneiras, é importante ter claro quais são as estratégias que podem ser mais assertivas e propositivas, sejam individuais ou coletivas. Vale ressaltar ainda que as escolhas dessas estratégias são a base para promover uma formação crítica e reflexiva, ou não.

Como estratégia individual, podemos nos aproveitar de momentos de estudos individuais e *feedbacks*. Mais uma vez, a coordenação pedagógica, como par avançado, ao compreender qual é a necessidade de cada professor, pode trabalhar de maneira individualizada, atuando diretamente na necessidade desse profissional. Além disso, o *feedback* é importante, pois, por meio desse diálogo reflexivo e propositivo, pode-se levar o outro a refletir sobre sua prática e buscar caminhos que favoreçam a correção de rotas.

Ao se pensar em estratégias coletivas, os momentos de estudos são ricos para possibilitar um diálogo amplo. Para isso, consideramos importante que a coordenação pedagógica e seus parceiros que conduzem as formações planejem bem esses momentos. Logo, a construção de uma pauta formativa é essencial. Compreendemos que a pauta formativa é um instrumento que define ações, mas não as limita, podendo ser revista durante todo o processo. Contudo, consideramos que ela precisa ter alguns elementos-base, tais como: momentos de levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema, etapas de reflexão individual e coletiva, sistematização dos saberes e encaminhamentos.

Por se tratar de um assunto a respeito do qual todos têm um posicionamento, é relevante que, antes da coordenação pedagógica e/ou formador assumir um papel de orientação, esse profissional compreenda o que o grupo entende sobre o assunto. Para isso, é imprescindível que ele assuma uma postura mediadora e acolhedora, para que todos se sintam à vontade em trazer para o grupo suas compreensões. A partir desse movimento, o formador terá um diagnóstico do grupo, sabendo em que pode avançar ou estabilizar, a fim de criar um movimento formativo consolidado.

Junto a isso, a reflexão é a base para que se revisitem concepções e posições. Trazer um bom referencial teórico, trabalhar boas perguntas e mobilizar o trabalho em grupo são fortes possibilidades de intervenção durante os encontros formativos.

Caminhando junto à reflexão, sistematizar os saberes é uma potente estratégia para consolidar os conhecimentos adquiridos. Realizar perguntas de sondagem para compreender o que o grupo ressignificou, o que é preciso maturar e quais são os caminhos para ampliar o repertório permitem à coordenação pedagógica se revisitar em seu planejamento e estruturar novas ações formativas, tanto individuais e coletivas.

Por fim, mas tão importante quanto as outras, cremos que se faz preciso pensar sobre os encaminhamentos práticos pós-formação. Haja vista que o grupo está em constante processo de consolidação e ampliação de conhecimentos, acreditamos que é necessário que o grupo valide quais são os encaminhamentos pós-encontro formativo. Consideramos que não basta somente debater, mas é preciso se implicar para a mudança. Então, como um bom encaminhamento, teríamos, por exemplo, que o(a) professor(a) analise sua conduta e prática frente ao tema, registre situações de conflitos e resolução destes e traga para uma posterior conversa com a coordenação pedagógica e até mesmo com o grupo. O importante é que o(a) professor(a) se sinta, de fato, implicado(a) em seu movimento formativo, não se limitando a ser um(a) espectador(a) da formação, mas o(a) protagonista de seu desenvolvimento profissional.

Ressaltamos ainda que os aspectos discutidos acima podem ser base para o trabalho formativo de maneira geral, não se limitando a essa temática, haja vista que os desafios da formação, por vezes, se entrelaçam, independentemente do tema gerador da discussão.

Como dito durante esta pesquisa, não nos propomos, neste trabalho, afirmar todas as certezas e desafios da coordenação pedagógica em relação à formação de professores sobre preconceito contra a diversidade sexual. Colocamos este trabalho, antes de tudo, como uma pesquisa de um tema tomando por base a prática e nos propusemos realizar uma análise a partir dos desafios encontrados por esses atores. Compreendemos que temos muito que debater e investigar sobre a formação na escola no que concerne ao preconceito contra a diversidade sexual. Contudo, como a luta contra esse tipo de preconceito na escola é emergente, faz-se preciso que ampliemos esse debate, a fim de subsidiar todos os atores educacionais a assumirem um papel íntegro e propositivo a favor do respeito às diferenças.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC. J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ALARCÃO. I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA. L.R.; PLACCO. V.M.N.S; SOUZA. V.L.T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intensões, tensões e contradições**. 2011. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_final_coordadores_pedagogicos.pdf. Acesso em 22.abr.2017

ABRAMOVAY. M. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?**. Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI,MEC, 2015.

ALMEIDA. L. R; PLACCO. V.M.N.S. O papel do coordenador pedagógico: função é estratégica para a mediação entre as diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**, ano 12, nº142, 2009.

ALVES. R.; CUBAS. V. de O. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

AMORIM. B. M. O. **Sexualidades e mídia na formação docente**. 232f. 2012. Tese de Doutorado em Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia . João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba.

ANDRÉ. M. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, nº 3, p. 174 – 181, 2010. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>. Acesso em 22.abr.2017;

ARAGUAIA. M. **"Orientação Sexual"**; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sexualidade/orientacao-sexual.htm>>. Acesso em: 04 de marco de 2016.

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em <<http://docplayer.com.br/23246704-Pesquisa-nacional-sobre-o-ambiente-educacional-no-brasil-2016.html>>. Acesso em: 22.abr.2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[tp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

_____. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1997b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC,2000.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 158: Redefine o regulamento técnico de procedimentos hemoterápicos. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2016/prt0158_04_02_2016.html> Acesso em: 22.abr.2017.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 23.abr.2017.

CABRAL. J. T. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papyrus, 1995.

CANÁRIO. R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

_____. **Mudar as Escolas:** o Papel da Formação e da Pesquisa. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1991.

CANÁRIO. R.; BARROSO. J. **Centros de formação das associações de escolas:** das expectativas às realidades. Lisboa: IIE, 1999.

CARRARA. S. A Aids e a história das doenças venéreas no Brasil (do final do século XIX até os anos 20). In: LOYOLA, Maria Andréa (Org.). **Aids e sexualidade:** o ponto de vista das Ciências Humanas. Rio de Janeiro: Uerj, Relume-Dumará, 1994.

CATONNÉ. J-P. **A sexualidade, ontem e hoje**. S Paulo, Brazil: Cortez, 1994.

CELICH. G. C. **Os conflitos homofóbicos na escola e a teoria do conhecimento**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

COSTA. A.B; NARDI, H. C. Homofobia e preconceito contra diversidade sexual: debate conceitual. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 715-726, set. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22.abr. 2017.

CHRISTOV. L. H. S. **Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência.** In GUIMARÃES, Ana Archangelo et al (Org.). O coordenador pedagógico e a educação continuada. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 31-34.

CRUSOÉ. N. M. C (2004). **A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em Educação.** Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3792/pdf_121>> Acesso em: 28.out.2016.

CUNHA, M.. I.. da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

DANILIAUSKAS. M. **Relações de Gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação:** uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia. 161f. 2011. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação. São Paulo – Universidade de São Paulo.

DUBAR. C. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **La crise des identités: L'interprétation d'une mutation.** Paris: PUF, 2000.

EISLER. R. **O Prazer Sagrado:** sexo, mito e a política do corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

FACCHINI. R. Entre compassos e descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do movimento LGBT brasileiro. **Bagoas: estudos gays, gêneros e sexualidades**, v.3,n.4, jan./jul., p. 131-58.2009.

FALEIROS. V.P. FALEIROS. E.S. **Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 2ª edição.

FOUCAULT. M. **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

GARCIA. C. M. **Formação de Professores – para uma Mudança Educativa.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI. B. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai. 2009.

GGB – GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatório 2016: Assassinatos de LGBT no Brasil**. Disponível em <
<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>>. Acesso em: 22.abr.2017.

HEREK. G. M.. Beyond "homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. **Sexuality Research & Social Policy**, 1,6-24, 2004.

ILGA – EUROPE. **Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe 2016**. Disponível em: <
http://www.ilga-europe.org/sites/default/files/2016/full_annual_review.pdf> . Acesso em: 22.abr.2017.

IMBERNÓN. F. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **La investigación educativa com herramienta de formación del profesorado**. Madrid: Grao, 2000.

_____. **La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado**. España: Grão. Serie Revista Pedagogia.3ª Ed, 1998.

LESNE. M. MINVIELLE. Y. **Socializacion e formacion**. Paris: Ed. Paideia, 1990.

LIMA. A.M. (2014) Um recorte histórico sobre a política de direitos LGBT no Brasil e em Portugal. Vale do Jequitinhonha. **Revista Vozes dos Vales**. Disponível em <
<http://docplayer.com.br/6845187-Um-recorte-historico-sobre-a-politica-de-direitos-lgbt-no-brasil-e-em-portugal.html>> Acesso em: 26 mar. 2016.

LOGAN. C. R. Homophobia? No, homoprejudice. **Journal of Homosexuality**, 31,31-53, 1996. doi:10.1300/J082v31n03_03

LOURO. G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MOSCOVICI. S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOVOA. A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NUNES. C. A. **Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar**. 330 f. 1996. Tese. Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

NUNES. C. A. **Desvendando a sexualidade**. São Paulo: Papirus, 1987.

O GLOBO. **Pastor americano diz que gays devem ser executados para um 'Natal livre de Aids'**. 2014. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/sociedade/religiao/pastor-americano-diz-que-gays-devem-ser-executados-para-um-natal-livre-de-aids-14745219#ixzz4f02pyHkm>>. Acesso em: 22 abr.2017.

Pagni, P. A. (2011). **O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações**. In L. A. Souza, T. T. Sabatine, & B. R. Magalhães (Orgs.). Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito. (pp. 19-46). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.

PLACCO. V.M. N. S.; SOUZA. V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO. V.M. N. S.; SOUZA. V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. 2011. Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_final_coordenadores_pedagogicos.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2017.

PONTE. J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In **Actas do ProfMat 98** (pp. 27-44). Lisboa: APM, 1998. Disponível em: < [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Profmat\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).doc)> Acesso em: 08 abr. 2017.

RABELO. A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental I. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 907-925, out./dez. 2013. São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop1132.pdf>>. Acesso em: 22 abr.2017.

REIS. G. V.; **Sexologia e educação sexual no Brasil nas décadas de 1920 – 1950**: um estudo sobre a obra de José de Albuquerque. 95f. 2006. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras –Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

RUOTTI. C. **Violência na escola: um guia para pais e professores** / Caren Ruotti, Renato Alves, Viviane de Oliveira Cubas. – São Paulo: Andhep : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006;

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei nº 2974/2014 Ementa: Cria, no Âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, O “Programa Escola Sem Partido”. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>. Acesso em: 23 abr. 2017. Texto Original.

RODRIGUES. A.; ESTEVES. M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SEVERO. R. A.O. **Gênero e sexualidade**: o itinerário de um grupo de discussão como possibilidade formativa. 162f. 2011. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SPINK. M. J. P. O conceito de Representação Social na abordagem psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9 (3): 300 – 308, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TYLOR, E. B. **Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom**. London: John Murray, 1871.

WARNER. M. **Fear of a Queer Planet**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1993.

WEEKS. J. **Sexuality**. Nova Iorque: Routledge, 2003.

WEINBERG. G. **Society and the healthy homosexual**. New York: St. Martin's Press, 1972.

WICKBERG. D. Homophobia: On the cultural history of an idea. **Critical Inquiry**, v. 27, p. 42-57, 2000.

ZABALA. A.; ARNAU. L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.