



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CULTURAS E
IDENTIDADES – PPGEI

CAROLINA SANTOS DE MIRANDA

SEXUALIDADE NA JUVENTUDE: COMPREENDENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR NO CONTEXTO ESCOLAR

Recife

2017

CAROLINA SANTOS DE MIRANDA

**SEXUALIDADE NA JUVENTUDE: COMPREENDENDO PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Culturas e Identidades.

Orientadora: Gilvaneide Ferreira de Oliveira

Recife

2017

CAROLINA SANTOS DE MIRANDA

**SEXUALIDADE NA JUVENTUDE: COMPREENDENDO PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação de mestrado avaliada em: 24/04/2017

Banca Examinadora:

**Prof.^a Dr.^a Gilvaneide Ferreira de Oliveira, Orientadora
Presidente**

**Prof.^a Dr.^a Bruna Tarcília Ferraz
1^a Examinadora (interna ao programa)**

**Prof.^a Dr.^a Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira
2^a Examinadora (externa ao programa)**

**Prof. Dr. Maurício Antunes Tavares
3^o Examinador (suplente interno ao programa)**

**Prof.^a Dr.^a Angela Maria Oliveira Santa-Clara
4^a Examinadora (suplente externo ao programa)**

Recife

2017

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Benjamim e ao meu marido Augusto, por todo o tempo que lhes foi roubado em prol da produção deste trabalho...

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao meu Deus, pois sem a sua permissão nada seria possível. Acredito que não dou nenhum só passo em minha vida sem que ele esteja presente, cuidando e velando por mim. A ele que me proporcionou a vida e que usou duas pessoas para me acompanhar e cuidar de mim aqui na terra, meus pais, Katia e Sérgio Miranda, que não estão presentes fisicamente no meu cotidiano ultimamente, mas sei que estamos unidos pelo coração e pensamento e que estão sempre na torcida, esperançosos para comemorarem comigo minhas conquistas.

Ao meu marido, Augusto Dantas, por todo companheirismo, parceria e amor com que me sustentou várias vezes, que me impulsionou a não desistir e a seguir sempre em frente, mesmo tendo que abrir mão da minha companhia em diversos momentos para que eu pudesse me dedicar à construção desse trabalho, além de cuidar do nosso filho, dividindo comigo essa tarefa tão difícil, mas tão prazerosa que é ser mãe.

Ao meu filho Benjamim, que muito me ajudou nos momentos diversos com seu rostinho cheio de amor e carinho, renovando minhas forças.

À minha “segunda mãe”, minha sogra, Sandra Dantas, ela que tem exercido tantos papéis na minha vida neste momento, cuidando sempre da minha família com tanto amor e carinho, abdicando de tantas coisas que deseja fazer para ficar aqui em Recife conosco e nos ajudar na criação do nosso Benjamim.

A mais uma das “mães da minha vida”, minha orientadora, Gilvaneide Oliveira, que, de fato, tem sido uma mãe acadêmica. Neste meio tão competitivo que é a academia, ela tem sido para mim um exemplo de pesquisadora, estudiosa, professora e ser humanizado. Com toda a sua sensibilidade, conseguiu não apenas me ensinar teorias e conceitos, mas para muito além disso, interferiu fortemente na minha construção identitária enquanto profissional. Posso dizer que sou uma pessoa diferente depois dela. Agradeço-lhe por ter sido meu “farol”.

E por falar em meio acadêmico, eu não podia deixar de lembrar aquelas que foram parceiras de muitos artigos, resenhas, seminários, enfim, de muitas produções acadêmicas. E não só das produções como também de tantos outros momentos que vivenciei nesse processo de ser mestrande: minhas amigas de turma, Wandergreice

Cordeiro, Thais Oliveira, Jardiene Emanuela e Vanessa Nicolau. Obrigada pela parceria de hoje e para sempre.

Agradeço às amigas que me escutaram e aguentaram todos os meus embates e conflitos acerca dos momentos que passei enquanto mestrandia; desde as da infância, Ikaelle e Icibia Aquino, até a mais recente, Talita Melo. Obrigada pela irmandade, por saber que sempre terei pessoas disponíveis a me ajudar.

Aos integrantes dos grupos sociais dos quais participo, que me apoiaram sempre, tanto com a energia da torcida, quanto com as discussões teóricas e práticas que enriqueceram minha formação. Ao GEEADC (Grupo de Estudo em Educação Ambiental, Formação de professores e Questões Contemporâneas), que me acolheu quando cheguei lá, ainda rasa em conhecimentos na área de humanas, proporcionando-me momentos de construção de conhecimento e de humanização inesquecíveis.

Ao outro grupo social que esteve presente nesse momento, sempre me apoiando e me impulsionando a continuar, o de colegas professores. Pessoas muito humanas e solícitas, que me deram suporte sempre que necessário. De modo especial, à minha coordenadora, Karina Uchôa, pela compreensão nos diversos momentos em que precisei abdicar de horas de trabalho como professora para atender às questões acadêmicas.

Aos professores Anna Luiza, Bruna Tarcília, Ângela Santa Clara e Mauricio Antunes, que aceitaram e se dispuseram a participar da minha banca, trazendo contribuições valiosíssimas e com quem aprendi muito. Assim como aos outros professores que, de alguma forma, estiveram presentes neste processo de ensino aprendizagem do PPGEI, a todos vocês, minha gratidão

Agradeço também ao programa de Educação Cultura e Identidades por ter me acolhido e me encaminhado neste processo de formação.

Enfim, minha profunda gratidão e amor a todos que foram muito importantes para a realização deste sonho e são muito mais importantes na minha vida.

RESUMO

A sexualidade na sociedade contemporânea ainda é vista sob uma ótica biologizante, ligada a corpo e desejo sexual; porém, as teorias pós-críticas percebem-na sendo construída no ser humano em uma relação entre o ser biológico e o social, o que o concebe como um ser complexo. No ambiente escolar, a perspectiva não é diferente, tendo em vista que a escola é uma superestrutura que serve ao sistema. O/A professor/professora, como elemento fundamental desse contexto, influencia muito o desenvolvimento dos sujeitos e por isso precisa ter como referências conceitos, como o da sexualidade, bem definidos, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica libertária. Nossa pergunta de pesquisa emerge dessa realidade educacional: Como se dá a mediação pedagógica do professor acerca da sexualidade juvenil no âmbito de espaços educativos escolares? A partir disso, temos como objetivo principal compreender as práticas pedagógicas escolares acerca da sexualidade na juventude frente à mediação pedagógica do/da professor/professora. Para esse estudo, tivemos como espaço de pesquisa uma escola pública da cidade de Abreu e Lima e como sujeitos, os/as alunos/alunas e professores/professoras participantes de um projeto dessa escola que possui um núcleo de estudos sobre sexualidade. Foi uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, utilizando a observação participante, o Círculo de Cultura e a entrevista semiestruturada como métodos de construção de dados, os quais foram analisados a partir dos teóricos/teóricas que nos serviram de base para a construção teórica. Como resultados, destacamos o fato de encontrarmos, naquele contexto, professores/professoras que buscam debater a sexualidade de forma libertadora por meio do diálogo e da discussão, baseados na perspectiva de sexualidade advinda dos Direitos Humanos e que, para conseguir problematizar essa temática, fugiram da estrutura engessada do contexto escolar através da implantação do citado projeto. Concluímos, portanto, que é possível problematizar a sexualidade no contexto escolar de forma libertária a partir do uso de subsídios da inovação.

Palavras-chave: Sexualidade na juventude. Professor mediador. Prática pedagógica reflexiva. Inovação.

ABSTRACT

In contemporary society, we still see sexuality from a biological point of view, related to the body and sexual desire. However, post-critical theories realize that human beings develop their sexuality in a relationship between biological and social aspects, what conceives them as complex beings. When we consider that the school is a superstructure that serves the social system, we can see this same perspective in the school environment. As a fundamental element of this context, the teachers deeply influence the individuals. In order to develop a libertarian pedagogical practice, they need to have concepts, like sexuality, very well defined. Our research question emerged from this educational reality: how does pedagogical mediation of the teacher about youth sexuality occur within the educational spaces? From this point, we had as main objective to understand the pedagogical practices about the sexuality in the youth face the pedagogical mediation of teachers. For this study, we had as research space a public school located in the Abreu e Lima city and as subjects some students and teachers who participate in a project which that a studies core about sexuality. It was a qualitative and ethnography research. The methods that we used for constructing the data was the participant observation, Culture Circle, and the semi-structured interview. We analyzed this data from the point of view of theorists who we used as the base of our theoretical construction. As a result, we highlighted the fact that exist teachers who seek discuss sexuality in a liberating way through dialogue and discussion, based on sexuality perspective comes from of Human Rights and in order to discuss this issue, they fled the inflexible structure of the school context through the implementation of the aforementioned project. We conclude, therefore, it is possible to problematize sexuality in the school context in a libertarian way if we use the subsidies of innovation.

Key-words: Sexuality in youth. Mediator teacher. Reflexive pedagogical practice. Innovation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cartaz produzido na aula da professora Jane no dia da consciência lésbica.....	105
Figura 2 – Círculo de cultura: língua com espinhos.....	119
Figura 3 - Círculo de cultura: movimentos sociais.....	121
Quadro 1 – Concepções/abordagens sobre sexualidade.....	22
Quadro 2 – Tendências da pedagogia progressista.....	75
Quadro 3 – Descrição dos sujeitos da pesquisa.....	89
Quadro 4 – Relação entre os objetivos específicos e escolha dos instrumentos de coleta de dados.....	90
Quadro 5 – Descrição dos momentos de observação.....	91
Quadro 6 – Relação entre objetivos, unidades e categorias de análise e teóricos.....	94
Quadro 7 – Relação entre valores religiosos, concepção de sexualidade e prática pedagógica dos professores sujeitos da pesquisa.....	108
Quadro 8 – Chuva de ideias sobre a imagem da transexual Joelma.....	117
Quadro 9 – Argumentação sobre o papel que o núcleo desenvolve na escola.....	119
Quadro 10 – Movimento de reflexão sobre a imagem de um transexual na sociedade.....	122
Quadro 11 – Momento de tomada de consciência dos alunos sobre o movimento perverso que os rodeia.....	148

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	11
1 SEXUALIDADE JUVENIL E EDUCAÇÃO.....	18
1.1 Debates sobre sexualidade: que caminhos estão sendo construídos? ...	18
1.2 Sexualidade: que bicho é esse?	22
1.3 Sexualidade no âmbito educacional: como romper com as estruturas heteronormativas?	26
1.4 Juventudes: que elementos constituem suas identidades?	33
2 O/A PROFESSOR/PROFESSORA E A DOCÊNCIA MEDIADORA	38
2.1. Ser professor/professora: que caminho nos levam a essa formação? ...	38
2.2. Docência mediadora: do que estamos falando?	42
2.3 Formação docente: essa formação não tem fim?	49
2.4 Identidades docente: que elementos a configuram?	57
2.5. Educar sexualmente no contexto escolar: por que fazer? Como fazer? .	61
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMPREENDÊ-LAS PARA INOVÁ-LAS	66
3.1 A educação e a sua história: como chegamos até aqui?	66
3.2 A prática pedagógica: de que prática estamos falando?	72
3.3. Práticas pedagógicas inovadoras: são possíveis? Como desenvolvê-las?	77
4 O PERCURSO METODOLÓGICO DESTE ESTUDO: UM CAMINHO TRAÇADO, UM CAMINHO PERCORRIDO.	82
4.1 A abordagem dessa pesquisa.....	82
4.2 Contexto e sujeitos investigados	86
4.3 Técnicas e instrumentos adotados na construção dos dados	89
4.3.1 Observação participante: um primeiro olhar	90
4.3.2 Entrevista semiestruturada: um primeiro diálogo	92
4.3.3 Círculo de cultura: ampliando nossa conversa.....	92
4.4 Análise dos dados.....	93
4.5 Considerações éticas na pesquisa.....	96
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	98

5.1 Quando os padrões heteronormativos se sentem ameaçados: uma bandeira de luta, uma esperança de dias melhores	99
5.1.1. Quando a heteronormatividade não silenciada e os desafios são encarados como bandeira de luta para a prática docente	100
5.1.2. Quando a identidade do/da professor/professora ecoa na prática pedagógica..	107
5.1.3. Quando os/as alunos/alunas se tornam ativos, críticos e reflexivos no processo de transformação.....	115
5.2. Professores/Professoras crítico-reflexivos com autonomia para reconstruir sua prática pedagógica	125
5.2.1. A necessária ruptura epistemológica do/da professor/professora com os referenciais disciplinares	125
5.2.2 – Professores/Professoras com a mente livre vivem uma prática libertária	131
5.3 A possibilidade de trazer as questões da sexualidade para o cotidiano escolar	138
5.3.1. Existe modelo ideal para se debater a sexualidade no contexto escolar?	139
5.3.2. As práticas pedagógicas transformadoras como elemento para a inovação	145
ÚLTIMAS PALAVRAS.....	151
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICES	165
ANEXOS	171

PRIMEIRAS PALAVRAS...

A sexualidade, desde a antiguidade, representa um tabu, uma vez que mexe com os sentimentos, sensações e fantasias dos indivíduos, gerando polêmica em vários setores da sociedade. Nos dias de hoje, não nos encontramos em condições muito diferentes dessa, visto que tratar de temas relacionados à sexualidade, em espaços como a escola, tem sido sempre motivo para estranhamento e negação da essência humana. Porém, essa forma de ver e encarar essa temática necessita ser desmistificada, uma vez que tem se tornado cada vez mais emergente, anunciando uma demanda que não pode mais ser silenciada, principalmente nos espaços escolares.

O estudo sobre a sexualidade permeia não só o campo biológico como também o psicológico, o afetivo e o sociocultural. Sendo essa uma abordagem interdisciplinar de dimensões transdisciplinares, esse olhar anuncia mais um desafio em torno dessa temática: o de romper com referenciais teóricos da visão moderna – com viés positivista, reducionista e dicotomizado –, centrados em campos de saberes disciplinares, descontextualizados e não problematizados.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é reconhecida a importância de se trabalhar educação sexual de forma transversal (BRASIL, 2008). Figueiró (2000) afirma que esse modo de trabalhar educação sexual deve assumir a dimensão complexa, contemplando o ser humano como um todo e considerando o momento da juventude como um período de grande manifestação de ordem biopsicossocial. Isso se faz ainda mais marcante por ser a sexualidade, nesse momento da vida, um elemento no desenvolvimento humano de significativa relevância.

Diante dessas considerações, neste trabalho buscamos compreender a sexualidade neste momento da vida humana, intitulado juventude. Um dos grandes motivos de direcionarmos nossos estudos para a questão da sexualidade na juventude se dá pela nossa aproximação com esse público no contexto escolar. Percebemos que a sexualidade está inserida fortemente nas manifestações biopsicossociais nas quais esses/essas jovens estão envolvidos/envolvidas dentro

da escola – mais especificamente na sala de aula –, sendo esse espaço, portanto, de forte influência na sexualidade desses/dessas jovens.

Sabe-se que é no ambiente familiar que se constroem muitas das barreiras impostas pela sociedade sobre a sexualidade. Elias (2012), em seu estudo sobre a relação entre pais e filhos, mostrou a forma como a configuração do ambiente domiciliar das famílias modificou o relacionamento dos/das atores envolvidos nesse contexto, inclusive quando se trata de sexualidade, que antes do processo civilizatório era vista de forma extremamente natural e após esse período foi transformada em algo de foro totalmente particular e cabível apenas aos casais casados, que deveriam tratá-la dentro do espaço de seus quartos.

Por esse arcabouço histórico é que, muitas vezes, no ambiente familiar, receia-se falar sobre esse tema. Da mesma forma que esse assunto é proibido de ser tratado em casa, a família também tenta impedir que ele seja abordado na escola, na tentativa de evitar o abalo de seus valores morais. Esse medo é gerado não só na família, mas na sociedade como um todo, principalmente por não se compreender a diferença entre sexo e sexualidade.

Diante da omissão da família, mesmo que ela não queira, a escola acaba tendo que assumir esse papel que é tão importante na formação desses/dessas indivíduos. Um exemplo que confirma essa afirmação é o de jovens que, perguntados sobre qual seria o melhor lugar para se debater sobre sexualidade, citaram a escola como o espaço ideal para troca de experiências e debates sobre o tema (GOMES, *et al.* 2002). A causa disso é o fato de que a maior parte do desenvolvimento do indivíduo transcorre na fase escolar, tornando esse ambiente o local onde se estabelecem as relações sociais fora do espaço familiar. Portanto, essas interações contribuem muito para a construção da sexualidade do/da indivíduo, visto que ela é constituída pela junção do ser biológico com o social. A depender da forma como a escola compreende essa temática, essa interação pode acarretar problemas na construção sexual do sujeito (MIRANDA; FREITAS; FERREIRA, 2015).

Como a instituição escolar contemporânea insiste em continuar vislumbrando o conhecimento de forma disciplinar – dicotomizando e separando sempre razão e emoção, corpo e alma, ser biológico e social –, ela ignora a constituição do sujeito

como um ser complexo e por isso nem sempre colabora para a construção completa desse/dessa jovem.

Dentro desse cenário da sexualidade na juventude no contexto escolar, identificamos o/a professor/professora, que traz um déficit na sua formação quanto ao eixo temático da sexualidade mesmo que documentos oficiais, como os PCNs, apontem para a necessidade de ele/ela adquirir uma formação mais direcionada para esse eixo, pois lida com a construção de valores no seu cotidiano e precisam, portanto, de uma postura profissional e consciente no trato desse tema (BRASIL, 2008).

Sinto essa dificuldade em meu cotidiano de trabalho, no âmbito da educação básica. Pela minha formação na área de ciências da natureza, como professora de Ciências e Biologia, exige-se que eu aborde o tema sexualidade em minhas aulas. Entretanto, não conformada em tratar esse assunto apenas como está imposto no livro didático da disciplina que leciono, e também por sentir que os/as alunos/alunas desejavam expandir a discussão, procurei, por meios próprios, me enriquecer com diferentes e variados conceitos fundamentais e pertinentes ao estudo e à compreensão desse tema para desenvolvê-los em minhas aulas.

Porém, minha iniciativa não foi bem recebida pela instituição, de modo que, em determinados momentos, fui tolhida em minhas ações didáticas. A partir disso, percebi que o despreparo vem tanto do/da professor/professora, quanto do sistema escolar; mais ainda, que não poderia ficar apenas observando a situação, precisava fazer alguma coisa: motivação que deu origem a essa pesquisa. Uma justificativa que partiu primeiramente da minha realidade.

A dificuldade não foi e nem é só minha, Figueiró (2014) identifica em seus estudos a sexualidade sendo relatada no ambiente escolar como uma das questões em que os/as professores/professoras sentem mais dificuldade em tratar com os/as alunos/alunas. Por isso a necessidade de uma formação continuada, voltada à reflexão desses/dessas profissionais sobre sua prática, como uma alternativa para sanar as lacunas da formação inicial. Deve-se considerar que o/a professor/professora traz consigo toda a carga de ideologias que formou e ainda forma ao longo de sua existência, constituindo sua identidade pessoal e profissional, influenciando assim sua prática pedagógica. Eles/Elas reconhecem a necessidade

de considerar, no âmbito da docência, a dimensão da sexualidade, mas se sentem inseguros/inseguras em fazê-lo, seja pela falta de preparo no seu processo de formação profissional, seja pelas questões relacionadas à sua história de vida e às nuances do próprio tema; afinal, a sexualidade é algo natural, é inerente a todo ser humano, mas também é formada a partir da influência da sociedade na qual se está inserido. Foucault (1988) traz a sexualidade como uma invenção social, uma vez que a sociedade com seus discursos institui regras e “verdades” sobre o sexo.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como problemática as lacunas que a escola tem deixado frente aos questionamentos e demandas de seus/suas jovens sobre a sexualidade, uma vez que eles/elas acreditam ser esse espaço o melhor lugar para se debater e trocar experiências acerca desse tema. No entanto, essa escola, na figura de seus/suas professores/professoras, não vem dando conta dessa demanda, silenciando-se para muitas dessas questões. Nesse sentido, com essa pesquisa respondemos ao seguinte questionamento: como se dá a mediação pedagógica do professor/professora, acerca da sexualidade na juventude, no âmbito de espaços educativos escolares?

Sendo assim, nosso objetivo foi investigar a percepção e a mediação pedagógica do/da professor/professora sobre a sexualidade dos/das jovens, em espaços educativos escolares para compreender melhor essa abordagem. Ao mesmo tempo, também deixamos, com este trabalho, contribuições para esse campo temático, oxigenando a formação continuada de professores acerca dessa temática, no âmbito de suas reflexões e práticas através de experiências educativas inovadoras, nas quais o eixo temático sexualidade seja tratado de forma a contribuir com os sujeitos para os seus processos de construção identitária.

Diante dessa problemática, tivemos como objetivo maior compreender as práticas pedagógicas escolares acerca da sexualidade na juventude frente à mediação pedagógica do/da professor/professora. Especificamente, analisar a mediação docente no âmbito das práticas pedagógicas acerca de temas relacionados à sexualidade na juventude e quais as concepções dos/das docentes acerca de temas relacionados à sexualidade na juventude, tentando compreender o papel dos atores envolvidos nas práticas pedagógicas mediadoras.

A nossa perspectiva de trabalho como um todo girou em torno da sociologia pós-crítica o que explica alguns dos nossos posicionamentos, como o fato de

identificarmos durante toda a nossa escrita o gênero masculino e feminino, pois acreditamos que a forma genérica adotada na língua portuguesa que traz o gênero masculino capaz de representar a todos os sujeitos não contempla a figura feminina. Sob ressalva alguns termos marcados teoricamente, como formação de professores, professores reflexivos, formação continuada de professores, dentre outras que não serão flexibilizadas, além de palavras que, de acordo com o nosso entendimento, surgem de forma a não determinar gênero masculino ou feminino, como sujeito e indivíduo.

O fato de adotarmos essa perspectiva teórica específica, não nos impede de trazer conceitos, pensamentos e teóricos de outras perspectivas, pois consideramos que o surgimento de uma vertente teórica não anula a outra ou é avessa a mesma, ao contrário a teoria pós-crítica, por exemplo, complementa muitos pressupostos que não são considerados na perspectiva crítica, como também discorda de alguns outros.

Como por exemplo a ideia de emancipação e liberdade de forma romantizada e permanente é algo que a perspectiva pós-crítica não concorda e que nos trazemos esses termos nesse trabalho, mas com essa concepção, que somos emancipamos no processo de criticidade, mas que isso não é permanente, portanto, temos que estar sempre atentos, procurando ativar nosso olhar crítico diante das questões que estão ao nosso entorno. Porém concordamos com a concepção de educação de Paulo Freire, inclusive e principalmente com o local que ele posiciona o professor, um professor que é mediador do processo e que nesse processo está ensinando e aprendendo.

Nosso referencial teórico trouxe um contributo para os estudos sobre sexualidade na juventude e formação de professores numa perspectiva de professores/professoras mediadores/mediadoras e com práticas educativas reflexivas e inovadoras. Está organizado em categorias teóricas que elencamos como estruturadoras do nosso trabalho: sexualidade na juventude, professor mediador, prática pedagógica reflexiva e inovação.

A visão de sexualidade na juventude aqui adotada traz o direcionamento dado pela Sociologia. Diante desse campo, a concepção dos estudos *queer* sobre gênero e sexualidade explica como enxergamos esses conceitos, sendo concebida na dimensão mais ampla da condição humana, como uma construção pessoal e social,

em que o ser humano é visto como participante ativo desse processo, uma vez que influencia na construção de valores e normas sexuais. Ao mesmo tempo, é dialeticamente influenciado por eles, implicando o poder que a pessoa tem de ser autor/autora de sua própria sexualidade, buscando sempre se empoderar, o que vai além de ser apenas respeitado/respeitada por suas escolhas. Essa visão está baseada em teóricos e autores como Foucault (1988,1999), Britzman (1996), Louro (1997,1998, 2000), Furlani (2005, 2011), Nunes (1996, 1997), Figueiró (2000), entre outros.

Tentamos compreender o conceito de juventude, usando sempre o termo no plural – juventudes –, dentro também de uma perspectiva sociológica, esse momento da vida humana não pode ser definido de forma global, pois existem outras variáveis influenciando a construção desse conceito, que vão além do saber biológico e estão ligadas à cultura, ao período histórico, à sociedade, ao gênero e etnia, usando autores como Bourdieu (1983), Margullis e Uresti (1996).

Para compreender o/a professor/professora mediador/mediadora, usamos a perspectiva da educação libertária de Freire (1983) e o conceito de desenvolvimento psicossocial de Vygotsky (1991), fazendo uma relação entre os pontos convergentes dessas duas perspectivas. Ainda nesse contexto, desenvolveremos uma discussão sobre a formação de professores dentro do eixo temático da sexualidade usando Figueiró (2014), autora que tem uma vasta bibliografia sobre a formação de professores dentro do tema sexualidade.

O conceito de formação de professores que adotamos é o da perspectiva humanista, que identifica o/a professor/professora como um/uma profissional em permanente processo de formação e em cuja caminhada ele/ela também está se constituindo enquanto sujeito. Sob tal perspectiva, toda essa sua subjetividade influencia diretamente na forma como ele/ela desenvolve a sua prática. Por isso a formação desse/dessa professor/professora envolve não apenas os saberes científicos, pedagógicos, didáticos e metodológicos adquiridos por ele/ela na formação inicial, mas também é dotada de experiências que lhes proporcionam saberes típicos da profissão docente; essa rede de variáveis torna essa formação complexa.

Complexidade, pluralidade e fluidez, adjetivos que descrevem o que consideramos como identidade, de uma forma geral de constituição de sujeito.

Baseados em Hall (2006), que concebe o sujeito com identidades múltiplas sendo vivenciadas de acordo com o contexto no qual ele/ela está inserido/inserida, o/a professor/professora, então, desenvolve uma identidade específica no seu contexto escolar que une todos os pressupostos que descrevemos anteriormente e que Novoa (1988, 1991, 1995, 2009) chama de identidade docente. Todos esses conceitos que emergem das discussões contemporâneas de formação de professores foram construídos com bases em autores, além dos citados anteriormente, como Garcia (1999) e Tardif (2008).

Consideramos também que nessa formação, tanto inicial quanto continuada, faz-se necessária a prática da reflexividade discutida por Alarcão (2011) e Perrenoud (2002), prática que pode levar à inovação, no sentido da quebra de paradigmas que se faz necessária no contexto escolar; que pode e deve ser desenvolvida pelo/pela professor/professora, principalmente para a discussão das questões de gênero e sexualidade. Para compreender inovação e prática pedagógica, utilizamos autores como Correia (1991), Hargreives (2003), Libaneo (2006, 2011), Freire (1996) e Zabala (2015).

Como em toda pesquisa, ao adentrar o campo de estudo, categorias empíricas surgem e a pedagogia de projetos não poderia deixar de ser considerada, visto que a escola que se tornou contexto para a nossa pesquisa, fez uso dessa vivência para discutir sexualidade de forma mais significativa para o grupo discente. Por isso usamos, como referência, autores como Leite (1996), que pensou sobre a utilização de projetos dentro do campo pedagógico.

Nos últimos capítulos desta dissertação, apresentamos a descrição do nosso campo de pesquisa e dos sujeitos participantes, aprofundando-nos nas questões sobre o uso das técnicas e instrumentos de coleta de dados, e cujos resultados confrontamos com a teoria discutida por nós.

1 SEXUALIDADE JUVENIL E EDUCAÇÃO

As questões referentes à sexualidade no contexto escolar ainda seguem ligadas a perspectivas construídas ao longo do percurso histórico da nossa sociedade, que não cabem mais no mundo contemporâneo. Portanto, tentaremos compreender o desenvolvimento dessas questões no decorrer da história para refletir sobre o momento no qual o sistema educacional brasileiro vem regredindo diante do momento político de tensão no qual estamos passando, vislumbrando uma possível mudança com a força dos/das jovens.

1.1 Debates sobre sexualidade: que caminhos estão sendo construídos?

O sexo na sociedade moderna, mesmo com todo o avanço social pelo qual estamos passando, ainda é visto como algo sujo, impuro e promíscuo. Essa é uma concepção que vem sendo constituída ao longo da história da sociedade.

Nunes (1997) divide a história da sexualidade ocidental em cinco etapas, considerando uma forma didática, seriam elas: sociedades agrárias no Oriente Médio; advento das civilizações urbanas do mundo antigo; civilização cristã; transformação do mundo medieval com o advento da sociedade capitalista; e perda da hegemonia europeia (Quirino, 2014).

No período antes de Cristo, as sociedades agrárias do Oriente Médio, tinham uma visão mítica e divinizada do sexo, pois acreditavam na existência de uma Deusa-mãe e por isso veneravam as partes sexuais da mulher. Por causa disso, a figura feminina era enaltecida e sagrada. O homem só veio a ser considerado como participante do processo de fecundação depois de um longo período, porém, logo tomou o poder nessa relação, começando nesse período a subalternização da mulher (Quirino, 2014).

A sexualidade no período medieval, no qual a civilização urbana foi denominada mundo antigo, era tratada como algo do cotidiano, sem pudor e tabus. Até a forma como a estrutura física das casas era projetada denotava o pensamento de liberdade que circundava a relação familiar. Elias (2012) descreve as casas desse período construídas sem cômodos, pais/mães e filhos/filhas dormiam juntos, por isso os pais/mães tinham suas relações sexuais na frente dos filhos/filhas, sendo isso tudo muito natural.

Foi a partir do século XVII, durante o processo de civilização cristã, que ocorreram as mudanças físicas nas moradias e na sociedade. As relações familiares se tornaram de foro íntimo, as casas foram se dividindo em cômodos e, em consequência disso, as crianças ficaram impedidas de conhecer alguns assuntos que só poderiam ser tratados por adultos. Foi durante esse período que elas começaram a ser vistas como anjos puros, sendo assim, a sexualidade passa a ser um assunto proibido (ELIAS, 2012).

A era cristã coincide com a desestruturação do mundo antigo, queda do império Romano e a emergência da igreja Católica. Os povos bárbaros foram enquadrados na doutrina cristã através da miscigenação valoral da tradição judaica, do platonismo “batizado” e do maniqueísmo a partir do século V (d.C). (QUIRINO, 2014, pg. 20).

O modelo que começa a ser seguido a partir desse momento é o do sexo apenas com a função de reprodução. Portanto, cabível apenas aos casais com vínculo conjugal (FOUCAULT, 1988). Esse período também ficou marcado pelo início da repressão, pois a sociedade estava em um momento no qual o capitalismo estava emergindo e com ele o desejo de dominação, e uma das grandes armas para atingir esse objetivo foi a repressão.

Segundo Foucault (1988), a repressão mais incisiva na sexualidade se deu pela alta exploração do trabalho, pois para os grandes líderes capitalistas os seus trabalhadores poderiam gastar suas forças no sexo desenfreado e assim diminuir o seu ritmo de produção. A energia sexual estava sendo canalizada para o trabalho. Gera-se uma relação forte entre sexo e poder, na qual os/as que insistiam em falar sobre a sexualidade eram lançados/lançadas à margem da sociedade e se afastavam cada vez mais do centro do poder.

Essa repressão se estendeu também ao discurso, era proibida a prática sexual fora do casamento e até pensar e falar sobre sexo. A partir dessa concepção, surgiu a ideia de discurso indecente, falar sobre sexo era quebrar as regras da moral cristã (Foucault, 1988). Pode-se perceber então o quanto o capitalismo usou a igreja católica como base de reprodução para a dominação do ser humano. Dentro do pensamento estruturalista, a igreja – assim como a escola e outras instituições – era tida como superestrutura que podia ser usada para induzir as pessoas à reprodução para a produção.

Existem instituições criadas para controlar as formas e expressões do discurso hegemônico, bem como repetir paulatinamente sua parte nessa ideologia geral. Recuperar a palavra sobre sexo de um modo novo, radicar na prática, é um ato de poder. (NUNES, 1997, pg.118)

A escola por sua vez também foi afetada por esse processo de repressão da sexualidade, afinal ela era considerada uma superestrutura e, portanto, tinha que induzir ao pensamento predominante, então não havia conversas entre professores/professoras e alunos/alunas sobre sexualidade, que era ainda muito confundida com ato sexual. Por isso, para eles/elas, as crianças não deviam falar sobre esse assunto, pois ainda não tinham a sexualidade definida.

Porém, segundo Foucault (1988), as formas físicas dos espaços escolares como eram pensadas, eram contrárias a esse pensamento, pois a forma como se dispunham as cadeiras na sala e o modo de separar dormitório e banheiro de meninas e meninos, mostravam que eles sabiam que a sexualidade das crianças já estava presente, e então eles faziam de tudo para que elas não despertassem para isso. Foi no século XVIII o ápice da preocupação com o discurso das crianças e adolescentes acerca da sua sexualidade; quanto mais se tentava silenciá-los/las, mais eles/elas tinham curiosidade, questionamentos a fazer e muito o que conversar sobre o assunto. Assim, Foucault conclui sobre os discursos velados acerca do sexo:

O que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem devotado a falar dele sempre, valorizando-o como segredo. (1988, pg. 36)

Foucault (1988) traz o século XIX como o momento da grande disseminação dessas ideias que ele chamou de implantação perversa, pois, para ele, todo esse movimento tinha o intuito de assegurar o povoamento, reproduzir a força de trabalho e reproduzir a forma das relações sociais. Em suma, proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora.

Nesse contexto, firma-se cada vez mais a imagem do casal heterossexual que trata seus assuntos sexuais de forma discreta. E tudo que foge desse padrão de regularidade é contra a natureza: os homossexuais, os pedófilos, os adúlteros, os viciados em sexo, tudo isso é intitulado como doença e fortemente reforçado pela medicina e pelas ciências da natureza.

Neste momento, entre o século XVIII e XX, o sexo começa a se tornar interessante para a ciência, e então passa a ser estudado e ligado à noção de corpo, desvinculando-se um pouco dos domínios da igreja católica, tornando-se responsabilidade das ciências da natureza. Surge, assim, uma nova dimensão, o que Foucault (1988) chamou de nova tecnologia do sexo, ligada à medicina, pedagogia e economia.

Com o crescimento populacional e o surgimento de doenças venéreas, a medicina achou necessário prevenir a reprodução e combater as doenças. Surgiram então os métodos contraceptivos e preventivos, no fim do século XIX, ao mesmo tempo que usava o medo da sociedade de gerar indivíduos com doenças genéticas para regular o sexo, inibindo a troca fluente de parceiros sexuais.

Segundo Chauí (1984), a medicina não veio como uma nova forma de saber para o estudo da sexualidade para banir a repressão que existia em torno do sexo, e sim como o que ela chamou de “variante” da repressão. E essa forma biologizante de olhar a sexualidade humana foi mais bem aceita, pelo fato de a ciência ser mais concreta em seus pensamentos e teorias.

Nunes (1997) mostra um ponto positivo desse período, foi um momento em que o sexo passa a ser estudado pela Medicina e desperta o estudo da Psicanálise por Sigmund Freud, o qual foi o pioneiro na quebra de tabus sobre a sexualidade. Além disso, o advento dos métodos contraceptivos, de certa forma, rompeu com o paradigma do sexo apenas procriativo.

Foi no final do século XIX que se instaurou uma área da ciência dedicada a compreender a sexualidade, intitulada Sexologia, tendo como base a Biologia, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia e a História. Nesse contexto, surge o estudo do comportamento sexual, a sexualidade deixa de ser apenas algo corporal e passa a ser vista de forma mais complexa e interligada à ação do homem nas suas relações sociais (LOURO, 2000). Torna-se cada vez mais forte, nesse período, a ideia de que a sexualidade é uma construção social.

No mínimo, todas as abordagens de construção social adotam a visão de que atos sexuais fisicamente idênticos podem ter variada significação social e variado sentido subjetivo, dependendo de como eles são definidos e compreendidos em diferentes culturas e períodos históricos (LOURO, 2000, pg.32).

Sobre a base das várias concepções constituídas ao longo da sociedade ocidental, Nunes (1997) esclarece:

[...] argamassa cultural que dotou nossa consciência humana básica de elementos maniqueístas, do dualismo platônico, da autoridade, do puritanismo religioso, da energia humana sublimada e convertida em força de trabalho, do homem mantido no mundo do labor (Pg. 123)

É nesse período histórico que o conceito de sexualidade se afasta um pouco da concepção hegemônica europeia. Pode-se compreender assim que o conceito de sexualidade é construído de forma dialética com a sociedade e a cultura que nos rodeia, é dentro dessa perspectiva que se baseiam nossos estudos sobre sexualidade.

1.2 Sexualidade: que bicho é esse?

A sexualidade pode ser definida e sua importância compreendida sob vários aspectos do conhecimento. Nunes (1996) apresenta alguns paradigmas que ele intitula como concepções e Furlani (2011) faz uma abordagem mais centrada na compreensão das formas de educação sexual, todos com a intenção de esclarecer o conceito e a forma de problematizar a sexualidade. Usaremos a descrição desses dois autores para elucidar os conceitos que giram em torno dessa problemática, comparando-os didaticamente no quadro 1.

Quadro 1 – Concepções/Abordagens sobre sexualidade¹

Concepções – Nunes (1996)	Abordagens Furlani (2011)
A concepção médico-biologista vê a sexualidade como uma dimensão biológica e procriativa do ser humano, e como uma força propulsora que surge de forma natural com o intuito de procriar. Nessa visão, a natureza é determinante da condição humana.	A abordagem biológico-higienista se restringe a tratar sexualidade apenas pelo olhar biológico, ou seja, mantém viva as premissas do determinismo biológico afirmando a diferença entre homem e mulher decorrente dos atributos corporais.

¹ As concepções trazidas por Nunes (1996) e abordagens por Furlani (2011) em alguns momentos são correspondentes e em outros não foi possível fazer essa relação, por isso as linhas das colunas desse quadro que estiverem em branco, assim está por não encontrarmos convergência entre essas concepções e abordagens.

A concepção normativo-institucional, que vê a sexualidade como um aspecto da vida humana ligado a um conjunto de comportamentos socialmente permitidos, por um lado, e proibidos por outro. Implica a necessidade de passar as normas reguladoras da sexualidade, que até então eram transmitidas pela família.	A abordagem moral-tradicionista está atrelada a princípios de moral tradicional, onde se defende a castidade e abstinência sexual antes do casamento, segundo os defensores dessa abordagem esse é um método de sexo seguro, se eu não faço sexo, não engravido, nem adquirei doenças. Além disso, defendem que as questões sobre sexualidade sejam tratadas no seio familiar. Muito próxima a essa abordagem está a religioso-radical, que usa o discurso religioso para determinar representações acerca de sexualidade, representações essas que estão ligadas ao celibato.
A concepção terapêutico-depressiva, segundo a qual a sexualidade é considerada uma dimensão meramente subjetivista, individual, ligada fortemente ao instinto e selvageria do ser humano. Nesse pensamento, a sexualidade é apenas uma fonte de prazer e gratificação. O modo como Freud enxerga sexualidade está intimamente ligado a essa concepção, pois ele acredita que o desenvolvimento está relacionado com a sexualidade, que o indivíduo está repleto de desejos a realizar, fundamentais na formação da personalidade do sujeito. Esse desejo, para a perspectiva freudiana, precisa ser realizado. Quando não consegue se realizar, traz consequências ao desenvolvimento daquele sujeito. Por isso ele divide o desenvolvimento em fases nas quais o indivíduo sente prazer em diferentes partes do corpo, as quais caracterizam zonas exógenas e cujos processos naturacionais e relacionais do sujeito na tríade familiar impactam sobre a forma como cada fase será vivenciada.	A abordagem terapêutica busca explicar “problemas sexuais” a partir de causas vindas das vivências sexuais que esse sujeito teve durante o seu desenvolvimento, assim como a concepção terapêutico-depressiva, está embasada nos estudos freudianos. A partir da psicanálise, afirma que meninos homossexuais, por exemplo, só são assim porque no passado devem ter vivenciado problemas de relacionamento com seu pai e pode ter ficado sem uma referência masculina.
	A abordagem dos direitos humanos defende que não é apenas a classe social que determina o processo de desigualdade na sociedade, outros marcadores sociais como, sexo, gênero, raça, sexualidade também são mecanismos de desigualdade social. Por isso ela faz a frente de defesa pela igualdade de direitos para todos independente do gênero
	A abordagem emancipatória bebe da água da educação libertadora de Paulo Freire, trazendo toda a ideia de sujeito oprimido que precisa de liberdade. Nela, a tomada de consciência do sujeito acerca da sua sexualidade e das questões que estão nesse entorno irão torná-lo um ser crítico com capacidade para refletir acerca da sua realidade.
A concepção consumista-quantitativa, que entende a sexualidade como uma energia da pessoa, passível de regulação e controle social. Podemos perceber claramente que a ideia de sexualidade que as mídias transmitem está intrinsicamente ligada a essa concepção, pois eles trazem a sexualidade muito ligada à quantidade. Obviamente, percebemos	

características paternalistas arraigadas na nossa sociedade que fomentam esse discurso	
A concepção dialética e política, a qual concebe a sexualidade como a dimensão mais ampla da condição humana, como uma construção pessoal e social, em que o ser humano é visto como participante ativo desse processo, uma vez que influencia na construção de valores e normas sexuais e, ao mesmo tempo, é dialeticamente influenciado por eles, implicando o poder que a pessoa tem de ser sujeito de sua própria sexualidade.	

Fonte: organizado pela autora com base nas discussões de Nunes (1996) e Furlani (2011)

Concepções e abordagem, em alguns momentos, trazem ideais correspondentes, mas queríamos destacar algumas delas para a discussão, pois servem de base teórica para a nossa pesquisa. A concepção dialética e política de sexualidade trazida por Nunes (1996) remete à abordagem emancipatória de educação sexual descrita por Furlani (2011), que é construída sobre os alicerces do estruturalismo, concebendo o sexo como algo reprimido na sociedade. Os sujeitos, portanto, precisam tomar consciência de que existem essas relações de poder que os aprisionam, para conseguir a libertação, pois a tomada de consciência não só liberta, mas dá ao emancipado domínio do próprio destino, inclusive da sua sexualidade.

Porém, nessa concepção/abordagem de sexualidade, os pressupostos teóricos estão em torno das relações econômicas e de classe, o que não consegue dar conta de definir muitos conceitos, inclusive o de sexualidade e gênero, diante das demandas sociais que sempre existiram, mas que estão sendo forçadas a discussão na contemporaneidade. A teoria pós-crítica acrescenta a necessidade de ampliar o olhar e conceber as relações sociais sendo atravessadas não apenas por questões econômicas e de classes, mas também pela cultura, etnia, raça, gênero, sexualidade.

A perspectiva pós-crítica concebe que devemos ir além de apenas identificar os problemas sociais e criticá-los, devemos problematizar, incomodar, cutucar, agir na tentativa de encontrar soluções. Acreditamos, neste trabalho, no conceito de gênero e sexualidade dentro dessa perspectiva, adotando os pressupostos da teoria *queer*.

A teoria *queer* surgiu dos movimentos sociais LGBT, rompendo com modelos que buscavam definir e legitimar uma única identidade sexual (FURLANI, 2011). Guy Hocquenghem, pensador francês, foi um dos precursores da teoria que criticava os movimentos LGBT, por acabarem caindo no movimento do sistema quando tenta criar mais categorias identitárias para enquadrar as escolhas sexuais do sujeito. Dessa forma, dentro disso os sujeitos continuam a se sentir excluídos/excluídas das categorias e outras novas vão se formando.

Sendo assim, a teoria *queer* defende que não precisamos definir e normatizar as identidades sexuais e de gênero. Enquanto sujeito, tenho o direito de não precisar escolher ou definir se sou homem, mulher, homossexual, etc., ou se gosto de homens ou de mulheres. Quando usamos os termos identidade sexual e de gênero, o fazemos baseados em Louro (2000), que define identidade de gênero como a forma de sentir, sentir-se homem ou mulher, e identidade sexual tem relação com desejo sexual se o sujeito sente atração sexual por homens ou mulheres.

Então, a luta política da teoria *queer* é pela aceitação das diferenças. Que a sociedade compreenda que somos todos/todas diferentes e que essas diferenças sejam reconhecidas e não apenas respeitadas. Assim como os movimentos pela diversidade, a teoria *queer* quer muito mais que tolerância, ela deseja aceitação (MISKOLCI, 2012), pois quando aceitamos apenas o respeito, estamos considerando que existe um modelo hegemônico, no qual não nos enquadrados, mas que com sua infinita bondade nos respeitam. E a hierarquia continua a existir, mesmo que sutilmente.

Furlani (2011) diz que a teoria *queer* vai além da análise crítica das identidades sexuais e de gênero, ela é uma forma de pensar, que pode ser usada em vários contextos de produção de conhecimento, inclusive na escola. Porém, a escola ainda enxerga a sexualidade como “um bicho”, segundo Furlani (2011) por toda a carga histórica e social que recai sobre essa questão. Por isso ainda se prende a concepções biologizante, abordando-a dessa maneira. Faz-se necessário romper com toda essa conjuntura heteronormativa que aprisiona os sujeitos e fazê-los enxergar, refletir e agir, porém, muitos são os percalços que nos levam a questionar se um dia chegaremos a viver a sexualidade no contexto escolar dentro do viés pós-crítico.

1.3 Sexualidade no âmbito educacional: como romper com as estruturas heteronormativas?

A sexualidade no âmbito educacional começa a ser discutida no século XIX, especificamente, no momento em que ela é vista pela Medicina e pelas Ciências Naturais. Foi a partir dessas áreas do conhecimento que se percebeu a necessidade de se introduzir na escola o estudo da sexualidade, muito ligado ao aumento dos casos de doenças sexualmente transmissíveis, culminando na construção social de um problema de saúde pública (QUIRINO, 2014). Constituiu-se, então, nas escolas, uma ideia de sexualidade ligada ao corpo biológico e visando a uma consciência sanitária, tentando corrigir possíveis “defeitos” na educação familiar.

Dentro dessa necessidade de inserir sexualidade no contexto escolar, o currículo é um instrumento para essa inserção. Os PCNs (BRASIL, 2008), por exemplo, constituem-se em um conjunto de documentos que apresentam propostas curriculares para o ensino fundamental e médio. Ele tem como proposta orientar os/as professores/professoras quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender, segundo o Ministério da Educação.

Nesse documento podemos encontrar proposta para todos os níveis de estudo escolar, desde a educação infantil até o ensino médio, como também para todas as áreas de conhecimento, inclusive reservando um espaço para trazer temas transversais, entre eles a discussão de gênero e sexualidade, tratados dentro de um bloco teórico chamado Orientação Sexual.

Desde já, me inquieta o termo usado, pois orientação remete, na minha concepção, à condução; e sexualidade não pode ser conduzida por alguém ou para alguém. Porém, segundo Furlani (2005), o termo orientação foi adotado nos documentos oficiais da educação, pois ela representa, no meio, sistematização do trabalho pedagógico, enquanto o termo educação sexual, para eles/elas, remete à visão higienista e à ideia de transmissão.

Entretanto, acredito que o termo educação sexual seja mais adequado, pois dentro de uma perspectiva de educação emancipatória, pensada por Freire (1983), concebe o aprendizado como processo, o/a professor/professora como mediador/mediadora e tudo isso em prol da construção do sujeito, com a perspectiva

de disponibilizar elementos facilitadores desse processo, por isso, dentro dessa vertente teórica, faz sentido utilizar o termo educação sexual.

Figueiró (2014) destaca alguns momentos em que, nos PCNs as questões de gênero e sexualidade são tratadas dentro da perspectiva emancipatória, quando lembra a importância do respeito às diferenças e a consideração da influência da cultura na construção dos conceitos de gênero. Diante disso, pode-se perceber uma tentativa da estrutura curricular de se afastar do modelo tradicional pedagógico.

O currículo está tentando mudar e se aproximar do conceito de sexualidade pós-critico, porém, as instituições e profissionais da educação desconsideram, muitas vezes, as diretrizes curriculares. O grande problema está nessa linha tênue entre teoria e prática, pois a sexualidade, como está presente nos documentos oficiais que regem o currículo escolar, é descrita como inerente ao sujeito na sua condição de ser humano, mas a escola continua dividindo esse eixo temático e deixando-o a cargo de uma ou duas disciplinas que a concebem dentro das suas particularidades próprias enquanto área de conhecimento.

O fato é que o currículo está para a prática assim como a prática está para o currículo. Lopes (2004) descreve a relação conturbada entre eles, pois as escolas por vezes são questionadas por não seguirem as definições curriculares e os/as educadores/educadoras criticam o governo por desenvolver políticas que a escola não tem condições de desenvolver, ou seja existe uma grande tensão nessa relação. A autora também anuncia um grande problema que impede a realização das políticas curriculares:

Os efeitos das políticas curriculares no contexto da prática são, igualmente, condicionados por questões institucionais e disciplinares (Ball & Bowe, 1992). As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as. (LOPES, 2004, pg.113)

De fato, existe um esforço nas bases curriculares da educação para envolver as várias temáticas acerca da construção do sujeito, inclusive as questões de gênero e sexualidade nas práticas educativas escolares de uma forma emancipatória. Ainda não é o suficiente, mas o importante é que se iniciou o caminhar, o grande problema está em aplicá-las e vivenciá-las integralmente na realidade cotidiana das escolas.

Essa discussão em torno do currículo não pode ser desconsiderada, acreditamos que a sexualidade, dentro do contexto escolar, deveria ser tratada e guiada pelo olhar pós-crítico, que leva em consideração as questões relacionadas à alteridade, à identidade, e à emancipação dos sujeitos, e acrescenta que se pode ir além de apenas identificar, revelar e criticar as relações de poder existentes para libertar os/as oprimidos/oprimidas como traz a perspectiva crítica.

Furlani (2011) traz a abordagem *queer*, que não basta apenas conquistar o respeito e a tolerância para o tratamento da sexualidade no contexto escolar, deve-se problematizar a forma como esse tema é tratado e, de forma provocativa, abalar as estruturas tradicionais para desconstruí-las. Só assim haverá uma quebra das relações de poder que estão no entorno das questões de sexualidade e gênero, não só na escola, mas na sociedade como um todo.

Furlani (2011) defende que a diferença precisa ser visibilizada no currículo. Uma forma de concretizar isso seria a inclusão, de fato, nos currículos das identidades subordinadas (negros, gays, lésbicas, deficientes físicos). Inclusão não é apenas a garantia do acesso desses sujeitos ao contexto escolar, mas também de tornar visível, no currículo, a história e a cultura deles, ressignificando de forma positiva suas identidades.

A cultura precisa ser considerada no currículo, considerando as especificidades dos contextos onde serão utilizados, caso contrário, ele pode servir de arma para justificar a sua não utilização nas práticas pedagógicas. Os PCNs, por exemplo, não podem ser pensados e propostos da mesma forma para as várias regiões do Brasil, pois em cada uma delas existe a variante da cultura que vai influenciar a forma com que esse currículo vai ser posto em prática. Lopes (2004) reconheceu que a força da cultura no currículo gera um hibridismo² nos discursos atrelados a ele.

Outra variável muito importante que pode dificultar a inclusão dos debates em torno de sexualidade e gênero, dentro da perspectiva pós-crítica, no contexto escolar, são os valores religiosos, sociais e até individuais dos sujeitos envolvidos no

² A ideia de **Hibridismo** está relacionada a variedade de formas que o currículo pode ser interpretado e posto em prática em decorrência do período histórico, contexto social e cultural no qual ele está sendo implementado. (CASSIMIRO, 2004)

processo educacional, assim como do local social e histórico no qual está inserida a escola enquanto instituição.

Essas variáveis ainda estão regidas por uma perspectiva tradicional de educação. Por isso existem intenções ocultas na maneira de se tratar questões de gênero e sexualidade na escola. Tais questões são orientadas pela norma heterossexual que luta para permanecer regendo a sociedade. Uma das consequências dessa tentativa de evitar o abalo nos alicerces heteronormativos é o silenciamento, quando nem ao menos se fala de sexualidade, ou se fala apenas o que pode ser dito.

As questões que envolvem gênero e sexualidade são as mais silenciadas no contexto escolar, mesmo sendo algo que emerge pelos poros de todos/todas que estão envolvidos nele. Essa atitude de silenciamento é uma tentativa do sistema de se manter no controle, conservando uma normativa que vigora por séculos na nossa sociedade, a heteronormatividade, que tem regido toda e qualquer forma de comportamento ligada à sexualidade e gênero dos sujeitos.

Um dos primeiros sentimentos que regem essa norma é o medo, alicerçado por mitos que poderiam ameaçar a heteronormatividade. Britzman (1996) discorre sobre 3 mitos frutos do medo heteronormativista, o primeiro é o medo por trás da heterossexualidade que acredita no “poder da palavra”. Para os heterossexuais, quando se fala em homossexualismo, há um estímulo a essa prática. Como se fosse uma doença que contagia só em ser mencionada.

O segundo mito é o da juventude imatura, acredita-se que os/as jovens são muito novos/novas para falar sobre a homossexualidade. Mesmo ela estando presente em todos os contextos em que eles/elas estão inseridos, nega-se essa presença, pois acredita-se na ingenuidade desses sujeitos como empecilho para o tratamento da temática. E o terceiro mito vem da concepção de que temáticas como sexualidade e gênero são de foro íntimo e não devem ser tratadas na escola; deve se deter ao ambiente familiar. No entanto, é impossível fazer essa separação, pois o sujeito homossexual ou heterossexual (como são denominados) presentes na família também estão presentes na escola, então, como querer que eles/elas tenham uma identidade no seio da família e mude sua identidade sexual no contexto da escola?

Identidade sexual é apenas uma entre tantas identidades que o sujeito pode assumir que é sufocada pelo contexto escolar, pois a escola desconsidera as diferentes variáveis que emergem da construção das identidades. Aliás, muitas escolas nem consideram essa construção como plural, na verdade, ela nem enxerga as identidades como processo construído. Esse sistema hegemônico acredita que a “identidade” é algo que pode ser imposto. Tal pensamento, típico do contexto escolar, produz o que Louro (1997) chamou de identidade escolarizada.

Segundo a autora, a escola treina os sujeitos para que eles/elas desenvolvam a habilidade de “preferir” dentro do pensamento hegemônico, de categorizar e hierarquizar tudo que está no entorno do sujeito. Eles/elas são levados a escolher entre o que é bom ou ruim, certo ou errado, normal ou anormal, gerando e produzindo a diferença. Essa identidade escolarizada é introduzida inicialmente no corpo do sujeito determinando uma forma adequada de comportamento corporal que deve ser cumprida.

De forma geral, as cadeiras dentro do ambiente da sala de aula são dispostas em fileiras, onde os/as alunos/alunas são obrigados a permanecer durante todo o período da aula, sentados/sentadas um de costas para o/a outro/outra, pois a atenção deles/delas deve estar voltada para o professor/professora que é o/a detentor/detentora do saber. O único momento que eles/elas podem expressar “livremente” sua corporeidade é no período do intervalo. E mesmo nesse momento, essa corporeidade está sendo vigiada e dicotomizada, pois o movimento perverso da diferença continua operando, ditando como meninos e meninas devem se comportar.

Meninas devem ser recatadas, meigas e se envolver com brincadeiras relacionadas ao cuidado do lar e dos/das filhos/filhas; meninos devem ser grosseiros, agitados, insensíveis e buscar brincadeiras relacionadas ao mundo do trabalho e dos esportes. Qualquer criança que tente fugir desse comportamento normatizado é rapidamente tolhido/tolhida em uma tentativa desesperada de correção. Essa é a diferença que gera a desigualdade, que sobrepõe os sujeitos, que exalta os que seguem os padrões e exclui e despreza os que fogem da regra hegemônica.

Outros autores também enxergam todo o controle heteronormativo que age sobre a corporeidade dos sujeitos. Benetti *et al.* (2015) traz o corpo sob o ponto vista

da corporeidade, que concebe o ser humano como um ser complexo. O termo corporeidade, então, é usado para a concepção de corpo como modo de ser e estar no mundo. Ou seja, o corpo é, ao mesmo tempo, natureza e cultura. Seus estudos afirmam também que se faz necessário, no ambiente escolar, perceber o ser humano como complexo, para se repensar a prática pedagógica.

Freire (1986) percebe o corpo sendo reprimido no ambiente escolar quando, segundo ele, a escola nega o corpo da criança e pensa nela como se fosse apenas uma cabecinha na qual se depositam informações, o que ele chamou de “educação bancária”. Acredito que talvez por isso esse espaço sempre dicotomize, achando que a cabeça deve ficar na sala de aula e o corpo na aula de educação física ou no recreio, por exemplo.

Foucault (2002 *apud* BONFIM, 2012) chamou de “corpo dócil”, que pode ser moldado, transformado, aperfeiçoado, controlado, disciplinado. Foucault (1999) descreveu o século XVIII como um período em que havia um movimento político para controlar os corpos; a manipulação girava em torno de direcionar a ação deles. Isso reforça, até os dias de hoje, a repressão que a sociedade tem exercido em torno do corpo, sendo a escola uma das principais instituições disciplinares nesse campo.

Essa normatização escolar constrói representações de crianças e, ao mesmo tempo, o conhecimento considerado apropriado para aquela construção. A escola oferece representações e versões socialmente normatizadas do adulto, da criança, da mulher e do homem. A criança da pedagogia já está codificada como uma criança generificada, sexualizada e racializada. A criança, pedagogicamente, é um/uma pequeno/pequena heterossexual que deve aprender valores essenciais para se tornar um/uma bom/boa adulto/adulta futuramente.

Qualquer sujeito que tente fugir dessa normativa é visto como diferente. Esses sujeitos com identidades diferentes são considerados subversivos e por isso se aplica sobre eles uma força de correção. Foi o que Britzman (1996) chamou de correção, que segue no sentido de corrigir as identidades que fogem do padrão, para que elas possam assumir a identidade correta (normativa). Nessa lógica, a construção da sexualidade no sujeito se inicia com a construção do gênero e depois da heterossexualidade, por isso, talvez, essa confusão entre gênero e sexo.

A sexualidade não foge dessa regra cartesiana imposta pelo pensamento hegemônico. Como ela não é concebida em toda sua complexidade, força-se uma divisão que não existe, tratando a sexualidade apenas dentro de uma perspectiva biológica. A sexualidade só tem sido trazida para o cotidiano das aulas de Biologia e Ciências para se evitar o “comportamento sexual de risco”; gravidez na adolescência, Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), problemas que impedem que os/as jovens sigam o rumo “natural” da vida. Sempre se segue nessa perspectiva da reprodução e da saúde, qualquer outro discurso sobre sexualidade que fuja disso é visto como incentivador de práticas homossexuais ou feministas. Ou seja, como práticas que não são aceitas pelas normas.

A importância da escola na constituição da subjetividade dos indivíduos está cada vez mais nítida, mas por não perceber qual é de fato a sua função na sociedade, ela continua a reproduzir atitudes e valores que, em vez de libertar, alienam o ser humano. As diferenças no contexto escolar são um exemplo disso, que muitas vezes têm naturalizado o preconceito e a discriminação nesse ambiente.

Dentre essas atitudes, encontramos as discriminações de gênero e por orientação sexual que são produzidas e reproduzidas em espaços sociais brasileiros, inclusive na escola. Esta não deve ser instrumento de reprodução de preconceitos, mas espaço de promoção e valorização das diversidades, marca característica da sociedade brasileira. (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009 *apud* QUIRINO, 2014, pg.25)

A escola precisa ser vista como um espaço no qual as pessoas se humanizam, através das relações que estabelecem com o mundo e o outro. Sendo um espaço não só de aprendizagem, mas de socialização e interação com o mundo e que favoreça o enriquecimento nas relações.

Precisamos entender que a educação não se refere apenas ao desenvolvimento cognitivo mental, mas deve considerar e favorecer o desenvolvimento do indivíduo como um todo (*Paideia*), ou seja, deve se considerar a criança na sua totalidade: corpo e mente. (BONFIM, 2012, pg. 58).

Essa visão que a sociedade reproduz de corpo é o que origina a concepção de sexualidade formada, uma concepção que está sempre ligada à corporeidade, ao ato sexual, ao prazer, ao desejo. Essa visão biologizante da sexualidade insiste em permanecer sendo reproduzida nas salas de aulas. Segundo Bonfim (2012, p. 62),

“é no interior do corpo que a subjetividade se encontra. Esse corpo fragmentado e separado da subjetividade é uma construção que tende a desumanizar a sexualidade, uma visão meramente biológica.”

A educação sexual deve ser emancipatória, uma educação de corpo inteiro, entendido na sua totalidade, como assim o é, um corpo de um ser humano complexo, que não apenas pensa, mas sente e age. E, segundo Guimarães (1995), a família e a escola são as instituições mais adequadas para uma educação sexual emancipatória, mas como muitas famílias têm silenciado quando o assunto é sexualidade, torna-se necessário que espaços sociais como a escola tragam essa discussão à tona de forma crítica e libertadora.

Para de fato romper com os padrões heteronormativos, faz-se necessário ir além de apenas refletir e criticar, é necessário agir, romper de vez com esses padrões, assim como defende a perspectiva pós-crítica. Para isso, precisa-se de sujeitos fortes, destemidos com facilidade para se reinventar, característica que enxergamos na juventude; sujeitos em construção, como adultos, crianças e idosos, mas com um diferencial, uma vontade enorme de viver e lutar.

1.4 Juventudes: que elementos constituem suas identidades?

A juventude pode ser concebida sob diversas óticas e, dependendo disso, pode haver alterações até no modo como nomeamos esse período do desenvolvimento humano. Por exemplo, na Psicologia esse período é denominado adolescência, enquanto na Sociologia é denominada juventude. A Sociologia Positivista, teorizada por Augusto Comte, tem seus conceitos sobre juventude e geração cerceados pelas Ciências Naturais. Ele acreditava que a sociedade se estruturava sobre as bases da natureza humana (FEIXA; LECCARDI, 2010). De acordo com essa perspectiva, a juventude é estabelecida dentro de uma faixa etária.

A perspectiva funcionalista concebe a juventude como um período do desenvolvimento humano no qual o indivíduo está se preparando para se tornar adulto. A partir disso surge a concepção de moratória social. Segundo Bourdieu (1983), moratória social é um período no qual o indivíduo está isento de assumir alguma responsabilidade quanto ao seu sustento, dedicando-se apenas a se preparar profissionalmente para a vida adulta. Nesse sentido, o conceito de

juventude está ligado à classe social, pois os/as nascidos/nascidas em classes sociais economicamente favorecidas terão mais tempo de juventude, enquanto que para aqueles/aquelas que precisam trabalhar e buscar um sustento econômico mais cedo, a juventude também acabará mais cedo.

Margullis e Urresti (1996) concordam com o conceito de moratória social de Bourdieu, mas afirmam que só isso não consegue contemplar o conceito de juventude na sua totalidade. Sendo assim, eles trouxeram outros elementos que podem compor esse conceito, como por exemplo, a moratória vital que, segundo eles, é um período típico da juventude onde o indivíduo tem saúde e força física que o mantém mais longe de uma possível morte e com mais disponibilidade física para realizar suas atividades cotidianas. Além da moratória vital, eles acrescentam a cultura e a geração também como fatores que influenciam a constituição da juventude. Ainda nessa perspectiva, acredita-se no potencial renovador da juventude, pois os/as jovens têm força para lutar pelas suas ideologias.

A teoria crítica iniciada na escola de Frankfurt apresenta a juventude sob uma perspectiva diferente do funcionalismo, pois consegue vê-la muito além do que uma simples fase da vida; é o período no qual o indivíduo está em transição para a fase adulta.

A perspectiva pós-crítica considera todos esses fatores trazidos na teoria crítica, porém, surge um novo fator determinante da juventude, que é o contexto e o que emerge dele como grandes influenciadores desse período. Então, a juventude seria uma construção identitária influenciada não só pela cultura, sociedade e geração, mas também pelo momento sócio-histórico, gênero, etnia e sexualidade do sujeito.

Margullis e Urresti (1996) continuam nesse movimento, com esses aspectos adicionais, e por isso acreditando que existe não apenas uma juventude, mas sim juventudes, pois há uma diversidade de culturas juvenis e nenhuma pode ser considerada melhor do que a outra.

Dayrrel (2007) enxerga uma fragilidade na relação do/da professor/professora com os/as jovens dentro do ambiente escolar, pois os/as professores/professoras, em sua maioria, enxergam a juventude como um período do desenvolvimento humano no qual nasce a rebeldia. Nessa fase, o/a jovem começa a questionar a realidade na qual ele/ela vive, principalmente o sistema escolar tradicional, que não

oferece atrativos. Aulas tradicionais, corpos enrijecidos, nada disso faz sentido para eles/elas, que ainda permanecem na escola pela necessidade de adquirir o diploma.

Esse conflito existe porque a juventude contemporânea muda permanentemente e cada vez mais rápido, a escola não consegue acompanhá-la nesse ritmo tão intenso de construção. Uma juventude que tem muitos desafios a vencer, principalmente no mercado de trabalho, que está cada vez mais concorrido e, por isso, para entrar na disputa é necessário capacitar-se mais (DAYRREL, 2007).

Além disso, o jovem contemporâneo tem livre acesso à informação, tendo, assim, contato com diferentes universos sociais, o que lhe possibilita diferentes modos de socializar, agregando fatores diversificados na construção de suas identidades. Por isso não se pode globalizar o conceito de juventude, que diante de tudo isso é um conceito plural. A escola, por não conseguir reconhecer e compreender essa nova realidade juvenil, tenta enquadrar esse sujeito em um sistema educacional tradicional que muitos/muitas jovens não aceitam e por essa razão são definidos/definidas no ambiente escolar como rebeldes, reacionários/reacionárias e desinteressados/desinteressadas.

Entre os conflitos contemporâneos que cercam a juventude dentro da escola está o da sexualidade, por falta da compreensão dos adultos sobre esse momento da vida e todos os seus conflitos. Principalmente quando esses/essas jovens estão instituídos de diferença, estão se mostrando fora do padrão heteronormativo. São esses/essas os/as que mais sofrem e vivem em conflito não só com a comunidade escolar e com a sociedade, mas consigo mesmo. Os homossexuais sofrem muito com essa heteronormatividade que lhes é imposta, isso gera neles/nelas comportamentos variados, que vão da revolta até a extrema repressão.

Muitos deles/delas procuram se politizar acerca dos direitos LGBTs, entrando no movimento de luta na tentativa de se firmar enquanto sujeito que é diferente e merece ser respeitado. Porém, Britzman (1996) fala do sujeito predador, ela discute essa relação entre luta e extremismo, em que muitos homossexuais entram nesse movimento, perdem-se e seguem um caminho que os/as leva à extremidade da imposição da sua causa. Quando o sujeito homossexual chega a esse extremo, seu comportamento se equipara ao comportamento heteronormativo, que acha que deve impor sua forma de pensar. Então, acaba-se reproduzindo o pensamento

hegemônico, pois o dominado, em vez de lutar para romper a dominação, acaba buscando tomar o lugar de dominador e repetir aquilo que é feito com ele.

Esse extremismo leva ao movimento contrário – com certeza não é a intensão da luta LGBT –, um movimento que gera ódio e repúdio da parte heterossexual e dificulta muito mais a aceitação dessa diferença para a diversidade pela sociedade.

O outro extremo é o do isolamento, Britzman (1996) diz que os jovens homossexuais são os mais isolados dentro da escola. Um isolamento que pode partir de aspectos cognitivos, passando por aspectos sociais, emocionais, estéticos e discursivos e sociais, pois eles/elas se limitam no estabelecimento de relações com os outros sujeitos, circundados/circundadas pelo medo de se expor, de serem descobertos/descobertas e, assim, não serem aceitos/aceitas. Grande parte do processo de socialização de homossexuais adolescentes está centrado na preocupação em se esconder. Preocupam-se em aprender a esconder significados, codificando significantes, de forma que os códigos sejam inteligíveis para aquelas pessoas que fazem parte da comunidade gay e lésbica.

Tendem a se isolar socialmente, também na tentativa de não deixar transparecer seus sentimentos, pois a aproximação gera intimidade e nas relações mais íntimas é impossível conseguir se esconder por muito tempo. Esteticamente, continuam seguindo a regra heterossexual, mesmo que muitos/muitas sintam vontade de se vestir de outra maneira – que deixasse claro sua opção sexual –, não o fazem por medo de serem ridicularizados/ridicularizadas e apontados/apontadas pelos/pelas outros/outras.

Muitos deles/delas acabam reproduzindo também discursos preconceituosos e perversos. Na tentativa de esconder sua identidade sexual, ridicularizam, maltratam e desprezam outros gays e lésbicas. Todo esse esforço de se esconder ou o isolamento para não se mostrar como realmente são, atinge o desenvolvimento cognitivo de muitos homossexuais, que não conseguem aprender, nem ter um bom desenvolvimento escolar, por toda essa carga repressiva que gera neles/nelas um desconforto na sua relação com o contexto escolar.

Eles/Elas sentem o peso de ter que agir como heterossexuais, ao que Britzman (1996) chamou de identidade forçada. A autora exemplificou esse conceito com a história de uma goleira que jogava muito bem e, em determinado jogo, um dos pais presentes questionou se ela de fato era uma menina, pois, dentro de um

padrão heteronormativo, só os meninos podem jogar bem um esporte como o futebol. Diante desse questionamento, a escola se voltou para tratar esse caso e “corrigir” o comportamento dessa menina.

Essa menina foi tratada como um ser de outro planeta, enxergaram nela uma transgressora da identidade, simplesmente porque ela é boa em coisas em que não deveria. Porque as meninas devem ter talento para coisas relacionadas ao perfil feminino, como moda e maquiagem, e qualquer mulher que fuja disso é considerada anormal.

O comportamento dos heterossexuais, incentivados por esse pensamento normativo, fortalece seu medo. Comportamentos como a homofobia, que vem de uma ignorância heteronormativa já que nem sabem, de fato, o que é ser heterossexual, apenas diferenciam o que não é heterossexual denominando como um comportamento que deve ser abolido.

Esse pensamento reprodutor, controlador e perverso e comportamentos que levam a extremos, que machucam os homossexuais, não podem mais ser cultivados no contexto escolar. Louro (1997) aborda a dor dos homossexuais por se sentirem tolhidos, domesticados corporalmente.

A escola não pode mais continuar machucando, marginalizando esses sujeitos e tantos outros que entram nesse movimento por fugirem do padrão instituído. Faz-se necessária, com muita urgência, a inclusão, de fato, desses debates na escola, e concebo que não só o currículo ou o sistema educacional precisam de mudança, como também o/a professor/professora e sua prática pedagógica precisam entrar nesse movimento. O/A professor/professora precisa começar por ser sensibilizado/sensibilizada para refletir e repensar sua prática, assim como para desenvolver o debate acerca da temática de gênero e sexualidade.

Para tanto, precisa-se enxergar esses/essas jovens como sujeitos diferentes, não se pode exigir deles/delas um padrão, pois não são homogêneos; ao contrário, são carregados de subjetividade que constitui cada um como ser único, portanto, impossibilitando seu enquadramento em um conceito universal de ser humano, apenas “*homo sapiens*”.

2 O/A PROFESSOR/PROFESSORA E A DOCÊNCIA MEDIADORA

O desenvolvimento humano, segundo Vygotsky (1991), acontece de forma processual na dialética entre sujeito e contexto social. Entre eles existe um mediador, que pode ser desde um objeto até outro sujeito, por isso o processo de aprendizagem se inicia desde o nascimento do ser humano, que encontra diversos mediadores ao longo dessa caminhada. No contexto escolar, o/a professor/professora é um/uma mediador/mediadora desse processo de aprendizado científico e humanizador.

Diante do reconhecimento dessa necessidade, abordaremos neste estudo um tópico que desenvolve conceitos como mediação usando Paulo Freire (1983,1996) e Vygotsky (1991) como teóricos principais. Tendo a formação de professores sob uma perspectiva humanista, ao mesmo tempo, traremos conceitos como o da reflexividade, baseando-nos em autores como Isabel Alarcão (2011), Philippe Perrenoud (2002) e Marcelo Garcia (1999), que compreendem que esse/essa professor/professora também está em processo de formação enquanto sujeito e que isso interfere na sua prática, tal como afirmam autores como Antonio Nóvoa (1988, 1991, 1995, 2009) e Maurice Tardif (2008). Apresentaremos também o real motivo de acreditarmos na formação de professores em uma vertente emancipadora, que é a problematização da sexualidade no contexto escolar. Acreditando na necessidade de um olhar mais direcionado para a formação de educadores sexuais e baseando-nos em autoras como Mary Neide Figueiró (2014) e Jimena Furlani (2005, 2011).

2.1. Ser professor/professora: que caminho nos levam a essa formação?

Na história da educação, a profissão de professor/professora foi reconhecida pelo estado no período do Brasil-império, momento no qual a escola saía dos domínios da igreja católica e passava a ser responsabilidade do estado. Este, percebendo o poder de influência que esse/essa profissional tem diante de seus/suas alunos/alunas, buscou politicamente reconhece-los/las como profissionais, na intenção de torná-los/las uma ferramenta de reprodução de suas

ideologias, oficializando a profissão com cursos de formação cercados dessas ideologias estatais (NOVÓIA, 1995).

Em meados do século XIX, constituía-se uma formação docente totalmente manipulada pelo estado. Por passar a ser vista como uma profissão de muito respeito, iniciou-se então a realização de mecanismos mais rigorosos e seletivos dos/das profissionais que deveriam ensinar nas escolas. Na virada do século XIX para o XX, estabelece-se a escola normal e com ela toda uma perspectiva de ensino tradicional, sob a qual o/a professor/professora é formado/formada para ser transmissor/transmissora de conhecimento. Consolidam-se, portanto, nesse período, as instituições direcionadas para a formação de professores e com elas uma série de estereótipos em torno da profissão docente, como a feminilização da profissão e as modificações socioeconômicas do corpo docente (NOVÓIA, 1995).

Na Primeira República, segundo Novóia (1995), o espírito republicano agudizou as discussões acerca da profissionalização docente, dando vazão ao surgimento de novas correntes no contexto educacional, que defendiam a existência de professores/professoras mais autônomos/autônomas. Estava posta uma arena de discussão sobre a formação docente que poderia definir os rumos dessa profissão

Porém, no período do Estado Novo³, houve uma tentativa de controle do movimento, mexendo na formação, reduzindo, minimizando “desmoralizando” a profissão de professor/professora. Instaura-se uma visão “funcionarizada” do professorado. Diante da luta, o Estado Novo resolveu fechar as escolas normais e só reabriu na década de 40, totalmente modificadas e com movimentos de controle e redução mais sofisticados. Segundo Novóia (1995), na formação de professores de ensino primário, houve redução de conteúdo, menor exigência intelectual para assumir o cargo dentro das escolas e exigências mais brandas para admissão de professores/professoras, ou seja, foi uma época de depreciação dessa profissão.

Nos anos 60, a formação de professores volta a ser primazia para o governo de Portugal, pois o sistema educacional começa a dar demonstrações de que não está funcionando muito bem, já que Portugal começa a aparecer em posição bem inferior no ranque das escolas europeias. Por isso surgiu a reforma de Veiga Simão,

³ **Estado Novo**, ou Terceira República Brasileira, foi o regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 29 de outubro de 1945. Era caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo (HENRIQUES, 1966).

que multiplicou o número de instituições formadoras de professores/professoras (NÓVOA, 1995).

Na década de 70, os debates giravam em torno da formação inicial, se consolidando uma rede de formação de professores, cristalizando o momento ápice da discussão em torno dessa fase. Porém, nos anos 90, começou-se a se discutir a possibilidade de uma formação continuada de professores, com a intenção de assegurar a reforma do sistema educacional (NÓVOA, 1995).

Esse recorte histórico nos revela a necessidade que temos de, ainda hoje, pensar sobre a formação de professores, pois ela permanece em reconstrução. As questões que giram em torno da formação inicial e continuada permanecem em aberto. É preciso reestruturar essas perspectivas de formação, adequando-as a um processo formativo que gere autonomia nesses/nessas profissionais. Uma maneira de iniciar esse processo de reformulação é compreendendo, de fato, que é ser um/uma professor/professora.

A etimologia da palavra docente vem da palavra *docere*, do latim, que significa ensinar. E ensinar, segundo Comenius (1997 *apud* SOARES; CUNHA, 2010), é a arte das artes. Porém, as reflexões de Comenius nunca foram levadas a sério (SOARES; CUNHA, 2010). Professor/Professora é uma profissão que desde a gênese da sua palavra já traduz o seu belo ofício, por isso sua formação deve ser a mais completa e enriquecedora de todas as outras.

Segundo Garcia (1999), várias são as vertentes que tentam explicar o significado de formação; porém, apenas uma se aproxima de um conceito cabível à área de educação, ela vem dentro do pensamento de Honoré (1980, *apud* GARCIA, 1999), que descreve formação como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser. É nesse viés conceitual que se baseia nossa concepção de formação.

Mesmo sendo a formação um fenômeno complexo, no qual existe pouco consenso, Garcia (1999) define formação docente como:

[...] a área de conhecimentos, investigação e proposta teóricas e práticas que no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, que lhes permite intervir profissionalmente no

desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (pg.26)

Esse processo de formação se dá em diversas direções, que foram definidas didaticamente como autoformação, heteroformação e interformação. A autoformação é quando o sujeito tem em suas mãos as ferramentas para a sua própria formação, é a formação desse profissional enquanto sujeito. Já a heteroformação é uma formação que vem do meio e age sobre o sujeito; vem do período de formação inicial, na construção do conhecimento científico e prático. E a interformação se dá na relação do sujeito em formação com os outros sujeitos pertencentes ao processo. Pode acontecer ainda no processo de formação inicial, na relação com os/as outros/outras colegas em formação, assim como também no momento de iniciação profissional, na relação com seus/suas colegas de trabalho. Esses tipos de formação estão acontecendo simultaneamente dentro do processo formativo (GARCIA,1999).

A formação é uma construção que acontece em etapas, Garcia (1999) divide-a em fase de pré-treino, que é o período onde o/a candidato/candidata teve suas primeiras interações com alunos/alunas – necessariamente todos/todas os/as professores/professoras passam por ela; fase de formação inicial, que é o período desenvolvido em uma instituição de ensino na qual ele/ela adquire conhecimentos teóricos, pedagógicos e práticas de ensino; ao se formar, o/a professor/professora deixa de ser aluno/aluna e se transforma em profissional de forma processual, esse início de profissionalização ele intitulou de fase de iniciação, em que o recém-formado passa pelos primeiros conflitos e se consolida enquanto profissional; e a fase de formação permanente, como o complemento já anuncia, é processo, mesmo depois de consolidado enquanto profissional, o/a professor/professora continua em formação constante.

A profissão docente, dentro dessa perspectiva, conduz o/a professor/professora a desenvolver práticas educativas para exercer seu dever de ajudar na construção do saber. Concebemos o/a professor/professora, de fato, como ajudador do processo, pois ele/ela media, constrói pontes facilitadoras entre o/a aluno/aluna e o conhecimento. Diante disso, o/a professor/professora desenvolve sua prática sempre atento/atenta ao que ela produz, por isso não cabe ao professor/professora ser mediador/mediadora sem ser reflexivo/reflexiva.

2.2. Docência mediadora: do que estamos falando?

Uma escola para a mediação desafia o/a professor/professora a assumir um papel diferente daquele detentor e centralizador do saber. Freire (1983) acredita muito no poder que a educação tem de ajudar no processo de humanização do homem, pois ela lida com uma arma poderosa: o conhecimento. E dependendo da forma como ele é trabalhado no ambiente escolar, pode levar à mera reprodução ou à libertação. A realidade escolar que temos vivido, infelizmente, é a de uma escola reprodutora, onde, acima de tudo, a relação entre educador/educadora e educandos/educandas é puramente narradora, dissertadora, como chamou Freire (1983).

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (pg. 65)

O/A professor/professora que não se comunica com os/as educandos/educandas, que os enxerga como depósitos que devem ser preenchidos de conteúdo e fazendo com que permanecem passivos/passivas, recebendo e memorizando tudo que lhes é transmitido. Eis aí o que Freire (1983) chamou de educação bancária, onde é permitido aos educandos/educandas apenas a ação de armazenar conteúdo. Não existe uma relação entre o/a professor/professora e o/a educando/educanda, pois os/as alunos/alunas são vistos/vistas, praticamente, como objetos, e como é possível estabelecer uma relação com algo inanimado e estático como um objeto?

Como haver relação, se não, ao menos diálogo? Gadotti (1989) diz que o diálogo existente nesta sociedade capitalista é o das elites, mas ele acontece de forma vertical, o discurso vem de cima para baixo e é reproduzido pela sociedade de forma alienada por não possuírem uma consciência crítica. É dessa forma que o/a aluno/aluna é tratado/tratada, como um ser que não pensa, por isso o/a professor/professora profere um discurso verticalizado e o/a aluno/aluna permanece

passivo/passiva, por acreditar ser incapaz de ter algo a acrescentar no processo de aprendizagem.

Nesse percurso de omissão e silenciamento, o poder criador do/da educando/educanda é anulado e em vez de ser estimulado a se tornar um ser crítico/crítica, torna-se cada vez mais ingênuo/ingênuo e copista. Essa condição em que se encontram aluno/aluna e professor/professora satisfaz ao sistema de opressão, que vai se constituindo mais poderoso, afastando o/a oprimido/oprimida cada vez mais do seu processo de formação crítica. Nesta relação opressor-oprimido o/a professor/professora é levado/levada pelo sistema educativo a reproduzir o processo de opressão, o que não o/a torna opressor/opressora e sim um/uma reproduzidor/reproduzidor que também é oprimido/oprimida. Ele/Ela não reflete acerca do que faz, mas apenas por ter sido orientado/orientada a fazer ou por conceber aquela ação como natural. O/A aluno/aluna também é oprimido/oprimida, quando é privado de pensar e agir, sendo aprisionado/aprisionada em um sistema alienador composto por centenas de outros seres alienados/alienadas que são responsáveis pela sua aprendizagem e formação.

Antagonicamente a isso, Freire (1983) traz uma perspectiva de educação em que a ação e o pensamento andam juntos, a perspectiva da práxis. E assim o homem vai se tornando mais crítico e repensando sua forma de agir no mundo, uma forma de educação mais problematizadora.

Mais uma vez se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade. (FREIRE, 1983, pg.83)

Dentro dessa perspectiva, o diálogo é de fundamental importância para se estabelecer uma prática problematizadora, e como haver diálogo sem palavras, sendo a ação e reflexão (práxis) como elementos constitutivos? Ele chama a palavra sem reflexão de palavra oca e por isso alienada e alienante, que nada acrescenta no diálogo. A ação sem a reflexão é ativismo e também impossibilita o diálogo. Para Freire, o homem não podia existir no mundo em silêncio, pois é necessário se

pronunciar no mundo e o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciadores, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1983).

Dentro dessa práxis, é preciso considerar que aprendizado está interligado ao desenvolvimento, isso quer dizer que eles se relacionam, mas que não estão um para o outro essencialmente, então, por isso, a criança começa a aprender antes de chegar à escola, ou seja, ela tem conhecimentos prévios que devem ser considerados pelo/pela professor/professora no momento da construção de novos conceitos para que de fato ocorra uma aprendizagem significativa (VYGOTSKY, 1991).

Vygotsky traz essa ideia de que o aprendizado precisa de mediação, quando ele reflete acerca dessa ligação entre desenvolvimento e aprendizado, chegando à conclusão de que eles se interligam, porém, nem sempre andam no mesmo ritmo. Tanto o desenvolvimento como o aprendizado também estão atravessados pela subjetividade dos sujeitos, partindo daí a diferença de ritmos. Por isso que muitas vezes, dentro dos vários contextos sociais, encontramos crianças com idade cronológica igual, contudo, em momentos de desenvolvimento e aprendizagem diferentes.

Para explicar essa diferença de ritmos Vygotsky (1991, p.58) concebe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

Assim a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação.

A ZDP é comparada pelos níveis de desenvolvimento proximal e real. O desenvolvimento real está ligado à noção de ciclos de aprendizado completados pelas crianças, e quando elas chegam nesse ponto, conseguem desenvolver atividades mentais sozinhas, relacionadas àquele ciclo que foi concluído. O desenvolvimento proximal está ligado a processos de aprendizado em construção que precisam ser mediados para se tornarem desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, a tarefa que uma criança consegue desenvolver com assistência, futuramente será capaz de desenvolver sozinha.

Nessa teoria sóciointeracionista de Vygotsky, acredita-se no sujeito como ser ativo no meio, ou seja, o meio influencia na sua constituição, mas ele também participa do processo modificando o meio, a criança então se reconstrói internamente nesse processo. Essa reconstrução interna foi denominada por Vygotsky de dupla estimulação, na qual o sujeito tem conhecimentos prévios e, com a interação social, pode rever ou rearranjar seus conhecimentos inatos e os internaliza, ou seja, aprende (MARTINS, 1997). Freire (1983) também olha por essa ótica do sujeito ativo no processo, que pensa e reflete na sua ação por meio do diálogo com o que está em seu entorno.

Na infância, segundo Vygotsky (1991), a mediação é feita por meio de um objeto, o brinquedo; durante o desenvolvimento cronológico, essa mediação continua sendo estabelecida entre sujeito e objeto, porém, o objeto passa a ser outro.

Quando o indivíduo sai da fase da infância, o objeto mediador da aprendizagem, dentro do contexto escolar, passar a ser o/a professor/professora. Baseados/Baseadas nessas contribuições de Vygotsky, estudiosos/estudiosas comprovam a importância da mediação acontecendo de forma dialógica para uma aprendizagem significativa que vai culminar em uma educação libertadora. A teoria sociocultural de Vygotsky, segundo Silva (2012), acredita no diálogo como elemento fundamental na interação social para o desenvolvimento de processos cognitivos. Para Sponholz (2003), a escola é o principal ambiente onde o sujeito em desenvolvimento socializa, e o/a professor/professora deve agir nesse contexto de construção de aprendizagem para a humanização dos sujeitos.

É no diálogo que o homem se encontra, e esse diálogo não se esgota apenas na relação com o outro, mas tem que se estender na sua relação com o mundo. Para Freire (1983), o diálogo é essencial para a existência humana, pois ele é a ponte que liga ação à reflexão, tornando o sujeito cada vez mais humanizado nesse processo.

Segundo o autor, o amor também é diálogo, pois o amor é compromisso com os homens, comprometer-se com a causa do/da oprimido/oprimida, a libertação e por ser amoroso é dialógico. Além de amor, também é preciso humildade, para dialogar com o mundo e seguir assim nessa eterna recriação de si, é necessário perder a arrogância. “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo

sempre no outro, nunca em mim?” (FREIRE, 1983, p. 95). A fé também é necessária, é preciso acreditar no homem, no seu poder de fazer e se refazer.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isso inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” da educação (FREIRE, 1983, pg. 96).

Por tudo isso é que a educação, numa perspectiva autônoma e transformadora, não pode considerar o indivíduo numa dimensão passiva, baseada em transmissão de conhecimento um para o outro, mas de um com o outro mediatizados pelo mundo que os cercam. Sendo assim, o/a professor/professora mediador/mediadora, além de ficar no meio – interligando o/a aluno/aluna ao conhecimento –, é ser ativo/ativa nesse processo para articular e contextualizar os conteúdos, fazendo com que o todo faça sentido, tanto para ele/ela como para o/a aluno/aluna. Só assim há um comprometimento na construção do conhecimento que, nesse caso, é uma via de mão dupla, em que todos/todas aqueles/aquelas envolvidos no processo aprendem.

Machado *et al.* (2010) fazem-nos lembrar que principalmente na educação contemporânea, inserida nesse mundo moderno, cada vez mais complexo, é impossível continuar ensinando em um movimento unidirecional, em que o/a professor/professora ensina e o/a aluno/aluna aprende. O movimento deve ser multidirecional, o conhecimento é compartilhado entre professor/professora, aluno/aluna e contexto, variando em sentidos diferentes e variantes, só dessa forma a aula pode ser vislumbrada como construção coletiva, o que é determinante na qualidade do processo educativo.

Nessa prática libertadora, os conteúdos que deverão ser trabalhados devem estar associados ao cotidiano do/da aluno/aluna, para isso, deve-se pesquisar o universo temático dos sujeitos, o que Freire (1996) chamou de temas geradores. Esses temas estão presentes na realidade do/da educando/educanda e mudam de acordo com a cultura do lugar ao qual ele/ela está inserido/inserida, por isso um conteúdo não pode ser tratado da mesma forma em lugares culturalmente, historicamente e socialmente diferentes, pois dentro dessa perspectiva de tema gerador para se problematizar e entender aquele conceito vai variar de acordo com

o contexto. Nessa busca, inúmeros temas geradores podem surgir e devem ser vistos de maneira complexa, como o são, pois dividi-los em partes seria continuar no movimento da educação bancária.

Neste sentido é que a investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem o seu mundo. (FREIRE, 1984, pg. 113).

Essa forma crítica de pensar o mundo se dá em um movimento de ida e volta entre o abstrato e o concreto, segundo Paulo Freire, e ao superar a abstração, logo vem a percepção crítica do concreto. Quanto mais ativamente eles agem nesse processo, mas se apoderam do concreto, mais aquele novo conhecimento passa a fazer sentido para o/a educando/educanda.

Esse/Essa educando/educanda se torna “um ser para si”, percebendo-se no mundo em que está e como nele está inserido. Nota que ele/ela não seria igual se não estivesse nesse mundo, assim como o mundo também não seria o mesmo se ele/ela lá não estivesse. Como pode uma forma de ensino tão humanizadora não ser posta em prática? Gadotti (1989) responde, fazendo-nos lembrar de como é difícil para o/a professor/professora sair do seu lugar de conforto e mudar sua prática, até porque é mais cômodo ser autoritário/autoritária, porque a prepotência não exige competência ou respeito e dispensa explicações.

Porém, Chiovatto (2000) defende ser essa uma tarefa não muito fácil, pois o/a professor/professora lida com grupos de alunos/alunas que variam muito de um para o outro, o mesmo conhecimento não pode ser trabalhado da mesma forma com todos/todas eles/elas, a metodologia vai variar dependendo da resposta do grupo. Por isso o/a mediador/mediadora é aquele/aquela que não apenas apresenta um conteúdo, mas estimula seu valor significativo, ajustando-o sempre aos grupos diferentes, construindo com eles/elas uma aprendizagem significativa de fato.

A habilidade que o/a professor/professora precisa ter para se tornar um/uma mediador/mediara e deixar de ser apenas transmissor/transmissora de conhecimento, vai além de driblar sua falta de formação adequada, ou as várias mentes diferentes que ele/ela tem que administrar, mas desemboca também em um campo que não depende dele/dela, que segundo Sponholz (2003), está ligado a

questões estruturais que afetam a sua ação, como por exemplo a falta de material didático, os problemas políticos, administrativos e econômicos e os sistemas de avaliação.

Mesmo reconhecendo que o problema não está apenas no/na professor/professora, corroboramos com Nobre (2006) na necessidade de se inserir na formação inicial e continuada desses/dessas professores/professoras o diálogo como ferramenta didática em sua prática pedagógica. Dessa forma não será uma formação apenas técnica, mas uma relação humana, e que o exercício docente possa resultar em instrumento para a transformação e intervenção na realidade de todos/todas inseridos/inseridas no processo educativo.

Chiovatto (2000) fala na existência de conhecimentos que o/a professor/professora adquire na sua formação inicial e nas suas experiências durante sua trajetória de vida e conhecimentos também trazidos pelos/pelas alunos/alunas emergentes da realidade na qual ele/ela está inserido/inserida. Por isso o/a professor/professora tem que ter habilidade para relacionar esses conteúdos de forma a dar base para que eles possam ter significado para o/a aluno/aluna.

Só assim ele/ela vai trilhar um caminho contrário ao de uma relação didática centrada na figura do/da professor/professora detentor/detentora do saber específico e tradicionalmente transmitido, adotando uma prática docente relacionada a uma práxis mediadora, que adota o diálogo numa perspectiva crítica, e leva o/a oprimido/oprimida à tomada de consciência, para que percebam a si mesmo e ao mundo que os cercam, para isso ele/ela deve agir sem esperar pelo poder público. Para alcançar esse objetivo, ele/ela precisa problematizar o mundo levando o sujeito a respostas não apenas no campo intelectual, mas também no campo da ação (FREIRE, 1983).

Para mudar de fato a sua prática o/a professor/professora precisa ser questionado/questionada e estimulado/estimulada a refletir sobre ela, num processo de diálogo interior que pode levá-lo/la a mudar de atitude. A formação inicial ou continuada, caso a primeira não dê conta, é o principal meio para uma práxis mediadora.

2.3 Formação docente: essa formação não tem fim?

A formação de professores na contemporaneidade tem assumido cada vez mais o necessário caráter de um processo contínuo de formação, exigindo do/da professor/professora e dos sistemas educativos, cada vez mais, um espaço legítimo de formação, que considere as demandas emergentes relacionadas aos movimentos sociais e às demais situações emergentes de contextos pós-modernos. Esses cenários denunciam a necessidade de mudanças na formação inicial e continuada de professores. Mas para que essas mudanças ocorram, os desafios são enormes, a exemplo disso temos a carga de ideologias e práticas formativas do sistema que embarreiram o processo formativo e quando algo vem a acontecer, muitas vezes, está desconectado da ação docente. Tudo isso tem relação com a história da formação de professores, influenciando diretamente a realidade que temos hoje.

Tardif e Lessard (2008) rememoram alguns pontos da história da profissão de professor/professora. Um deles é que no início do imaginário social dessa profissão, as mulheres teriam o dom ou a aptidão para tal ofício, pois, a mulher, nas relações familiares, desenvolve o papel de educar e cuidar, isso dentro de uma perspectiva tradicional de família e sociedade. Nesse contexto, os professores – no caso professoras – eram qualquer uma que fosse alfabetizada, e os ambientes escolares eram informais, as aulas eram ministradas na residência de seus/suas alunos/alunas.

Segundo esses autores, ser professor/professora era informal até que um século passado, a formação inicial foi reivindicada pelos/pelas próprios/próprias professores/professoras até torná-la obrigatória para atuação deles/delas no ensino formal. Isso gerou uma explosão no surgimento de faculdades oferecendo cursos na área das licenciaturas, cursos com currículos variados e totalmente heterogêneos, cujo público é formado por alunos/alunas que buscam a profissão pela facilidade do acesso aos cursos de formação; pouco motivados, não apenas por isso, mas também porque, muitas vezes, se decepcionam com o curso ou a instituição que escolheram.

Atualmente a política de formação inicial de professores, enquanto instituição, tem basicamente três funções: formação, treino de profissionais, controle da certificação para que esse/essa profissional possa exercer a profissão e tornar

esse/essa professor/professora agente de mudança no contexto educacional. Embora muitos cursos de formação inicial de professores ainda estejam reproduzindo paradigmas hegemônicos (GARCIA,1999).

Porém, não podemos esquecer do fato de estarmos em um processo de mudança na nossa sociedade como um todo e o sistema educacional, por sua vez, não poderia ficar de fora. Nóvoa (1995) afirma isso quando reconhece o fato de que a formação de professores tem um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente que conseqüentemente vai refletir na reorganização do contexto escolar. Por tudo isso, a formação docente precisa ser revista, repensada, reconfigurada.

Garcia (1999) aborda a perspectiva de uma formação de professores humanizada. Tendo em vista que o ser humano é complexo e que se desenvolve de forma processual, a formação de professores deve ser vista também como um processo complexo, no qual o/a professor/professora vai se autoconstruindo, um profissional docente usando elementos da sua própria formação enquanto sujeito, sendo estes também relacionados à sua formação inicial dentro do contexto da sua prática pedagógica.

Alguns princípios sugerem a formação de professores de forma humanizada, como concebê-la como um contínuo, um processo que nunca se fecha e nunca tem fim, que não fica apenas na formação inicial, mas prossegue durante toda a carreira profissional do/da professor/professora? (GARCIA, 1999).

Além da compreensão da formação de professores como um processo complexo e contínuo, Garcia (1999) enxerga a necessidade de uma mudança nesse processo, que engloba inovação e desenvolvimento curricular, por estarmos vivendo em um momento de mudanças de paradigmas na sociedade, imersão de novos valores e conceitos. Foi o que Morin (2003) chamou de crise planetária. Essa crise que assola a sociedade se reflete no contexto escolar, que, por conta disso, não consegue mais permanecer dentro de uma concepção tradicional de ensino, assim como a formação de professores e os parâmetros curriculares.

Nóvoa (1988) discute também a importância dessa mudança, a começar pelo currículo dos cursos de formação inicial docente, um currículo que esquece da necessidade de se aliar teoria à prática e reforça o separatívssimo entre elas. Por isso muitos/muitas professores/professoras só começam a fazer a relação entre

teoria e prática de sala de aula no momento em que se formam e vão para o seu primeiro emprego (NÓVOA, 1991), passando a vivenciar um processo de tentativa e erro em seu cotidiano docente.

Essa forma de conceber o currículo, segundo Britzman (1996), fragmenta a formação do sujeito enquanto profissional, levando-o/a a acreditar numa dicotomia entre teoria e prática, sem estabelecer nenhuma relação entre uma e outra, tratando o conhecimento de forma dicotomizada, que não se agrega às situações reais e nem às demandas da contemporaneidade.

Umas das temáticas da contemporaneidade que precisam ser inseridas no currículo da formação docente são as questões ligadas ao estudo de gênero e sexualidade, como diz Unbehaum *et. al* (2010), que essas questões não são trazidas ao debate na formação inicial de professores, deixando-os de mãos atadas quando se deparam com elas na prática. De fato, há uma tentativa de tentar ressarcir essa falta na formação inicial, trazendo essas temáticas nos currículos para serem tratadas. Mas como eles/elas irão usar algo que desconhecem a forma do saber-fazer? Então, investe-se em formação continuada, mas como esse tipo de formação não é para todos/todas e nem é obrigatória, acaba sendo procurada por poucos/poucas que se interessam em incorporar as questões de sexualidade e gênero à sua prática.

As questões ligadas a sexualidade e gênero não são inclusas no currículo porque eles são construídos com base numa dimensão disciplinar do conhecimento, na qual os saberes de cunho pedagógico, psicológicos e específicos da disciplina a ser ensinada não consideram as questões socioculturais que cercam os sujeitos e que emergem dos contextos nos quais estão inseridos (PEREZ, 1992). Reforçando assim, a pregação da existência de uma monocultura, desconsiderando esse currículo que existe, e que foi intitulado currículo oculto (GARCIA, 1999).

Outra necessidade, segundo Garcia (1999), é aliar a formação do professor à organização do contexto escolar, afinal, não adianta o/a professor/professora ter a sua perspectiva de formação reconfigurada se, ao entrar no contexto da sua prática, o ambiente não contribui para que ele/ela prossiga em processo de formação humanizada. O conhecimento didático também deve estar presente nessa formação, o conhecimento especializado apenas não dá conta do processo de aprendizagem,

é preciso saber como mediar a construção desse conhecimento científico junto aos alunos/alunas, por isso se faz necessário o conhecimento pedagógico do processo.

O princípio da união entre teoria e prática é um referencial fundamental nessa formação, afinal, é da experiência que o/a professor/professora constrói os saberes docentes descritos por Tardif (2008), que são os saberes pessoais, os que são provenientes da formação escolar desse/dessa professor/professora, da formação de magistério, dos programas e livros didáticos usados no seu cotidiano de trabalho e aqueles que ele/ela constrói na sua prática em sala de aula e dentro do contexto escolar. Esses saberes são necessários para sua construção não só como profissional, mas também enquanto sujeito, além de possibilitar que a prática reflexiva sinalizada por Shön (1987) esteja presente na formação inicial. Garcia (1999) também traz a necessidade de prepará-lo/la quanto à metodologia que ele/ela pretende adotar em sua prática.

Garcia (1999) cita componentes essenciais que devem ser desenvolvidos no processo de formação inicial de professores que atende a esse novo paradigma da formação. O/A professor/professora, além do conhecimento, deve saber mobilizá-los e transformá-lo em competências e atitudes docentes. O conhecimento em suas diversas faces, não apenas o conhecimento teórico, mas o conhecimento de saber-fazer, ou seja, saber como mediar a construção do conhecimento e o saber-porque, compreender o motivo pelo qual ele/ela desenvolve-se na prática.

Além dos diversos tipos de conhecimento, Garcia (1999) cita a necessidade de os/as docentes serem dotados/dotadas de competências e habilidades, tanto cognitivas como também de avaliação, análise e reflexão da sua prática e do contexto, além de resolução de conflitos. Sendo assim, a formação do professor não para na fase inicial, após terminar a graduação, ele/ela continua em constante processo de formação, e é na fase de professor/professora iniciante que ele/ela se depara, de fato, com a realidade do contexto escolar, é um momento de total hibridização desse/dessa profissional. Ou seja, ele/ela está extremamente flexível para a autoconstrução da sua identidade docente e profissional.

Segundo Garcia (1999) esse período é marcado pela transição entre a fase de estudante e profissional, e compreende os primeiros anos da profissão, tendo o/a professor/professora que lidar com aprendizagens novas e tensões em ambientes desconhecidos e ainda manter um equilíbrio da sua atividade profissional com a sua

vida pessoal. Ou seja, exige-se dele/dela uma alta inteligência emocional para se manter em equilíbrio comportamental.

Um processo que é muito mais social, pois o conhecimento teórico, cognitivo e científico esse/essa professor/professora já desenvolveu, em grande parte, na formação inicial, então essa fase exige dele/dela muito mais um desprendimento para se relacionar com o contexto escolar no qual ele/ela está inserido/inserida, o que vai gerar para ele/ela a experiência necessária à construção dos saberes docentes.

Garcia (1999), baseado em autores como Maanen e Shein e Martin, enfatiza a necessidade da socialização para os/as professores/as iniciantes, pois é por ela que eles/elas compreenderão a cultura escolar, podendo adquirir conhecimentos, valores e símbolos do contexto escolar, como também integrar essa cultura à formação da sua personalidade e se adaptar a esse meio social, desenvolvendo um sentimento de pertença aquela comunidade. Isso vai gerar nesse/nessa professor/professora uma maior confiança para desenvolver o seu trabalho, então pode-se dizer que ele/ela deixou de ser um/uma professor/professora iniciante; não quer dizer que ele/ela já está completamente formado/formada profissionalmente. Afinal, acreditamos em uma formação constante, por isso que não descartamos a necessidade de uma formação continuada de professores.

A formação continuada, como o nome já diz, é contínua e por isso se inicia no momento em que o/a professor/professora se depara com o campo profissional e segue de forma infinita. Por isso a formação continuada deve assumir outro perfil, diferente daquele que comumente vemos em muitas escolas. Momentos isolados, nos quais os/as professores/professoras receberão fórmulas prontas para lidar com suas problemáticas do cotidiano escolar, ou receber treinamento para lidar com novas situações da sociedade, sem terem espaços para expor e dialogar sobre suas experiências e tirar suas dúvidas com seus pares.

Perrenoud (2002), Alarcão (2011) e Pimenta (2000), entre outros autores/autoras, defendem a formação de professores reflexivos, que já na formação inicial desenvolvem têm autonomia para articular teoria e prática e nesse processo dialógico estão sempre questionando a sua prática, refletindo sobre ela e analisando se, de fato, ela está atingindo o objetivo principal da sua profissão, que é mediar a construção de conhecimento e, mais do que isso, entre seres de fato humanizados,

capazes de identificar, problematizar, refletir, criticar, compreender e intervir no mundo ao seu redor.

Segundo Alarcão (2011), a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Essa vertente de formação de professores se inspira nos estudos de Donald Schön, que concebe a reflexividade como inata ao ser humano, mas que precisa de um lugar que fomenta o desenvolvimento desse processo.

Os estudos de Schön (1987) elucidam a diferença entre refletir sobre a ação e refletir para a ação. Refletir sobre a ação é tomá-la como objeto de análise, pensando sobre o que foi desenvolvido, ponderando o que pode ser ressignificado e o que pode continuar sendo usado em práticas futuras. Enquanto refletir antes de agir leva o sujeito a se preparar para o processo; a partir do pensamento de antecipação, ele/ela premedita o que pode acontecer e como ele/ela poderia resolver ou agir diante das situações (PERRENOUD, 2002).

Segundo Perrenoud (2002), Donald Schön defende a reflexão na prática, pois durante o processo, a reflexão acontece o tempo todo. Neste momento estou refletindo sobre a prática e para a prática também.

Refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar [...] (PERRENOUD, 2002, pg. 31).

Além disso, ele aponta que “em sua distinção, Schön também embaralha as cartas ao fazer referência a duas dimensões diferentes: o momento e o objeto de reflexão [...] (PERRENOUD, 2002, pg.32). Os momentos de reflexão se embaraçam, para Schön o importante é o contexto, o espaço de tempo em que acontece a prática e o objeto exato de reflexão, isso é que vai determinar como essa reflexão será desenvolvida. No fim, refletir na ação se torna sinônimo de refletir sobre e para a ação. Dentro da prática reflexiva, o contexto escolar é um ambiente rico em situações que o levam a entrar no movimento reflexivo.

Os contextos fomentadores da reflexão não precisam ser exatamente a escola, esse processo pode começar já na faculdade, contanto que ele/ela tenha um

elemento muito importante, segundo Alarcão (2011), o diálogo. Um diálogo que acontece com o contexto inserido, consigo próprio e com os outros sujeitos envolvidos no contexto. Um diálogo que deve se manter em um nível crítico e dialógico no sentido de haver respostas e contrapropostas, para gerar professores/professoras ativos/ativas e autônomos/autônomas no seu próprio processo de formação.

Perrenoud (2002) descreve a prática reflexiva do profissional professor/professora como indo além do ato inato ao ser humano de refletir sobre suas ações. Para o autor, essa prática deve se tornar permanente a ponto de virar um *habitus*, pois deve ser naturalmente desenvolvida no cotidiano do/da professor/professora. Essa prática reflexiva pode ser usada nas diversas profissões, desde que seja sempre adaptada àquele contexto. Na educação ela ainda não acontece de fato, principalmente na formação inicial, por causa de um fator que citamos anteriormente, a ausência da união de teoria e prática durante todo o processo. É na fase de profissional iniciante que as práticas reflexivas estão tentando ser aplicada. Lógico que isso não exime a responsabilidade da formação inicial com a prática reflexiva, Lafortune *et al.* (1998, *apud* Perrenoud 2002), a formação inicial deve preparar esses/essas professores/professoras para refletirem sobre a sua prática, seria irresponsável deixar tudo por conta da prática e da formação continuada.

Para tanto se faz necessário, nesse momento de formação, criar ambientes de análise prática, partilha, contribuição e reflexão sobre a forma como se pensa. Não se pode deixar tudo para o início da profissão, pois esse já é um momento difícil em que o sujeito está enfrentando vários conflitos, mudando de identidade, deixando de ser aluno/aluna para se tornar profissional, reduzindo assim a sua atenção para a reflexão da sua prática (PERRENOUD,2002).

Perrenoud (2002) apresenta diversos motivos para adotar uma prática reflexiva para a formação de professores/professoras. Por exemplo, a compensação para superficialidade da formação profissional, que pode favorecer a acumulação de saberes de experiência, assim como também: propiciar uma evolução rumo à profissionalização; servir como preparação para assumir uma postura ética e política; permitir enfrentar a crescente complexidade das tarefas; ajudar a vivenciar um ofício impossível; oferecer os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo;

estimular a lidar com a alteridade do ser aprendiz; e aumentar a interação entre colegas e a capacidade de inovar.

Escolhemos alguns argumentos do autor que, de fato, podem justificar o uso da reflexividade. Um deles começa pela formação inicial, muitas vezes, superficial na dimensão da prática de levar o/a professor/professora a unir prática e teoria; portanto, uma formação continuada que levasse à reflexão na sua prática poderia suprir essa necessidade. Através da prática reflexiva, o/a professor/professora também pode usufruir melhor dos saberes que ele/ela adquire na sua experiência profissional. Com o desenvolvimento da prática reflexiva, o/a professor/professora pode dominar sua prática, sendo mais autônomo/autônoma nas suas ações, o que lhe proporcionará um desenvolvimento mais proveitoso no seu processo de profissionalização.

Outro motivo para fomentar a prática reflexiva na formação de professores vem dos resultados obtidos com essa prática. O/A professor/professora é obrigado/obrigada a tomar posicionamentos políticos e éticos diante da sua prática, pois ele/ela vai percebendo, no processo, que ela gera resultados pelos quais ele/ela é responsável. A prática reflexiva pode levar o/a professor/professora a enxergar esse processo e enfrentá-lo de forma consciente para se tornar agente do mesmo.

Por último, uma habilidade muito importante que a prática reflexiva proporciona ao professor/professora, a capacidade de inovar. Transformar a própria prática é impossível sem analisá-la, é a capacidade de criar e pensar alternativas novas diante de situações críticas.

É fato que a sociedade não é mais como era há séculos passados, ela tem se tornado mais complexa, refletindo no contexto escolar, exigindo que o sistema escolar se transforme também. Estamos vivendo na era da sociedade da informação, o que exige da escola competência para gerir essas informações (ALARCÃO, 2011). Garcia (1999) reforça a importância de o desenvolvimento do contexto escolar acontecer e que seja em conjunto com o desenvolvimento profissional do/da professor/professora, não adianta muito o/a professor/professora estar em constante processo de formação, tornando-se reflexivo/reflexiva e inovador/inovadora enquanto o contexto escolar segue nos padrões tradicionais.

“A escola deve ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas” (ALARCÃO, 2011, pg.47). Uma escola reflexiva segundo a

autora é uma escola que continuamente está refletindo acerca da sua missão, pois ela deve ser uma comunidade social organizada, dotada de pensamentos e vida próprios, contextualizada na cultura local e integrada no contexto nacional e global mais abrangente.

Alarcão (2011) defende que a escola também tem que ser reflexiva, a carga, segundo a autora, não deve ser carregada apenas pelo/pela professor/professora, mas deve partir do contexto escolar. Uma escola reflexiva vai contribuir para a formação de professores reflexivos. Esse diálogo do processo de formação do professor com o contexto recai no processo que Alarcão (2011) chamou de profissionalidade, pois nada mais é que um saber-fazer sólido permitindo ao profissional agir em contextos variados, desde que seja uma atuação dialogante com essa realidade.

Para que os/as professores/professoras sejam capazes de agir sobre o contexto, eles/elas precisam ser autônomos/autônomas na sua prática, ser produtores/produtoras da sua profissão. Lógico que, ao atuar no contexto, o movimento recíproco acontece, o diálogo entre eles/elas. Mas além da sua profissionalidade, o/a professor/professora não pode se afastar da sua formação enquanto sujeito, unir identidade pessoal e profissional é essencial para a formação de professores críticos, reflexivos e inovadores. Que eles/elas sejam formados/formadas considerando, também, a dimensão da formação da identidade docente que discorreremos no tópico a seguir.

2.4 Identidades docente: que elementos a configuram?

Esse/Esta profissional da educação, citado no item anterior, é apenas uma das várias identidades que o/a professor/professora pode assumir. Usaremos o termo identidades – no plural – porque traz uma perspectiva de sujeito multifacetado, não tendencioso para o relativismo, mas para a diversidade de formas que ele pode assumir nas suas diferentes esferas de convívio social. Acreditamos nessa identidade plural e fluída, baseados em autores com Hall (2006), que aborda a identidade dentro de um novo conceito de sujeito, o sujeito pós-moderno que não tem uma identidade fixa, pois os sistemas culturais a atravessam todo o tempo.

Esse novo sujeito foi construído com a descoberta da física quântica, descoberta essa que desmistificou vários conceitos clássicos-tradicionais não só da física, como das áreas de conhecimento como um todo, aliás, o conceito de conhecimento distribuído em áreas passou a ser questionado. Tudo isso porque a física quântica trouxe uma variável nunca antes pensada, a complexidade. Ela descobriu uma partícula chamada *Quantum*, que se move de forma tão rápida, invariável e imprevisível que se torna impossível delimitar com precisão sua velocidade. Essa descoberta trouxe conceitos como a teoria dos sistemas dinâmicos⁴ (CAPRA, 1996), transdisciplinaridade⁵ (NICOLESCU, 2000) e tantos outros dentro da sociologia, que passou a considerar que os conceitos são atravessados pelas variáveis que emergem do contexto.

O conceito de sujeito e identidade dentro dessa perspectiva foi repensado. Além de fluida, a identidade dentro disso também é múltipla, ou seja, esse sujeito pode assumir identidades diferentes a depender do contexto de inserção dele. Além disso, a identidade que ele/ela assume em um contexto pode ser atravessada por variáveis diversas. Por exemplo, um/uma profissional no seu trabalho assume uma postura profissional, mas que está sendo sempre atravessada pela variável das suas experiências pessoais. Afinal, assumir identidades diferentes não significa dizer que deixamos as nossas outras identidades guardadas em casa, elas nos acompanham e nos compõem, fazendo-nos ser o sujeito que somos.

Nóvoa (2005) considera o/a profissional professor/professora como esse sujeito complexo de múltiplas identidades, repleto de experiências que vão além de sua carreira profissional e que ajudam a compor a sua identidade docente. A identidade docente, segundo Aguiar (2004), surgiu do olhar contemporâneo sobre a formação de professores, que a percebe sendo construída de forma humanizada. O

⁴ Teoria que compreende o ser humano como um sistema aberto e dinâmico e suas interações formam uma rede de conexões. A partir de dois princípios: o primeiro princípio é compreender que as partes não explicam o funcionamento do todo. E que o todo, sistêmico, emerge da organização das estruturas das partes e que não pode ser simplesmente a soma das partes; o segundo é que os objetos não estão desassociados do meio, ou seja, existe uma relação entre os objetos e o meio que está à sua volta (CAPRA, 1996).

⁵ Teoria que compreende o conhecimento como um todo complexo, ela surgiu baseada nos estudos de Heinsberg sobre o princípio da incerteza e de Bohr com o princípio da complementariedade e a partir disso ele construiu os três pilares da transdisciplinaridade: 1. Diferentes níveis de realidade, 2. Terceiro Termo Incluído e 3. Complexidade. (NICOLESCU, 2000)

termo humanizado vem de “pessoa”; um ser humano que não se resume àquela figura profissional, produtora de conhecimento, e que não se constrói apenas na acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas em um processo de autorreflexão sobre si e a sua prática em um percurso repleto de saberes de experiência (NÓVOA, 2005). Por isso, a identidade docente consiste na interligação entre a identidade profissional e identidade pessoal.

A identidade profissional, segundo Aguiar (2004), condiz com a formação desse sujeito dentro da esfera do trabalho, dá-se no momento em que o/a professor/professora vai para o campo de atuação da sua profissão e por isso é constituída dos saberes teóricos que ele/ela adquiriu na formação inicial, juntamente com o processo de adaptação e socialização com o contexto de trabalho; enquanto a identidade pessoal é uma construção a partir de saberes que vêm do contexto familiar, religioso, social, cultural (MOTA, 1992). A ligação entre essas identidades é muito forte e dicotômica, dicotomia que gera uma tensão que se complementa e se constrói em um processo contínuo, o qual chamamos identidade docente.

Essa identidade docente, reconhecida como constituinte de uma formação de professores humanizada, é retroalimentada no diálogo com os saberes aprendidos e experienciados durante toda a sua formação docente. Saberes, de uma forma geral, para Tardif (2008) são:

Estoques de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas e culturais (pg.34 e 35).

Porém, o saber do/da professor/professora sujeito, dotado de várias identidades, não se resume apenas ao saber científico ou de transmissão de conhecimento. Tardif (2008) concebe a necessidade de considerar que a prática desse/dessa professor/professora integra um saber plural, composto por vários outros, advindos da sua formação profissional: os disciplinares, curriculares e experienciais, denominados saberes docentes. O saber disciplinar é oriundo da sua formação inicial e continuada na área em que ele/ela se especializou; enquanto os saberes curriculares ajudam a nortear a prática dos/das professores/professoras, dando-lhes ferramentas como discursos, objetivos, conteúdos e métodos que ele/ela

pode utilizar; já os saberes experienciais estão intimamente ligados à prática efetiva do/da professor/professora, ao momento em que ele/ela começa a viver sua profissão e desenvolver conhecimentos dessa experiência.

Os saberes experienciais são construídos na relação do/da professor/professora com os seus pares no contexto escolar, em que o elemento humano é determinante e dominante nas relações. Tardif (2008) apresenta, desse modo, a importância das relações sociais e do diálogo para a construção dos saberes docentes que por consequência influencia na construção da identidade docente desse sujeito professor.

A necessidade do saber experiencial faz do tempo uma variável muito importante. A experiência vinda da prática é construída e vai consolidando as certezas, sentimentos e habilidades do/da profissional professor/professora, moldando, em consequência, sua identidade docente, tudo isso vai influenciar diretamente a sua prática (TARDIF, 2008). Porém, esse tempo não é algo rígido e cronometrado, o tempo que o autor aborda como determinante dessa construção é o tempo subjetivo, que cada sujeito temporiza de acordo com suas subjetividades, para suas construções e empoderamentos.

De forma geral, os saberes experienciais, segundo Tardif (2008), caracteriza-se como um saber prático, necessita da relação entre a teoria e a prática; é um saber interativo, pois é modelado na relação desse/dessa professor/professora com os/as outros/outras atores/atrizes do cenário escolar; é um saber plural, pois é atravessado pelas variáveis do contexto que mobiliza em torno delas todo um modo de saber-fazer; é um saber heterogêneo, pois mobiliza saberes diferentes que esse/essa professor/professora adquiriu durante sua história de vida; é um saber aberto, pois está sempre pronto a se ressignificar, a se remodelar; é um saber personalizado da subjetividade de cada professor/professora; é um saber temporal que se constitui no decorrer da prática desse/dessa professor/professora; e social, pois é construído na relação dialética do sujeito com o meio.

Diante de tudo isso, não podemos deixar de considerar a força da formação desse/dessa professor/professora para muito além do profissional, influenciando fortemente sua prática pedagógica, sua identidade e seus saberes docentes. Novoa (1995) enfatiza a importância de se considerar a subjetividade do/da

professor/professora para compreender e refletir a sua prática, assim também como Tardif (2008), colocando-a no centro das pesquisas sobre formação de professores.

Quando consideramos a subjetividade do/da professor/professora, caracterizamo-lo/la como agente ativo da sua prática pedagógica, segundo Tardif (2008), um sujeito que imprime em sua prática não apenas conhecimento produzidos por outros/outras, mas que injeta significados que ele/ela mesmo lhe dá. Esses significados são produzidos a partir de uma rede que configura a história de vida desse/dessa professor/professora, influenciada fortemente pela família, religião, cultura, sociedade, gênero e sexualidade, todas essas variáveis que o tornaram o sujeito que ele é naquele momento e espaço. Isso se mistura com os saberes disciplinares, curriculares e experienciais de tal forma que passa a ser quase impossível para o/a professor/professora distanciá-los ou até mesmo impedir a influência desses seus significados.

Em temáticas “polêmicas”, pelo menos na nossa sociedade cristã tradicional, essa subjetividade do/da professor/professora ecoa na construção da sua prática pedagógica, a ponto de, em determinado momento, ele/ela esquecer de inserir os saberes do/da professor/professora profissional, deixando em sua prática apenas o/a EU professor/professora. Furlani (2005), em sua pesquisa, detecta que muitos/muitas professores/professoras fogem da responsabilidade de discutir gênero e sexualidade na sala de aula não apenas por não ter tido uma formação adequada para isso ou porque o currículo não o/a obriga a tratar disso, mas porque ele/ela se sente incomodado/incomodada e pouco à vontade para abordar essa temática e encontra nesses atropelos burocráticos desculpas para fugir do assunto.

2.5. Educar sexualmente no contexto escolar: por que fazer? Como fazer?

A sexualidade ainda é uma temática pouco discutida no contexto escolar, por todo o arcabouço histórico, social e cultural que está no entorno dessa problemática, ainda estamos caminhando lentamente nesse processo. Estudos como o de Salla e Quintana (2002) trazem dados que levam a crer que uma sexualidade no contexto escolar pelo viés da transversalidade está longe de ser alcançada, pois os/as

atores/atrizes que compõem esse ambiente, ainda pensam sobre sexualidade de forma cartesiana.

Nessa pesquisa, os autores puderam perceber que os/as professores/professoras, em geral, ainda pensam na sexualidade ligada à disciplina de Ciências e Biologia, e muito dessa realidade é por esse tema ainda ser visto como tabu, consequência do legado de paradigmas da sociedade que aprisiona os indivíduos dentro de uma visão extremamente reducionista e que vê a sexualidade como um tema a ser discutido apenas no ambiente privado.

Não se pode falar da problemática de se inserir, de fato, educação sexual no ambiente escolar no formato pelo qual ela é tratada nos referenciais curriculares, sem trazer uma discussão que anteceda essa ação, a de inserir o/a professor/professora nesse processo educativo. O modo como os/as professores/professoras ainda enfrentam essa temática dificulta muito pôr em prática o que está descrito/sugerido nos documentos oficiais. Esse fato nos revela um grande desafio, de formar o/a professor/professora para essa caminhada, favorecendo-lhe um caminhar formativo que possibilite não só uma revisão paradigmática, mas também uma reconfiguração do seu fazer docente.

Bonfim (2012) vê a educação sexual sob uma perspectiva afetivo-sexual emancipatória e crítica. De fato, para isso, o/a professor/professora tem que ter sensibilidade para perceber o que ocorre com seus/suas alunos/alunas para além do ensino da disciplina que ele/ela ministra. Como também, ele/ela deve ter, em sua trajetória de formação, um conhecimento teórico sobre sexualidade em todas as suas vertentes, histórica, filosófica e tantas outras.

Wallon acreditava nesse envolvimento da afetividade no desenvolvimento humano e, por consequência, na sua relação com o mundo. Segundo ele, as emoções estão na origem da atividade intelectual humana que é importante na interação do indivíduo com o meio através da linguagem, mas é a emoção que propicia o acesso ao universo simbólico cultural (GALVÃO,1998).

Afetividade na perspectiva Walloniana é um processo orgânico que se torna psíquico (CACHEFFO, 2012). É como tornar sensações pensamentos fixos. Mas isso não acontece assim, de forma instantânea e direta, existe um processo no percurso em que a socialização tem um papel muito importante. Sendo assim, ela tem um papel fundamental no processo ensino aprendizagem, pois se torna o meio

para se constituir uma relação com os outros sujeitos que compõem o ambiente da sala de aula. Essa relação, principalmente com o/a professor/professora, segundo a teoria Walloniana, é um meio de motivação para a aprendizagem do/da aluno/aluna, além de tornar o ato de ensinar gratificante para o/a professor/professora (SANTOS, 2012).

Quando o/a professor/professora compreende isso, ele/ela procura ser empático com seus/suas alunos/alunas e formar uma relação harmônica com eles/elas, pois segundo Santos (2012), isso facilita a aprendizagem e a torna um processo prazeroso. O/A aluno/aluna motivado/motivada por essa relação se insere no processo ensino aprendizagem por vontade própria.

Quanto à questão de se tratar assuntos como a sexualidade, a afetividade na relação professor-aluno/professora-aluna vai gerar confiança, pois sendo uma temática tão carregada de preconceitos, torna-se mais fácil para o/a professor/professora realizar um trabalho de forma humanizada quando ele/ela estabelece com seus/suas alunos/alunas uma relação de afeto e confiança.

A reflexividade como discutimos anteriormente, faz-se necessária em uma formação de professores para a emancipação, principalmente para o trabalho no eixo temático da sexualidade. Um professor reflexivo é capaz de pensar sobre a sua prática, caracterizando-se como um/uma ser criativo/criativa e não apenas um/uma mero/mera reprodutor/reprodutora das práticas exteriores (ALARCÃO, 2011). A autora traz, em suas abordagens, a ideia de que a reflexividade não é uma prática no ambiente escolar, além disso, os/as professores/professoras não são capacitados, na formação inicial, a ter autonomia na sua prática, por isso muitos não conseguem ser reflexivos.

A valorização da experiência do/da professor/professora e sua reflexão acerca dela têm sido consideradas quando se trata da formação de professores proposta por Dewey, ligada à proposta de Schön, que acredita em uma formação baseada numa epistemologia da prática (PIMENTA E GHEDIN, 2006).

Para sanar tantas lacunas que os/as professores/professoras carregam para a sua vida profissional, geradas em sua formação inicial, é que se faz necessária a formação continuada de professores, principalmente no campo temático da sexualidade. Nos PCNs essa necessidade está bem delimitada quando afirmam que os/as professores/professoras contribuem para a construção de concepções

relacionadas à sexualidade e, portanto, necessitam de formação específica para tratar desse tema (FIGUEIRÓ,2014).

Tratar sobre sexualidade na escola, segundo Bonfim (2012), não envolve apenas Biologia, mas muitas outras áreas de conhecimento como a Psicologia, a Filosofia e a História, por exemplo. Por isso, problematizar sexualidade pensando de forma emancipatória é ajudar os sujeitos a construir uma identidade ética e estética, criando possibilidades para eles se libertarem das amarras da sociedade e encontrarem um equilíbrio para viver sua sexualidade livre das amarras do tradicionalismo.

Então, por esses tantos fatores é que se faz necessário pensar na sexualidade como um tema transdisciplinar no ambiente escolar, para que as novas gerações possam crescer e se constituir enquanto indivíduos em constante equilíbrio e capazes de pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor. Uma prática pedagógica para uma educação sexual emancipatória não se faz apenas com professores com essa identidade docente, exige um diálogo dessa prática com a instituição e com o currículo, como já havíamos debatido antes. Adentrando um pouco mais nas questões curriculares que cercam essa prática, não podemos deixar de enfatizar o currículo o qual acreditamos ter o aporte necessário para auxiliar o/a professor/professora na problematização da sexualidade no contexto escolar.

Baseados em Furlani (2011), seguimos acreditando em um currículo dentro da perspectiva pós-crítica por diversos motivos, um deles, porque o sujeito é social, sua identidade é atravessada pela cultura e por diversos outros elementos como etnia, classe social, gênero e sexualidade, que constroem sujeitos plurais e complexos. Sujeitos esses que têm uma subjetividade tão diversa que os tornam únicos, por isso diferentes, no sentido da compreensão de que todos somos sujeitos com nossas individualidades e que, por isso, não somos iguais identitariamente, somos iguais em direitos. Essa diferença para a diversidade é que deve ser considerada no currículo para uma educação sexual emancipatória, não uma diferença que discrimina os sujeitos fora do padrão hegemônico.

Um segundo motivo para percorrer nessa corrente teórica, vem do entendimento de poder, a lucidez de compreender que as relações de poder não acontecem apenas nas relações de classes, mas em vários outros contextos nos quais ocorre relações humanas. Furlani (2011) mostra que as relações de poder

ocorrem também dentro das questões ligadas a sexualidade e gênero, e que na perspectiva pós-crítica se deve lutar não apenas por respeito, mas pela quebra dessas relações de poder, a destituição desse polo dicotômico dominador-dominado/dominadora-dominada. Essa luta deve ser iniciada no contexto escolar com a ajuda do currículo e do/da professor/professora.

Existe também a questão dos discursos e significados sociais que geram os sujeitos. Porém, na perspectiva pós-crítica os sujeitos podem ser contraditórios, não precisam representar simplesmente isso ou aquilo, ele/ela pode ser isso e aquilo ao mesmo tempo (FURLANI, 2011).

O/A professor/professora, além das habilidades de reflexão e mediação e da afetividade, deve também se empoderar de conceitos da educação sexual em uma vertente pós-estruturalista. Afastando-se de conceitos como o determinismo biológico, que compreende o sexo como uma determinação biológica, quando na verdade é uma construção social. Preciado (2002) afirma isso mostrando que, em algum momento na sociedade, alguém falou que se um ser humano nasce com pênis é um homem e se nasce com uma vagina é mulher, portanto, é social.

Outro conceito fundamental ao educador sexual é a compreensão de identidade sexual e de gênero descrito por Britzman (1996). A identidade sexual está ligada ao desejo sexual que o sujeito sente, por pessoas do mesmo “sexo” ou não, enquanto a identidade de gênero está ligada à forma como o sujeito se sente, se ele/ela se percebe enquanto homem ou enquanto mulher, ou nenhum dos dois, pois, na teoria pós-crítica, o sujeito não é obrigado a escolher um lado dicotômico, isso é continuar no vício cartesiano.

Segundo Louro (1999), desconstruir essa visão binária não só de sujeito, mas também de mundo se faz necessário na construção desse/dessa educador/educadora sexual, só assim ele/ela poderá enxergar que não existe hierarquia, que não existe ninguém superior ou inferior, existem apenas pessoas diferentes entre si e incluir a todos. Tudo isso encontramos em um sujeito que assume uma postura pós-estruturalista.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMPREENDÊ-LAS PARA INOVÁ-LAS

A prática pedagógica é a principal arma do/da professor/professora para atingir seus objetivos no processo de ensino e aprendizagem, porém, muitos professores/professoras permanecem estagnados/estagnadas, sem autonomia para refletir acerca de sua prática. Muitos/Muitas insistem em desenvolver uma prática tradicional, mesmo com toda a crise paradigmática instaurada no sistema escolar. É preciso transformar, mas para isso se faz necessário compreender os motivos sócio-históricos que levam esse/essa professor/professora a se manter em uma perspectiva de ensino falida e assim refletir sobre a noção de prática pedagógica necessária, que poderá fomentar o processo inovador no contexto escolar.

3.1 A educação e a sua história: como chegamos até aqui?

Durante todo o nosso trabalho percorremos pelos caminhos de uma educação que fica entre as perspectivas críticas e pós-críticas, sem dúvida, há muito se discute sobre esses novos caminhos da educação dentro da academia. Porém, essas novas perspectivas ainda estão tentando adentrar as práticas e os contextos escolares. Trata-se de um processo lento porque a educação brasileira tem uma história marcada por uma perspectiva de ensino tradicional. De fato, faz-se necessário romper com essa estrutura, mas como dissemos anteriormente, é um processo que caminha lentamente.

Para uma visão mais abrangente desse panorama, faremos um breve histórico da educação brasileira, considerando o processo educacional, de forma mais geral, acontecendo em três períodos históricos importantes: Período Colonial (1500- 1808); Período do Brasil-Império (1808-1889); e o Período do Brasil-República (1889 até os dias atuais).

Segundo Costa e Menezes (2009), a educação se inicia desde o nascimento do ser humano, pois é um processo de compreensão do mundo. Ou seja, a educação informal nada mais é do que aprendizado de processos e valores na troca de experiências no cotidiano; e a educação formal, que acontece dentro do contexto escolar, tem objetivos e metas traçadas para a construção do conhecimento.

A educação no Período Colonial, de início, estabeleceu-se de modo mais informal, pois era um período em que os/as índios/índias estavam sendo “educados”/“educadas” pelos portugueses, que os/as forçaram a aprender sua cultura, mesmo estando em território brasileiro.

Nesse período, a educação estava sob a responsabilidade dos Jesuítas que tinham como objetivo a catequização, portanto, todos, negros/negras e índios/índias eram doutrinados/doutrinadas dentro dos valores cristãos católicos com a intenção de convertê-los. A alfabetização também existia, mas eram apenas as crianças brancas que tinham esse privilégio (COSTA e MENEZES, 2009). Porém, os Jesuítas perceberam que era bem mais fácil catequizar os “curumins” se eles aprendessem a ler e a escrever, por isso, a educação naquele momento se resumia a alfabetizar as crianças para a catequização.

Por volta do século XVI, segundo Costa e Menezes (2009), instauraram-se as primeiras escolas formais, de base jesuítica e focada na aprendizagem de jovens brancos/brancas. Os recursos didáticos usados advinham das artes, música e teatro, com a intenção sempre de implantar os valores cristãos. Portanto, a educação acontecia de duas formas: quando o objetivo era catequizar, o alvo eram os/as índios/índias, e as aulas aconteciam nas missões construídas nas tribos; quando o público-alvo eram os/as filhos/filhas dos colonizadores, a educação se dava nos grandes centros urbanos, dentro de colégios. Nesse período, ainda havia uma terceira forma de educação, que acontecia fora dos colégios e das missões, foi levada para os engenhos com a intenção de catequizar os/as escravos/escravas.

Porém, no século XVIII, na Europa surgia uma nova vertente que criticava a educação jesuítica, os Iluministas, que logo chegaram ao Brasil e destituíram os Jesuítas. Essa nova vertente de educação em nosso país foi encabeçada pelo Marquês de Pombal, que elitizou a educação superior e gerou muito mais letrados que, por saírem da ignorância, se tornaram mais críticos a ponto de se revoltarem contra a Coroa Portuguesa. Segundo Pimentel (2014), esse período na Europa foi considerado como revolução pedagógica do Humanismo, retomada e ampliada pelo Renascimento, que tinha como característica a busca pela renovação e a construção de um novo conceito de sociedade e homem.

Foi na metade do século XVIII, influenciado pelo movimento iluminista que se instaurou uma perspectiva de espírito científico moderno. A transferência do controle

da educação passou a ser do estado e o foco passou a ser o letramento, o conhecimento literário, cultural e científico. A ideia era criar uma elite cultural com conhecimento científico suficiente para combater os intentos reformistas portugueses (VERALDO, 2009).

Porém, esse movimento foi válido na França, segundo Veraldo (2009), mas em Portugal acabou por ser liderado pelo império, que não se deixou ser abalado e a igreja continuou influenciando fortemente a educação em Portugal, por consequência, no Brasil. Os/As jovens de elite eram estimulados/estimuladas a concluir a educação de ensino superior na universidade de Coimbra, em Portugal, para não se afastarem dos valores instituídos pela Coroa. Portanto, a intenção do estado na educação nesse período era gerar civis cristãos/cristãs, ou seja, desenvolver homens e mulheres capazes do convívio em meio urbano sem deixar de ser submisso à monarquia.

Com a chegada da família imperial ao Brasil, instituiu-se o período Brasil-Império, no qual se iniciou a construção da escola no Brasil enquanto instituição, a partir da promulgação de uma lei por Dom Pedro I em 15 de outubro de 1827. Nessa lei havia normativas de como deveria ser a escola, dentre elas a autorização para a contratação de professor/professora remunerados/remuneradas, disposições curriculares, instituição dos métodos pedagógicos até determinações para castigos escolares (NEVES, 2009).

Esse período segundo Neves (2009) foi considerado moderno para a educação, intitulado de liberalismo, em que se começou a atentar para os processos pedagógicos de ensino, pois o saber científico exigia isso. Porém, o principal objetivo nesse movimento era criar instituições altamente autoritárias e disciplinares, que direcionassem as pessoas para uma ideal de civilidade. Nesse momento então que a teoria de Descartes se encaixou perfeitamente. Ele dividiu o conhecimento em áreas, fragmentando assim o conhecimento.

Nesse período, diferenciou-se claramente o racionalismo (conhecimento teórico) e o empirismo (conhecimento obtido na prática). A educação, portanto, migrava do humanismo para se tornar científica (PIMENTEL, 2014). Estava se instituindo a era do conhecimento dicotômico de Descartes e de uma escola que queria ser laica.

Para tanto, foi adotado o método pedagógico de Lancaster, uma tendência liberal tradicional de ensino, que tinha parâmetros ideais para subsidiar os objetivos que o estado buscava com o processo educacional. A começar pela estrutura escolar, as aulas deviam ser ministradas em salas de aula reservadas, os/as professor/professora deviam ficar em cima de um “palco” para que pudesse ser visto/vista por todos/todas os/as alunos/alunas perfilados para evitar o contato com outros/outras colegas, voltando suas atenções apenas para o/a professor/professora (NEVES, 2009).

Quanto ao tempo escolar, Lancaster estimou que o período de aula deveria ser de cinco horas diárias, dentro desse período haveria uma divisão de tempo entre as disciplinas e, no espaço de tempo da troca de professores, os/as alunos/alunas deviam se manter sentados e em ordem. Também se iniciou a prática de registro dos/das alunos/alunas para controlar as presenças (NEVES, 2009).

O/A professor/professora, intitulado mestre, era figura detentora de todo saber e autoridade; os/as alunos/alunas não respeitavam seus/suas mestres, tinham medo deles/delas. Na sua formação esses/essas professores/professoras eram ensinados/ensinadas a usar processos didáticos unificantes de suas práticas, ou seja, a didática era tida como diretriz, quase como uma cartilha, para que eles/elas guiassem sua prática (PIMENTEL, 2014).

A avaliação dentro desse modelo tinha a intenção de mensurar a quantidade de aprendizado e, assim, comparar quem tinha aprendido mais, promovendo a competição, incentivada mais ainda com a distribuição de prêmios para os/as alunos/alunas com as melhores notas e comportamento. Os/As alunos/alunas, porém, que não conseguia memorizar bem ou que eram indisciplinados/indisciplinadas sofriam castigos físicos e morais (NEVES, 2009).

Segundo Shelbauer (2009), o século XIX, entre outras denominações, ficou conhecido como o século da instrução popular pela preocupação de difundir entre o povo as primeiras letras. Entretanto, a Lei de 1857 não foi suficiente para expandir a escola formal por todo Brasil, o Estado tratou de se livrar dessa responsabilidade, passando-a para as províncias, mas o movimento abolicionista e republicano que se instaurava naquele momento, buscava expandir a educação, pois para os revolucionários, educação era sinônimo de modernidade.

Nesse sentimento de modernidade, a escola para todos almejava ser implantada com o objetivo de unificar o padrão de cidadão, o Estado acreditava que assim conseguiria progredir, tomando os países Europeus como modelos, que eram considerados como desenvolvidos. Mesmo já estando com status de República, o Brasil ainda não tinha implantado a educação para todos. Isso só veio a acontecer, de fato, no século XX com o surgimento da revolução industrial, sendo criada pelo Estado a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (SHELBAUER, 2009).

O período industrial foi um momento em que surgiram vários movimentos de revolta, a começar pelo dos proletariados que já conseguiam enxergar a desigualdade social. Ou seja, seus patrões enriquecendo e eles, mesmo com uma grande carga de trabalho, continuavam pobres. Esse período no continente Europeu era sinônimo de modernidade e o Brasil como sempre, procurou se espelhar nele, para tanto, era necessária mão de obra qualificada, ou seja, sujeitos que aprendessem os ofícios necessários para a indústria. Sendo assim, surge a necessidade de ambientes específicos para a construção de mão de obra qualificada ao trabalho nas indústrias, a escola, portanto se tornou esse espaço de formação profissional (MACHADO, 2009).

Porém, não era só do processo de industrialização que vinha a força para a escolarização, o fato de se tornar República fazia os intelectuais exigirem educação, com a finalidade de obter cidadãos civilizados o suficiente para exercer o poder do voto. O movimento da escola nova surge nesse período, muito ligado aos aspectos humanista, cujo fundamentos estavam na fenomenologia, era o momento da tendência liberal renovada (PIMENTEL, 2014). Muitos revolucionários do movimento escolanovista, como Anísio Teixeira, não estavam satisfeitos com o sistema educacional tecnicista que estava sendo disseminado no Brasil, por isso escreveram uma carta de manifesto (MACHADO, 2009).

Nesse manifesto se consideravam três diretrizes necessárias para a modernização da educação: a ciência, a industrialização e a democratização, sendo essa última, para eles, a mais importante, pois denotava a ideia de sujeitos livres e iguais permitindo-lhes um lugar na sociedade independente de sua classe social (MACHADO, 2009).

Para Anísio Teixeira (2000), a escola deveria acompanhar as mudanças da sociedade e preparar o homem para as novas necessidades, conservando a sociedade existente. Nela os indivíduos seriam preparados para a vida; assimilariam conteúdos de forma sistematizada, com o objetivo de compreender as relações políticas, sociais e econômicas. Assim, a escola visava a formar o homem bondoso, gentil e tolerante, de acordo com os princípios liberais. Esse homem deveria buscar riqueza, harmonia e liberdade, dentro do ambiente de transformação e progresso iniciado com a industrialização, uma vez que o modelo social a ser mantido era o modelo burguês. Em suma, Anísio Teixeira (2000) justificava a necessidade de uma outra escola, que prepararia o cidadão necessário à sociedade industrial republicana. (ROSSI *et al.* 2009, pg. 109)

A educação se expandiu e virou direito de todos/todas, mas os alicerces continuavam os mesmos, civilizar aqueles/aquelas seres bárbaros. Rossi (2009) mostra como a educação na Primeira República continuou sendo massa de manobra do estado, interessava para o sistema educar para obter sujeitos dentro dos padrões morais e cívicos de bom comportamento, a doutrinação só mudou de fonte. Não se faziam orações ou adoração a santos, agora se aprendiam hinos da República e hasteavam bandeiras, principalmente por causa do período histórico em que se encontrava o país, plena ditadura militar.

Foi nesse momento histórico que se instalaram as escolas reunidas, assim constituídas com a intenção de facilitar o ensino. Ou seja, juntaram todos os níveis educacionais em um único espaço físico, diferenciando-os por um sistema seriado. A educação, portanto, estava se afastando cada vez mais do conhecimento popular aprendido no convívio social com os saberes científicos, que tornavam-se mais importantes do que os outros saberes (ROSSI, 2009).

A Lei 5692/71 tornou obrigatório o ensino para todos/todas e instituiu o ensino médio, que estava ainda voltada para a produção industrial e por isso era associado ao ensino técnico. Portanto, os/as alunos/alunas saíam da escola com uma profissão de nível técnico, foi o período liberal tecnicista (CATANI e HEY, 2006). Segundo Pimentel (2014), predominou no Brasil o reducionismo dentro de uma perspectiva comtiana técnico-positivista, tudo para favorecer aos interesses do estado. Esse processo civilizatório como um todo, segundo Campos (2007) teve como finalidade a acumulação de riquezas e valorização do capital, deixando que o mercado se fortalecesse e passasse a determinar o destino da humanidade.

Foi um período em que o Brasil estava tentando correr atrás do tempo perdido, então surgiram os cursos de Mobral para alfabetizar e os Supletivos para

os/as jovens e adultos que estavam atrasados/atrasadas, todos sabiam que precisavam se profissionalizar (CATANI e HEY, 2006). A ditadura então acabou, veio o momento das Diretas Já e foi eleito o primeiro presidente de forma direta e democrática. Isso causou uma mudança considerável no cotidiano dos brasileiros. A educação estava estilhaçada e marcada pelos processos de autoridade vividos, estava em crise e precisava ser revista, também precisava passar pelo processo de democratização, aliás, ela passou a ser vista como combustível para que esse processo fosse concretizado (RODRIGUES, 2009). Estávamos entrando na era da emergência de uma tendência pedagógica progressista.

Não tomamos esse processo como acabado, muito menos essa crise como resolvida, ainda estamos processando toda essa nossa história, por isso tantas teorias e soluções para o nosso sistema educacional. Será que conseguiremos, de fato, transformá-lo e sair da crise? Ou será que a perspectiva libertária, dicotomizada de educação nunca vai deixar de servir aos interesses do Estado? Enquanto não encontramos respostas definitivas a essas questões, continuaremos pensando em possíveis soluções para a produção de práticas dentro de uma perspectiva progressista.

3.2 A prática pedagógica: de que prática estamos falando?

A história da educação no Brasil é carregada de influências que levam seu sistema educacional a seguir o modelo tradicional de Lancaster. O/A professor/professora e sua prática sofrem com toda essa carga histórica, já que a episteme da educação vem carregada de significados ligados a essa educação tradicional, sempre denotando a ideia de transmissão de conhecimento. Neves (2009) explica essa confusão ligada também às inúmeras concepções existentes para a palavra educação. Por exemplo, na língua latina ela pode ser ligada ao termo *educativo* que está relacionado à instrução, transmissão, formação, enquanto o termo *educere* significa extrair, desenvolver algo no indivíduo.

Toda essa confusão teórica, histórica, social e cultural influencia diretamente no sistema educacional brasileiro e, por consequência, atinge a formação do/da professor/professora, que, por sua vez, influencia diretamente a maneira como

ele/ela desenvolve sua prática pedagógica. Discutiremos essa relação em vários trechos no decorrer desse capítulo, agora, vamos nos deter em compreender e conceituar prática pedagógica e delimitar a perspectiva que nos representa enquanto professores-pesquisadores/professoras-pesquisadoras.

Prática pedagógica compreende o que está contido na relação docente-discente:

A prática pedagógica é uma forma específica da práxis. Enquanto práxis, ela é uma atividade social que envolve atividade teórico-prática. Formalmente ela compreende uma dimensão ideal, teórica, idealizada que envolve a subjetividade humana, e uma dimensão material, propriamente prática e objetiva. (NETO e SANTIAGO, 2006, pg. 13).

Nela está impresso o aporte teórico que o/a docente construiu no seu processo de formação aliado à prática, por isso ela é uma forma específica de práxis. Segundo Santiago (2006) é uma prática social própria do contexto educacional especificamente desenvolvida pelo/pela professor/professora, por mais nenhum/nenhuma outro/outra profissional. “Enquanto prática social, pressupõe a construção de objetivos, finalidades e conhecimentos educacionais” (SANTIAGO, 2006, pg.13).

Já a prática educativa, segundo Zabala (2015), envolve todas as variáveis que interferem no desenvolvimento da prática pedagógica do/da profissional: o que ele/ela planeja para os momentos de ensino-aprendizagem, como ele/ela avalia o processo de aprendizagem, os recursos didáticos que ele/ela vai utilizar. Todas essas variáveis compõem a prática educativa. Essa prática, seja ela pedagógica, seja educativa está atrelada à perspectiva pedagógica, que precisamos compreender melhor quais são e em qual acreditamos. Libâneo (2006) traz as tendências pedagógicas classificadas em dois blocos, a pedagogia liberal e a progressista.

O termo liberal não tem o sentido de democrático, aberto, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade (LIBÂNEO, 2006).

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam apreender os valores e as normas vigentes na sociedade de classes e adaptar-se a eles, através do desenvolvimento da cultura individual. Segundo Libâneo (2006), a ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Como foi discutido anteriormente, historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa). O que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem com a prática escolar.

A educação brasileira tem sido marcada nos últimos cinquenta anos pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada (LIBÂNEO, 2006). O sistema educacional, o currículo, assim como a prática pedagógica estavam presos à perspectiva tradicional de ensino, até que Paulo Freire surgiu com uma perspectiva inovadora, para o período sócio-histórico, que criticava esse sistema e propunha uma revolução dessas bases (SANTIAGO, 2006). Ele identificou, no sistema educacional vigente, uma prática pedagógica que segue verticalmente. Ou seja, o conhecimento parte do/da professor/professora para o/a aluno/aluna em uma via de mão única, o/a professor/professora é o/a detentor/detentora do saber e o/a aluno/aluna apenas uma esponja pronta para absorver tudo, ao que ele chamou de educação bancária.

Freire (1983) não apenas identificou os problemas, ele sugeriu uma nova prática pedagógica, uma prática que prima pelo diálogo, pela problematização do conhecimento, na qual o/a professor/professora é mediador/mediadora da construção do conhecimento e por isso o/a aluno/aluna é ativo nesse processo. Sendo assim, leva os sujeitos a pensarem, a refletirem, leva à libertação de mentes, e é nessa perspectiva de prática pedagógica que acreditamos nesse trabalho, uma prática pedagógica para a emancipação dos sujeitos.

Para Libâneo (2006), Paulo Freire foi um dos pensadores precursores da tendência pedagógica progressista. O termo progressista é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais,

sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente, a Pedagogia Progressista não tem como se institucionalizar numa sociedade capitalista, virando um instrumento de luta dos/das professor/professora ao lado de outras práticas sociais.

A pedagogia progressista tem se manifestado em três tendências, a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. Basicamente, as tendências libertadora e libertária estão muito próximas a começar por acreditar na educação acontecendo em grupo, através do diálogo, enquanto a crítico-social compreende a articulação forte de conteúdo e meio social para um saber criticamente elaborado. Para compreendermos melhor as minúcias entre essas vertentes, trazemos uma tabela, baseados nas conclusões do referido autor, mostrando o papel que cada componente educacional assume, segundo ele, dentro dessas perspectivas:

Quadro 2 – Tendências da pedagogia progressista

	Libertadora	Libertária	Crítico-social dos conteúdos
Papel da escola	Tem a missão de transformação social	Tem a missão de transformação na personalidade dos alunos que irão disseminar esse movimento de libertação na sociedade	Tem a missão de difundir conteúdos de forma realista
Conteúdos de ensino	Vistos como temas geradores, extraídos da problematização do cotidiano dos alunos	O conteúdo é extraído da necessidade e exigência de cada aluno	Conteúdos culturais ligados à forma humana e social do sujeito
Métodos de ensino	O diálogo e a discussão grupal	Vivência grupal e autogestão do aluno	A compreensão da realidade do aluno com o conteúdo
Os passos da aprendizagem	Inicia pela problematização que leva à compreensão do vivido	Por intuição	Relação da realidade com os conteúdos
Relacionamento professor-aluno/professora-aluna	É horizontal, existindo diálogo e compreensão	Professor/Professora a serviço do/da aluno/aluna	Dialético – professor/professora e aluno/alunas são ativos/ativas
Pressupostos de aprendizagem	A criticidade é construída através da aproximação do aluno com sua realidade	Contra o ensino formal e qualquer forma de repressão	O conteúdo com significado, pois ao atrelar a realidade passa a fazer sentido para o/a aluno/aluna
Manifestações na prática	Educação popular – Paulo Freire	Tendências antiautoritária de educação, anarquista e	Dermeval Saviane baseado em autores como Marx e Snyders.

pedagógica		psicanalítica – Rogers	
-------------------	--	------------------------	--

Fonte: organizado pela autora a partir das ideias de Libâneo – 2006

Todas essas vertentes da educação progressista trazem uma influência do movimento popular, segundo Cavalcanti (2012), com um objetivo claro que a distingue da vertente liberal, ir além de democratizar a educação, o que se queria, de fato, era a qualidade na educação para todos. Essa tão sonhada educação de qualidade era sinônimo de um sistema educacional voltado para a transformação social, de sujeitos, de mentes. Por isso acreditamos, pesquisamos e escrevemos dentro dessa visão progressista, pois acreditamos no poder da educação. Nosso teórico base para a compreensão é Paulo Freire com todo seu entendimento de prática libertadora com sujeitos ativos e professores/professoras mediadores/mediadoras.

Santiago (2006) retrata a prática pedagógica libertadora de Freire firmada em um tripé, com a base sujeito-existência-conhecimento, pois o sujeito exerce uma relação com o seu contexto a partir do conhecimento e dessa mediação se produz mais conhecimento. Todo conhecimento gira em torno de um objeto de estudo e o/a aluno/aluna, mediatizado pelo/pela professor/professora, vai fazer o exercício da criticidade. Portanto, a prática pedagógica gira em torno do objeto de estudo e não em torno do discurso do professor (SANTIAGO, 2006).

Na teoria Freiriana, segundo Santiago (2006), podemos encontrar diversos conceitos, porém, a dimensão de relação está estritamente ligada à prática pedagógica, a relação entre pares dicotômicos como: docente-discente, educação-sociedade, sujeito-mundo e teoria-prática. Todas essas relações são dialógicas, dinâmicas e horizontais. Teoria-prática em diálogo íntimo produz o que Freire (1987) chamou de práxis, exige do professor criticidade e reflexividade para permanecer constante nesse diálogo por uma prática pedagógica, de fato, emancipatória.

Não basta apenas para o/a professor/professora a habilidade de criticar e refletir acerca de sua prática, ele precisa de criatividade para mudar, reinventar sua práxis. Segundo Santiago (2006), a criatividade é um pressuposto presente na teoria de Freire como habilidade necessária na formação de educadores/educadoras mediadores/mediadoras. A criatividade é um elemento importante para o processo

inovador, segundo Hargreaves (2003), a habilidade de criar possibilita a mudança, por isso podemos dizer que a teoria Freiriana foi inovadora no contexto sócio-histórico que foi desenvolvida e continua sendo pelas categorias teóricas que emergem dela. Por tudo isso, defendemos uma prática pedagógica libertadora para uma escola inovadora.

3.3. Práticas pedagógicas inovadoras: são possíveis? Como desenvolvê-las?

A teoria libertadora é inovadora (ALMEIDA, 2008), pois propõe não apenas uma quebra de paradigma, mas uma ruptura com a educação bancária e a construção de um novo sistema educacional para a libertação dos sujeitos. Porém, até os dias atuais, ela não conseguiu realizar essa ruptura, mas é coparticipante da instauração da crise. Situação que está nítida ao nos depararmos com as demandas que têm emergido na sociedade e se refletido no contexto escolar.

A escola na contemporaneidade tem muitas demandas para administrar, como o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, o pensamento científico que está em crise e o fortalecimento dos estudos culturais. Tudo isso faz emergir um novo paradigma que se choca com uma escola organizada para transmitir um conhecimento de forma tradicional (CORREIA, 1991). Bozzato (2014) nos faz lembrar de que, além de todas essas problemáticas que emergem na contemporaneidade, existem os problemas cotidianos que, se atrelados ao conceito científico, vão fazer sentido para o/a aluno/aluna, propulsionando-o a tentar encontrar soluções para resolvê-los.

Diante dessa realidade, a escola precisa repensar suas estruturas, começando a mudar as suas práticas educativas. Segundo Bozzato (2014), é necessário manter a razão inquieta, desfazer-se dos hábitos do conhecimento objetivo, assim como saber levar problemas, ou seja, ter uma prática pedagógica constante. A começar pelo papel que os atores do cenário escolar desenvolvem. O/A aluno/aluna, por exemplo, deve ser ativo/ativa no processo de ensino aprendizagem; o/a professor/professora, o/a mediador/mediadora dessa construção.

Para que a escola entre em um processo inovador é necessário que ela considere a sua realidade, as problemáticas que emergem dela e o contexto social no qual está inserida, além dos sujeitos envolvidos no sistema escolar e as relações que estabelecem entre si. A inovação é comprometida com a complexidade, uma vez que exige um esforço sistematizado de reflexão sobre a problemática na qual está debruçada. Só assim se poderá identificar o ponto onde se instaurou a crise, pois é na crise que o processo inovador acontece (OLIVEIRA, 2011).

O termo inovação é usado em vários outros campos teóricos, com a conotação de algo novo, diferente, porém, no contexto educacional ele tem uma conotação específica e surgiu, segundo Correia (1991), dessa crise na ciência acompanhada da popularização da tecnologia. A inovação pedagógica é descrita por Fino (2007 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.02), quando ele identifica o momento de crise que a atraiu para esse contexto:

Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais. E abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição. Para olhos assim, viciados pelas rotinas escolares tradicionais, é evidente que resulta complicado definir inovação pedagógica, e tornar a definição consensual.

Para Correia (1991), sem crise não há inovação, por isso que o processo inovador não é estático, ele se refaz a cada crise instaurada. Por isso que a fluidez, o movimento, é outro pressuposto importante na inovação, é que ela se constitui em um processo inconstante e que não termina na resolução dos problemas, ao contrário, ela se alimenta da resolução dos problemas. Não é possível se manter parado em um processo inovador, como também no processo de aprendizagem, pois quando se torna estático ou contínuo, deixa-se de ser inovador e para ser prática corriqueira.

Segundo Gadotti (2006), a perspectiva inovadora tem como base o conflito que gera o pensamento crítico, os momentos de conflito nos obrigam a pensar sobre as nossas práticas gerando uma mudança social através da conscientização. O pensamento crítico se constitui no diálogo, um diálogo que não leva a um consenso, mas que leva à reflexão. Oliveira (2011) afirma que é do esforço de mãos e mentes que surge o pensamento crítico, ou seja, é uma construção coletiva.

Assim como no processo de aprendizagem, Bozzato (2014) fala da importância da discussão, do diálogo, do grupo para a construção de conhecimento e a prática que adota projetos pedagógicos possibilita e potencializa a atividade em grupo, envolvendo-o mais ativamente no movimento incessante da aprendizagem.

Por isso não se pode transformar uma realidade inteira sozinho, mas com reflexão e criatividade o/a educador/educadora pode inovar dentro do contexto no qual está inserido. Ou seja, no mínimo, dentro do espaço educativo no qual ele/ela desenvolve a sua prática e com os sujeitos com quem ele/ela estabeleceu relações. Principalmente diante das demandas contemporâneas que emergem dos estudos culturais – como os debates sobre gênero e sexualidade, raça, etnia, classe social –, e que devem ser consideradas quando se estrutura uma prática voltada para inovação (PRADO, 2003).

Segundo Nóvoa (2005), a mudança depende da formação de professores e transformação da sua prática pedagógica. Porém, nenhuma mudança dentro do contexto escolar pode deixar de passar pelo nível organizacional, por isso ele defende o uso dos projetos escolares como ferramenta para inovar além do espaço micro da sala de aula. Só assim poderemos ter uma mudança coerente, pois de nada vale mudar a formação e a prática docente se o contexto continua preso a outros paradigmas, por isso o/a professor/professora precisa ser ativo/ativa também no nível organizacional da escola.

Inovar não é uma tarefa fácil para o/a professor/professora, tendo em vista que ele/ela não é preparado na sua formação inicial para ser inovador (BOZZATO, 2014). Principalmente porque envolve ruptura, quebra de paradigmas que ele/ela vivencia e com os quais convive desde o seu período escolar. Também não existe fórmula pronta, vem da episteme do sujeito, o professor tem que ter no seu processo de humanização os elementos da inovação: criticidade e capacidade para enxergar a crise e compreender a sua complexidade; criatividade para romper com paradigmas e conseguir transformar sua realidade. Além disso, a inovação pode ser contida por todas as variáveis que emergem do contexto, como currículo, estrutura física, contexto escolar, por isso, exige-se do professor alternativas mil para fazer a inovação acontecer.

Há uma alternativa que, inclusive, inova por sair do contexto de sala de aula, trata-se da pedagogia de projetos. Iniciada no século XX, com trabalhos de John

Dewey, a pedagogia de projetos tem como grande trunfo a capacidade de tornar o aluno mais ativo e, assim, mais crítico. Sendo crítico, o aluno consegue transformar mais efetivamente sua realidade, como uma reação em cadeia. Segundo Leite (1996), um projeto gera situações problemáticas, levando os educandos a debaterem, pesquisarem, construindo autonomia e compromisso social.

Outro pressuposto do processo inovador que podemos encontrar na pedagogia de projetos é a compreensão do todo. Segundo Leite (1996), o projeto leva o aluno a aliar teoria e prática dentro de uma problemática, tendo uma compreensão do conhecimento em todas as suas formas, teórica, científica, cultural e social, além de romper com a imposição disciplinar, abrindo seus olhos para enxergar o mundo complexo que o rodeia.

Trabalhar com projetos é uma forma de introduzir o processo inovador no contexto escolar, Brito e Sabariz (2011) dizem que é uma forma segura de abalar as estruturas organizacionais humanas. Segundo Prado (2003), o uso de projetos no contexto escolar não deve ser visto apenas como uma opção metodológica, mas como uma forma de repensar a função da escola enquanto instituição, ou seja, ele extravasa o contexto micro da sala de aula. Os projetos já são inovadores pela sua essência metodológica, ou seja, a forma como eles são desenvolvidos, iniciando por um tema gerador que emerge do contexto e é escolhido coletivamente, por isso faz muito sentido para os sujeitos envolvidos, motivando-os a se engajar, sendo ativos nesse processo (LEITE, 1996).

O segundo momento é o de desenvolvimento do projeto, no qual os/as componentes terão que usar o elemento da criatividade e da criticidade para elaborar estratégias que resolvam a situação-problema. É um momento de conflito, debate de ideias, dúvidas e curiosidades, que é extremamente propulsor para o processo de aprendizagem. Até porque, segundo Prado (2003), nesse momento aparecem novos problemas e dúvidas, então, faz-se necessário flexibilidade para ajustar metas e objetivos.

Um terceiro momento, segundo Leite (1996), é o de síntese, no qual as convicções iniciais já estão sendo reconstruídas e o processo de aprendizagem vai trazendo conceitos mais sólidos que irão servir de conhecimento prévio para outras situações de ensino-aprendizagem. Lógico que, didaticamente, descrevemos o projeto dividido em etapas, mas como é um processo, elas acontecem

simultaneamente e não de forma estanque; os conceitos vão se consolidando e vão aparecendo outras problemáticas que precisam ser resolvidas e compreendidas, então, é cíclico, não para.

Diante de tudo o que foi discutido, não se pode negar que o uso de projetos é uma possibilidade para trazer o processo inovador a escola, pois seus pressupostos se compatibilizam com a ideia de inovação. Ele parte de uma problemática anunciada no contexto, ou seja, de um momento de crise, a partir disso, segundo Prado (2003), tem coragem para romper com o cotidiano e usa de criatividade e criticidade para solucionar aquela problemática. Isto é, caminhando para uma transformação da realidade.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DESTE ESTUDO: UM CAMINHO TRAÇADO, UM CAMINHO PERCORRIDO.

A escola, em sua grande maioria, não consegue dar conta das demandas da sociedade contemporânea – a exemplo das questões relacionadas à sexualidade. Boa parte dos professores não se sentem preparados para lidar com essa temática, sendo necessário, para isso, a existência de trabalhos que investiguem esse tema, trazendo contribuições para discussão, especificamente com a formação continuada de professores. A intenção é de levá-los a refletir sobre sua prática, bem como toda a comunidade escolar a compreender a necessidade de enfrentar os desafios relacionados à temática da sexualidade na escola, dentro de um contexto que humaniza, valoriza e considera o sujeito em sua diversidade.

Diante desse cenário, apresentamos este estudo que investigou a prática educativa no contexto escolar, na intenção de perceber como se dá a mediação docente frente às demandas e problemáticas da sexualidade na juventude dentro do contexto escolar.

4.1 A abordagem dessa pesquisa

A pesquisa é de caráter qualitativo, uma vez que se dedica a investigar a problemática em seu ambiente natural, um ambiente com amplo universo de significados, buscando compreender os processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a apenas algumas variáveis, segundo Minayo (2001):

[...] ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Pg. 22).

Sendo assim, a pesquisa que ora apresentamos assume a abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender as práticas pedagógicas que cercam as discussões sobre sexualidade neste momento do desenvolvimento humano tão importante na construção do sujeito que é a juventude, pois é um momento em que a reflexão e a consciência do sujeito se tornam mais presente. Tendo o espaço

natural da escola e a sala de aula como a fonte principal para a construção dos dados.

A pesquisa qualitativa se originou entre os séculos XVIII e XIX, advinda da necessidade que os estudiosos das ciências humanas sentiram em utilizar outro método de pesquisa diferente daquele usado pelas ciências exatas e da natureza. Nesse cenário, Max Weber contribuiu de forma importante afirmando que o foco da pesquisa qualitativa deve estar centrado na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos e suas ações, compreendendo esses sujeitos dentro de um contexto (GATTI; ANDRÉ, 2013).

Nessa perspectiva, segundo Gatti e André (2013), só é possível conhecer o ser humano na sua complexidade quando se mergulha nas interações e situações nas quais os sentidos são produzidos e os significados são construídos. É o encontrar desses sentidos e significados que alimentam o conhecimento produzido na área das ciências humanas, cuja compreensão nos aproxima da real complexidade humana.

Segundo Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa na atualidade tomou uma dimensão transdisciplinar envolvendo as ciências sociais e humanas, assumindo tradições de áreas diversas como a hermenêutica, o positivismo, a fenomenologia, a teoria crítica, o marxismo e o construtivismo. Utilizando métodos variados para compreender o fenômeno no contexto em que ele ocorre, percebendo os seus sentidos e interpretando os significados que os sujeitos envolvidos lhe atribuem. Por essa variedade de substratos que a formam, torna-se difícil defini-la, o que, para André (1995), é ruim para a pesquisa qualitativa, pois facilmente as diferentes pesquisas podem se intitular de caráter qualitativo.

Na educação, esse tipo de pesquisa é o mais utilizado pelos pesquisadores, por se configurar como um campo pertencente à área das ciências humanas e que, por consequência, estuda as relações humanas. Entre tantas vertentes que guiam a pesquisa qualitativa, a fenomenologia, segundo Guarnica (1997), tem ressoado nas investigações na área da educação com intensão de romper radicalmente com a hegemonia das concepções clássicas. Principalmente na visão sociointeracionista, que tem emergido no campo educacional e enxerga a educação como processo, então se faz necessário utilizar abordagens que possibilitem compreender esse processo que é dinâmico, e não pode ser mensurado nem quantificado.

Como as questões de sexualidade e gênero no ambiente escolar compõem um terreno de estudos repletos de subjetividades, é impossível estudá-los sem considerar uma abordagem qualitativa desse fenômeno, principalmente quando se está ligada ao professor como sujeito de pesquisa em seu espaço de interação e mediação na prática docente. Para compreender o fenômeno da sexualidade na juventude no contexto escolar e a mediação do professor, faz-se necessário que a pesquisa seja de cunho etnográfico. Segundo Macedo (2010), a etnografia procura entender o fenômeno, visto que é impossível compreender o ser humano sem estudar, pensar no universo simbólico e semântico nos quais os sujeitos interpretam seus sentimentos e ações.

A etnografia, tomando pela etimologia da palavra, significa descrição cultural. Ela busca compreender o processo, levando em conta o contexto sociocultural no qual o fenômeno está acontecendo. Dentro desse contexto, ela também se preocupa em compreender os significados que os sujeitos envolvidos produzem nas suas experiências. Além disso, uma característica forte da pesquisa de cunho etnográfico é a ida ao campo, o pesquisador em campo se aproxima do contexto e dos sujeitos, não com a intenção de interferir, mas pelo fato de ser necessária essa aproximação para compreender melhor o fenômeno. Além do que, o pesquisador é um ser humano tentando compreender outros seres humanos, cujas realidades, em dados momentos, vão despertar nesse pesquisador um sentimento de proximidade. Por isso, na perspectiva etnográfica, ele não consegue se manter em uma posição de neutralidade total do território empírico da pesquisa (ANDRÉ, 1995).

No momento exploratório de nosso trabalho, foi inserida uma componente a nossa pesquisa, estudante do curso de Ciências Biológicas que colaborou para a construção dos dados desenvolvendo uma pesquisa paralelo como bolsista do PIBIC.

Ainda na fase exploratória ao chegarmos na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, à procura de escolas para desenvolvermos nossa pesquisa, deparamo-nos com relatos sobre uma escola que desenvolvia um trabalho diferenciado para a discussão das questões ligadas a sexualidade e gênero, resolvemos então visitá-la para compreender melhor como ela desenvolvia essa dinâmica que nos foi descrita. De fato, ao chegarmos no contexto dessa escola, pudemos comprovar que as questões ligadas a sexualidade e gênero eram tratadas

de forma diferenciada e por isso poderia ser o contexto ideal para o desenvolvimento da nossa pesquisa. A cada visita que fazíamos, ficava mais evidente que naquele contexto havia subsídios suficientes para irmos além dos objetivos que traçamos no nosso projeto de pesquisa, por isso decidimos nos deter a compreender, especificamente naquela escola, as respostas encontradas para as perguntas que norteavam nossa pesquisa.

Por todas essas questões que emanaram do campo de pesquisa, não conseguimos nos desvencilhar de uma nova característica que também poderia definir esse trabalho, por nos determos a apenas uma escola, não poderíamos deixar de tratá-la como um estudo de casos. Segundo André (2013), o estudo de casos é utilizado entre pesquisadores e áreas de estudo diversas há muitos anos. Nas pesquisas em educação ele surge entre as décadas de 1960 e 1970, mais ainda com a função de apenas descrever unidades como escolas ou professores/professoras específicos.

Atualmente ele é compreendido não como uma metodologia, mas como uma forma de escolher o objeto a ser estudado, pois o conhecimento gerado por ele é mais contextualizado (STAKE, 1994 *apud* ANDRÉ, 2013). Porém, ele exige que o pesquisador siga alguns pressupostos como: a flexibilidade para agregar e repensar através do que surge do contexto o seu aporte teórico e metodológico; nunca ignorar aspectos relevantes que podem surgir da realidade de pesquisa; utilizar instrumentos de coletas variados para contemplar as diversas faces do fenômeno pesquisado; e ser ético no tratamento dos dados, transcrevendo de forma minuciosa os sujeitos, as situações, os discursos observados para que o leitor possa refletir sobre as análises do/da pesquisador/pesquisadora (ANDRÉ, 2013).

Os traços que podem levar o/a pesquisador/pesquisadora a definir que aquele contexto deve ser concebido como um estudo de casos, segundo André (2013), é o fato de que aquele contexto tem uma particularidade que merece ser investigada além da multiplicidade de aspectos que caracterizam o caso gerando uma profundidade na pesquisa.

Por tudo que descrevemos anteriormente, concluímos que a escola com que nos deparamos na fase exploratória estava repleta de aspectos importantes e pertinentes que produziam nela uma característica particular e por isso muito relevante para os nossos estudos. De fato, ela tinha todos os elementos para

enriquecer nossa pesquisa. Por isso se justifica a necessidade de torná-la um estudo de casos. A compreensão desses aspectos será mais evidente na descrição do contexto e sujeitos da pesquisa que segue abaixo.

4.2 Contexto e sujeitos investigados

O contexto empírico desta pesquisa foi uma escola pública do Estado de Pernambuco, especificamente no município de Abreu e Lima. Uma escola de porte médio, com estrutura física para abrigar diversas turmas – do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio –, o que faz com que ela tenha uma quantidade significativa de alunos/alunas e professores/professoras, sujeitos esses que chegam previamente carregados de significados que geram as diferenças.

Essa escola, porém, tem uma variável social que interfere fortemente na identidade dos sujeitos que chegam para participar do seu cotidiano, a cidade na qual está inserida é conhecida como a “cidade dos evangélicos”, assim a descrevem os sujeitos da pesquisa e muitos habitantes da cidade. Por esse motivo, a maioria dos/das alunos/alunas e professores/professoras chegam carregados de valores religiosos que até pouco tempo atrás dificultava muito a discussão, naquele contexto, de questões como sexualidade, gênero, religião de matriz africana, raça, etnia, cultura e todas as questões que vêm exigindo o olhar da escola, trazendo-as para o cotidiano escolar.

Esse aspecto, adicionado à falta de respeito pelas diferenças, gerava na escola conflitos cercados pela falta de tolerância. Um deles incomodou duas professoras pela forma e periodicidade com que essas ações estavam acontecendo, a homofobia estava sendo multiplicada de forma muito cruel naquele contexto. Uma das professoras, Janaina (nome fictício para manter o anonimato da participante da pesquisa), atinou para pensar em soluções para essa situação que, segundo ela, se agravava a ponto de os meninos fazerem “levante” (atitude de gritar, vaiar ou xingar alguém, reunidos em grupos) para os homossexuais quando os estes transitavam na escola. A raiva daqueles/daquelas alunos/alunas era tamanha que os/as levou a jogar pedras em um aluno que tinha traços muito femininos e por isso incomodava muito os/as alunos/alunas homofóbicos/homofóbicas.

Por não suportar mais tanta violência, a professora Janaina, juntamente com a professora Jane, começou a desenvolver ações dentro e fora de sala de aula para combater todos os preconceitos que estavam sendo produzidos por aquela comunidade escolar. Depois de muitas vivências, elas resolveram criar um núcleo que gerasse nos alunos uma consciência cidadã, um lugar onde eles/elas pudessem discutir questões relacionadas às diferenças e se tornar multiplicadores dessas vivências ajudando no combate àqueles preconceitos.

Elas agregaram também a esse estudo o professor Juvenal, professor de Biologia que também se identificava com as discussões do núcleo. Juntos ele e elas repensaram a sua prática e buscaram se instrumentalizar para debater as questões necessárias para que os objetivos pretendidos por ele/elas fossem atingidos. A formação continuada desses/dessas professores/professoras na discussão de sexualidade foi no contexto dos Direitos Humanos, que produz o discurso do respeito às diferenças e da luta pela inclusão dos sujeitos que estão à margem da sociedade por não se enquadrarem nos padrões hegemônicos, por meio das leis que asseguram que esses sujeitos tenham direitos iguais.

Nossos principais sujeitos de pesquisa são os/as professores/professoras e alunos/alunas participantes desse núcleo. Pois identificamos neles um potencial que tem modificado o contexto dessa escola, inclusive, foi a partir do projeto desenvolvido por esses/essas professores/professoras, um projeto tão transformador e contínuo, que a escola se tornou um centro de referência na sua Gerência Regional de Educação (GRE) nas questões de inclusão, principalmente, de alunos/alunas que têm problemas com homofobia. O núcleo é composto por, além dos/das professores/professoras descritos/descritas acima, 12 alunos/alunas multiplicadores/ multiplicadoras.

Fundado no ano de 2006, existe há dez anos. Lá desenvolvem-se, periodicamente, rodas de diálogos que são iniciadas geralmente com atividades que provocam os/as alunos/alunas a participarem do debate e a refletirem sobre a questão central abordada naquele encontro. Essas rodas podem começar com filmes, jogos, imagens ou qualquer outro instrumento que fomente o diálogo sobre o tema escolhido.

Os/As professores/professoras participantes do núcleo também levam as discussões, em conexão com a grade curricular de suas disciplinas, para a sala de

aula. Portanto, como o nosso sujeito principal da pesquisa é o/a professor/professora e sua prática pedagógica, a sala de aula também virou contexto de pesquisa. Na sala de aula eles/elas se colocam sempre à disposição para conversas individuais com alunos/alunas que precisam de alguma ajuda.

Mesmo com todo esse movimento intenso em torno das discussões de sexualidade e gênero desenvolvidas por esse núcleo e com a escola sendo considerada referência no acolhimento de sujeitos que sofrem com sua homossexualidade dentro da Gerência na qual está localizada, ainda assim, encontramos pontos de resistência. Observamos que nesse cenário tão diferenciado, existem alguns atores que não comungam do mesmo sentimento e muitas vezes fazem o movimento contrário dentro de suas salas de aula. Dessa forma, para que pudéssemos compreender o que motiva a prática não só dos/das professores/professoras do núcleo, mas de todos/todas os/as outros/outras que fazem parte daquela comunidade escolar, foram convidados/ convidadas a participar da pesquisa professores/professoras que não fazem parte do núcleo.

Como em toda pesquisa de cunho qualitativo variáveis emergem no campo e podem reestruturar caminhos da pesquisa. Deparamo-nos com uma grata surpresa que veio para compor nosso cenário de pesquisa: uma transexual, aluna de filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que, na época em que ainda tinha identidade masculina, foi estudante da escola e agora estava retornando para fazer estágio como docente. Incluímos, então, essa docente em treinamento na nossa pesquisa, pois ela tem levado os alunos e professores do núcleo a aproveitarem esse momento para problematizar as questões da transexualidade.

Os/As alunos/alunas que participaram da pesquisa ficaram resumidos aos integrantes do núcleo, somando apenas 12 participantes, pois consideramos apenas aqueles que obtiveram autorização do pais por meio da assinatura do termo de compromisso. Por fim tivemos, além dos/das alunos/alunas, um quantitativo de sete professores/professoras participantes. Destes, três professores/professoras são do núcleo de debate sobre sexualidade, e os demais foram escolhidos com o objetivo de trazer a variedade de formação e opiniões acerca da temática da sexualidade existente naquele contexto. Para preservar a identidade desses sujeitos usamos pseudônimos, no quadro abaixo especificaremos nome fictício, formação e tempo de profissão de cada um/uma.

Quadro 3 – Descrição dos sujeitos da pesquisa

Pseudônimo	Formação	Tempo de profissão
Josi	Licenciatura em História e Pós-Graduação em História de Pernambuco	30 anos
Joana	Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-Graduação em Gestão e Coordenação Escolar	22 anos
Jurandir	Graduação em Ciências, Pós-Graduação em Informática da Educação	Ensina matemática há 20 anos.
Ramos	Licenciatura em Matemática com Educação Informática e Pós-Graduação em Matemática	10 anos
Jane	Licenciatura em Letras e Pós-Graduação na mesma área	25 anos
Juvenal	Licenciatura em Biologia e Doutorado em Etnobotânica	17 anos
Janaina	Licenciatura em Letras e Pós-Graduação na mesma área	43 anos

Fonte: organizado pela autora

Para preservar a identidade dos/das alunos/alunas, os/as numeramos de acordo com a ordem de fala durante os momentos de observação e intervenção. Diante desse contexto rico e plural, utilizamos as técnicas variadas de coletas de dados, previstas no nosso projeto e que serão melhor descritas no tópico adiante.

4.3 Técnicas e instrumentos adotados na construção dos dados

As técnicas e instrumentos escolhidos para coleta dos dados das pesquisas na área das Ciências Humanas devem corroborar para compreensão do campo de experiências do sujeito pesquisado, tendo o cuidado de manter a distância necessária para se conservar o olhar crítico do pesquisador (WIEZORECK, 2013). Diante disso, foram utilizadas técnicas e instrumentos relacionados com o objetivo da pesquisa, como a observação participante, Círculo de Cultura e entrevista semiestruturada, estando estas relacionadas aos nossos objetivos específicos como elucidados no quadro que segue abaixo.

Quadro 4 – Relação entre os objetivos específicos e escolha dos instrumentos de coleta de dados

Objetivos específicos de nossa pesquisa	Instrumentos e técnicas de coleta de dados que contemplam nossos objetivos
Analisar a mediação docente no âmbito das práticas pedagógicas acerca de temas relacionados à sexualidade juvenil;	Observação participante de práticas pedagógicas relacionadas à sexualidade
Perceber quais são as concepções dos docentes acerca de temas relacionados à sexualidade juvenil;	Entrevista semiestruturada
Compreender o papel dos atores envolvidos nas práticas pedagógicas mediadoras.	Círculo de cultura e observação participante de práticas pedagógicas relacionadas à sexualidade

Fonte: organizado pela autora

Diante do que foi exposto no quadro 04 podemos ver sumariamente a intencionalidade desse estudo e as técnicas utilizadas para a recolha e construção dos dados, salientado ainda que na análise e discussão iremos triangulá-los o que nos permite transitar livremente entre eles.

4.3.1 Observação participante: um primeiro olhar

A observação é participante, pois nas pesquisas na área das Ciências Humanas, segundo Macedo (2010), é impossível se distanciar totalmente, pois o ser humano e suas subjetividades acabam atravessando o contexto da pesquisa de alguma forma. Mas é bom que o pesquisador seja participante da pesquisa, que se aproxime do contexto, tomando o cuidado sempre para não se tornar integrante daquele grupo, pois é necessário, pelo menos, algum grau de distanciamento para possibilitar a análise dos dados. Esse distanciamento, ponderado pela necessidade de aproximação, pode ser eficaz para atingir o objetivo de compreender a prática pedagógica dos/das professores/professoras envolvidos/envolvidas na pesquisa.

Adotamos a observação participante para atingirmos o objetivo de compreender as práticas educativas escolares acerca da sexualidade na juventude frente à mediação pedagógica do/da professor/professora, na qual se faz necessário que o/a pesquisador/pesquisadora esteja inserido/inserida em um processo de interação e atribuição de sentidos que emergem do contexto estudado.

Observamos momentos diversos em que os/as professores/professoras ligados/ligadas diretamente ao núcleo, professor Juvenal e a professora Jane,

estavam atuando. Analisamos o modo como eles/elas desenvolviam práticas pedagógicas para a discussão da sexualidade e decidimos observar esses aspectos tanto no núcleo como em sala de aula. As práticas que foram observadas, juntamente com os momentos em que elas ocorreram, os participantes e os instrumentos para a construção desses dados estão descritos no quadro a seguir.

Quadro 5 – Descrição dos momentos de observação

Prática desenvolvida	Data e tema	Participantes	Instrumentos de coleta
Aula de Português	30/08/2016 – Dia da visibilidade lésbica (imagens)	Professora Jane e alunos	Fotografia e caderno de campo
Reunião do núcleo	14/09/2016 – Transexuais (imagens)	Professor Juvenal e 11 alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio	Videografia, gravação de voz, como também anotações no diário de campo realizadas por nós, pesquisadoras.
Aula de Biologia	05/ 10/2016 – Árvore do prazer (imagens)	Professor Juvenal e alunos do 3º ano do Ensino Médio	Videografia, gravação de voz, como também anotações no diário de campo realizadas por nós, pesquisadoras.
Aula de Português	19/10/2016 – Gêneros textuais – texto dissertativo	Professora Jane e alunos do 2º ano do Ensino Médio	Videografia, gravação de voz, como também anotações no diário de campo realizadas por nós, pesquisadoras.

Fonte: organizado pela autora

Além desses momentos específicos delimitados por nós, também não pudemos deixar de observar os momentos em que estávamos na escola, inseridas em atividades do cotidiano, como a hora do intervalo, na sala dos/das professores/professoras; a hora de entrada e saída de alunos e a circulação, nos corredores, dos atores do cenário escolar em geral. Em todos esses momentos, não deixamos de observar as situações, o que possibilitou que tivéssemos uma noção muito real daquele contexto, pois são nesses momentos que aqueles sujeitos se permitem ser mais autênticos, por acharem que não estão sendo observados. Estávamos atentas sempre a tudo que acontecia, pois, nossa intenção era vivenciar

um pouco daquele contexto, por isso não deixávamos de aproveitar nenhum minuto dos momentos em que estávamos presente naquele local.

4.3.2 Entrevista semiestruturada: um primeiro diálogo

Outra técnica realizada foi a entrevista semiestruturada, o primeiro contato direto de coleta com os nossos principais sujeitos, os professores, com a intenção de compreender a concepção deles/delas acerca das questões ligadas a sexualidade e gênero, como eles/elas percebem a mediação da educação sexual em seus espaços de prática educacional. Pois, segundo Farr (1982, *apud* Gaskell 2015), a entrevista “é uma técnica ou método para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos”.

A entrevista semiestruturada possibilita ao entrevistado discorrer sobre suas experiências de forma livre, mesmo dentro do foco proposto pela entrevistadora. As questões elaboradas para entrevistas dessa natureza levam em consideração o embasamento teórico da pesquisa e as informações que o/a pesquisador/pesquisadoras recolheu sobre o fenômeno social (LIMA *et al*, 1999).

A esses/essas participantes foram lançadas perguntas acerca da sua prática pedagógica e de suas concepções sobre questões como: sexualidade, gênero, juventude, sua identidade profissional e sua prática pedagógica. Utilizamos apenas a gravação de voz e caderno de campo como instrumento de coleta.

4.3.3 Círculo de cultura: ampliando nossa conversa

Utilizamos também na construção dos dados da pesquisa o Círculo de Cultura, que se originou em 1964 sob a liderança de Paulo Freire com o objetivo de realizar reflexões em grupos, não só em busca de esclarecimento de situações, mas também em busca de ações sendo vivenciadas coletivamente. A utilização desse método, inicialmente, foi no âmbito da educação, objetivando a alfabetização de adultos, mas logo passou a ser aplicado em pesquisa de cunho qualitativo para a construção dos dados (CAVALCANTE, 2008).

Posteriormente, passou a ser utilizado para outros tipos de ação popular baseado no método VER-JULGAR-AGIR, favorecendo a discussão democrática ao aprofundamento de consciência (conscientização). Parte do princípio de que a democracia constrói-se dentro de um aprendizado de liberdade, por meio de uma educação problematizadora, crítica e de inserção em um mundo real. Contrapõe-se à Educação Bancária, depositadora de conhecimento sem reflexão sem pergunta. Por isso, o encanto entre aqueles que aprendem transformando o mundo em que vive, é um encontro dialógico. (GÓIS, 1996 p. 105 e 108, *apud* CAVALCANTE, 2008).

Segundo Cavalcante (2008), o Círculo de Cultura pode ser considerado como uma dinâmica de grupo popular, um espaço reflexivo e participativo, pertinente para compreender o papel dos atores envolvidos nas práticas pedagógicas mediadoras. Essa intervenção foi mediada pelas pesquisadoras usando imagens como instrumento para chamar os participantes ao debate. Eles/Elas foram convidados/convidadas a escolher uma figura e dizer se ela o representa ou não e justificar sua escolha. A partir dessas figuras fomentadoras, a discussão foi encaminhada pela pesquisadora de forma a atingir seu objetivo na aplicação daquela técnica. Os/As participantes foram os/as alunos/alunas e professores/professoras pertencentes ao núcleo.

Tendo em vista que nesse momento as pesquisadoras proporcionaram um diálogo entre os atores do cenário escolar acerca da temática da sexualidade na escola e, assim, esses atores explicitaram suas concepções. Para registro dos dados foram utilizados instrumentos como o diário de campo, registros fotográficos, vídeos e gravação de voz, na tentativa de não se perder nenhum elemento que possa ser importante para a análise desses dados construídos.

4.4 Análise dos dados

De acordo com o caráter da nossa pesquisa e a forma de construção dos dados, utilizamos a observação participante, a entrevista semiestruturada e o Círculo de Cultura. Através dessas técnicas, coletamos as vozes dos sujeitos, tanto a partir de suas falas, quanto do modo como se comportaram e se colocaram nas dinâmicas propostas. Então, para analisá-los, utilizamos a triangulação dos dados, auxiliada

pelas perspectivas teóricas advindas da fundamentação construída ao longo deste estudo.

A partir da coleta e construção dos dados, estes foram transcritos e cuidadosamente categorizados, considerando para essa categorização os conceitos-chave ou categorias teóricas como o de prática pedagógica libertadora de Freire (1983), em que o professor assume o papel de mediador e o aluno passa a ser ativo no processo. Um professor mediador provavelmente desenvolve a autonomia também descrita por Freire (1996), pois reflete sobre sua prática, segundo Alarcão (2011). O modo como esse professor desenvolve sua prática pedagógica depende da sua formação, não apenas como profissional, mas também enquanto sujeito que possui uma identidade construída também pelas suas experiências pessoais, que não podem ser desconsideradas, segundo Nóvoa (2009). Por consequência, essa identidade interfere diretamente no modo como ele problematiza ou não a sexualidade na escola a partir das concepções de sexualidade que ele traz consigo (Furlani, 2011). Direcionando, portanto, o modo como ele se posiciona enquanto ator do cenário escolar diante dessas questões e influencia o posicionamento dos seus alunos também.

No processo de construção de dados, além dessas categorias teóricas que levamos para o campo de pesquisa, nos deparamos com categorias empíricas que surgiram desse contexto, o que ajudou a compor nossas unidades de análise. Fizemos, portanto, uma triangulação dos dados, construídos a partir do desenvolvimento das técnicas adotadas, na intenção de atingir os objetivos traçados no projeto de pesquisa. Na estruturação dessas ideias, organizamos o quadro abaixo.

Quadro 6 - Relação entre os objetivos, unidades e categorias de análise e teóricos base.

Objetivos específicos de nossa pesquisa	Categorias de análise teóricas e empíricas	Unidades de análise	Teóricos de base
Analisar a mediação docente no âmbito das práticas pedagógicas acerca de temas relacionados à sexualidade juvenil;	Silenciamento heteronormativo; luta contra a heteronormatividade; interdisciplinar; mediação docente; autonomia; reflexividade; inovação;	Quando a heteronormatividade não silencia e os desafios são encarados como bandeira de luta para a prática docente; professores com a mente livre vivem uma prática libertaria;	Figueiró (2014), Louro (2000, 1997), Britzman (1996), Nicolescu (2000), Freire (1983, 1996), Carvalho e Gil-Pérez (1998) Perrenoud (2002), Alarcão (2011), Correia (1991), Hargreaves (2002).

	pedagogia de projetos;	as práticas pedagógicas transformadoras como elemento para a inovação?	
Perceber quais são as concepções dos docentes acerca de temas relacionados à sexualidade juvenil;	Crise planetária; reflexividade; autonomia; mediação; inovação; perspectiva de sexualidade – pós-crítico x direitos humanos;	A necessária ruptura epistemológica do professor com os referenciais disciplinares; existe modelo ideal para se debater a sexualidade no contexto escolar?	Petraglia (2002), Perrenoud (2002), Alarcão (2011), Correia (1991), Hargreaves (2002), Freire (1983, 1996), Furlani (2011)
Compreender o papel dos atores envolvidos nas práticas pedagógicas mediadoras.	Identidade docente; prática pedagógica; juventude; alunos ativos; alunos críticos;	Quando a identidade do professor ecoa na prática pedagógica; quando os alunos se tornam ativos e críticos no processo de transformação;	Nóvoa (2009), Furlani (2011), Figueiró (2014), Nunes (1996), Forquin (2003), Margullis e Uresti (1996), Leitão (2011), Alarcão (2011), Freire (1983).

Fonte: organizado pela autora

No momento de análise, podemos compreender como o trabalhar, estudar e pesquisar sobre sexualidade requer uma postura de dimensão complexa, e isso pôde ser percebido na ocasião em que fomos organizar nossas unidades e categorias de análise alinhando-as aos objetivos. Foi necessário rompermos com uma lógica cartesiana que sugere estruturas prontas para a organização e discussão dos dados, o que não fazia muito sentido. Por isso, muitas categorias teóricas e empíricas se repetem nas unidades de análise, assim como teóricos e autores que são recorrentes durante todos os tópicos discutidos, como Paulo Freire, Jimena Furlani e Isabel Alarcão. Acreditamos que não só eles, mas todos os outros teóricos e autores utilizados conseguiram subsidiar nosso processo de análise dos dados.

Diante disso, fomos desafiadas a construir uma lógica própria, sendo esta fiel ao que emergiu desse estudo, definindo assim subtemas que orientaram a estruturação do capítulo de discussão dos resultados.

4.5 Considerações éticas na pesquisa

Pesquisas em que os sujeitos são seres humanos – e como tal possuem direitos – devem ter o cuidado de preservá-los e garanti-los. Os Direitos Humanos Universais são regidos pelo estado em prol da defesa dos/das cidadãos/cidadãs, são chamados universais por serem únicos e utilizados para a população humana mundial (SANTOS,1997). Mesmo sendo regidos de baixo para cima, segundo Santos (1997), devem ser considerados e preservados em pesquisas na área das Ciências humanas.

Como toda pesquisa que tem por objetivo se aprofundar no campo, construindo dados que possam ser publicados e divulgados, não se pode deixar de respeitar os direitos dos sujeitos participantes. Por isso, assume-se um compromisso com os princípios epistemológicos e éticos, durante o desenvolvimento deste trabalho, quanto à divulgação dos resultados que são voltados a contribuir não só para o meio acadêmico, como também para trazer um retorno para a comunidade investigada.

Segundo Vasconcelos (2011), a pesquisa exige análise prévia dos possíveis riscos e benefícios para o grupo envolvido, principalmente para os atores considerados como de maior fragilidade, desde a elaboração até a execução do projeto. Da mesma forma, o retorno dos resultados também merece cuidados, principalmente ao envolver críticas. Assim, a pesquisa deve partilhar seus objetivos e interesses, com vista a não denegrir os direitos humanos dos participantes.

Utilizando as ideias de Morin (2004) como referência da teoria da complexidade, acrescentamos que, segundo o teórico, as duas finalidades da ético-política são estabelecer uma relação mútua entre as pessoas e a sociedade para a democracia e conceber a humanidade como uma comunidade planetária. Portanto, nesta pesquisa pretendemos priorizar esses princípios éticos que norteiam nossas referências teórico-metodológicas.

Dentro desses princípios, podemos ressaltar alguns cuidados que devemos ter durante a análise dos dados para que possam ser divulgados posteriormente. Kramer (2002) aborda a questão de não expor o nome do sujeito pesquisado, pois o mesmo pertence àquele contexto e seus depoimentos podem afetá-lo, gerando inimizades ou até mesmo causando-lhe risco de vida. A autora sugere que sejam

construídos nomes fictícios, indicados pelos próprios sujeitos para que assim a identidade deles não seja perdida. Ela argumenta que o uso de números e nomes fictícios escolhidos pelo pesquisador faz do sujeito um ser sem identidade, quase um objeto de pesquisa.

Além dos nomes como aspectos que devem ser muito bem pensados na pesquisa para não romper com os princípios éticos e ao mesmo tempo não deixar o sujeito sem identidade, Kramer (2002) traz a importância da fotografia e do vídeo, recursos que enriquecem muito a pesquisa, pois possibilitam aos pesquisadores revisitarem, sempre que for preciso, a cena daquele contexto e cada vez que essas imagens são visitadas geram novas interpretações.

Para evitar problemas com esse tipo de registro na construção dos dados, faz-se necessário que sejam assinadas autorizações, porém, nem sempre são suficientes para garantir que o pesquisador esteja isento de problemas, pois os pesquisadores proferem comentários sobre suas análises baseados nas imagens, o que faz com que muitos sujeitos se aborreçam com essa situação (KRAMER, 2002). Por esses motivos, é mais prudente que as faces dos sujeitos não sejam divulgadas em momentos como apresentações de grande escala, como eventos acadêmicos e palestras.

Tendo em vista a preocupação desta pesquisa no processamento dos dados que serão construídos, acreditamos termos agido de forma ética nas contribuições para o contexto escolar e práticas pedagógicas em relação à sexualidade na juventude, levando à reflexão dos atores do contexto escolar acerca da mediação da sexualidade, como parte inerente ao ser humano e que como tal deve ser tratada.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, elaboramos um termo de consentimento livre e esclarecido, para ser entregue a cada sujeito participante. Seguimos todas as considerações éticas discutidas aqui, respeitando cada processo e etapa realizados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo, no qual discutimos e apresentamos os dados construídos, talvez seja a parte mais estimulante para o/a pesquisador/pesquisadora, pois é aqui que todo processo faz sentido, pelo fato de conseguirmos enxergar a concretização do que antes era apenas um mar de ideias que pairava em nossa mente.

Conceitos teóricos são reafirmados ou depostos, conceitos e teorias em que não havíamos pensado antes, surgem aos nossos olhos, quase implorando para serem processados. Nesse misto entre teoria e prática, nossas ideias são desconstruídas e reconstruídas em um ciclo quase infinito, até o momento em que tudo se reorganiza e todos aqueles dados construídos começam a responder a muitas de nossas indagações – que não acabam –, pois a cada nova resposta surgem outras tantas novas perguntas e é isso que nos motiva a continuar pesquisando.

O que nos encantou ao mesmo tempo que nos desorganizou ao aprofundar nosso olhar nesses dados construídos foi a complexidade dos conhecimentos que surgiram, o que nos impediu de traçar uma discussão cartesiana dos dados, como discutimos anteriormente, pois seria impossível compreendê-los dentro dessa lógica. Por isso construímos nossas unidades de análise triangulando os dados com as categorias teóricas e empíricas, tentando responder a nossos objetivos, porém, essas respostas vêm entrelaçadas de uma forma que aparecem inseridas nos subtópicos de diferentes unidades de análise.

Em cada subtópico iremos deixar evidente a qual objetivo estamos nos referindo quando discutimos e analisamos aqueles dados, sempre tendo como suporte os/as teóricos/teóricas e autores/autoras que escolhemos para embasar este trabalho. Essas escolhas foram realizadas a partir dos conceitos que norteiam nossa pesquisa: na formação de professores acreditamos em uma prática pedagógica mediadora, por isso utilizamos Freire (1983 e 1996); assim como nessa prática se espera que os/as professores/professoras sejam autônomos e reflexivos (PERRENOUD, 2002 e ALARCÃO, 2011); para tanto precisam de uma formação profissional, enquanto sujeitos, que lhes deem subsídios para assim ser e fazer dentro dessa prática mediadora (NÓVOA, 2009).

Tudo isso é necessário ao perfil de um/uma professor/professora para desenvolver uma prática pedagógica que problematize a sexualidade com a intenção de construir sujeitos críticos, concebendo a sexualidade como algo construído socialmente e que vai muito além do biológico, que inclusive tem muito pouca ligação com o corpo normatizado que hierarquizam e determinam o gênero e a sexualidade dos sujeitos (LOURO; FURLANI; FIGUEIRÓ, 2000,2011,2014), rompendo assim com esses padrões heteronormativos (BRITZMAN, 1996).

Para problematizar a sexualidade dentro dessa perspectiva, faz-se necessário que o/a professor/professora rompa com esses padrões hegemônicos e assuma a bandeira de luta pela transformação daquela realidade, levando seus/suas alunos/alunas a assumirem esse papel também, elementos esses que compõem uma prática inovadora (CORREIA; HAGREAVES, 1991, 2003). Todas essas perspectivas teóricas foram investigadas no nosso contexto e é isso que discutiremos nos tópicos que se seguem.

5.1 Quando os padrões heteronormativos se sentem ameaçados: uma bandeira de luta, uma esperança de dias melhores

Os padrões heteronormativos têm regido nossa sociedade há séculos e têm se fortalecido em várias instituições, uma delas é a escola. Porém, encontramos no nosso campo de imersão de pesquisa uma realidade que muito nos alegrou, uma escola que está em processo de ruptura com esse padrão. Tudo isso porque alguns professores conseguiram enxergar aquilo que saltava aos olhos e ninguém queria ver.

Por isso percebemos que a escola pode, sim, não silenciar, ela pode ser um lugar de luta e de resistência. Tudo depende de como cada um dos atores desse cenário se posiciona e desenvolve seu papel naquele contexto, por isso a formação do/da professor/professora, enquanto sujeito de fato, pode influenciar sua prática e, a depender de como ela se desenvolve, pode ajudar na construção de sujeitos críticos e ativos no processo educativo.

5.1.1. Quando a heteronormatividade não silenciada e os desafios são encarados como bandeira de luta para a prática docente

O contexto no qual desenvolvemos nossa pesquisa, como foi descrito anteriormente, foi o de uma escola localizada em uma cidade com um alto índice de cristãos de diferentes seguimentos religiosos, o que significa que a maioria dos atores envolvidos nesse contexto sigam os valores dessas religiões, que predominam e impõem padrões de comportamento heterossexuais.

Muitos dos/das alunos/alunas não sabiam lidar com as diferenças, que atingiam várias ordens, sendo a diferença sexual a mais gritante naquele contexto. A professora Janaina nos relatou em sua entrevista o estopim da situação que despertou nela e em outros professores a necessidade de agir. Casos de homofobia estavam cada vez mais frequentes, a ponto de se estabelecer “rituais” de opressão e constrangimentos a alunos/alunas homossexuais. Os rituais aconteciam da seguinte forma, segundo a professora: “os alunos ficavam amontoados nos corredores de entrada da escola à espera da passagem de alguns alunos homossexuais para rirem, humilharem e até jogarem objetos sobre eles”.

A reação de Janaina, juntamente com Jane, diante de tanta ignorância por parte desses/dessas alunos/alunas foi a mais adequada, considerando o que diz Freire (1996), ensinar exige a aceitação das diferenças, se não for assim estaremos rejeitando a subjetividade dos/das nossos/nossas alunos/alunas e negando a democracia. Elas começaram a despertar para toda a resistência heteronormativa que regia as atitudes dos/das alunos/alunas, como também a de muitos/muitas professores/professoras daquela escola. Para muitos alunos/alunas homossexuais, o peso da repressão heteronormativa estava afetando o seu bem viver. Britzman (1996) cita algumas reações que os homossexuais podem desenvolver quando estão presos a esses padrões, podendo ir de um extremo ao outro, como da revolta completa à mais profunda depressão.

Os/As professores/professoras já estavam percebendo o sofrimento de alguns alunos/alunas devido às ações já identificadas como atos homofóbicos, descritos por Janaina nesta situação:

[...] tinha um rapazinho, muito específico que eu lembro dele que é Maycon, ele era loiro bem bonito, e ele era o mais feminino, e a gente percebia que cedo ou tarde iria ser travesti, iria assumir realmente a feminilidade, e ele chorava e ele discutia, isso era numa determinada sala do ensino médio. Em outra sala no sétimo ano, tinha outro caso de um menino que era homossexual, aliás eu nem posso dizer que ele já era, ele tinha os trejeitos, todo mundo achava que ele era, mas depois foi definido que ele era, mas a mãe não assumia de maneira nenhuma, não queria isso, e ele também não queria, então o caso desse menino era mais difícil, ele devia ter por volta de 11 , 12 anos de idade, então esse menino me chamava atenção, por que ele tinha todos os trejeitos de homossexual, mas ele não queria aceitar isso, e depois eu entendi por que, a mãe também não aceitava de maneira nenhuma, e todos os alunos percebiam, então isso era um motivo para que fizessem bullying com ele, perturbassem...

O peso da heteronormatividade, segundo Britzman (1996), pode levar o homossexual à negação, era o que estava acontecendo com Maycon. Para não se sentir “diferente” ele fingia ser “igual”, afinal, revelar-se homossexual ia levá-lo a ser excluído socialmente.

As referidas professoras resolveram ajudar Maycon, mas não era o suficiente, o problema estava posto e não podia ser esquecido. Foi então que resolveram buscar uma solução que estava associada a um processo longo e cheio de percalços. O primeiro deles foi definir o como fazer, diante de um currículo e um sistema educacional que os aprisionavam, exigindo que sejam tratados em sala de aula apenas os assuntos pertinentes às respectivas áreas disciplinares e chegam até os/as professores/professoras previamente definidos.

Desde sua formação inicial, os/as professores/professoras são preparados a considerar os assuntos específicos como soberanos diante das outras temáticas que emergem do cotidiano. Esse movimento de produção de professores/professoras especialistas vem se desenvolvendo há várias décadas, sempre trazendo os conteúdos específicos como primordiais e todos os outros conhecimentos ficam em segundo plano (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1998). Os/As alunos/alunas que entram nos cursos de licenciatura chegam com a concepção formada dessa necessidade primordial de aprender os conhecimentos científicos e se tornar especialista naquela área, acabam por ignorar os saberes de outras áreas de conhecimento, que

poderiam enriquecer sua prática pedagógica. Os conhecimentos pedagógicos, por exemplo, muitas vezes são desprezados pelos licenciandos/licenciandas.

Mas, mesmo diante dessa base formativa, os/as professores/professoras da escola investigada não desistiram, eles/elas persistiram em procurar outra forma de enfrentar a problemática da heteronormatividade. Foi então que surgiu a ideia de desenvolver um projeto de intervenção na intenção de romper com o padrão disciplinar que os impediam de falar, pensar e discutir as questões ligadas à sexualidade, de maneira a emancipar os sujeitos dos padrões heteronormativos.

O projeto funciona basicamente com a intenção de romper com a heteronormatividade e vem sendo implantado há 10 anos, bombardeando o contexto dessa escola com discussões acerca de sexualidade, através da maior arma que eles poderiam utilizar, o diálogo, sendo materializado um espaço de fala e escutas para alunos/alunas e professores/professoras. Nesse projeto há um núcleo de debate onde os/as alunos/alunas interessados pela temática são levados a refletir periodicamente sobre questões ligadas à sexualidade. Essas questões são trazidas pelos/pelas próprios/próprias alunos/alunas, pois a eles/elas foi delegado o papel de “alunos multiplicadores” ou “alunos pares”⁶, ou seja, eles/elas aprendem na discussão do núcleo e multiplicam o que aprenderam para os outros colegas. Eles também trazem temáticas a serem debatidas, porque outra função desses multiplicadores é a de identificar possíveis problemáticas ligadas à sexualidade no contexto escolar e trazê-las para o debate no núcleo.

Medina (2002) apresenta a discussão da necessidade de práticas inovadoras para conseguir fugir do currículo cartesiano e tratar temáticas de forma transversal. Nesse processo, segundo ele, faz-se necessária a ação em conjunto dos atores do cenário escolar, formando um coletivo em prol da causa que se deseja transversalizar. Dentro do grupo, o espaço do diálogo e da discussão é extremamente necessário, pois é na discussão, segundo Leitão (2011), que os sujeitos se tornam críticos, pois leva à reflexão. O projeto tem feito esse movimento, de discutir e dialogar em grupo as questões que estão surgindo naquele contexto escolar e a partir desses momentos de conversa os/as alunos/alunas e

⁶ **Alunos multiplicadores ou pares:** termo usado pelos professores do núcleo de debate sobre sexualidade para definir os alunos participantes desse grupo. Eles os chamam assim, por que representa o papel que eles desenvolvem de multiplicar todos os saberes que eles constroem nas discussões do núcleo.

professores/professoras se fortalecem para serem instrumentos na resolução desses problemas do seu cotidiano.

O fato é que o projeto tem caminhado e rompido muitas barreiras, esses/essas professores/professoras não têm silenciado, eles aproveitam todas as oportunidades que aparecem para continuarem levantando a bandeira de luta. Um fato interessante que estava ocorrendo na escola e que eles/elas aproveitaram para levantar mais uma discussão foi a presença de uma transexual que já tinha sido aluna da escola, retornando como aluna do curso de filosofia, buscando uma vaga de estagiária. Então os/as professores/professoras aproveitaram a oportunidade para falar sobre a questão dos transexuais tanto em aulas, como em debates no núcleo.

Mais do que trabalhar a sexualidade, percebemos que eles assumem um papel de resistência aos padrões heteronormativos por sentirem que é na escola que muitos desses/dessas alunos/alunas podem ter um espaço para conversar sobre essas questões. Como podemos visualizar no discurso do professor Juvenal e que mostra a importância que ele atribui ao desenvolvimento desse projeto:

[...]muitas vezes nós não temos coragem de falar para nossa amiga ou amigo de lado, falar para os nossos pais, falar para os nossos vizinhos, o professor muitas vezes não abre diálogo para isso, o que acontece? A pessoa se castra, fica aquela coisa... pode até ficar paranoico porque você não tem com quem dialogar, como é que fica então? Eu acho que a escola tem que fazer valer essas discussões.

A forma como Juvenal traz as discussões não só nesse momento, mas em outros, assim como sua forma de enxergar o/a aluno/aluna, mostra como ele está dentro do que se espera de um educador sexual, segundo Figueiró (2014), educação ligada à perspectiva de emancipação pensada por Freire (1983), que prima por uma prática mediadora, conduz os sujeitos a pensarem, abrirem suas mentes e assim se tornarem críticos-reflexivos. Ele mostra com esse trecho sua preocupação com o silenciamento e o que ele pode causar nos sujeitos que são oprimidos por essa normativa.

Por isso enxergamos, tanto em suas práticas, como também nas da professora Jane, esse cuidado em problematizar as questões ligadas à sexualidade provocando nos/nas alunos/alunas a criticidade, não só no pensar, mas também no agir, como diz Britzman (1996). Podemos perceber que Juvenal, neste diálogo que se segue, provoca os alunos, tentando desmistificar alguns mitos gerados pelo

sistema heteronormativo como desculpa para silenciar as questões de sexualidade no contexto escolar.

Aluna 23: Eles pensam que sexualidade é coisa que contamina

Juvenal: não quero meu filho andando com Joelma (transexual que o professor trouxe como exemplo para a discussão), porque Joelma vai encaminhar o meu filho para o mal caminho...

Aluna 26: Completamente, porque é aquela Velha História, “me diga com quem tu andas, que eu direi quem tu és”, aí só porque você anda com homossexual você vai pensar igual, você vai se relacionar... na minha família é assim!

Esse trecho de uma discussão do núcleo de estudos no projeto, que foi desenvolvida a partir da história de uma transexual chamada Joelma, mostra Juvenal problematizando o mito inventado, segundo Britzman (1996), para que a sexualidade seja assunto proibido dentro da escola, ao falarmos de sexualidade estamos influenciando os alunos a “mudarem de opção” sexual. Então o professor tenta mostrar, através da problematização, que sexualidade não é algo que simplesmente se escolhe.

É tão forte a desmistificação desse mito na escola que encontramos, participando do núcleo de debates, muito mais heterossexuais do que homossexuais. Além de interessados em discutir as questões da sexualidade, os heterossexuais eram engajados na luta, principalmente porque os/as professores/professoras não deixavam que eles/elas esquecessem disso em momento algum, incentivando-os/as sempre a não silenciarem e a acreditarem que eles/elas têm o poder nas mãos para ir à luta.

Podemos vivenciar isso em uma das práticas da professora Jane que, no dia da visibilidade lésbica, promoveu com os/as alunos/alunas a confecção de cartazes que defendessem o direito à diferença. Além de confeccionar, eles espalharam esses cartazes (figura acima – numerar) por toda escola, como uma forma de não silenciar e de instigar uma visibilidade do movimento naquele contexto, mostrando com muita clareza que aquela escola não está se rendendo aos padrões heteronormativos.

Figura 1 - Cartaz produzido na aula da professora Jane no dia da consciência lésbica.



Quando lançamos a metodologia do Círculo de Cultura com o objetivo de identificar o papel que aqueles atores do âmbito escolar desenvolvem naquele contexto, percebemos que ao expormos as figuras que se reportavam às práticas pedagógicas com atitudes e conceitos ligados à sexualidade, os participantes daquela discussão demonstravam sempre que aquela escola falava de sexualidade de forma problematizada e sem pudor.

A prática pedagógica desses/dessas professores/professoras, de fato, não tem silenciado, mas tratado as questões da sexualidade compreendendo toda sua complexidade, assim também como tem aplicado escuta. São professores/professoras sensíveis às questões que rodeiam seus/suas alunos/alunas e estão sempre dispostos/dispostas a falar abertamente com eles/elas, incentivando-os/as a reflitam e lutarem por essa quebra de padrão heteronormativo, pois eles/elas foram sensíveis ao rastro de destruição que essa normativa perversa estava causando nesses sujeitos.

Tudo porque eles/elas pararam para escutar e tentar compreender as questões que estavam inquietando esses/essas alunos/alunas. Freire (1996) diz que é “escutando que aprendemos a falar com eles” (pg.113), com o diálogo eles conseguiram que esses/essas alunos/alunas refletissem e tivessem a capacidade de agir. Segundo Freire (1996), quem escuta dialoga e, portanto, reflete, desenvolvendo uma criticidade, por isso tem o que falar, por consequência, não consegue silenciar diante das problemáticas do cotidiano, talvez isso explique o não silenciamento desses sujeitos diante dos padrões heteronormativos.

Podemos sentir que eles/elas estão no processo de fuga para a libertação plena desses padrões, um bom começo por sinal, pois começaram identificando o problema e falando sobre ele, coisa que muitas escolas não têm feito, muitas ainda escolarizam os corpos e os sujeitos como um todo, como discute Louro (2000). Segundo a autora, a escola treina os sujeitos para que eles/elas desenvolvam a habilidade de “preferir”, dentro do pensamento hegemônico de categorizar e hierarquizar tudo que está ao entorno do sujeito. Eles/elas são levados a escolher entre o que é bom ou ruim, certo ou errado, normal ou anormal, gerando e produzindo a diferença. Essa identidade escolarizada é introduzida inicialmente no corpo dos sujeitos determinando uma forma adequada de comportamento corporal que deve ser cumprida.

De modo geral, as cadeiras dentro do ambiente da sala de aula são dispostas em fileiras onde os alunos/alunas são obrigados a permanecer durante todo o período da aula, sentados um de costas para outro/outra, pois a atenção deles/delas deve estar voltada para o professor/professora, que é o detentor/detentora do saber. O único momento em que eles/elas podem expressar “livremente” sua corporeidade é no período do intervalo. Mesmo nesse momento a corporeidade deles/delas está sendo vigiada e dicotomizada, pois o movimento perverso da diferença continua operando e ditando como meninos e meninas devem se comportar.

Essa visão dicotomizada de sujeito é um problema no processo de humanização, pois ela segue em um caminho totalmente contrário. Segundo Santos (2008), é uma visão reducionista, determinista e objetivista que padroniza os sujeitos e leva-os a pensar que devem seguir dentro de um padrão de normalidade, fazendo com que eles/elas entrem em conflito quando não sentem empatia pelo modo de vida ditado como normal.

Porém, podemos perceber que nesse contexto os/as professores/professoras seguem em um movimento contrário, eles fogem da normativa heterossexual, quando não silenciam essas questões dentro de sua prática pedagógica. Portanto, podemos dizer que esses professores são críticos o suficiente para refletirem sobre as problemáticas do contexto e ir em busca de meios para resolvê-las. O movimento que está sendo desenvolvido nessa escola é libertador, e só está acontecendo por causa daqueles professores que resolveram não silenciar diante das problemáticas

da sexualidade. Então não podemos deixar de questionar: o que motiva esses/essas profissionais? O que pode estar por trás de práticas tão humanas?

5.1.2. Quando a identidade do/da professor/professora ecoa na prática pedagógica

O/A professor/professora não é apenas profissional, ele/ela também é pessoa, segundo Nóvoa (2009), ele defende que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, portanto, a subjetividade do/da professor/professora e a sua carga identitária atravessam fortemente o modo como ele/ela desenvolve sua prática.

Podemos contemplar a interação dessas dimensões na nossa pesquisa, muitos/muitas professores/professoras traziam em sua bagagem valores que atravessavam sua prática de forma muito direta. Esses valores ecoavam principalmente quando na sua prática eles se deparavam com momentos em que deviam tratar de temáticas ligadas à sexualidade. Visualizamos isso em dois momentos, quando aplicamos as entrevistas e quando observamos as práticas pedagógicas. Nas entrevistas foram escolhidos outros/outras professores/professoras além daqueles participantes do núcleo, com a intenção de ter uma amostra mais geral da prática pedagógica dos/das professores/professoras da escola como um todo. Não foi possível entrevistar todos os/as professores/professoras da instituição, mas procuramos sujeitos de diferentes áreas de conhecimento, assim como religião e orientação sexual, compondo um somatório de sete professores/professoras, identificados por pseudônimos que foram descritos anteriormente no capítulo em que descrevemos a metodologia.

As informações com o perfil de valores dos sujeitos participantes neste estudo serão organizadas num quadro que, ao mesmo tempo, traçará um paralelo com o modo como eles desenvolvem sua prática pedagógica diante da problemática da sexualidade.

Quadro 7 – Relação entre valores religiosos, concepção de sexualidade e prática pedagógica dos/das professores/professoras sujeitos da pesquisa

Professor/ Professor a	Religião e orientação sexual	Concepção de sexualidade	Prática Pedagógica diante da problemática da sexualidade
Josi	<i>“Eu sou heterossexual e eu sou católica, não católica, sabe fissurada, mas eu me identifico mais com a Igreja Católica...”</i>	<i>“Eu não consigo ver sexo como hoje se vê, eu fico até assim, eu não me encaixo nesse mundo que vê sexo como safadeza, uma coisa suja, eu acho sexo uma coisa tão natural...”</i>	<i>Eu tenho uma pena tão grande do pessoal tão novo já tá aprendendo sexo, eu tô em sala de aula aqui (na escola), e os meninos de sexto ano, crianças pequenas estão lá no celular tudo olhando, quando você vai olhar, sexo de todos os jeitos, de todas as formas no celular, uma criança que não tem maturidade pra ver aquilo. ”</i>
Joana	<i>“Católica praticante, vou para igreja e cumpro com as obrigações na igreja, sou casada mesmo (heterossexual) tenho dois filhos com marido e tudo”</i>	<i>“o sexo é uma coisa que tem que ser feita com amor entre as duas partes, entre duas pessoas, quando não há amor, é sexo por sexo...”</i>	<i>“Ai quando a gente tem esses problemas, aí “Juvenal faz favor pra mim, vai lá na minha sala dá uma palestra sobre sexualidade sobre essas coisas que acontece no dia a dia”...</i>
Jurandir	<i>Ela afirma que é católica praticante e declara: “Sou lésbica e moro há muito tempo com uma mulher. “</i>	<i>“A gente não é aquele casal que fica no bar se beijando. Eu acho que isso não precisa, fica feio, o que você vai fazer, vai fazer no seu quarto [...]Eles falam: “- Ô, meu Deus! Que lindo gêmeos! É muito lindo! ” Ficam assim, elogiando e assim vai até hoje, estamos juntas...”</i>	<i>Os jovens de hoje só têm uma coisa na cabeça, sexo! Eu oriento tanto eles que a vida não é isso, como tem uma menina aqui que acha que sair com bombados, tá feita[...] Eu dou muito conselho a eles...</i>
Ramos	<i>“Minha religião eu sou espírita, e a minha orientação sexual, eu sou hetero...”</i>	<i>“Sexualidade pra mim não é taxado de você ser homem ou mulher é o respeito e a ideia de ser humano...”</i>	<i>“Conseguir fazer com que eles ficassem à vontade pra aprender também comigo [...]Olha, Tu não precisa se expor, não é, para ter tua sexualidade definida, para ter tua orientação, você é um ser humano como qualquer outro, você merece respeito, precisa exigir respeito dos outros, e é nessa política, que eu venho trabalhando com eles”</i>
Jane	<i>Enquanto orientação sexual, eu sou lésbica [...] aprendi a ser católica, foi a formação da minha</i>	<i>“Porque tal é o seu problema com a sua sexualidade de maneira que você não</i>	<i>“As questões elas vão sendo pontuadas em sala, eu vou ouvindo porque acredito que o ouvir é importante, a gente</i>

	<i>família, mas hoje eu me coloco como sendo um ser meio ecumênico, né...”</i>	<i>consegue compreender a do outro a ponto de maltratá-lo, xingá-lo, humilhá-lo, matá-lo, então, a partir do momento que a gente se resolve bem com sua sexualidade, você sabe qual o seu desejo, é assim que eu acredito que seja.”</i>	<i>precisa, se eu ouvi o que é que aluno tem a dizer, e aí em cima daquilo que a gente, que eu vou observando e vou levantando a questão a sala de aula e daí a gente tem motivo para se trabalhar... [...]É, sempre em diálogo, em diálogo e construção de texto, construção de cartazes...”</i>
Juvenal	<i>“Eu sou homossexual e a minha religião eu procuro é... Apesar de ser católico eu gosto de alguns segmentos religiosos...”</i>	<i>“Eu costumo dizer né, que existe o sexo biológico, a gente já nasce o macho e a fêmea com relação ao órgão genital, mas sexualidade é muito mais além, ela está na cabeça, não nos órgãos genitais, então sexualidade ela transcende o sexo biológico, enquanto o sexo biológico se prende na genitália. ”</i>	<i>“O pessoal diz: “Juvenal, você trabalhou mais Direitos Humanos do que Biologia, mas a gente pode fazer essa ponte, o professor de Química pode trabalhar sim puxando a vertente pra química dos Direitos Humanos, ou qualquer área que ele queira...”</i>
Janaina	<i>Heterossexual e espírita</i>	<i>“Minha preocupação também era essa, a gente não queria fazer um movimento gay, a gente queria trabalhar os vários tipos de preconceito e levantar qual era o que estava incomodando na escola e o que na verdade o que estava pesando era a questão da homossexualidade”</i>	<i>“Então eu começava com perguntas, com conversas, com diálogos, e eu conversava muito, e eu levava uns textos relacionados a isso, e eu também queria ouvi-los, eu gostava muito de conversar</i>

Fonte: organizado pela autora

Esse quadro nos dá um panorama que clarifica uma relação íntima entre identidade e prática docente quando relacionados à sexualidade. Vamos agora analisar cada discurso e prática desses/dessas professores/professoras.

Começando por Joana, fica evidente que os valores religiosos levam essa professora a construir suas concepções acerca da sexualidade, ela concebe sexo como algo ligado à afetividade dentro de uma concepção moral-tradicionalista que prega a abstinência sexual até o casamento, baseada em preceitos bíblicos (FURLANI, 2011). – Afirmando isso não apenas pelo trecho descrito no quadro, mas por todo o discurso embutido ao decorrer de sua fala durante a entrevista, ela mostrava toda a dificuldade que tinha em falar sobre sexualidade, quando sussurrava determinados termos que pareciam proibidos para ela – Dentro dessa perspectiva moral-tradicionalista, falar sobre sexo principalmente dentro da sala de aula é um

tabu, é difícil para ela falar de algo que, no seu processo de desenvolvimento enquanto sujeito, nunca foi tratado como algo natural. Muitos/Muitas professores/professoras que vivem dentro dessa perspectiva fogem de trabalhar essa temática e transfere essa responsabilidade para outras pessoas.

Quando ela se reporta ao professor Juvenal, está em busca não de ajuda, mas à procura de alguém que resolva o problema que é dela, está deixando claro que acha importante tratar do assunto, desde que não seja ela a pôr a mão na massa, ela se exime totalmente dessa responsabilidade. Figueiró (2014) visualiza nitidamente, em uma de suas pesquisas, como alguns/algumas professores/professoras fogem de falar sobre a sexualidade, isso revela que a temática foi vivenciada por eles de forma repressiva, portanto, não se sentem à vontade para discutir algo que nunca teve oportunidade para discutir na sua trajetória pessoal.

Quando Joana fala de sexualidade, durante sua entrevista, toca no assunto de forma tímida, receosa, como se estivesse falando de um assunto proibido e explica que todo esse pudor vem da sua formação familiar, pois seus pais nunca falaram para ela sobre sexualidade, então como ela vai trazer uma discussão dessa para a escola? Como vai dialogar sobre um assunto que lhe causa medo? Sua atitude não poderia ser diferente, ela vivenciou um desenvolvimento de sexualidade velado e por isso não consegue ter liberdade para falar disso dentro da sala de aula.

A professora Joana traz no seu discurso claramente a sua dificuldade em falar sobre sexualidade, porém, a professora Josi em sua fala tenta demonstrar que lida naturalmente com as questões de sexualidade, mas acaba por reproduzir padrões heteronormativos.

A professora Josi vem de uma formação profissional dentro da área das Ciências Humanas – História –, mesmo assim, os elementos que compõem a sua construção identitária a leva a reproduzir concepções de sexualidade que foram inseridas no contexto pelo sistema educacional. A começar pela ideia que ato sexual é algo natural, mas que não deve ser falado, porque falar abertamente sobre sexo é imoral. Foucault (1988) discute sobre essa concepção de sexo como algo sujo e impuro como um dispositivo de poder produzido pela igreja católica a serviço do sistema capitalista com a intenção de reprimir o gasto de energia com outras atividades que não fosse trabalho, avolumando assim o lucro do capital.

Outro aspecto que Josi apresenta em sua prática, característico de uma lógica heteronormativa de educação sexual, é a visualização da necessidade que os sujeitos têm em discutir sexualidade, mas a ignora e reprime por compreender que para falar de sexualidade são necessários alguns pressupostos, como a idade certa, por exemplo. Isso parte do mito de que não falar de sexualidade evita a prática do sexo, segundo Louro (1997), é uma forma de manter a norma, para prevenir comportamentos indesejados. Tudo por seguir uma lógica de que discutir sexualidade está atrelado a desnudar as questões que giram entorno do misterioso ato sexual e aguçam nos sujeitos o desejo de o praticar.

A lógica heteronormativa reprime e domina até mesmo alguns/algumas professores/professoras que trazem a variável da homossexualidade em sua construção identitária. É o caso da professora Jurandir, que hoje é lésbica, mas já foi heterossexual, casada e mãe de duas filhas. Vale deixar claro que a professora Jurandir é uma mulher, que tem um nome masculino, por isso usamos esse pseudônimo para nomeá-la, junto a isso ela tem uma aparência masculina, ou seja, veste roupas grandes, sempre com jeans e camisas polo feitas para o manequim masculino e mantém o corte de cabelo bem curto. Ela nos conta que não se descobriu lésbica, apenas se apaixonou por uma pessoa do mesmo sexo. Percebemos que ela se intitula lésbica porque a sociedade determina-lhe isso, mas que parece não ser uma identidade assumida por ela. É tanto que ela nos confidenciou que em diversos momentos ela não enxergou, ou fingiu que não enxergou a discriminação por parte da sociedade. Isso fica nítido quando ela relata com muita felicidade o fato de as pessoas acharem que ela é irmã gêmea da sua parceira – Isso acontece, pois, ela e sua parceira se vestem da mesma maneira, com a mesma roupa – e o quão decepcionadas ficam quando descobrem que, na verdade, as duas formam um casal.

Talvez por causa de uma visão ainda limitada da sua sexualidade, a professora Jurandir não compreende a necessidade que os meninos e meninas têm em discutir essa temática e por isso, em sua prática, acaba por silenciar também quando tem oportunidade de conversar sobre esse assunto com eles. Em sua fala: “oriento tanto eles que a vida não é só isso”, ela demonstra que os orienta a pensarem em outras coisas na tentativa de evitar comportamentos de risco, ou seja,

ela parte da concepção de que se evita uma gravidez ou uma IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis) privando-se da realização do sexo.

Portanto, a prática de Jurandir permanece dentro da concepção médico-biologista de educação sexual que reproduz uma ideia, segundo Quirino (2014), que a escola exerce uma função sanitária de orientação para a prevenção de “acidentes” advindos da vida sexual por causa da falta de conhecimento de saberes ligados ao funcionamento fisiológico e anatômico do corpo humano.

O professor Ramos, diferente da professora Jurandir, mostrou ser muito sensível à necessidade dos/das alunos/alunas, preocupado em ajudá-los a resolver suas questões acerca de sua sexualidade. Em sua fala, ele deixa claro que escuta os alunos, compreende-os e incentiva-os a lutarem pelos seus direitos, “você é um ser humano como qualquer outro, você merece respeito, precisa exigir respeito dos outros”, porém, não discute questões relacionadas à sexualidade dentro do seu contexto de aula, apenas faz aquele papel de professor amigo e confidente.

Quando ele fala de sexualidade, demonstra trazer influências dos direitos humanos, o que parece ser fruto de toda a dinâmica da escola com o projeto, visto que trabalham dentro dessa perspectiva. Portanto, os/as professores/professoras que não participam do núcleo como ele, mas se sentem próximos ao movimento do projeto, acabam por se apropriar dos discursos dessa concepção. No caso do professor Ramos existe um agravante, o fato de que ele é casado com a professora Janaina, uma das idealizadoras do projeto, portanto, vivencia-o de modo mais próximo. Talvez isso o deixe mais à vontade para discutir a sexualidade pautado nas ideias dos direitos humanos.

Os/As professores/professoras participantes do núcleo são os/as profissionais que de fato discutem a temática da sexualidade na sua prática pedagógica, e nas respostas desses/dessas professores/professoras – tanto de Jane como de Juvenal – podemos notar a orientação sexual deles motivando fortemente essa prática.

Quando perguntamos a Jane sobre sua sexualidade, ela deixa claro que é bem resolvida. Ela quer dizer que já passou da fase de crise e já está na fase em que se compreende como sujeito, que já tomou ciência do que é e de tudo que vai enfrentar por ser “diferente”. Segundo Guimarães (2009), o homossexual só consegue voz para lutar por seus direitos e se fazer respeitar quando consegue

compreender quem ele/ela é e de que lugar está falando. O momento identitário no qual se encontra esse/essa professor/professora é também muito determinante na sua prática. Jane mostra que já sabe lidar muito bem com tudo que essa sua orientação sexual pode acarretar.

Vejo a professora Jane muito ciente do seu papel político naquele contexto enquanto homossexual, que luta pelos direitos e reconhecimento da classe, talvez isso explica o modo como ela desenvolve sua prática. Vejo nela uma necessidade de levar os/as alunos/alunas a sentirem isso também, para isso ela tem que levá-los a refletir para poder criticar e assim agir, transformando sua realidade. Por isso ela defende uma prática problematizadora, possibilitando através do diálogo tornar o/a aluno/aluna ativo/ativa no processo.

Essa problematização da sexualidade através do diálogo vem sempre atrelada aos conceitos da área que ela trabalha em seus momentos de aula. Janaina também é componente do núcleo de debates, na verdade ela foi uma das idealizadoras, mas, no período de desenvolvimento da pesquisa, ocupava o lugar de vice-gestora da escola. Mesmo não atuando mais como professora, continua incentivando o processo, porém, quando ela relata momentos de prática fica nítido que desenvolve o diálogo atrelado ao conteúdo programático de sua disciplina, assim como a professora Jane. O diálogo é um pressuposto da prática mediadora, segundo Freire (1983), o diálogo conceituado como ato de escuta, não apenas de fala, pois através dessa troca é possível a construção de novos saberes.

Juvenal é professor de Biologia, mas mesmo assim percebemos no seu discurso que a perspectiva de sexualidade vai além do olhar biológico. Apesar de ainda trazer característica do determinismo biológico, quando diz que existe o sexo biológico, ou seja, a distinção entre macho e fêmea, usando características corporais como subsídios, ele considera que a subjetividade do sujeito interfere no seu processo de construção de identidade.

Ele descreve que a sexualidade está na cabeça do sujeito, que vai além do sexo biológico, o que significa dizer que ele considera que a construção desse sujeito, enquanto heterossexual ou homossexual, tem interferência de outras variáveis. O que nos remete à concepção dialética e à política de sexualidade, que

defende o poder que a pessoa tem de ser sujeito de sua própria sexualidade (NUNES, 1996).

Por causa dessa concepção, o referido professor consegue trazer no seu discurso um momento de sua prática em que a sexualidade é tratada como tema transversal, a ponto de os/as alunos/alunas questionarem o fato de ele não está tratando apenas de Biologia, e ao que ele responde mostrando a flexibilidade que tem para atrelar conhecimentos de outras áreas às temáticas de Biologia. Isso nos chamou atenção, pois, segundo Carvalho e Gil-Pérez (1998), a formação inicial dos professores especialistas traz sempre uma concepção naturalizada, uma ideia de ensino espontâneo, apresentando os conteúdos específicos como primordiais e todos os outros conhecimentos em segundo plano, e Juvenal demonstra fazer um movimento contrário a esse.

A motivação desse professor para ir além do saber disciplinar parte da sua subjetividade, o fato de ser homossexual fomentou sua curiosidade em compreender essa temática de forma mais complexa. Confirmando que é quase impossível para o sujeito deixar sua identidade em casa e ir trabalhar, obviamente que o sujeito profissional está atravessado pelo sujeito pessoal (NÓVOA, 2009). Enquanto professor/professora eu vou ter mais segurança em tratar de assuntos nos quais tenho confiança e o que me faz ter confiança é a experiência, a experiência de ter vivido ou viver aquilo sobre o que estou falando.

É certo que Juvenal é um professor de Biologia com uma formação tradicional, com todos os percalços que discutimos anteriormente, mas por sua construção de identidade, conseguiu refletir criticamente sobre os elementos dessa formação e teve autonomia para ir em busca de conhecimentos de outras áreas do saber e assim tentar transformar sua prática. Isso é uma afirmação do que Carvalho e Gil-Pérez (1998) discutem na área de formação de professores de Ciências, a necessária transformação no ensino de Ciências tem início através do/da professor/professora, no entanto, faz-se necessário que estes tenham construído ao longo de sua história elementos para sua autonomia.

Nesse sentido, conseguimos identificar a identidade desses/dessas professores/professoras em suas práticas pedagógicas, a condução de todas as vivências está fortemente marcada pelas suas subjetividades. As formas como eles/elas desenvolvem sua prática pedagógica e se posicionam dentro do contexto

escolar influencia, portanto, também no papel que os/as seus/suas alunos/alunas assumem.

5.1.3. Quando os/as alunos/alunas se tornam ativos, críticos e reflexivos no processo de transformação

O conceito de juventude na perspectiva pós-crítica, segundo Margulis e Uresti (1996), traz as variáveis do contexto emergindo na constituição desses conceitos, a cultura, o gênero, o período sócio-histórico, por tudo isso o conceito de juventude não pode ser universal, vai depender diretamente de tudo que emerge do contexto.

A juventude contemporânea é uma juventude com muito mais liberdade para expressar-se e, talvez por isso, seja menos ativa, por ter sempre tudo à mão, não sente necessidade de lutar. Segundo Alonso (2009), há teóricos, como Calhoun e Cohen, que defendem que os movimentos sociais do século XX estão em uma dimensão não material. Porém, o que acontece é que novas questões estão surgindo, problemáticas variadas que fazem com que a força juvenil se divida em busca de suas causas. Entre elas, na contemporaneidade, estão as questões ligadas a gênero e sexualidade.

Essa juventude ativa e inquieta está compondo o contexto escolar e se relacionando diretamente com diversos atores daquele contexto que são de outras gerações. Quando perguntamos aos professores/professoras como eles/elas enxergam esses/essas jovens, ouvimos muitas respostas com expressões do tipo: *“uma juventude perdida”* (Josi); *“jovens muito soltos, pais muito liberais”* (Joana); *“jovens que só pensam em sexo”* (Jurandir).

A fala desses/dessas professores/professoras traz toda a dificuldade que eles/elas têm de estabelecer uma relação tranquila com os/as jovens da contemporaneidade. Forquin (2016) ilustra essa distância como se houvesse um fosso que separa essas gerações, e o espaço aumenta por não haver disponibilidade entre eles para nenhuma aproximação. Ele aponta que se faz necessário um esforço para compreensão entre eles, a começar pelos adultos, no caso do contexto escolar, os/as professores/professoras. A partir do momento que o/a professor/professora passa a tentar compreender o movimento dos/das

seus/suas alunos/alunas, possibilita uma aproximação entre eles/elas que viabiliza muito o diálogo e, portanto, o processo de aprendizagem, afinal o diálogo é parte importante para uma prática mediadora (FREIRE, 1983).

Fica muito nítida a afirmação de Forquin (2003) quando observamos o conceito de juventude que Juvenal e Jane trazem:

Essa geração de hoje fantástica, porque é uma geração questionadora, eles questionam muito, eles não querem somente uma aula de quadro e giz, eles querem contextualizar, eles querem debater, eles querem montar roda de diálogo (JUVENAL).

Hoje a moçada já vem dizendo ao que veio, já vem reivindicando, já vem dizendo o que quer e já vem se afirmando, que isso é muito bom, contudo, é preciso que haja a afirmação dessa juventude, mas com mais argumentos, dizer assim: "Olha, eu cheguei e eu sei porque eu tô brigando, eu sei dos meus direitos"... (JANE)

Ele e ela enxergam uma juventude capaz de transformar sua realidade, com a mente livre para pensar, portanto, em suas práticas os/as alunos/alunas conseguem ter voz. Se eles dão voz a esses/essas alunos/alunas, significa dizer que eles/elas os/as escutam, se há escuta existe diálogo e, lembrando o que apresentamos anteriormente, Freire (1983) diz que é no diálogo, na troca de ideias que se constrói a criticidade dos sujeitos.

Quadros *et al.* (2005) falam das interações discursivas que ocorrem em uma sala de aula, na relação professor/professora aluno/aluna, e afirma que nessa interação existe um processo de significados em que os significados antigos são ressignificados. Portanto, uma relação de diálogo entre professor/professora e aluno/aluna pode influenciar fortemente na forma como ele/ela constrói sua identidade.

Conseguimos ver em diversos momentos da prática desses/dessas professores/professoras a abertura para que o/a aluno/aluna se posicionasse, como por exemplo, em uma aula do professor Juvenal, cuja temática girava em torno do conceito do prazer e os/as alunos/alunas seriam responsáveis por construir esse conceito a partir de suas falas. A discussão nesse momento de sala de aula não fluiu tão bem como nos momentos de discussão do núcleo, onde também eles/elas possuem abertura para trazer suas questões e conclusões, pois esses momentos

partem de uma problemática trazida por qualquer membro do grupo, geralmente pelo/pela professor/professora.

No momento da sala de aula, enxergamos que o diálogo não conseguiu ser muito viabilizado, porém, nas discussões do núcleo de debate podemos enxergar alunos/alunas muito mais ativos/ativas, pois havia uma proposta metodológica diferenciada, com alunos/alunas e professores/professoras em um mesmo nível. A disposição das cadeiras em círculo, possibilitando que se entreolhassem, discutindo sobre temáticas que emergem do contexto deles, tudo isso motiva o/a aluno/aluna a falar e refletir. Alencar (2002) comprova que o contexto no qual a prática pedagógica é desenvolvida pode ser um fator para potencializar o pensamento crítico e inovador nos sujeitos, e o ambiente descrito anteriormente possibilita isso.

Encontramos muitos momentos que proporcionam aos alunos/alunas tornarem-se críticos/críticas e ativos/ativas no processo, de fato, não pudemos enxergar isso em todos os/as alunos/alunas da escola, mas os/as alunos/alunas do núcleo se destacaram nessa perspectiva por todo movimento que existe nas rodas de diálogo para proporcionar esses elementos em suas construções enquanto sujeitos.

Momentos de observação do Círculo de Cultura e das discussões do núcleo mostram como o professor Juvenal prepara um espaço de fala para os/as alunos/alunas, assim como a intenção de remetê-los/las à reflexão acerca de sua própria fala. No momento descrito abaixo, o professor traz a foto de uma transexual muito famosa que revolucionou a sua época. Ao mostrar essa imagem para os/as alunos/alunas, lança, como proposta, uma chuva de ideias com a seguinte pergunta: “com uma única palavra o que você diz sobre essas três imagens que vocês estão vendo? ”. A partir desse momento, várias palavras surgem, porém, um dos momentos nos chama atenção por nos remeter a um momento de argumentação que está descrito no quadro abaixo.

Quadro 8 - Chuva de ideias sobre a imagem da transexual Joelma

Juvenal:	Alguém mais tem alguma palavra com relação a essas imagens?
Aluno 7:	Coragem.
Aluno 8:	Liberdade.
Juvenal:	Por que liberdade?

Aluna 8:	Porque eu acho que ela se sentiu mais livre depois que ela se assumiu.
Aluna 9:	Eu também acho ela fez tudo o que ela sempre quis.
Aluna 10:	Eu acredito que quando ela passou por esse processo ela nasceu de novo.
Juvenal:	Isso!

Fonte: organizado pela autora

No diálogo acima, surge uma palavra que o professor Juvenal queria ouvir para atingir seus objetivos com aquele momento de mediação, a palavra “Liberdade”. De imediato ele questionou a aluna sobre qual o motivo de ela ter citado essa palavra, levando-a a refletir sobre a palavra que utilizou e nesse processo mostrou, através do seu argumento, que construiu um conceito acerca daquela imagem. Ao mesmo tempo, os outros dois alunos participantes do diálogo usaram a resposta da Aluna 8 para construir suas opiniões, para o Aluno 9 aquela afirmação fez sentido, portanto, ele concordou. Mas para o Aluno 10, aquela imagem ia muito além de uma pessoa que alcançou a liberdade na ação de revelar sua transexualidade, para ele, a travesti passou por um processo de transformação.

Esse momento de cunho argumentativo é regado por um conjunto de ideias sendo jogadas e discutidas ao mesmo tempo, isso traz aos sujeitos um conflito mental, é nesse conflito de ideias que ele/ela é obrigado/obrigada a defender seus conceitos, para defendê-los se faz necessário refletir acerca deles, não só pensar como também argumentar para defender a sua ideia. Portanto, segundo Leitão (2011), a argumentação não tem apenas a função de defender ideais, por necessitar de reflexão, está intimamente ligada à construção de conhecimentos também, pois gera nesse sujeito processos cognitivos, faz com que ele/ela desconstrua conceitos e ressignifique-os. Segundo a autora, a argumentação só pode acontecer diante de uma discussão com pontos de vista divergentes, o que vai levar o indivíduo a formular claramente seu argumento e fundamentá-lo apresentando razões aceitáveis, esse processo produz criticidade.

Figura 2 – Círculo de Cultura: língua com espinhos



Fonte: retirada da internet

Em um dos momentos do Círculo de Cultura uma das alunas expôs a sua interpretação da imagem acima (figura 2), porém, houve um contra-argumento que fez com que ela refletisse sobre o que tinha falado e, nesse movimento, ela mostrou que é capaz de criticar quando levada à reflexão. Esse diálogo está exposto no quadro dialógico abaixo.

Quadro 9 – Argumentação sobre o papel que o núcleo desenvolve na escola

Juvenal	Mais alguém quer falar?
Aluna 1	Eu vou falar, eu escolhi essa porque (figura 2) eu acho que isso represente que a gente tem que ver o que vai falar, porque na verdade cada um tem direito a ter sua opinião, se você não concorda você tem que respeitar, só que não é porque você não concorda que tem que criticar quem não é de acordo com que você pensa, porque nunca diga: "Ah eu não aceito, não acho certo", mas respeitar é uma grande coisa independente de ser ou não...
Pesquisadora	Então você acha que respeitar tudo bem, mas você não acha que também tem que cutucar para fazer aquela pessoa refletir?
Aluna 1	Assim, quando a pessoa tem uma opinião formada, para pessoa tentar converter a pessoa no modo como a gente pensa é meio difícil. Agora, sim, eu acho assim, se a pessoa, assim, mesmo que ela não pense, que ela não pensa da mesma forma que a gente, sabe, que não aceita, beleza. Se você não aceita, a gente tem que dizer pelo menos a ela assim: "eu penso assim, você tem que respeitar", porque do jeito que você quer que eu respeite seu modo de pensar, é um direito seu pensar do jeito que você pensa, mas você tem que respeitar a forma que as pessoas pensam, ter tolerância...

Fonte: organizado pela autora

Esse recorte da discussão traz outro exemplo de uma ação argumentativa, pois, como citamos anteriormente, a argumentação tem início quando surge no diálogo uma ideia contrária. O sujeito que proferiu a ideia inicial, ao se deparar com uma concepção contrária, é levado a refletir sobre seu conceito inicial. Portanto, esse momento de dúvida faz com que ele/ela reveja seus pontos de vista, podendo encontrar novos argumentos para reafirmar seu ponto de vista inicial ou mudar de concepção, concordando com o argumento do opositor/opositora. Leitão (2011) traz

a reflexão ligada intimamente à criticidade, pois é um movimento que vai além do processo cognitivo, é a ação de pensar sobre os próprios pensamentos (metacognição) que possibilita ao sujeito tomar consciência e agir acerca do próprio pensamento, ou seja, se tornar crítico. Se formos em busca da epistemologia da palavra crítico, encontramos como definição – nos mais diversos dicionários da língua portuguesa –, referência à capacidade de “ver nas coisas o que elas possuem de bom ou ruim”, ou seja, tomar consciência.

Podemos dizer então que a Aluna 1 passou por um momento em que seu argumento foi questionado, o que a obrigou a refletir e ela não mudou de ponto de vista. Em sua fala, “assim, quando a pessoa tem uma opinião formada, para pessoa tentar converter a pessoa no modo como a gente pensa é meio difícil. Agora, sim, eu acho assim...”, ela demonstra que não concordou com o argumento da pesquisadora e continua defendendo sua ideia inicial, indo em busca de argumentos para continuar defendendo sua opinião. Nesse movimento de defesa de ideias, ela teve que refletir, a ação de continuar defendendo sua opinião mostra que esse conflito metacognitivo existiu, portanto, ela consegue exercer a criticidade diante das ideias com as quais se depara no cotidiano.

Podemos identificar, no argumento de defesa da Aluna 1, elementos da perspectiva de sexualidade, assim como de cidadania, ligados aos direitos humanos, quando ela usa, por exemplo, o alibi do respeito em ocasiões nas quais existem divergências de ideias. Não apenas na fala dessa aluna, mas no discurso de muitos outros alunos, o respeito aos direitos humanos é muito forte. Essa perspectiva é a adotada pelos/pelas professores/professoras do núcleo para problematizar a sexualidade, portanto, significa dizer que a mediação desses/dessas professores/professoras tem levado seus/suas alunos/alunas a construírem esses conceitos e a usá-los como elementos de defesa em situações argumentativas. Ou seja, de fato, estão aprendendo os conceitos trazidos nas práticas pedagógicas dos/das professores/professoras, aprendendo de forma consciente, a ponto de usar esses conceitos em momentos que precisam expressar uma opinião ou refletir sobre algo, ou seja, criticar.

Esses/Essas alunos/alunas vivenciam momentos em que eles/elas podem falar, discutir e pensar sobre questões do cotidiano deles/delas. Isso faz com que a vivência dessa prática tenha sentido para eles/elas. Portanto, gera não só reflexão e

criticidade, como possibilidade de atingirem um nível atitudinal, que é consequência do pensamento crítico-reflexivo. O grupo tem ciência do papel político que assume naquele contexto e que tudo que ele tem construído dá subsídios para transformar aquela realidade que os rodeia.

Em um dos momentos do Círculo de Cultura, uma das alunas escolheu uma figura que mostra essa consciência do papel que, segundo ela, representava o núcleo naquele contexto.

Figura 3 – Círculo de Cultura: movimentos sociais



Fonte: retirada da internet

Essa figura traz a representação de um grupo levantando uma bandeira e lutando por algo. Ela não profere uma fala que afirme exatamente isso, mas o professor traz sempre para eles a clareza do papel que exercem.

Juvenal: Continuando, né, gente, com a formação dos alunos pares, vocês são esses alunos pares. Você sabe o que são alunos pares? São alunos que captam informação, a fonte, na sala de aula de vocês e comunica o fato ao grupo, né? Que sou eu, Jane e Jessica os responsáveis pelo trabalho de sexualidade na escola onde está existindo situações pontuais de homofobia na sala de aula...

O professor Juvenal mostra em sua fala o quanto eles/elas possibilitam que os/as alunos/alunas exerçam esse papel de autonomia, delegando para eles/elas a função de estarem sempre atentos/atentas às problemáticas de sexualidade que podem emergir no seio de suas relações dentro daquele contexto escolar. Outro papel que o núcleo demonstra exercer é o de luta e resistência:

Juvenal: E o núcleo está aí para isso, para provocar, pelo menos a gente consegue conscientizar, fazer você refletir sobre o que eu penso, fazer uma reflexão geral e voltar ao que o grupo próprio e que essa questão da tolerância...

Juvenal mostra o tempo todo que ele estimula com sua prática essa atitude dos/das alunos/alunas, então eles/elas conseguem ser reflexivos, críticos/críticas para agir no seu contexto. No quadro dialógico abaixo, trazemos um recorte do momento de discussão do núcleo em que Juvenal estimula a reflexão dos/das alunos/alunas acerca de um assunto polêmico, que é a reação da sociedade diante da diferença, como por exemplo, um sujeito resolve mudar de sexo, ou seja, um transexual.

Quadro 10 – Movimento de reflexão sobre a imagem de um transexual na sociedade.

Juvenal	E esse elemento diferente ele é construtivo ou ele é destruído? A imagem Joelma na sociedade representa uma ameaça ou ela é destrutiva? (Alguns alunos dizem: Com certeza!) É uma ameaça, é uma ameaça! (Ele fala isso balançando a cabeça). Joelma ameaça porquê...
Aluno 20	Porque tem muito preconceito
Aluna 21	Ela quebra o padrão
Aluna 22	Apesar de a gente já saber bastante, mas ainda tem muito preconceito porque as famílias ditas tradicionais acreditam que essa imagem pode atrapalhar a família tradicional
Juvenal	Isso
Aluna 23	Eles pensam que sexualidade é coisa que contamina

Fonte: organizado pela autora

Juvenal lança uma pergunta que faz com que os/as alunos/alunas reflitam sobre tudo que eles já construíram cognitivamente em torno daquele assunto, que certamente já foi discutido por eles em outros momentos, pois percebemos na fala deles um argumento de quem já tinha tido algum contato com esses conceitos. A pergunta do professor faz com que eles/elas reflitam sobre os padrões sociais heteronormativos. O diálogo argumentação em cima da temática continua e logo os/as alunos/alunas associam ao seu cotidiano, citando pessoas do seu convívio que são extremamente homofóbicas, ou que apenas não aceitariam ser tratados por

médicos, por exemplo, se estes fossem transexuais, e diante do que discutiram trazem esses exemplos do cotidiano como atitudes e posições que eles/elas não seguiriam, pois não concordam com esse pensamento heteronormativo.

Alarcão (2011) fala que estamos vivendo na era da informação, que está cada vez mais globalizada, isso traz à escola mais um motivo para crise, pois com todo esse poder de informação nas mãos, faz-se necessário saber lidar com ele. Um caminho é a reflexão, segundo a autora, para saber administrar essa facilidade de obter informação. Professores/Professoras e alunos/alunas com capacidade de refletir terão competência para administrar as problemáticas do cotidiano e a sua formação enquanto sujeito.

Assim como a construção do sujeito é processual, a sexualidade como parte dessa construção se inicia desde o nascimento. Alguns/Algumas autores/autoras que estudam o desenvolvimento humano defendem essa teoria, sendo Freud o mais conhecido. Os sujeitos entram no contexto escolar desde muito cedo, ainda na primeira infância, portanto, a escola é um espaço de problematização da sexualidade desde sempre. Porém, essa discussão não se encerra dentro dos muros da escola, o núcleo mostra que também tem isso como objetivo, problematizar a sexualidade com esses/essas alunos/alunas para que eles/elas se tornem críticos e reflexivos para discutir e viver sua sexualidade fora desse espaço.

Muitos/Muitas alunos/alunas ainda não têm a consciência de tudo que estão construindo e como esse aprendizado será usado, não apenas para conversas e discussões, mas para a vida como um todo, inclusive fora do contexto escolar:

Aluna 23: Não é só aqui não, acho que dentro de casa também, sua mãe falar uma coisa, você vai lá...

Juvenal: É isso! Eu quero que a gente saia aprendendo Português, Matemática, História... mas, às vezes, não sai pronto pra vida, para discutir questões como essas de sexualidade, outras situações então a dialogar com companheiro mesmo, a gente tem essa abertura aqui.

Alguns/Algumas dos/das alunos/alunas podem não ter certeza do que estão fazendo e construindo, mas para o/a professor/professora está muito claro o papel do núcleo, isso é muito importante, pois ele, assim como as professoras Jane e Janaina são mediadores desse processo. A forma como cada docente desenvolve

sua prática influencia diretamente, não só no processo de ensino aprendizagem, como no modo dos/das alunos/alunas desenvolverem suas identidades escolares.

Nesse momento, o professor Juvenal está motivando os/as alunos/alunas, tecendo palavras de elogio, mostrando que o núcleo precisa da contribuição deles/delas, isso faz com que o/a aluno/aluna se sinta importante e desenvolva, cada vez mais, a vontade de participar e ser ativo no processo. Segundo Machado (1995), o/a professor/professora com sua prática pode deixar marcas e grande significado nos/nas alunos/alunas em formação, por isso não se pode desconsiderar o caráter do afeto nessa relação que, segundo Galvão (1998), é um elemento fundamental na prática pedagógica, tem um grande potencial motivador.

Porém, não é apenas a forma como esse/essa professor/professora media a construção do processo que direciona o papel que esses atores assumem, mas os valores e conceitos que estão arraigados nessa mediação, como já discutimos anteriormente, a subjetividade atravessa a prática pedagógica desse/dessa professor/professora. Para a problematização da sexualidade, importa muito a concepção de sexualidade que esses/essas professores/professoras trazem para a sua prática.

Os discursos dos/das professores/professoras mudam de um ambiente para outro, ou na mudança de uma situação pedagógica, por causa da pressão do sistema educacional. Segundo Alarcão (2011), o/a professor/professora é cobrado/cobrada a gerir a transmissão do conhecimento que ele/ela adquiriu dentro de sua área de formação. Por causa disso, muitos/muitas professores/professoras aproveitam outros contextos que lhe são oportunizados para, de fato, debater aquilo que para eles/elas fazem sentido.

A problemática da sexualidade tem feito sentido para os atores desse contexto escolar e, mesmo problematizando-a sob uma perspectiva diferente daquela em que acreditamos, o modo como eles/elas têm desenvolvido suas práticas tem sido suficiente para envolver os sujeitos no processo, o que nos leva a pensar se uma perspectiva de educação sexual deve ser aplicada em todo e qualquer contexto.

Como acreditamos em uma educação pós-crítica, não podemos deixar de admitir que a abordagem de educação sexual correta, que deve ser usada em cada

contexto escolar é aquela que faz sentido para os sujeitos envolvidos, libertando mentes e transformando realidades.

5.2. Professores/Professoras crítico-reflexivos com autonomia para reconstruir sua prática pedagógica

Estamos vivendo na *era da informação* (ALARCÃO, 2011) na *sociedade do conhecimento* (HARGRAVES, 2003); portanto, não podemos mais viver subsidiados por um paradigma tradicional de educação. Diante de tudo que tem emergido na contemporaneidade, é preciso romper. Esse processo de ruptura deve iniciar na prática pedagógica do/da professor/professora e, para tanto, ele/ela necessita desenvolver competências como a capacidade de refletir sobre a sua prática com criticidade suficiente para ser autônomo em suas ações.

A começar por essa ordem disciplinar que insiste em dominar a prática pedagógica dos/das professores/professoras, pois são eles/elas um dos grandes mediadores/mediadoras para a construção de sujeitos críticos, por isso precisam enxergar toda a complexidade do conhecimento para ter liberdade de mente e gerar mentes livres.

5.2.1. A necessária ruptura epistemológica do/da professor/professora com os referenciais disciplinares

Nos diversos contextos escolares, ainda se tem vivido a disciplinaridade, cada professor/professora dentro da sua caixa de conhecimento, sem realizar o mínimo de contato com as outras áreas. Essa fragmentação distancia cada vez mais o conteúdo estudado da realidade, que por si só apresenta os saberes articulados e complexamente integrados. Essa perspectiva deriva dos estudos de Descartes (NICOLESCU, 2000) que, ao se deparar com a complexidade do conhecimento, deduziu que seria melhor para compreender aquele emaranhado de ideias se elas fossem seccionadas por área de conhecimento, só assim, segundo Descartes, seria possível a compreensão dos conhecimentos científicos.

Baseado nessa perspectiva cartesiana de conhecimento, foi instituído nosso sistema escolar, assim como também a nossa cultura e sociedade, porém, sabe-se que o rompimento com esse paradigma se faz necessário. Morin (2005) enxerga uma crise de dimensão planetária, que tem levado a sociedade a um processo desumanizador, com todo o seu individualismo e separativíssimo trazido pelo desenvolvimento industrial e econômico. Por isso é necessário, segundo Morin (2005), perceber o mundo como algo muito mais complexo do que pensamos, só assim haverá transformação de realidade.

Em muitas escolas onde passamos no nosso cotidiano, enquanto professoras e professores, percebemos que a crise está instaurada, mas ninguém consegue perceber, e quando alguém enxerga, não age, por não se sentir capaz ou motivado para tanto. Porém no contexto escolar que investigamos, encontramos muitos/muitas professores/professoras com vontade de refletir e falar sobre a limitação que a visão de um saber memorizado nos traz, até mesmo a de pensar em soluções para ela. Perrenoud (2002) aponta como consequência de uma ação reflexiva a indignação e o inconformismo com o cotidiano e as certezas, o que leva o sujeito a procurar agir, mudar.

Logo, fica nítida essa relação entre reflexividade e autonomia, para uma ação consciente é preciso refletir acerca dela, não apenas pensar. Nesse movimento de reflexão, coisas que antes estavam escondidas começam a transparecer, inclusive a instauração dessa crise citada por Morin (2005). Coisas que começam a incomodar os olhos daqueles que conseguem ver, logo, torna-se óbvio e necessário um movimento que leve à ruptura com esse paradigma tradicional dentro do contexto escolar, ou seja, o ato de ir além da reflexão, o ato de agir.

Em nosso contexto, encontramos muitos/muitas professores/professoras com essas características necessárias, segundo Freire (1983), para se promover uma prática pedagógica autônoma. Sabe-se que nas escolas públicas muitos são os embargos que fazem com que os/as professores/professoras desanimem no decorrer da sua carreira, entretanto, nessa escola, mesmo sendo pública, pudemos ver muitos professores com vontade de mudança e por isso agindo para que ela aconteça, mesmo que seja apenas dentro do espaço da sua sala de aula. Percebemos esse sentimento na fala da professora Joana:

Eu vou falar da minha pior turma... O que eu fiz, eu comecei, como eles gostam de música, percebi que gostavam de música, comecei a trabalhar com música, dinâmicas, mas tudo dentro do contexto da aula, fazendo interdisciplinaridade, entre a aula, a música, muitas vezes a dança. [...]. E outra coisa, saíam muito da sala de aula, aí o que eu fiz, filmes ligados a Teleaula que chama atenção deles, e depois incluía uma atividade referente a esse filme com a Teleaula. [...] aí eu comecei a mudar de estratégia, comecei a trazer pipoca, pirulito, guaraná, bolo, refrigerante, confeito, chocolate.

A professora Joana se deparou com uma turma desestimulada, então ela foi repensar acerca da sua prática em busca de solução para isso. Ou seja, ela refletiu sobre a sua prática pedagógica. Veja que, ao repensar sobre sua prática diante da problemática de possuir muitos alunos desestimulados, a professora Joana logo encontrou uma solução e não teve como, ao detectar o problema, a solução não ter acontecido por meio da mudança de atitude. Portanto, a prática da autonomia está intimamente conectada ao movimento de reflexão, professores reflexivos provavelmente são mais autônomos/autônomas (FREIRE,1996).

As ideias de Morin (*apud* PETRAGLIA, 2002) explica essa relação entre autonomia e reflexividade quando descreve a construção do sujeito:

[...] A consciência surge no mundo, inspirando inclusive a auto-reflexão. O sujeito é único para si mesmo e age como centro de referência. Sua autotranscendência, que lhe permite ir além de si mesmo e questionar-se, determina seus princípios de lógica, e ética, fazendo-o agir considerando sua afetividade e suas verdades. (PETRAGLIA, 2002, pg. 62)

Ou seja, o ato de refletir faz parte da construção do sujeito, é nesse momento de questionamento de si mesmo que ele encontra soluções para suas próprias problemáticas que determinam o seu modo de ação. Perrenoud (2002) discute que o ato de refletir sobre uma problemática gera no sujeito a habilidade de saber sobre o fazer que surge quase que de forma inata e que nos dá um domínio prático da ação.

Podemos encontrar professores/professoras que refletem acerca de sua prática não apenas quando se deparam com um problema, mas repensam o todo, afinal, segundo Morin (*apud* PETRAGLIA, 2002), a reflexão só é possível quando o sujeito se permite transcender de si mesmo, ou seja, olhar em seu entorno. Portanto,

ele procura compreender que as gerações a que hoje ele/ela assiste, enquanto professor/professora, não são iguais a geração dele/dela, por exemplo. Forquin (2003) fala que estamos vivendo um momento em que existe um fosso entre as gerações. Então, ter essa compreensão é importante no momento de refletir e desenvolver a prática pedagógica, e o professor Juvenal se mostrou muito atento a essa nova condição do alunado como se, para ele, fosse um dos indícios da crise, o fosso entre as gerações:

O formato das cadeiras perfiladas não funcionam, mas então, assim, eu acho um momento desafiador e que a gente tem que buscar novos rumos para lidar com essa nova juventude que está aí né? Logicamente que essa juventude é diferente da juventude da minha época. O mundo muda, porque a gente costuma a fazer um parâmetro: “Porque na minha época eles eram mais comportado, na minha época eles não faziam isso, não faziam aquilo”. E é outra geração né? É a geração Y! Tá chegando aí a Z e outra e outras gerações. Quer dizer, é uma geração mais acelerada, eu tô dando um assunto aqui eles dizem: “o professor não é, já mudou, já mudou o assunto, hoje essa teoria que o senhor está falando aqui já foi derrubada”. Porque eles estão na internet já estão acostumados a ler automaticamente, então é uma geração desafiadora e questionadora, então a gente tem que buscar mais coisas, eles não querem mais, eles buscam mais informação. Então, assim, eu acho uma geração fantástica, sabe?

O professor Juvenal já se deu conta que o ensino tradicional está fadado ao fracasso, essa nova geração de jovens e crianças não se encantam nem se deixam envolver por uma aula puramente transmissiva, onde o/a professor/professora fala e eles/elas escutam. Por isso, não só ele, mas também a professora Joana, mostraram que tentam adequar a prática deles na intenção de envolver esses/essas alunos/alunas no processo de aprendizagem:

Aprender a gente aprende no dia a dia, um com o outro, porque a aprendizagem é contínua. “A gente não pode ser um professor depositador”, muitas vezes a gente prepara uma aula, mas quando chega na sala de aula, o aluno surge com algum assunto, um problema, que aquela aula fica para outro dia e a gente vai trabalhar em cima daquilo que o aluno trouxe, e a gente tem sempre aqui inovar. Voltando para o Projeto travessia, essa foi a maneira que encontrei, foi música, dança, brincadeiras, dinâmicas, viagem, levei para ver museus, lugares, a cada 2 meses fazer um bolo confeitado para fazer com os aniversariantes. Chegou um que quando dá uma hora, a gente já está se ajeitando para entrar na sala de aula, aí eles

já tão cobrando o horário, então eles mudaram de uma maneira, eu amo aquela turma. E aprenderam...

A professora Joana mostra em seu discurso como a reflexividade e a autonomia podem trazer muitas outras habilidades para o/a professor/professora, é como se fosse um processo em cadeia, uma coisa vai gerando outra. No caso de Joana, fez com que ela compreendesse que a aprendizagem é um processo e por isso o/a professor/professora tem que assumir outro papel que é o/a de mediador/mediadora. Segundo Freire (1983), a aprendizagem só pode ser compreendida como o processo quando o/a professor/professora assume uma nova postura didático-pedagógica.

O maior exemplo de criticidade e reflexividade, impulsionando uma atitude autônoma no/na professor/professora, podemos identificar na construção do projeto. Janaina e Jane conseguiram enxergar a crise que estava se instaurando naquele contexto, refletir em conjunto e agir, buscando uma maneira de resolver, de ajudar a melhorar aquela situação. O fato de elas saírem da zona de conforto e, mesmo sem a ajuda de seus superiores, irem à luta, mostra o quão autônomas elas são. Elas tomaram a decisão de agir porque têm convicção de que a mudança é possível, segundo Freire (1996), é a rebeldia que produz a revolução e a transformação. Portanto, só mudamos o mundo quando nos permitimos sair da resignação, virando ponto de resistência e estando dispostos a lutar por espaços, condições e dias melhores.

Contudo, para se manter ativo na luta se faz necessário renovar os saberes específicos, segundo Freire (1996), para isso, tenho que manter ativa minha curiosidade. Curiosidade, essa vontade que a gente percebeu em alguns/algumas professores/professoras desse contexto, que os/as torna profissionais que possuem mais um elemento necessário para a autonomia. Freire (1996) diz que é a curiosidade que inquieta, que move, que faz com que o/a professor/professora aprenda para ensinar, assim sendo, ele/ela vai gerar no/na aluno/aluna também essa curiosidade.

Não por uma simples coincidência, os/as professores/professoras envolvidos/envolvidas no núcleo mostraram que têm autonomia para buscar conhecimento, aprender mais, sair até de suas caixinhas disciplinares, porque

conseguem compreender que apenas aquele conhecimento específico que aprenderam na faculdade não dá conta de desenvolver uma prática pedagógica libertadora.

Os/As professores/professoras Juvenal, Jane e Janaina, ao se depararem com a realidade das discussões que emergiam no grupo, sentiram a necessidade de ir em busca de um conhecimento que desse subsídios para eles desenvolverem de forma mais concreta o projeto. Por isso, ambos fizeram um curso na área de Direitos Humanos sobre sexualidade, foram autônomos/autônomas o suficiente para buscar uma formação continuada.

As professoras Jane e Janaina, apesar de formadas em Letras, gostam e admiram as Artes, por isso no início do projeto, muito antes de surgir o núcleo de debates sobre sexualidade, elas usaram seus conhecimentos artísticos para enriquecer as vivências com os alunos.

No discurso do professor Juvenal, podemos perceber que essa curiosidade em apreender conceitos de outras áreas de conhecimento partiu de questões pessoais. Como discutimos anteriormente, o quanto a presença da sua subjetividade é perceptível em sua prática pedagógica. Quando ele usa esta expressão “é questão minha mesmo, da minha inquietude e a buscar mesmo por isso...”, fica nítido o que o motiva. O fato de ser homossexual faz com que ele tenha necessidade de compreender melhor essas questões, até para se compreender. O fato é que, por causa de sua busca pessoal, ele chegou à compreensão de que o conhecimento é complexo e que o professor não precisa se aprisionar dentro da sua caixinha de saber.

Na verdade, Juvenal só pôde abrir os olhos para enxergar esse conhecimento tão complexo, porque ele se permitiu fazer essa ligação entre conhecimento científico, vida e realidade. A ciência, segundo Morin (2010), não pode se limitar ao conhecimento exato e perfeito, ela precisa considerar o todo que a rodeia, como os aspectos sociais e culturais, afinal a complexidade denota integração.

Podemos enxergar que, a partir de suas habilidades crítico-reflexivas que geram uma ação de autonomia diante de suas práticas pedagógicas, esses/essas professores/professoras possuem mentes e corpos livres, ou pelo menos buscam a liberdade para pensar e agir da maneira que se faz necessário em suas vivências no

contexto escolar. Professores/Professoras assim, provavelmente, são instrumentos de libertação para mentes oprimidas, pois enxergam a complexidade dos sujeitos.

5.2.2 – Professores/Professoras com a mente livre vivem uma prática libertária

Paulo Freire foi e ainda é um revolucionário no campo educacional, ele elucidou para nós uma perspectiva de educação que sentíamos que existia, que precisava ser posta em nossas práticas, mas que ainda não conseguíamos sistematizar. Ele, então, nos entregou de bandeja uma prática que diz que somos instrumentos de libertação, uma educação libertária.

Dentro dessa prática, segundo Freire (1983), o/a professor/professora assume o papel de mediador/mediadora e por isso o processo de aprendizagem acontece por meio do diálogo, um diálogo onde o/a mediador/mediadora provoca e questiona na intenção de direcionar essa construção.

No contexto escolar no qual desenvolvemos a pesquisa, podemos encontrar muitos/muitas professores/professoras mediadores/mediadoras, como também muitos/muitas que ainda não têm noção do que é mediação:

Jurandir: Pronto, eu faço assim: eu copio a tabuada de 2, multiplicar e dividir no quadro, aí mando eles copiarem 10 vezes para estudar, aí eu digo “tabuada a gente aprende até brincando, você está assistindo a novela, tá no comercial, aí você pensa 2 vezes 1... e você está namorando, ele me pediu um beijinho, aí você diz: espera aí dois minutos... 2 vezes um”, eu tiro até onda, “bota a tabuada na parede do quarto e em vez de contar carneirinho, conta que decora a tabuada.” Eles ficam rindo quando eu digo, mas eu digo a eles, “gente, tabuada estuda em qualquer lugar” porque eu digo, “você consegue ler sem saber o alfabeto? Do mesmo jeito na matemática você não vai para frente sem saber tabuada.

A professora Jurandir usa um método ainda muito tradicional de aprender a tabuada, a chamada popularmente de “decoreba”, mesmo que ela traga a situação de decorar associada ao contexto do aluno, ainda assim continua sendo algo que eles decoram, decorar não é algo duradouro. Segundo Valente e Pinheiro (2015), o uso da tabuada no ensino de Matemática caracteriza uma educação tradicional que usa a memorização de quadros construídos por Pitágoras, que não fazem mais sentido para o estudo da Matemática na contemporaneidade.

Nos discursos dos/das outros/outras professores/professoras, podemos identificar muitos elementos de uma educação libertária, na fala do professor Ramos fica nítido o elemento do diálogo, um diálogo em que o aprendizado é uma via de mão dupla:

Eu fico fascinado com eles. Com a ideia deles, com a forma de verem o mundo, a forma de colocarem as coisas, e a gente como professor acaba também “aprendendo muito com eles [...] Em construção, ninguém pode definir o que é certo, ou que é errado, cada um tem a sua... não existe uma fórmula de certo ou errado, a gente não está aqui para definir pra eles, e sim para dizer, olha, que tal assim? Que tal ali?

Ele reconhece que está em eterno processo de aprendizagem, expressão usada por Freire (1983), que significa que o aprendizado é um processo dialético e infinito. Mostra-se também um professor mediador quando cita que não define nada para os alunos, mas vai levando-os a reconstruir seus conceitos. Para isso o/a educador/educadora precisa ter consciência de que o processo de ensino é uma via de mão dupla, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996). Tendo consciência do inacabado, de que nós, seres humanos, estamos em eterna “aprendência”, como dizia Paulo Freire. E por ser inacabado, também nos tornamos condicionados/condicionadas, pois, estou no mundo por razões que não dependem do meu querer, e ao estar no mundo tenho o dever de interferir nele.

No discurso da professora Janaina, podemos identificar o elemento da problematização de temáticas atreladas ao cotidiano dos alunos:

... A maioria (dos alunos) do Fosfato e de outros bairros que são completamente discriminados, à margem da sociedade, porque já são vistos diferentes. Muitas meninas eram discriminadas, bastava dizer que moravam no Fosfato, eu comecei a trabalhar o porquê disso, e eu deixei bem claro para eles: [...] então vamos tentar fazer o seguinte, eu quero grupos, para trabalhar qual o tipo de preconceito aqui. Eles adoravam fazer isso, porque eu acho que eles se viam naquela condição, então teve grupo que preferiu fazer preconceito com negros, teve outro que preferiu fazer preconceito contra idosos, outro contra os gordinhos, contra os homossexuais, e os rapazinhos homossexuais entraram no grupo dos homossexuais [...], foi porque, na verdade, nós vamos fazer entrevista, aí o aluno: professora, vou

trazer aqui minha avó que passou por isso e isso... esse tipo de coisa e foi muito legal porque não ficou só ali.

A professora Janaina usou o diálogo para compreender as necessidades de seus/suas alunos/alunas e a partir disso problematizar a temática das diferenças entre classes sociais que ela já havia percebido como uma necessidade de abordar naquele contexto. Isso mostra que ela respeita a autonomia do/da educando/educanda, é outro princípio citado por Freire (1996), saber que o/a educando/educanda tem desejos e vontades que podem muitas vezes ser contrárias ao que pensamos e desejamos, mas o/a professor/professora deve usar do diálogo para crescer e aprender com essas diferenças. Tem que usar de bom senso, é ele que nos ajuda a ter autoridade e não autoritarismo.

Tudo isso identificamos apenas no que ouvimos desses/dessas professores/professoras, gostaríamos, portanto, de traçar um paralelo com o que observamos nas práticas. A começar pelo professor Juvenal que se mostrou um professor mediador na maioria das observações, principalmente nas rodas de conversa do núcleo de sexualidade. O trecho abaixo mostra como ele inicia o diálogo com os alunos.

Juvenal: Era nova, isso, aqui (mostrando a foto de Joelma) já é o processo dela aos 40 anos, porque ela já veio assumir o processo de transexualidade já era muito tarde e aí, em algumas perguntas que eu quero que a gente discuta e faça uma reflexão, né? E com uma única palavra, o que você diz sobre essas três imagens que vocês estão vendo. Alguém poderia começar?

Nesse encontro, Juvenal traz como problemática a vida dos transexuais, ele inicia com imagens de uma transexual que fez história na luta contra a homofobia e a partir disso começa a “cutucar” os/as alunos/alunas para que eles/elas possam refletir sobre a realidade desses sujeitos. Os/As alunos/alunas respondem com criticidade, como mostramos em outras unidades de análise, tudo porque o professor soube como mediar e problematizar a questão motivadora da prática que ele estava desenvolvendo. Podemos encontrar nessa roda de diálogos uma prática libertária, pois o/a aluno/aluna era ativo/ativa, o/a professor/professora assumia o lugar de mediador/mediadora, os conceitos vinham em forma de temas geradores e o aprendizado, visto como processo.

Um outro momento de observação da prática do professor Juvenal foi em uma de suas aulas, na qual a temática girava em torno da sexualidade. O tema era: “A árvore do prazer”. Era uma dinâmica em que os alunos teriam que responder, em um papel, à seguinte pergunta: o que me causa prazer? A dinâmica em si já conduz a uma prática com muito diálogo, por consequência, à reflexão, o/a professor/professora deve estar no local de mediador/mediadora e o/a aluno/aluna tem uma porcentagem maior de ação.

Porém, o momento de aula é bem diferenciado da roda de diálogos, a começar pelo número de alunos/alunas que é muito maior e a maioria está, naquele momento, pouco interessado em aprender, seja lá o que for, por isso a participação deles/delas vai ser mais difícil. As investigações de Augusto e Caldeira (2007), no contexto da prática pedagógica, mostraram que a maioria dos/das professores/professoras apontam as salas de aula superlotadas como um empecilho no momento de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, pois viabilizam as conversas fora do contexto e, portanto, alunos/alunas mais desligados/desligadas do processo. Além disso, havia a nossa presença, coisa que intimida muitos deles/delas, mas Juvenal puxa-os para o debate:

Alguém quer falar um pouquinho? Alguém quer falar um pouquinho sobre o que eu falei até agora? Do que discutimos? Quer falar alguma coisa? [...] olha a pergunta interessante de Michael, se um quer morder e a outra não se sente confortável se deve descobrir a causa disso ou estabelecer um diálogo? O diálogo é a base de tudo... então veja que a gente começou travado e a árvore conseguiu frutificar.

Em alguns momentos, sentimos até ele forçando um pouco a participação dos/das alunos/alunas, o que é compreensível, até porque a intenção dele era ajudar-nos na coleta dos dados. A prática tinha uma intenção libertária, mas não conseguiu atingir a todos/todas, porque muitos/muitas não queriam ser atingidos/atingidas. Compreendemos a mediação atingindo seus objetivos de libertação dos sujeitos nas práticas do núcleo, mas infelizmente, dentro do contexto de sala de aula, não ficou nítido nas nossas observações.

A professora Jane, na observação, conseguiu desenvolver elementos de uma prática libertária em diversos momentos. Primeiro ela conseguiu atrelar a discussão

sobre sexualidade ao conteúdo programático da sua disciplina. Lógico que para a professora Jane discutir sobre sexualidade de forma mais crítica é mais fácil do que para o professor Juvenal, pelo simples fato de que a disciplina que ela leciona, Português, oferece muito mais margem para se trabalhar nessa perspectiva do que a disciplina do professor Juvenal, que é da área de Ciências da Natureza – Biologia –, em que os conceitos de sexualidade ainda estão atrelados às questões biológicas e fisiológicas.

A ideia de Jane é fazer com que eles desenvolvam um texto dissertativo e ela usa como temática a sexualidade:

Esse texto dissertativo, a gente já sabe que em um texto dissertativo a gente tem que trazer um tema polêmico para discussão e aí, a gente vai produzir esse texto. Na questão da diversidade sexual, então, o que cabe a você? Pesquisar sobre o tema e aí a gente deixou bem aberto, se o tema é diversidade sexual, dentro desse tema amplo eu vou me deter a quê? E aí, a gente teve aqui a roda de diálogo com Suzana, nem todo mundo conheceu Suzana que é uma transexual, a gente ouviu o discurso de Suzana, a gente conversou com ela, a gente fez perguntas e o tema da transexualidade é um tema que a gente pode também se aprofundar já que a gente está no convívio com uma trans, que está vindo observar as aulas de uma professora e pagando estágio obrigatório.

Ela então começa a explicar como eles/elas devem desenvolver o texto, o que nos chama atenção é que ela faz isso de uma maneira muito simples e fácil de compreensão, usando exemplos e fazendo perguntas. Assim como a prática de Juvenal em sala de aula, a prática de Jane sofreu com alguns percalços, a começar pela falta de estrutura. Ela monta uma apostila para que os/as meninos/meninas tenham uma fonte de estudo, porém, nem todos conseguem adquirir.

A prática de Jane nos traz dúvida nesse momento, porque ela se apega muito a essa apostila, seguindo a sequência dela durante toda a aula, a ponto de ler junto com os/as alunos/alunas e porque ela traz um elemento que não está em harmonia com uma prática libertária, a avaliação analítica e, além disso, usa-o como objeto de poder.

Isso demonstra que Jane está oscilando entre a perspectiva tradicional e libertadora de educação, pois aplicar uma avaliação analítica é uma forma de mensurar aprendizado gerando hierarquia. Segundo Freire (1983), a avaliação na

perspectiva libertadora considera o ser humano em toda a sua complexidade. Portanto, compreende que cada ser é diferente e segue um ritmo de aprendizagem diferenciado, o que não os torna melhor nem pior. Sem falar que, nessa perspectiva, como a aprendizagem é um processo, a avaliação também é processual e tem a função de monitorar a aprendizagem, para facilitar o processo e não para excluir.

Então, dentro desse leque de coisa que tem para a gente discutir o que é que você vai tomar como tema para desenvolver seu texto? Então pensa, comecem a pesquisar, você já definiu, a gente teve a questão da Marcela, você quer trabalhar a transexualidade? O que é que você quer trabalhar na transexualidade? Quem é que você quer? O que é que me interessa? O que é que me chamou a atenção? Vamos começar a pesquisar, vamos discutir juntos, escreva algo, traga para mim... [...] amanhã se alguém puder já trazer, rabiscar a introdução, eu já quero dar uma olhada amanhã, tem na apostila e vamos dizer como fazer uma introdução...

Nesse outro recorte da aula, ela pede para que eles/elas escrevam seus textos e à medida que forem escrevendo, irem lhe entregando para que ela possa dar um *feedback*, fazendo com que a avaliação ocorra de forma processual. Na verdade, ela usa os dois extremos de avaliação. Ou seja, ela está em processo, tentando transformar sua prática.

Em um outro momento, ela volta a usar a avaliação como objeto de poder. Essa atitude, provavelmente, é herança da sua experiência como professora, não é fácil, depois de anos de profissão, mudar algo que se fez por tanto tempo. Talvez por isso essa confusão no uso de métodos avaliativos.

Estão entendendo? Estão entendendo? (ela repete porque os alunos ficam calados, ela continua) [...] não, agora você tem que saber no cenário, por exemplo, você vai fazer um introdução porque você tá chegando no lugar que eu vou já entrar nele que é a introdução, o que eu estou querendo mostrar aqui é a diferença de uma redação objetiva de uma subjetiva, que fique bem claro essa diferença, que a gente vai utilizar é a objetiva, na terceira pessoa, generalizando, não sendo opinião nossa para não ficar tão pessoal, entendeu? Eu quero que a gente tenha, a princípio, entenda isso, o que a gente vai trabalhar é com a impessoalidade.

Jane traz na sua prática muito do que ela experienciou enquanto aluna, ou seja, o/a professor/professora de hoje já foi aluno/aluna e, nesse papel, ele/ela

construiu para si uma concepção de professor/professora. Foi o que Carvalho e Gil-Pérez (1998) chamaram de conhecimento de senso comum acerca da profissão de professor/professora, isto é, o sujeito ainda em formação já traz consigo uma imagem construída de profissional que também é uma forma de naturalizar o ensino e alimentar a ideia de ensino espontâneo.

A aula de Jane se resumiu a ler a apostila e ir explicando-a paulatinamente, ela seguia tão à risca a sequência da apostila que parecia se incomodar com a interferência dos/das alunos/alunas. Mesmo assim, ela dava pausas, nas quais explicava melhor o que havia terminado de ler.

A aula foi intencionalmente libertária, porém, por causa de vários momentos, indicados adiante, não tenha sido de toda libertadora. Concebemos Jane como uma professora de mente livre, que pode, sim, ajudar a libertar milhares de mentes por esse mundo, porém, ela ainda está em processo, precisa se desprender de alguns ranços da educação tradicional adquiridos nos anos de experiência profissional como professora.

Em vários os momentos, o diálogo é usado como arma por esses/essas professores/professoras com a intenção de atingir seus/suas alunos/alunas. Um diálogo de verdade, em que existe troca, segundo Freire (1983), “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...]. Por isto o diálogo é uma exigência existencial. ” (pg. 93). É tão real a presença do diálogo na prática pedagógica desses/dessas professores/professoras (Jane, Janaina e Juvenal), que foi a partir do ouvir que eles iniciaram o projeto, eles/elas identificaram através da fala dos/das alunos/alunas e da sua realidade que eles/elas necessitavam tratar das temáticas de classe social e sexualidade:

Janaina: E sentimos a necessidade de fazer projetos ligados à arte e cultura, achávamos que os alunos eram muito ociosos, e eles vinham para escola e faltava alguma coisa, porque eles ficavam muito no corredor, pouco em salas de aulas, então eu tive a preocupação de ficar pesquisando esses meninos que ficaram fora da sala. Quais eram os objetivos deles? Por que que eles vinham para escola, o que eles gostavam de fazer?

Com essa escuta, eles/elas mostraram mais uma vez que respeitam a autonomia de seus/suas alunos/alunas. Ouvir é componente fundamental para o diálogo, o/a professor/professora deve usar do diálogo para crescer e aprender com essas diferenças (FREIRE, 1996).

Esse projeto como um todo traz muitos dos elementos de uma prática libertadora, o diálogo e a escuta que levam a uma apreensão da realidade. Ensinar também exige apreensão da realidade, ou seja, contextualizar, trazer o objeto estudado e ligá-lo ao contexto do/da aluno/aluna, o assunto tem que fazer sentido, só assim o/a educando/educanda consegue aprender de forma significativa. Alegria e esperança, segundo Paulo Freire, fazem-se necessárias, pois a forma como se encontra a atmosfera de estudo também influencia no processo de aprendizagem, um ambiente alegre e cheio de esperança, pois, se os envolvidos no processo não acreditam nos seus objetivos, como poderão atingi-los? E a esperança leva à convicção que a mudança é possível. Isso tudo leva à necessidade de curiosidade.

Diante dos elementos encontrados nas práticas pedagógicas e discursos dos/das professores/professoras que aceitaram se tornar sujeitos da nossa pesquisa, podemos dizer que são, de fato, mediadores/mediadoras que buscam a libertação de mentes. Ainda estão em processo, mas percebemos neles/nelas vontade e autonomia para buscar cada vez mais transformar suas práticas, o que, em nossa concepção, é um ponto necessário para que os debates acerca de sexualidade sejam trazidos para o cotidiano escolar.

5.3 A possibilidade de trazer as questões da sexualidade para o cotidiano escolar

A nossa pesquisa surgiu principalmente de minha experiência enquanto professora da educação básica, que, na minha condição, enxergava a necessidade de tratar sexualidade no contexto escolar, mas não conseguia agir por todos os percalços que empatam o debate de temáticas como essas nesses ambientes. Durante nossa pesquisa teórica, adotamos uma perspectiva de sexualidade que fazia sentido para nós, ligada ao pensamento pós-crítico.

No campo tivemos uma surpresa, uma nova perspectiva de sexualidade surge como possibilidade para a libertação dos sujeitos, o que nos fez refletir se existe, de fato, um modelo ideal para o debate da sexualidade no contexto escolar, ou se existe apenas um modelo, se por acaso eles não podem complementar um ao outro. Talvez o que importe seja a prática pedagógica utilizada para tratar tal temática e a intenção com a qual será tratada. Romper com o paradigma disciplinar seria um caminho, o que nos traz outro questionamento: como fazer? Como romper com os paradigmas disciplinares e trazer a sexualidade de modo inovador?

Apresentaremos, nos tópicos a seguir, possíveis respostas para esses questionamentos que surgiram durante a nossa pesquisa empírica, defendendo nossas afirmações, embasados a partir de concepções teóricas como inovação e pedagogia de projetos.

5.3.1. Existe modelo ideal para se debater a sexualidade no contexto escolar?

A sexualidade pode ser tratada dentro do contexto escolar, segundo os/as autores/autoras adotados/adotadas nesta pesquisa, sob a ótica de diversas perspectivas, a biologizante, a emancipatória, a pós-crítica ou *queer*, adotada por nós e que, como descrita anteriormente, acredita que a sexualidade deve ser problematizada dentro do contexto escolar com a intenção de levar os sujeitos não apenas a refletir, mas também a agir, estabelecendo pensamentos críticos. Nessa perspectiva, o sujeito busca agir na intenção de transformar a realidade que o cerca.

Porém, ainda estamos vivendo, no contexto escolar de forma geral, uma educação sexual muito atrelada à perspectiva biológica, com o objetivo apenas de prevenir comportamentos de risco, principalmente porque o currículo ainda está preso a esse objetivo. Isso ficou nítido quando comparamos a prática do professor Juvenal e a da professora Jane, ambos autônomo/autônoma, reflexivo/reflexiva e crítico/crítica, porém, o professor Juvenal, dentro do contexto da sala de aula, ainda trata sexualidade muito ligada ao corpo biológico, por se sentir amarrado ao currículo. Quando o eixo temático é sexualidade, a tendência dos/das professores/professoras de Ciências é de se subsidiar justamente nesse conhecimento específico da área. O discurso biológico de sexualidade então

prevalece, pois é o único permitido via currículo, desembocando no cotidiano escolar, livro didático e prática pedagógica dos/das professores/professoras de Ciências (SILVA; RIBEIRO, 2009).

Mesmo assim, continuamos considerando que o professor Juvenal é crítico, reflexivo e autônomo, pois enxergamos nele uma tentativa de se desvencilhar das amarras do sistema. Ele ainda não conseguir fazer isso por inteiro, dentro dos momentos de suas aulas de biologia, porém, aproveita todo e qualquer momento fora desse contexto para desenvolver com os/as alunos/alunas toda a perspectiva de sexualidade na qual eles/elas acreditam.

A perspectiva biologizante de sexualidade ainda está presente naquele contexto, porém, percebemos nos/nas professores/professoras muita lucidez quanto há necessidade de romper com esse padrão tradicional de ensino e, talvez por isso, quando perguntamos sobre a compreensão dele acerca dos termos orientação e educação sexual, muitos escolheram o termo orientação sexual como o mais correto a ser usado, pois, para eles/elas, o termo educação sexual fazia analogia a uma concepção de educação dentro da perspectiva tradicional.

Jane: Veja, quando a gente trata de educação sexual, você está em uma sala informando, dando informação a respeito, está tratando sexualidade dentro da educação, é uma formação que você está dando. Quando a gente trata orientação, é você pensar o seu desejo, o seu desejo sexual, aonde é que você sente? Qual é o seu desejo? Onde é que ele te impulsiona, como por exemplo, o que é que faz uma lésbica se envolver com outra mulher? Porque é o desejo dela que a orienta para aquilo, ela sente o desejo de se relacionar afetivamente com uma outra mulher, de modo que ela também não sente vontade de se relacionar afetivamente com homem, porque é o desejo, orientação do desejo dela, entendeu? E é isso.

No relato da professora Jane, sua explicação sobre educação sexual está relacionada a um conceito de educação tradicional, quando ela atrela educar a informar, afinal, foi o primeiro conceito de educação que conhecemos. Furlani (2011) reforça essa ideia quando discute o uso da palavra educação sexual no contexto escolar, mostrando que ela não é bem aceita por causa do poder conotativo da palavra “educação”. Outro equívoco é pensar que orientação é uma forma de ajudar

os sujeitos a lidar com seus desejos sexuais, porém, na nossa concepção ecoa como sinônimo de guiar, mostrar o caminho.

O problema está justamente na concepção de educação que esses/essas professores/professoras trazem consigo, o nome educação, para eles/elas, remete a uma prática estática, conteudista, unidirecional. Talvez, por tudo que já experienciaram no contexto escolar, o termo educar soa como algo negativo. Mas se considerarmos o termo na perspectiva de Freire (1983), educação soa como libertação de mentes, criticidade, numa relação professor-aluno/professora-aluna por via do diálogo, com uma prática pedagógica mediadora, reflexiva (ALARCÃO; PERRENOUD, 2011, 2002) e autônoma, que enxerga o conteúdo e os sujeitos em aprendizagem como sistemas complexos, onde tudo está extremamente interligado, segundo Nicolescu (2000), Santos (2008) e Morin (2004).

A aversão ao termo educação faz com que os/as professores/professoras, até mesmo os/as que participam do núcleo, não queiram ser educadores/educadoras sexuais e sim orientadores/orientadoras sexuais. Está nítido no discurso do professor Juvenal que ele compreende a educação sexual presa a conceitos biológicos e a orientação sexual transcende, sai das caixas disciplinares:

Juvenal: Olha, existem duas vertentes que afirmam, que reafirmam essa posição, por exemplo, eu tô dando educação sexual, mas a educação sexual que esse indivíduo está dando se prende somente a estrutura do genital masculino e feminino, do aparelho reprodutor masculino e feminino, do uso do preservativo, isso é educação sexual. Então, por exemplo, educação sexual na visão de alguns professores é trabalhar órgão biológico, né? Pênis, vagina, anatomia, como funciona o uso do preservativo, isso é educação sexual, mas educação sexual, realmente, tem que transcender esse órgão biológico que é um pênis, uma vagina, ele tem que trabalhar sexualidade, né? Eu, trabalhando hoje a educação sexual ou orientação sexual, eu tenho que compreender o que é prazer, mas eu tô orientando para que ele aconteça como ser humano e ele transcenda além de eu tenho um pênis, uma vagina tá... [...]. Tem "enes" questionamentos que vai além do biológico e do emocional, isso eu considero uma orientação sexual e não educar, educação sexual é ficar meramente nos órgãos sexuais. Então, observe, a sexualidade transcende os órgãos sexuais biológicos e penetração, ela vai muito além, por isso que é orientação sexual.

O fato do professor Juvenal escolher orientação sexual em vez de educação sexual não é ruim, pois ele faz essa escolha pelo significado que ela tem para ele, em que o conceito de orientação parte de uma perspectiva que liberta e que foge dos padrões da educação tradicional, portanto, ele está buscando desenvolver uma prática libertária. Também podemos perceber que ele tenta ir além da sexualidade dentro de seu contexto disciplinar, a prática da transdisciplinaridade está sendo vivenciada aos poucos.

Não só o professor Juvenal como também os/as outros/outras professores/professoras, pertencentes ao núcleo de debates, estão entrando nesse movimento. Estão indo pelo caminho mais pertinente ao objetivo deles/delas, pois a perspectiva transdisciplinar busca o diálogo, o respeito, a união e a completude do sujeito em todas as dimensões da natureza humana. Nesse sentido, a transdisciplinaridade é colocada como inerente à sexualidade, pois ela está entrelaçada na relação conhecimento e emoção, e não se concebe um sujeito no qual se separa razão de emoção. Por isso ela já é transversal e transdisciplinar mesmo que passe imperceptível, pois é intrínseca ao sujeito (SALLA;QUINTANA, 2002). O grande problema está nesse ponto, pois a sexualidade está presente nos documentos oficiais que regem o currículo escolar, é inerente ao sujeito na sua condição de ser humano, mas o currículo escolar insiste em continuar dividindo esse eixo temático, tendo como desdobramento pedagógico a cargo de uma ou de duas disciplinas que concebem a sexualidade dentro das particularidades próprias das disciplinas escolares, enquanto área de conhecimento, e quando o assunto oportuniza tal diálogo.

Os/As alunos/alunas usam também o termo orientação sexual, mas sempre carregado de um significado libertador, como neste trecho de um dos debates do núcleo, em que o professor Juvenal questiona como seria se a estudante de filosofia transexual, Suzana, estivesse querendo estagiar em outra escola, e os/as alunos/alunas respondem assim:

Aluna 37: Primeiro não iam permitir a entrada, segundo que os alunos iam ficar fazendo chacota porque não são orientados como a gente...

Juvenal: Porque muitas vezes os pais não querem orientar sexualmente os filhos ou então a gente aprende na rua de

maneira errada, então a função da escola é essa, orientar sexualmente...

No discurso da aluna acima, quando ela diz “não são orientados como a gente”, está associando orientação à esclarecimento que gera criticidade, eles se sentem sujeitos críticos por causa da prática dos/das professores/professoras. O professor Juvenal compreende claramente a sua função nesse processo.

Identificamos que no nosso contexto de pesquisa a perspectiva claramente adotada é a dos Direitos Humanos. A começar pelo fato de que a formação continuada dos professores do núcleo de discussão sobre sexualidade foi na área de Direitos Humanos, não poderíamos esperar que fosse diferente, os elementos dessa perspectiva aparecem fortemente em seus discursos e práticas:

Ramos: Olha, tu não precisa se expor, não é para ter tua sexualidade definida, para ter tua orientação, tu não precisa estar se expondo, dando grito, chamando atenção. Você é um ser humano como qualquer outro, você merece respeito, precisa exigir respeito dos outros, e é nessa política, que eu venho trabalhando com eles, esses dois mesmo(Fulano e Beltrano) eram de chamar atenção, de fazer situações e no final do ano eles foram, duas figuras se destacaram muito no grupo, a gente conseguiu fazer o terceiro ano que... Chegaram até se vestir, os meninos de mulheres e as meninas de homens, os meninos de minissaias, de sapatos altos, como uma prenda, e andaram na escola, apoiando eles, fotos, isso foi uma coisa gratificante, não houve essa coisa, de não, eu não vou ficar lá, ... não vou participar, muito pelo contrário.

O professor Ramos relata como eles incentivam o respeito à orientação sexual do outro, respeito é a bandeira de luta dos Direitos Humanos. Segundo Furlani (2011), nessa perspectiva se compreendem homossexuais, lésbicas e transexuais como sujeitos a quem são negados diariamente seus direitos básicos, portanto, faz-se necessário que eles/elas lutem em busca dessa igualdade.

Para se obter respeito e, assim, igualdade de direito para todos é que foram instituídas as leis, e sentimos no discurso de alguns/algumas professores/professoras a necessidade de esclarecer os/as alunos/alunas sobre essas leis para que possam garantir seus direitos:

Janaina: E aí a gente começou a trabalhar isso e vendo também quais eram os direitos já adquiridos por cada grupo. E o que não

podia ser aceito, a gente começou a trabalhar o direito dos adolescentes, conforme a LDB, e também quais eram os direitos deles, quais eram os preconceitos que eles sofriam e o que eles poderiam fazer para cada caso.... Então a gente começou a trabalhar isso, os direitos deles em relação a isso, e eles foram se empolgando. [...] E teve um grupo de tratavam a leis, uma situação que podia ser levado para o juiz, para um fórum, como seria tratado, então eles fizeram dramatizações, uma era juiz, outro advogado, e nisso foram levantando a leis que defendam homossexuais, idoso e tudo mais.

O que foi trabalhado pelos/pelas professores/professoras para levar o/a aluno/aluna a compreender seus direitos para poder defendê-los rendeu frutos. Podemos identificar na fala de alunos/alunas esse discurso do respeito aos direitos:

Aluna 1: Assim, quando a pessoa tem uma opinião formada, para pessoa tentar converter a pessoa no modo como a gente pensa é meio difícil. Agora, sim, eu acho assim, se a pessoa, assim, mesmo que ela não pense, que ela não pensa da mesma forma, não aquela pessoa que a gente sabe que não aceita beleza, se você não aceita, a gente tem que dizer pelo menos a ela assim “eu penso assim, você tem que respeitar”, porque do jeito que você quer que eu respeite seu modo de pensar, um direito seu pensar do jeito que você pensa, mas você tem que respeitar a forma que as pessoas pensam, ter tolerância...

O discurso do “você tem que respeitar”, “é um direito seu” e “ter tolerância” tem palavras muito usadas para a defesa dos Direitos Humanos, o problema dessa perspectiva está em lutar pelos meus direitos e não para mudar a realidade e é desse pensamento que surge o termo orientação sexual, uma discussão que fizemos na parte teórica desse trabalho por toda carga ideológica que está por traz desse termo. Acreditamos, baseados na perspectiva de educação emancipatória, que o termo mais correto seria educação sexual (FURLANI, 2011).

Portanto, mesmo que a perspectiva adotada para nortear suas práticas pedagógicas esteja atrelada aos Direitos Humanos e a maioria dos/das professores/professoras se considerem orientadores sexuais, as questões acerca da sexualidade estão sendo de fato problematizadas e discutidas com a intenção de ajudar na construção de sujeitos críticos. Ou seja, eles estão transcendendo a perspectiva dos direitos humanos, que não é uma visão errada sobre a sexualidade, mas que se limita a apenas lutar pelos direitos nas diferenças.

Por tudo isso, podemos refletir se a perspectiva determina como os professores desenvolvem suas práticas ou se uma perspectiva apenas dá conta da complexidade que é tratar sexualidade dentro do contexto escolar. A prática desses professores mostra que o mais importante está na intenção, onde se pretende chegar ao se desenvolver uma prática pedagógica.

Uma coisa é certa, a intenção deles/delas é transformar o contexto, suas práticas e os sujeitos. Sabemos que a intenção deve vir subsidiada de uma ética profissional, dos saberes adquiridos na formação desse professor. O que queremos dizer ao usarmos a intenção é que mesmo sem alguns conhecimentos teóricos acerca de suas práticas pedagógicas, eles/elas têm plena consciência que não podem mais desenvolver uma prática tradicional de ensino, ao contrário, fogem de qualquer elemento que possa ser associado a ela. Essa necessidade de ruptura e de transformação pode tornar a prática desses/dessas professores/professoras inovadora.

5.3.2. As práticas pedagógicas transformadoras como elemento para a inovação

A escola que se tornou nosso contexto de pesquisa vive uma realidade diferenciada de outras e foi esse um dos motivos de a termos escolhido. A cidade na qual ela está instalada possui um elevado número de habitantes praticantes de religiões evangélicas, o que pressiona sua população a seguir um padrão de normativa cristã, mas com a ajuda dos/das professores/professoras, que podemos dizer que são autônomos/autônomas, reflexivos/reflexivas e mediadores/mediadoras, rompem com essa estrutura que os cercam e trazem o elemento da transformação.

Percebemos na prática, em especial desse núcleo de discussão sobre sexualidade elementos de inovação, crise seguida de ruptura que leva a uma transformação. Correia (1991) afirma isso quando descreve que a inovação surge do conflito, um conflito que é constante e que busca o abalo das estruturas para reformá-las.

É evidente que eles estão ainda na caminhada do processo transformador e ainda conseguimos identificar muito dos elementos que tentam estagnar esse

movimento de mudança, por exemplo, a religião, reforçando a prática heteronormativa. Como discutimos anteriormente, a religião é um marcador social muito forte naquela comunidade escolar. Por haver muitos adeptos do cristianismo na região, valores heteronormativos tendem a se evidenciar no cotidiano de todos/todas aqueles sujeitos. A começar por alguns/algumas professores/professoras que ainda não conseguiram romper com o pensamento heteronormativo por causa dos valores herdados de sua religião:

Joana: Na minha religião a gente age de acordo com a Bíblia, a gente explica, a gente tem as crianças da catequese. [...] a gente trata com eles, porque eles são ainda menores, de uma forma mais tranquila, mais calma, isso falando no contexto (sexualidade).

A professora Joana foi a única que explicitou o quanto a religião a prende dentro dos padrões heteronormativos, mas podemos identificar momentos variados dessa presença nessa escola. Por exemplo, o caso de um professor que é conhecido por explicitar em sala de aula um discurso extremamente heteronormativo, a ponto de tentar desfazer o trabalho do núcleo. Sabendo dessa informação, fomos à sua procura para que ele participasse da nossa pesquisa. No primeiro momento ele aceitou participar da entrevista, desde que lhe enviássemos as questões com antecedência, mas diante de nossos argumentos, ele esqueceu essa condição, inicialmente imposta. Porém, no dia da entrevista, ele desistiu, alegando não ser a pessoa ideal para isso. Esse professor é evangélico, por sinal, extremista, alguns professores relatam que ele tem uma prática homofóbica.

Os componentes do núcleo estão muito atentos a esse movimento contrário, que tenta impedir o processo de inovação. O melhor é que, além de manter a atenção, eles/elas não silenciam, fazem o contrário do que encontramos no sistema educacional. De uma forma geral a escola silencia, como afirma Britzman (1996), pois prega sorrateiramente as normativas da heterossexualidade e teme o seu abalo. Muitos teóricos afirmam e Louro (1997) diz que essa normativa começa pelo corpo que é padronizado, chamado por ela de “corpo escolarizado”, reproduzindo a doutrina da diferença, diferença em favor da exclusão daqueles que estão fora do padrão.

Além de não silenciar, o que já demonstra o quanto eles/elas estão em movimento acelerado de ruptura com o modelo tradicional, também buscam agir diante da realidade, mostrando uma busca pela transformação. Podemos perceber isso em uma das falas do professor Juvenal, incentivando os/as alunos/alunas a buscarem resolução para os casos de homofobia que eles/elas conseguirem identificar dentro de suas salas de aula:

[...]e aí, eu reuni vocês pra hoje pra esse momento que aconteceu, tão importante, que vocês fiquem atento nas salas onde vocês estão inseridos de alguma situação conflitante que envolva um transexual, porque Marcela vai começar a andar por várias salas de aula, porque ela vai acompanhar a professora de filosofia em todas as suas aulas e que isso pode trazer algum desconforto, então vocês fiquem atentos na sala de vocês, como alunos multiplicadores para dizer assim: “Ô professor, tá acontecendo situações na minha sala de homofobia ou lesbofobia ou transfobia em tal sala e aí a gente se reúne para ver o melhor momento de fazer uma intervenção nesse espaço onde está havendo essas situações.

As práticas desses/dessas professores/professoras também tentam inovar quando oferecem aos alunos/alunas a oportunidade de escolher se querem participar do grupo e as discussões giram em torno das questões levantadas por eles/elas no cotidiano. Esses/Essas alunos/alunas pares vivenciam momentos de discussão mediada por um dos professores idealizadores do núcleo, no qual tiram dúvidas e recebem orientações dos/das professores/professoras:

Juvenal: No dia da visibilidade gay, da visibilidade lésbica, foi em agosto 29 de agosto. E aí, a gente vem trabalhando isso, né? Arduamente, então, de vez em quando, a gente faz essa roda de diálogo. A gente tenta abrir novas possibilidades, novas discussões e aí, a roda de diálogo hoje é sobre, falar um pouco sobre, isso da questão da homofobia, da lesbifobia, mas a transfobia ainda é um tabu para muita gente, ou seja, um homem nascido com a genitália masculina e que tem a cabeça 100% mulher, ele quer fazer essa cirurgia para mudar de sexo, então é um desafio novo para escola, por isso que eu reuni vocês hoje, como disseminadores que são, multiplicadores da informação, para vocês ficarem atentos à sala de aula de vocês.

Nesses momentos de discussão, eles/elas são incentivados/incentivadas a refletir criticamente diante das situações, e o mais importante que esses momentos de discussão trazem é a tomada de consciência, eles/elas conseguem perceber o

movimento perverso que os/as rodeia e como eles são importantes com toda sua luta e resistência. Quando lhes perguntamos sobre o Círculo de Cultura, eles/elas respondem conforme está no diálogo a seguir.

Quadro 11 – tomada de consciência dos alunos sobre o movimento perverso que os rodeia

Alunos	Eu acho que incomoda...
Pesquisadora	Mesmo a escola com o pensamento tão aberto, sendo uma escola de referência...
Alunos	Nem todos os alunos, né?...
Aluna 3	Nem todos pensam assim, a gente pode ser maioria, mas tem muitos que pensam diferente.

Fonte: organizado pela autora

Esses/Essas alunos/alunas têm consciência de como é importante que continuem resistindo quando afirmam que nem todos conseguem ter a visão crítica que eles/elas têm. Resistir ao sistema incomoda e esse incômodo é importante na luta. Freire (1996) diz que a resistência é uma forma necessária de driblar a opressão, é ela que nos preserva vivos dentro do movimento de luta.

O que é mais enriquecedor nesse movimento é perceber que os/as alunos/alunas estão tomando essa luta de fato como sua, que ele/ela quer lutar de verdade, talvez por sentirem que há possibilidade de mudança (FREIRE, 1996). Isso fica evidente quando eles/elas aplicam tudo o que discutem na escola em outros lugares de convívio social:

Taty: Ele tem uma tia da gente, ela que dava tudo para ele, pagava escola, comprava roupa, tudo para ele e quando ele assumiu que era gay, ela parou de falar com ele, disse que não queria mais saber dele, não ia mais cumprimentar ele, perdeu meio que a confiança dela e agora ele já tá falando com ela. [...] ela não queria nem olhar para cara dele, não queria ver ele dentro de casa e agora ele, meio que, reconquistou ela porque ela teve uma filha, completou um ano segunda feira, ele foi padrinho dela. Ele começou a ajudar ela, conversou com ela e agora ele é padrinho da filha dela.

Taty, em seu relato de experiência, mostra que lutou junto com o seu irmão contra todos os preconceitos que bombardearam sua vida no momento em que ele assumiu a sua homossexualidade publicamente. Mais que isso, ela foi um ponto de

resistência e de luta que o ajudou a conquistar seu espaço e respeito novamente no seio da sua família.

Todo esse movimento de transformação não seria possível se os/as professores/professoras não tivessem tido autonomia para iniciar esse projeto. Um projeto que tem todos os elementos da inovação, o primeiro momento que foi de crise, quando se deram conta de que os/as alunos/alunas estavam entrando em um movimento de homofobia. A crise é o primeiro passo para uma prática inovadora, pois segundo Morin (2004), a crise gera agonia nos sujeitos, eles/elas se desesperam diante da desordem, o que os obrigam a pensar, rever, para encontrar soluções, regidos pela necessidade de voltar ao estado de ordem

Após a crise, quando identificada, sente-se a necessidade de romper com os paradigmas dominantes, é essa a necessidade de voltar a organização da qual Morin (2004) falou. Porém, uma vez quebrado, não é possível voltar ao estado anterior, resta apenas reconstruir, mas essa reconstrução tem que acontecer mediante o rompimento com as antigas estruturas

Eles/Elas identificam e buscam romper através do projeto, como não conseguem fazer mais efetivamente, usam-no para iniciar o movimento de inovação. O processo de ruptura ainda está acontecendo, porém, o fato de a escola ter se transformado em centro de referência dentro da cidade quanto ao tratamento da sexualidade, demonstra que esse processo está muito avançado:

Juvenal: Porque assim, aqui, graças a Deus, ela, por isso que ela disse assim, eu quero, Suzana, eu quero essa escola porque ali é um celeiro de informações, um celeiro que discute sexualidade, eu preciso ir pra lá. Se fosse outra escola, quando a diretora pegasse o encaminhamento da UFPE de estágio supervisionado e visse o nome Suzana e olhasse para ela, para a cara dele, dizia assim: "Aqui não tem aula de filosofia", ou então ela dizia assim: "só posso de manhã, diretora", "A professora de manhã de filosofia aqui é muito ocupada, não tem como lhe orientar, ou seja, vá para outra escola, seria a realidade, mas ela foi muito feliz de escolher essa escola até porque ela já sabia que nós trabalhamos sexualidade, que existe um núcleo que trabalha a questão de sexualidade na escola

De fato, as questões sobre sexualidade naquele contexto buscam fugir dos padrões biológicos, tradicionais e heteronormativos, não é algo que está apenas nos

discursos dos sujeitos, mas que conseguimos visualizar nas ações e na sua intenção de luta.

O último elemento seria a transformação, que segundo Morin (2004), vai certificar que a crise foi válida. Um elemento que se percebe presente, de fato, no processo, muito inovador na prática desses/dessas professores/professoras e instrumento principal para fomentar a inovação foi a implantação do projeto. Segundo Leite (1996), os projetos podem ser uma arma para a inovação, pois eles possuem em sua proposta o pressuposto da inovação, como levar o/a aluno/aluna a assumir o papel de ativo/ativa, autônomo/autônoma e investigador/investigadora. O/A professor/professora assume o papel de orientador/orientadora e mediador/mediadora, o fato de aliar teoria à prática leva a um entendimento mais complexo do conhecimento, fugindo dos padrões disciplinares. Esses elementos todos fogem totalmente do padrão tradicional de educação, produzindo sujeitos críticos e transformando realidades, ou seja, inovando.

Por isso compreendemos o desenvolvimento do projeto naquele contexto escolar como uma tentativa de romper com os padrões tradicionais de ensino, é certo que ainda estão em processo de ruptura, mas acreditamos que estão usando as armas e os caminhos certos.

ÚLTIMAS PALAVRAS...

Nosso estudo iniciou com a intenção de investigar a prática pedagógica dos/das professores/professoras diante da problemática da sexualidade. Para tanto, traçamos objetivos como identificar o conceito de sexualidade tratado naquele contexto de pesquisa, o papel que cada ator do cenário escolar desenvolvia e se o/a professor/professora conseguia problematizar a sexualidade de forma mediadora. Porém, muitas surpresas surgiram nesse processo de pesquisa, a começar pelo perfil dos professores que encontramos no contexto escolhido.

Um corpo docente e discente dispostos a fazer a diferença faz reviver em nós a esperança de dias melhores na educação, e falamos isso por tudo o que identificamos ali. Professores/Professoras capazes de refletir sobre sua prática e com autonomia para repensá-la. Por isso são capazes de ouvir, problematizar e discutir, sinal de que eles/elas não temem ser desafiados, questionados e são flexíveis à possibilidade da incerteza. Percebemos neles/nelas uma capacidade para serem mediadores/mediadoras, pois sabem que não são o centro do processo de aprendizagem, reconhecem que o/a aluno/aluna é o foco, que é quem deve se destacar e o papel do/da professor/professora deve ser o de ponte entre eles/elas e o conhecimento.

Percebemos a estrutura do sistema escolar como principal barreira para que os/as professores/professoras daquele contexto desenvolvessem uma prática mediadora, pois as outras possíveis, eles já conseguiram sobrepor. O fato de não vivenciarem em sua formação inicial momentos que os preparassem para atuar de forma mediadora não era problema, pois algo maior motivou esses/essas professores/professoras a buscarem se tornar profissionais libertários, a subjetividade. Toda a carga identitária que eles trazem consigo, influenciou-os/as a refletir sobre suas práticas de forma a transformá-las, pela necessidade que tinham de ajudar seus/suas alunos/alunas a serem críticos/críticas.

Tudo isso porque eles/elas são críticos/críticas, são humanos/humanas, portanto, conseguem enxergar em seus/suas alunos/alunas sujeitos que precisam de ajuda para passarem pelo processo de humanização. Insistimos em dizer que a subjetividade desses/dessas professores/professoras muito influencia suas práticas,

por causa da temática escolhida por eles para ser problematizada no contexto daquela escola, sexualidade.

Por possuírem esse perfil de sujeitos críticos-reflexivos, é que conseguiram ser sensíveis a toda problemática que estava no entorno daquele contexto, não deixando de lado o fato da orientação sexual nesse trabalho ter se mostrado um valor importante para que esses sujeitos se mostrassem críticos e ativos o suficiente para não apenas enxergar, mas tomar uma atitude, sempre com a intenção de promover possibilidades de humanização dos sujeitos. O projeto, portanto, veio com a finalidade de fugir das amarras do tradicionalismo e inovar, inserir a sexualidade dentro da escola, da forma como ela deve ser tratada, com liberdade para a libertação.

Eles/Elas problematizam de fato a sexualidade nesse contexto, porém, baseiam-se em um conceito de sexualidade dentro da perspectiva dos Direitos Humanos, pois foi essa área de conhecimento que lhes abraçou quando procuravam respostas e soluções para as suas próprias problemáticas. A eles/elas foi possibilitada uma formação na área de sexualidade dentro dos conhecimentos dos Direitos Humanos, por isso em todos os momentos que se fazia necessário problematizar questões sobre a sexualidade, percebíamos que os conhecimentos dos Direitos Humanos estavam ali atravessados.

Chegamos ao campo de pesquisa com a ideia de que a sexualidade só poderia ser tratada de forma transformadora se estivesse sendo subsidiada pelos saberes da teoria pós-crítica. Porém, essa escola nos ensinou, mais uma vez, que não existe modelo certo para se tratar sexualidade na escola, mas formas adequadas à realidade de cada contexto e a seus sujeitos, pois uma perspectiva apenas pode não dá conta da complexidade da problemática, portanto a perspectiva pós-crítica pode ser atrelada a perspectiva dos direitos humanos, pois uma não anula a outra. Eles/Elas conseguiram inovar por meio do uso de projetos, que já é uma maneira de romper com os padrões físicos preestabelecidos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e o fizeram usando uma abordagem de sexualidade pautada nos Direitos Humanos, mostrando-nos o que já sabíamos, mas ainda não havíamos enxergado, que não há fórmula pronta quando se trata de sexualidade na escola.

Como eles/elas buscam ser mediadores/mediadoras, tentam desenvolver uma prática libertária. O papel que os/as professores/professoras do núcleo assumem não poderia ser diferente, eles/elas se colocam como sujeitos em aprendizagem também, o que significa dizer que não se comportam como detentores do saber. Os/As alunos/alunas, por sua vez são ativos/ativas no processo, ou seja, eles desenvolvem não apenas a capacidade de ouvir, mas de falar e, principalmente, de pensar, pois são levados a refletir sobre as problemáticas da sexualidade e formar sua própria opinião. São alunos/alunas em processo de construção crítica, por tudo que eles/elas vivenciam a partir da prática mediadora de seus/suas professores/professoras. O que nos incomoda é que esse papel não é assumido por todos os atores daquele contexto, muitos alunos/alunas e professores/professoras ainda não foram atingidos por esse movimento libertador e, por isso, ainda seguem dentro de suas caixinhas heteronormativas, disciplinares e tradicionais.

Mesmo sendo um número pequeno, os componentes desse núcleo de debates sobre sexualidade não desistem e continuam lutando para conseguir alcançar mais sujeitos e envolvê-los no movimento transformador. Para tanto, desenvolvem também o papel de luta e resistência e, como formiguinhas, estão aos poucos buscando recursos para cada vez mais transformar aquela realidade.

Uma maneira, diante da crise que esses/essas professores/professoras enxergaram naquele contexto, para romper com os padrões tradicionais, disciplinares e principalmente heteronormativos que pairava sobre a vida daqueles jovens foi a implantação de um projeto do núcleo de debates. Esse foi o fato que encontramos no campo de pesquisa que nos deixou mais surpresos, pois não havíamos previsto em nossas hipóteses que através de um projeto se poderia tratar de sexualidade dentro do contexto escolar de forma tão libertadora. Afinal, o que temos ouvido e visto em outros contextos escolares são projetos/atividades reproduzindo saberes disciplinares sem a menor atenção ao que emerge das problemáticas do cotidiano escolar, sendo assim, não faz sentido para os participantes em geral.

O projeto construído no nosso campo de pesquisa foi pensado justamente porque havia uma problemática naquele contexto que precisava ser resolvida e a sala de aula, por toda a sua estrutura de disciplinas, horários e currículo, não estava

dando conta dela. Os/As professores/professoras estavam sufocados/sufocadas com as amarras do sistema educacional disciplinar e não viam outra forma de encarar a sexualidade a não ser fugindo dessa abordagem, por isso encontraram na construção do projeto uma maneira de romper com os padrões e tratar a sexualidade de forma humanizadora.

Esses/Essa professores/professoras só sentiram a necessidade de romper por perceberem que aquele contexto precisava ser transformado, não poderia mais continuar da forma que estava com tantos padrões heteronormativos que geravam em muitos sujeitos, comportamentos homofóbicos. E assim, seguindo suas intuições, valores e sentimentos, esses/essas professores/professoras buscaram solucionar a problemática daquela escola.

Enxergamos na construção desse projeto elementos da inovação, como a percepção da crise, da necessidade de ruptura e a luta pela transformação da realidade. O que nos trouxe como reflexão para trabalhos futuros a possibilidade de inovar no contexto escolar a partir da implantação de projetos pedagógicos. Poderia ser uma via para romper com o paradigma disciplinar e tradicional de ensino? É uma pergunta que nos estimulou, nesse processo, a desenvolver pesquisas futuras.

O fato é que esse contexto escolar ainda está em processo de transformação, mas podemos perceber que ele está acontecendo, apesar das barreiras e de todos os empecilhos, caminha-se em direção a uma perspectiva de transformação. Nem todo o corpo docente e discente está envolvido por esse movimento, talvez por ainda não terem se sentido tocados, mas temos esperança que um dia eles não irão mais resistir e se renderão ao movimento de se tornar humano e de se humanizar.

Acreditamos que esta pesquisa muito contribuiu para os estudos acadêmicos da área, pois mostrou que é possível tratar sexualidade na escola de forma libertadora, mesmo usando uma perspectiva que não está baseada nas terias pós-críticas, pois o que mais importa é a intenção e a forma como o contexto recebe aquela intervenção e, conseqüentemente, como os atores sociais da escola se posicionam e assumem seu papel diante das demandas relacionadas à temática.

Para o contexto escolar como um todo, esta pesquisa pode servir de estímulo para tantos outros/outras professores e professoras, que sentem vontade de abordar a questão da sexualidade na sua escola, mas acha que é impossível, que não conseguirá vencer todas as barreiras. Que por meio deste trabalho, esses/essas

professores/professoras possam perceber que é possível sim, quando se quer, quando se é autônomo/autônoma, quando se é criativo/criativa, quando se é curioso/curiosa e crítico/crítica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. C. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2004.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

ALENCAR, E. M. L. S. O contexto educacional e sua influência na criatividade. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 165-178, jul./dez. 2002.

ALMEIDA, L. I. M. V. Teoria Freiriana. **Revista Educação e linguagem**, v.2, n.1, 2008.

ALONSO, A. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova**, São Paulo, n. 76, p. 49-86, 2009

ALVES, C. A.; BRANDÃO, E. R. Vulnerabilidades no uso de métodos contraceptivos entre adolescentes e jovens: interseções entre políticas públicas e atenção à saúde. **Ciências e saúde coletiva**, p 661-670. Rio de Janeiro, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.12, pp.139-154, Rio Grande do Sul, 2007.

BENETI, Georgia Maria Ferro *et al.* A potencialidade da corporeidade na escola: Possibilidades de transformação nas práticas educativas à potencialidade. **Vidya**. Rio Grande do Sul. Julho/Dezembro, 2015.

BONFIM, Cláudia. **Desnudando a educação sexual**. Campinas: Papirus, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A Juventude é apenas uma palavra. *In*: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco zero, 1983.

BOZZATO, Carla Vargas. Pedagogia de projetos: (Re) significando o ensino de ciências e biologia em uma escola pública estadual. **X ANPED Sul**, Florianópolis, Outubro de 2014.

BRANDÃO, Eliane Reis; HEILBORN, Maria Luiza. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(7):1421-1430, jul, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Temas Transversais**. Assessoria de Comunicação – MEC: Brasília, 2008.

BRITO, Jorge Nei; SABARIZ, Antonio Luis Ribeiro. **Elaboração e gestão de projetos educacionais**. São João Del-Rei, MG: UFSJ, 2011.

BRITZMANN, D.O. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. v. 21, n.1, janeiro/junho, 1996.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. **Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche**: reflexões a partir da perspectiva walloniana. 2012. 113 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92276>.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petropolis, RJ: Vozes, 2007

CAPRA, F. **A teia da vida**: Em nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo. Cultrix, 1996.

CAREGNATO Rita Catalina Aquino; MUTTI Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.

CARVALHO, A.M.P; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

CASSIMIRO, A. L. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2004, Nº 26.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Souza Porto. Prouni: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan/abr 2007. Educar, Curitiba, n.28, p. 125-140, 2006.

CAVALCANTE, Ruth. Educação biocêntrica dialogando no círculo de cultura. **Revista Pensamento Biocêntrico**, Pelotas: Nº 10 jul/dez 2008.

CEZAR, Bartira Dos Reis Rocha; VARGAS, Eliane Portes. Revistas Femininas Juvenis e a Educação Sexual no Ensino de Ciências. **Revista Práxis**, 01 jun 2014, v.6(11).

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Repressão sexual: essa (des)conhecida**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CHIOVATTO, Milene. O Professor Mediador. **Boletim** n.24, Outubro/Novembro, 2000.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n.2, Universidade de Minho: Braga, 2003.

CORREIA, J.T. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores**. 2ª ed. Rio Tinto/Portugal; editora ASA, 1991.

COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. A educação no Brasil colonial (1549-1759). In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima (Orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009.

DAYRREL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

ELIAS, Nobert. A civilização dos pais. **Sociedade e estado**.v.27.n. 3. Brasília, set/dez, 2012.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Sociedade e estado**. v.25 n.2 Brasília mai/ago. 2010

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A viabilidade dos “temas transversais” à luz da questão do trabalho docente. **PSI: Revista de Psicologia Social e Institucional**, Londrina, v.2,n.1,p.17-36, jun.2000.

_____. **Formação de educadores sexuais: Adiar não é mais possível**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. **Congresso Internacional Co-Educação de Gerações**. SESC São Paulo, outubro 2003.

FOULCAULT, Michel. **História da Sexualidade** – volume 1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do poder**.17ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Virginia (org.); ABRAMO, Helena Wendel; LEÓN, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência no Brasil: Referências Conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FURLANI, J. **O bicho vai pegar!** Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos de educação infantil. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 2005.

_____. **Educação Sexual na escola: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. ; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: 2015.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto editora, 1999.

GARNICA, Antonio Vicente Marafiotte. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GILL, Rosalind. Análise do Discurso. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GOMES, Valdelene A. *et al*. Nível de informação sobre adolescência, puberdade e sexualidade entre adolescentes. Rio de Janeiro: **Jornal de Pediatria**, 2002.

GOMES, Ana Paula M. J. **Manifestações da Sexualidade no Comportamento dos Adolescentes e a influência da mídia**. Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/445-4.pdf>

GUARNICA, A.V.M. Professor e Professor de Matemática: das informações que se tem acerca da formação que se espera. **Revista da Faculdade de Educação**. v.23 n.1-2 São Paulo jan./dez. 1997.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola**: Mito e realidade. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

GUIMARÃES, Anderson Fontes Passos. O desafio histórico de “tornar-se um homem homossexual”: um exercício de construção de identidades. **Temas em Psicologia**. v.17. n. 2, Ribeirão Preto, 2009.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. (1a impressão revista) Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/Unesco, 2006.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HEILBORN, Maria Luiza et al. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horizontes antropológicos**. v.8 n.17 Porto Alegre, jun 2002.

HENRIQUES, A. **Ascensão e queda de Getúlio Vargas**: Vargas e o Estado Novo. São Paulo: Editora Record, 1966.

KNAUTH, Daniela et al. Sexualidade juvenil: Aportes para as políticas públicas. In HEILBORN, Maria Luiza et al. **O aprendizado da sexualidade**: Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2006. P.399-417.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/2002.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: _____.; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LEITE, L. H. A. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 8. mar./abr., 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: _____.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/PUC GO, 2011. p. 85-100.

_____. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel; LIMA, Cristiane Cauduro. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v.20, p. 130-142, 1999.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 n. 26

LOURO, Guaracira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In SILVA, Luiz Henron (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Pedagogias da sexualidade. In LOURO, Guaracira Lopes (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 2010, 15 (janeiro-abril)

MACHADO, A. A. Interação: um problema educacional. In: DE LUCCA, E. **Psicologia educacional na sala de aula**. Jundiaí: Litearte, 1995

MACHADO, Michele; FERREIRA, Sandra Mara Bessa; AQUINO, Vânia. A mediação pedagógica à luz do pensar complexo: uma análise comparativa da aula em ambiente virtual e presencial. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu**, ISSN 1519-8529 v. 6, n. 23, Jul 2010.

MACIEL, Patricia Daniel; GARCIA, Maria Manuela Alves. Os femininos no magistério: professoras lésbicas nas escolas. **Currículo sem fronteiras**, v.14, n.3, set/dez, 2014.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: _____ (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires, Biblos, 1996.

MARTINS, Ana Teresa *et al.* Fontes de informação, conhecimentos e uso do preservativo em estudantes universitários do Algarve e de Huelva. **Psico**, ISSN 0103-5371, v. 39, n. 1, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulos, 1997.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar**: da ação exercida à ação repensada. 2ª ed. Porto Alegre: AGE, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Carolina Santos; FREITAS, Vanessa Nicolau; FERREIRA, Gilvaneide de Oliveira. A importância da sexualidade sobre um olhar transdisciplinar. **Anais XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, PR: 2015

MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In SOUZA, Solange Jobim. **Subjetividade em Questão: A infância como crítica da cultura**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2005.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MORIM, E. **Os Setes Saberes necessários à educação do futuro**. 9ª Edição. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOTA, J. A Escola, a Educação Física e a Educação da Saúde. **Revista Horizonte**, Lisboa, v.VIII, n.48, p.208-212, 1992.

NETO, José Batista. Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado. In _____.; SANTIAGO, Eliete (orgs). **Formação de professores prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, p. 53, 2006.

NEVES, M. **Transconstitucionalismo**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2009.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinaridade. In NICOLESCU, Basarab **Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 2000.

NOBRE, Jakeelane Conceição. **Estudo sobre propostas de formação de professores para ensinar matemática a crianças das séries iniciais**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. USP: São Paulo, 2006.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A.; RAMOS, V. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educação & Sociedade**, v. 29, n, 103, maio-ago, p. 355-376, 2008.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto. 1991

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

NUNES, Cesar Aparecido. **História, Sexualidade e Educação**: As relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **Desvendando a Sexualidade**. 2ªed. Campinas,SP: Papyrus, 1997.

OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira. **O programa Ricardo Ferreira enquanto dispositivo de ação para a inovação pedagógica no âmbito da formação continuada de professores das ciências naturais**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade da Madeira, UMA, Portugal, 2011.

PEREZ, G. A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: Profissionalização e Razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO; Maria Amélia Santoro (orgs.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006

PIMENTEL, Edna Furukawa. *In* RAMALHO, Betania Leite, NUNES, Claudio Pinto e CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (orgs.). **Formação para a docência profissional**: Saberes e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de projetos**. Série “Pedagogia de projetos e integração de mídias – Programa Salto para o futuro, Setembro, 2003. Este texto faz parte da biblioteca do curso **Gestão Escolar e Tecnologias** e foi extraído do site <http://www.tvebrasil.com.br/salto> - Boletim 2003 (acesso em 06/01/2017).

PRECIADO, Beatriz, **Manifiesto contra-sexual**, Madrid: Opera Prima, 2002.

PRETTO, Nelson De Luca. **Recursos educacionais abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. – 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

QUADROS, Ana Luiza *et al.* Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Revista Ensaio**, v.07, Belo Horizonte, jan-abril, 2005)

QUIRINO. Glauberto da Silva. **Prática docente em sexualidade e educação sexual no espaço escolar**. Curitiba: Appiris, 2014.

ROSSI, Edneia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fatima Maria (orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2009.

SAAVEDRA, Luísa; NOGUEIRA, Conceição; MAGALHÃES, Sara. Discursos de jovens adolescentes portugueses sobre sexualidade e amor: implicações para a educação sexual. **Educação & Sociedade**. ISSN 0101-7330. 31:110 (jan. 2010) 135-156.

SALLA, Lilian Fenalti; QUINTANA, Alberto Manuel. **A sexualidade enquanto tema transversal**: Educadores e suas representações. Revista do Centro de Educação, n. 19, p.1-6, abr.2002.

SANTOS, Andreia Inamorato. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca *et al.* **Complexidade e Transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Lua Nova: Revista de Cultura de Política**, n. 39 – 97, 1997.

_____. **Um discurso sobre as Ciências**. 16ª ed. Porto: Afrontamento, 2010.

SCHELBAUER, Analete Regina. Escola Primária Neutralidade: personagens e práticas escolares. In: MARTINS, Ângela Maria Souza; BONATO, Nilda Marinho da Costa (orgs.). **Trajetórias históricas da educação**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, pp. 19-40

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC, 1987.

SILVA, B.O. RIBEIRO, P.R.C. Sexualidade no ensino de ciências: a revista capricho enquanto um artefato cultural na sala de aula. **VII ENPEC**: Florianópolis, 8 de novembro de 2009.

SILVA, C. L. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vygotsky**. Tese (Doutorado em Educação) - USP: São Paulo, 2012.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. disponível no site: <http://books.scielo.org> consulta em 05/01/2017 as 15:17h.

SOUZA, R. A.; MARTINELLI, T. A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Histedbr Online**, n. 35, p. 160-162, set. 2009.

SPONHOLZ, Simone. O professor mediador. **Revista ciência jurídica e sociedade da Unopar**. v. 6. N. 2. P. 205 – 219. jul/dez, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNBEHAUM, S., CAVASIN, S. GAVA, T. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. **Seminário Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Santa Catarina: 23 a 26 de agosto de 2010.

VALENTE, Wagner Rodrigues; PINHEIRO, Nara Vilma Lima. Chega de decorar a tabuada! As cartas de Parker e a árvore de cálculo na ruptura de uma tradição. **Revista SBEM**, Rio Grande do Sul, v.1, n. 16, 2015

VALLADARES, Kátia Krepsky. **Sexualidade: Professor que cala... Nem sempre consente**. 200NB2.107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e Pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VERALDO, I. A educação brasileira na segunda metade do século XVIII (1759-1822). In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (Org.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 4.ed. brasileira. São Paulo: Fontes Editora, 1991

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n13/23564.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016. doi: 10.1590/S1517-45222005000100011.

WIEZORECK, Cristine. A integração da pesquisa qualitativa na formação de professores: compreensão e reflexão da ação pedagógica através de um estudo de caso. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pesquisa: Sexualidade juvenil: Compreendendo práticas educativas do professor mediador no contexto escolar **Responsável:** Carolina Santos de Miranda (contato: 94990384/carolmirandasantos@yahoo.com)

Instituição: Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco

Apresentação e procedimentos metodológicos:

A sexualidade na sociedade ainda é visto como assunto proibido principalmente no ambiente escolar por esses motivos justificou-se essa pesquisa. Sendo assim temos como objetivo principal compreender as práticas pedagógicas escolares acerca da sexualidade juvenil frente à mediação pedagógica do professor. Utilizaremos entrevistas aplicadas aos professores, momentos com todos os envolvidos na prática pedagógica aplicando o Círculo de Cultura e observação para a construção dos dados da pesquisa, tendo a filmagem, fotografia como instrumento para aplicar as técnicas.

Riscos e benefícios:

O benefício esperado com esta pesquisa é que os resultados da mesma possam fornecer informações importantes sobre as práticas pedagógicas relacionadas a sexualidade juvenil. Não há relato algum na literatura, até o momento, de quaisquer riscos de ordem física ou psicológica com a participação em pesquisas desse tipo, a não ser a possibilidade dos participantes experimentarem, no início, um sentimento de timidez ou desconforto por estarem sendo filmados. Esse tipo de reação tentará ser minimizado ao máximo por parte dos pesquisadores, tendo antes uma conversa explicativa sobre o projeto e várias atividades

colaborativas, deixando os sujeitos a vontade para falarem sobre o procedimento, antes, durante e após as filmagens e fotografias.

Compromissos:

A pesquisadora se compromete a estar sempre disponível para esclarecer dúvidas sobre os procedimentos da pesquisa. Mesmo com a devida autorização do responsável, os estudantes só participarão das filmagens e seus rostos só apareceram claramente nas fotos se eles quiserem e seu responsável ainda poderá desistir de participação dos mesmos na pesquisa a qualquer momento.

Os dados contidos nas gravações e imagens serão utilizados para fins exclusivos de pesquisa, atividades de ensino e discussões em reuniões científicas onde esses dados sirvam para ilustrar aspectos importantes acerca do tema. Fotografias geradas a partir das imagens em vídeo também poderão ser utilizadas de modo similar, em publicações de pesquisas. Os participantes da pesquisa não serão identificados pelo nome, exceto na medida em que este seja pronunciado durante a gravação. As imagens e transcrições ficarão à disposição do pesquisador, o qual poderá utilizar os dados para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações conforme explicitado aqui.

A participação na pesquisa não implicará absolutamente nenhum custo, nem recompensa financeira para os participantes.

Consentimento:

Eu, _____, RG
nº _____ responsável pelo(a) _____ aluno(a)
_____, fui devidamente
apresentado (a) às informações acima e, após lê-las e compreendê-las, decidi que autorizo
sua participação na pesquisa.

Recife, ____ de _____ de 2016.

Responsável pelo(a) aluno(a) participante

Responsável pela pesquisa

Testemunha 1

Testemunha

2 AGRADECEMOS MUITO POR SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido professores participantes da pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pesquisa: Sexualidade juvenil: Compreendendo práticas educativas do professor mediador no contexto escolar **Responsável:** Carolina Santos de Miranda (contato: 94990384/ carolmirandasantos@yahoo.com)

Instituição: Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco

Apresentação e procedimentos metodológicos:

A sexualidade na sociedade ainda é visto como assunto proibido principalmente no ambiente escolar por esses motivos justificou-se essa pesquisa. Sendo assim temos como objetivo principal compreender as práticas pedagógicas escolares acerca da sexualidade juvenil frente à mediação pedagógica do professor. Utilizaremos entrevistas aplicadas aos professores, momentos com todos os envolvidos na prática pedagógica aplicando o Círculo de Cultura e observação para a construção dos dados da pesquisa, tendo a filmagem, fotografia como instrumento para aplicar as técnicas.

Riscos e benefícios:

O benefício esperado com esta pesquisa é que os resultados da mesma possam fornecer informações importantes sobre as práticas pedagógicas relacionadas a sexualidade juvenil. Não há relato algum na literatura, até o momento, de quaisquer riscos de ordem física ou psicológica com a participação em pesquisas desse tipo, a não ser a possibilidade dos participantes experimentarem, no início, um sentimento de timidez ou desconforto por estarem sendo filmados. Esse tipo de reação tentará ser minimizado ao máximo por parte dos pesquisadores, tendo antes uma conversa explicativa sobre o projeto e várias atividades colaborativas, deixando os sujeitos a vontade para falarem sobre o procedimento, antes, durante e após as filmagens e fotografias.

Compromissos:

A pesquisadora se compromete a estar sempre disponível para esclarecer dúvidas sobre os procedimentos da pesquisa. Mesmo com a devida autorização do responsável, os estudantes só participarão das filmagens e seus rostos só apareceram claramente nas fotos se eles quiserem e seu responsável ainda poderá desistir de participação dos mesmos na pesquisa a qualquer momento.

Os dados contidos nas gravações e imagens serão utilizados para fins exclusivos de pesquisa, atividades de ensino e discussões em reuniões científicas onde esses dados sirvam para ilustrar aspectos importantes acerca do tema. Fotografias geradas a partir das imagens em vídeo também poderão ser utilizadas de modo similar, em publicações de pesquisas. Os participantes da pesquisa não serão identificados pelo nome, exceto na medida em que este seja pronunciado durante a gravação. As imagens e transcrições ficarão à disposição do pesquisador, o qual poderá utilizar os dados para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações conforme explicitado aqui.

A participação na pesquisa não implicará absolutamente nenhum custo, nem recompensa financeira para os participantes.

Consentimento:

Eu, _____, RG nº _____, fui devidamente apresentado (a) às informações acima e, após lê-las e compreendê-las, decidi que autorizo a minha participação na pesquisa.

Recife, ____ de _____ de 2016.

Participante

Responsável pela pesquisa

Testemunha 1

Testemunha 2

AGRADECEMOS MUITO POR SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE C– Roteiro das técnicas desenvolvidas para a coleta de dados

Observação participante

Ao observarmos as práticas pedagógicas ficamos atentas ao que emerge do contexto com olhar aguçado às nossas questões de investigação que se desdobram em tantas outras como:

- Se a prática daquele docente é de fato mediadora;
- Como a sexualidade é trazida nessa prática;
- Como as normativas da heterossexualidade tem regido essas práticas;
- Como os atores escolares reagem na interação com os desenvolvedores da prática (o professor);
- Se a prática pedagógica é libertária (dentro da perspectiva de paulo freire).

Entrevista semiestruturada

Não foram perguntas diretas, mas tópicos trazidos pelo pesquisador para que o professor (a) pudesse dissertar sobre aquele tópico elencado e, durante o discurso desse docente, o entrevistador foi interferindo para que a entrevista seguisse no rumo da obtenção de seus objetivos. Seria desenvolvida a entrevista com cada professor em particular, os tópicos a serem debatidos seriam:

- Qual a formação profissional desse professor;
- Qual a concepção que ele tem acerca da sexualidade;
- Como a sexualidade foi e tem sido vivenciada por ele, dentro dos vários contextos que ele está inserido;
- Como ele enxerga os jovens de hoje;
- O que esse professor objetiva quando ele planeja suas práticas pedagógicas.

Círculo de Cultura

Foi um processo de intervenção promovido pelas pesquisadoras no qual voltaríamos nossos olhares para o papel que o ator do cenário escolar assume dentro da prática pedagógica, então, a ideia foi trazer perguntas que gerem uma discussão que nos traga clareza quanto a isso.

- O tema gerador desse círculo de cultura foi: como eu, aluno e professor, me sinto quando sou levado a discutir ou pensar acerca da sexualidade dentro de uma prática pedagógica.
- A partir dos argumentos desses sujeitos o pesquisador iria direcionando a discussão;
- A vivência desse círculo de cultura seria iniciada com imagens de personagens agindo dentro de uma prática pedagógica acerca de

sexualidade, os quais os sujeitos iriam escolher as imagens com as quais eles se identificam para iniciar o debate dessa vivência.

ANEXOS

Figuras coletadas na internet para desenvolver o Círculo de Cultura



