

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**NARRATIVAS EDUCATIVAS DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA
EJA: PERCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE.**

Luiz Fábio Santos

Sorocaba
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**NARRATIVAS EDUCATIVAS DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA
EJA: PERCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE.**

LUIZ FÁBIO SANTOS

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. Linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Bárbara C. M. Sicardi Nakayama

Sorocaba
2016

Santos, Luiz Fábio

Narrativas Educativas de Professoras que atuam na EJA: Percepções sobre
Gênero e Sexualidade / Luiz Fábio Santos. -- 2016.
105 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Banca examinadora: Isabella Mendes Sant'Ana Santos, Anselmo João
Calzolari Neto, Rosa Aparecida Pinheiro, Arnaldo Pinto Junior
Bibliografia

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Gênero e Sexualidade. 3. Formação
de professores. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Luiz Fábio Santos, realizada em 25/11/2016:

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos
UFSCar

Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto
UFSCar

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro
UFSCar

Prof. Dr. Arnaldo Pinto Junior
UFSCar

DEDICATÓRIA

A minha mãe Maria Anselma (in memoriam) pelo trabalho de me educar e me transformar no que hoje sou.

Ao PH, amor incondicional, e por estar sempre me lembrando da minha incompletude humana.

Ao Mateus pelo companheirismo e paciência nos momentos difíceis.

Ao meu amigo Deco, pela nossa longa “Andança” em muito “Chão de Giz” sendo que seu nome dedico a todas as pessoas que não se encaixam nos padrões heteronormativos.

Ao Murilo Sicardi Nakayama, que mesmo recém chegado a este planeta, esteve presente em todos os estudos desta pesquisa.

A profa. Dra. Bárbara C M Sicardi Nakayama pelas possibilidades de crescimento que construímos juntos.

Aos estudantes e docentes da EJA que lutam diuturnamente por uma educação que inclua todas as pessoas.

A todas as pessoas estudantes que sofreram e sofrem bullying homofóbico que resistem, persistem e continuam a acreditar num mundo menos machista, menos classista e menos homofóbico.

AGRADECIMENTOS

A Grande Energia que rege a vida, que eu denomino Deus, mas que também pode se chamar Alá, Amon-Rá, Brama, Jeová, Júpiter, Mazda, Olorum, Oxalá, Shiva, Tupã, Vixnu, Zeus e outros tantos nomes pelo mundo afora, pela presença constante em minha vida.

A Profa Dra. Bárbara C M Sicardi Nakayama, que me orientou e me apoiou em toda essa trajetória.

À minha mãe, (in memoriam) analfabeta, porém sendo sempre a grande incentivadora para que eu chegasse até aqui.

Aos meus irmãos e irmãs, pelo amor e compreensão sempre presentes.

A minha amiga irmã Miriam Torres pela presença sempre constante em minha vida, nos momentos bons e nos difíceis também.

A amiga Jaqueline, sendo que em seu nome estendo a todos os amigos e amigas do NEPEN, pelas aprendizagens conjuntas.

Aos membros da banca de qualificação: Prof. Dr. Anselmo Calzaroli, Prof. Dr. Arnaldo Pinto Junior e a Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro, pelas preciosas contribuições.

As colegas de trabalho amigas Sol Brito, Rogéria Fernandes e Cláudia Milaré pelo apoio, incentivo, paciência e pelos pitacos ao longo do texto.

A colega de trabalho Roberta pela disponibilidade em colaborar ao fazer as revisões linguísticas no texto.

Aos participantes do curso de extensão: Adão, Cristiane, Edna, Gislene, João Luiz, Joyce, Karen e Sol pelas aprendizagens que construímos juntos nas elaborações de nossas narrativas educativas.

A todos os professores e professoras que passaram pelo meu caminho, do ensino fundamental a pós graduação, sempre deixando um pouco de sabedoria e exemplos, especialmente ao professor de Sociologia do meu curso de Magistério, João Roberto de Oliveira.

Aos professores e professoras da UFSCar – Campus Sorocaba: Dulce, Izabella, Marcos Garcia, Marcos Soares, Renata, Rosa e Viviane pelas contribuições na minha aprendizagem.

A todos e todas os professores e professoras do PPGed – UFSCar – Campus Sorocaba pelo trabalho e dedicação ao Programa.

Ou Isto ou Aquilo

*Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
Qual é melhor: se isto ou aquilo.*

Cecília Meireles (1988, p.36)

RESUMO

SANTOS, Luiz Fábio. Narrativas Educativas de Professoras que atuam na EJA: Percepções sobre Gênero e Sexualidade: Educação. 2016. 105 f. Dissertação Mestrado (Pós Graduação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2016.

O presente trabalho apresenta uma pesquisa vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba. A pesquisa está centrada nas percepções sobre gênero e sexualidade de professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A problemática que orienta o desenvolvimento dessa pesquisa parte do seguinte questionamento: Quais são as percepções sobre gênero e sexualidade evidenciadas nas narrativas educativas produzidas por professoras que atuam na EJA, e a partir delas, quais definições podem orientar suas práticas educativas? A pesquisa tem como objetivos buscar identificar as percepções de gênero e sexualidade de professoras que atuam na EJA e a importância de discutir essas questões na afirmação do respeito às diferenças no espaço escolar; apontar problemas para a convergência entre as práticas educativas e as questões ligadas a gênero e sexualidade na EJA e discutir as percepções de gênero e sexualidade nas relações do cotidiano escolar da EJA, impulsionando a reflexão sobre os valores que marcam a nossa sociedade. Para responder essa problemática o estudo estrutura-se a partir da perspectiva qualitativa e utiliza para produção de dados a elaboração de narrativas educativas no contexto de um curso de extensão ofertado para profissionais da educação que atuam na EJA. Como referencial teórico metodológico consideram-se as contribuições de Freire (1976, 1996, 1988); Valdés (2014) e Vóvio (2013) para a fundamentação de EJA; Louro (1997, 2000, 2009, 2011) e Miskolci (2010, 2015) para fundamentação sobre gênero e sexualidade; Bogdan e Biklen (1994), Deslauriers e Kérisit (2012), Thiollent (2011), Tripp (2005); Sicardi Nakayama (2015), Bardin (1977) e Franco (2005), para fundamentação do percurso metodológica e análise de dados. Para a formação docente: Sicardi (2008), Cunha (1998) e Nóvoa (2009). Os resultados vislumbram possibilitar subsídios pedagógicos para melhoria da qualidade social da educação nas salas de aulas da EJA.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Educação de Jovens e Adultos. Narrativas Educativas. Formação Docente.

ABSTRACT

This paper reports a research linked to the Center for Studies and Research on Narratives, Training and Teaching Work (Nepen) developed at the Graduate Program in Education of the Federal University of São Carlos (UFSCar) - Campus Sorocaba. The research is focused on perceptions about gender and sexuality to teachers who work in the Youth and Adult Education (EJA). The issue that guides the development of this research of the following question: What are the perceptions about gender and sexuality evidenced in educational narratives produced by teachers who work in adult education and from them which settings can guide their educational practices? The research aims to seek to understand the perceptions of gender and sexuality to teachers who work in adult education and the importance of discussing these issues in the statement of respect for differences in school; point out problems for convergence between education and issues related to gender and sexuality in the adult education and discuss the perceptions of gender and sexuality in the relationship of the daily school EJA driving the reflection on the values that mark our society. To answer this problem the study is structured from a qualitative perspective and uses for production data preparation of educational narratives in the context of an extension course offered for education professionals working in adult education. As a methodological theoretical framework considered the contributions of Freire (1976,1996,1988); Valdés (2014) and Vóvio (2013) for the reasoning of EJA; Louro (1997, 2000, 2009, 2011) and Miskolci (2010, 2015) for reasons of gender and sexuality; Bogdan and Biklen (1994), Deslauriers and Kérisit (2012), Thiollent (2011), Tripp (2005); Sicardi Nakayama (2015), Bardin (1977) and Franco (2005), for reasons of methodological route and analyze data. For teacher training: Sicardi (2008), Cunha (1998) and Nóvoa (2009). The results foresee possible educational subsidies for improving the social quality of education in classrooms of AYE

Keywords: Gender. Sexuality. Youth and Adult Education. Narratives Education. Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:

AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara da Educação Básica

CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos

DSTs - doenças sexualmente transmissíveis

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GT – Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros

MEC - Ministério da Educação

NEPEN – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho docente

SEDU – Secretaria da Educação do Município de Sorocaba

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO – DO ALFABETIZANDO AO PESQUISADOR: NARRANDO AS CORES DO ARCO-ÍRIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 11 |
| CAPÍTULO I - CONCEITUAR O ARCO-ÍRIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE | 25 |
| 1.1- A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... | 25 |
| 1.2- CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO..... | 28 |
| 1.3 – CONCEITO DE SEXUALIDADE..... | 35 |
| 1.4 – FORMAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE PARA A DOCÊNCIA EM EJA | 42 |
| 1.4.1 – Sobre os Fundamentos das Narrativas Educativas como possibilidade de Formação Docente | 51 |
| 1.4.2 – O conceito de percepções | 54 |
| CAPÍTULO II - ENTRE AS CORES DO ARCO-ÍRIS: DESVENDAR O PERCURSO METODOLÓGICO | 56 |
| 2.1 – A ESSÊNCIA DO OBJETO DE ESTUDO, A POSTURA DO PESQUISADOR E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA PRODUÇÃO DE DADOS..... | 56 |
| 2.2 - ANÁLISE DE CONTEÚDO POR CATEGORIAS PREDEFINIDAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | 63 |
| CAPÍTULO III - REVIVER E ANALISAR MOMENTOS QUE COMPOEM AS CORES DO ARCO-ÍRIS DAS PERCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA EJA | 69 |
| 3.1 - APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS..... | 69 |
| 3.2 - ANÁLISE DAS NARRATIVAS EDUCATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA: PERCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE..... | 70 |
| 3.3 – DIÁLOGOS COM OS RESULTADOS..... | 88 |

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....91

REFERÊNCIAS.....95

ANEXO.....105

INTRODUÇÃO

DO ALFABETIZANDO AO PESQUISADOR: NARRANDO AS CORES DO ARCO-ÍRIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O presente trabalho apresenta uma pesquisa vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – campus Sorocaba.

A pesquisa está centrada nas percepções sobre gênero e sexualidade de professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A opção pelo título que se apresenta se deu pela compreensão da potencialidade formativa das narrativas educativas no processo de constituição profissional dos docentes da EJA no contexto de um curso de extensão proposto com essa finalidade, considerando as narrativas educativas como o objeto formativo que abre caminhos para a reflexão individual e coletiva. Para Sicardi (2008) a produtividade mostrada quando se utiliza as narrativas educativas ajuda ultrapassar a instrumentalização e o tecnicismo da formação inicial, ao possibilitar um trabalho singular centrado nos processos de escolarização e nos dispositivos e procedimentos que são produzidos pelas experiências docentes.

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si [...] ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras. (SICARDI, 2008, p.2, 3)

Ao falar em percepções, compreende-se com Cunha e Giordan (2010) que a percepção está associada aos procedimentos cognitivos, por meio da entrada de estímulos exteriores psicológicos, mas que ainda não formaram uma generalização, um conceito. É um procedimento de caráter dedutivo e construtivo, é a reprodução interna daquilo que ocorre no exterior e aparece sob a forma de uma hipótese. A informação que chega aos receptores é avaliada progressivamente, da mesma maneira que a informação oriunda da memória e que colabora para a interpretação e a formação da representação.

Realizar essa pesquisa é quebrar silêncios, narrar, dar voz às histórias pessoais e profissionais - minha e das professoras que participam desta investigação - apresentando

indícios do que somos, do que desejamos ser e do que poderemos um dia não ser. O envolvimento com esse estudo nos leva a uma reflexão sobre nossos próprios itinerários de formação e de profissionalização no campo da formação como e com docentes da EJA, balizando diversas maneiras de entender as ações de formação por meio das peculiaridades das histórias de vida e das aprendizagens sobre a docência na EJA. É desse espaço e com esses indicadores que nos compusemos e buscamos aprender a sermos docentes da EJA na interface com gênero e sexualidade.

Esta pesquisa, ao possibilitar e incentivar as narrativas educativas, colabora para que se quebre silêncios, que se reflita a prática e as estruturas de poder em que estamos inseridos. Segundo Bruni (2006) quando se juntam poder com silenciamento, viram estrutura de controle, interferem na afirmação da identidade, fragilizam socialmente o grupo silenciado e facilitam o ambiente para a opressão, a exclusão e a violência física e simbólica. Aprisionado a essas manifestações que produzem um “Outro” artificial, o silenciado fica a serviço do poder que, por sua vez, ao silenciar suas vítimas lhes infligem seu monólogo carregado de violência e pré-conceitos:

[...] o silêncio dos sujeitados, silêncio que é primeiro e mais forte componente da situação de exclusão, a marca mais forte da impossibilidade de se considerar sujeito aquele a quem a fala é de antemão desfigurada ou negada. (BRUNI, 2006, p.35)

Silêncio e preconceito andam juntos, se retroalimentam e, ao se associarem com o poder, perpetuam a intolerância e a segregação, como é o caso dos preconceitos de gênero e sexualidade. Reconstruir as subjetividades é a primeira etapa para desconstruir preconceitos. A decisão pela narrativa de minha trajetória nesta introdução possibilita romper com um processo de silenciamento sobre gênero e sexualidade na escola, na formação docente e na EJA.

Narro a minha história de vida e formação recorrendo às sete cores do arco-íris ou sete partes contínuas e descontínuas, que se misturam e formam um todo, o meu arco-íris, a minha vida. A opção por essa forma de narrativa provém do fato de que desde criança sempre me identifiquei com esse fenômeno meteorológico. Nesse sentido, a narrativa não seguirá uma ordem cronológica temporal mas uma sequência de acordo com os fatos que relaciono a cada uma das sete cores.

Assim, os fatos que seguem narrados serão relacionados às cores do arco-íris e ao sentido que atribuo a elas, de modo que a cor vermelha revela os momentos de ruptura da infância para adolescência e o curso de magistério, a cor laranja representa um período de

transição da fase de estudante para o início de minha profissionalização, a cor amarela representando as construções de novas relações na educação e na EJA, a cor verde indica meu ingresso no ensino superior, a cor azul revela meus dias de diretor de escola, a cor índigo traz a fase da minha atuação na supervisão de ensino e a cor violeta traz toda a concentração das minhas energias para me tornar um pesquisador em educação.

Nasci e cresci na cidade de Bocaiúva, norte de Minas Gerais, região pertencente ao polígono das secas, Vale do Jequitinhonha.¹ Chovia pouco, quando aparecia um arco-íris era uma festança. Naqueles momentos, durante ou após uma chuva, estava sempre a brincar na enxurrada. Morava em rua de terra batida e tinha poucos brinquedos. Fazer objetos de terra molhada, barragens na correnteza das águas, correr na chuva e tentar perseguir o arco-íris são lembranças vivas na minha memória.

Cresci dentro de princípios religiosos cristãos muito arraigados na típica família mineira. Aprendi nas celebrações da igreja que o arco-íris era sinal da aliança de Deus com os homens:

E Deus falou para Noé e seus filhos com ele, dizendo. Este será o sinal da aliança que estou fazendo entre mim e vós e todo ser vivente que está convosco, por todas as gerações. Meu arco íris pus na nuvem... Quando o arco íris puder ser visto nas nuvens, vou lembrar de minha aliança ... Nunca mais as águas se tornarão em dilúvio para destruir toda carne. (Gênesis, 9,8-15, Almeida Revista e Atualizada)

Nas brincadeiras de rua, folcloricamente, aprendíamos que quem chegasse muito perto de um arco-íris seria tragado por ele e sairia na outra ponta com o sexo trocado, ou seja, poderíamos virar meninas, ou as meninas virarem meninos. Por isso, muitas vezes corríamos para onde ele aparecia, mas com muito medo de sermos puxados. Pensávamos que o arco-íris era algo possível de ser tocado.

No início da vida adulta, rompi com a religião, quebrando a aliança estabelecida entre mim e aquele “deus” rancoroso da infância que me prometia o fogo do inferno, caso seguisse com um estilo de vida contrário ao pregado pelo dirigente espiritual.

¹O vale do Jequitinhonha está situado no norte/nordeste de Minas Gerais, banhado pelo Rio Jequitinhonha, ocupa uma área de 79 mil km², com uma população de aproximadamente 980 mil habitantes onde mais de dois terços dela vive na zona rural. É composto, por 75 municípios, dos quais 52 estão organizados nas microrregiões Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha, e 23 estão integrados à antiga área mineira da SUDENE. Há elevados índices de pobreza, desnutrição, mortalidade infantil, analfabetismo, desemprego e infra-estrutura sócio-econômica, com carência de investimentos públicos e privados na região, que ocasiona êxodo rural para os grandes centros urbanos e um esvaziamento demográfico na região. <<https://www2.ufmg.br/polojequitinhonha/O-Vale/Sobre-o-Vale>>acesso em 29 de agos de 2016.

Mudei o foco do meu arco-íris estabelecendo uma aliança com as cores da diversidade, por meio da bandeira² que é o símbolo do orgulho, do reconhecimento e da cultura do movimento de lésbicas, *gays*, bissexuais e transgêneros (LGBTs)³ em nível mundial. Ela é composta por listas horizontais de seis cores diferentes (roxo, azul, verde, amarelo, laranja e vermelho), semelhantes às do arco-íris.

De acordo com uma lenda mineira, se um arco-íris desaparece muito rapidamente, o bom tempo está a caminho, e o amor também. No final da minha adolescência, eles, o arco-íris e os amores, apareciam e desapareciam em questão de momentos. Assim, no meu-arco-íris, a cor vermelha representa as rupturas que ocorreram nesse período da minha vida.

Não havia, na cidade de Bocaiúva, a educação infantil. Assim, tomei conhecimento das primeiras letras ao iniciar a primeira série do ensino fundamental em 1977, na EE Cristina Câmara. Era uma escola de apenas quatro salas de aulas, que atendia somente as séries iniciais do ensino fundamental, sem luz elétrica, em rua de terra batida; porém, a alegria reinava entre aquela criançada muito pobre.

Quando terminei a quarta série, necessariamente, mudei de escola. Fui para a EE Prof. Gastão Valle, que era a única que atendia as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio.⁴ Para ingressar nessa escola, havia processo de seleção por meio de provas. Naquela época sofri muito, porque meus amigos de classe escolar e bairro, em sua maioria, não continuaram a estudar, porque não passaram na prova de seleção ou por necessidade de entrar no mercado de trabalho.

Ao entrar naquela escola, sendo de família humilde e com poucos recursos financeiros, deparei-me com as diferenças “gritantes” entre os sujeitos que ocupam as diferentes classes sociais em nosso país. Continuar estudando ali, embora eu não tivesse clareza à época, era uma decisão de enfrentamento ao *status quo* daquela cidade, pois sentia por meio das experiências do dia a dia que aquela escola atendia uma classe social e um grupo sexual dos quais eu não fazia parte.

² Desenhada pelo artista plástico Gilbert Baker, em 1977, é composta por listas horizontais de seis cores semelhantes à do arco íris. Estas cores representam a diversidade humana. Roxo – Significa o espírito, o desejo de vontade e a força. Azul – Significa as artes e o amor pelo artístico. Verde – Simboliza a natureza e o amor pela mesma. Amarelo – Simboliza o sol, a luz e a claridade da vida. Laranja – Simboliza a cura e o poder. Vermelho – Significa o fogo, a vivacidade. <<http://www.lgbt.pt/cores-bandeira-lgbt/>> acesso em 30 de agosto de 2016

³ Essa sigla consolidou-se nos anos 2000 como a representação do movimento de homossexuais, o que terminou por estender seus controles para além do campo político-social, já que, atualmente, ela se faz presente em esferas da educação, das artes, da cultura, da economia, do turismo, da moda, da literatura etc. Assim, a sigla “LGBT” será usada toda vez que se referir a “lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais”. (FACHINI, 2005).

⁴ Naquela época o ensino fundamental de hoje era chamado de primeiro grau e o ensino médio de segundo grau.

Eu era o oitavo filho de minha mãe, Maria Anselma, viúva, analfabeta. Carente, após a viuvez, teve uma relação afetiva com o chefe e engravidou. Ele não assumiu o relacionamento nem tampouco o filho, que era eu. A praticidade da vida me mostrou desde cedo, que a paternidade ou falta dela fazia muita diferença naquela comunidade de cidade pequena do interior. Eu sempre precisava ser melhor que os outros para conseguir alguma coisa.

Ela foi a grande incentivadora para que eu estudasse. Sempre presente e atuante para que minha trajetória fosse diferente daquela que a vida ofereceu a ela, que nunca pôde estudar e dos meus irmãos que precisaram abandonar a escola para trabalhar. A influência dela foi decisiva para que eu continuasse na escola e seguisse uma trajetória diferente.

Minha mãe viveu sua infância na zona rural de Bocaiúva. Adulta, foi trabalhar como bóia-fria, cortando cana-de-açúcar. Era uma mestra na oralidade, com uma imensa riqueza de imaginação povoava meus sonhos de menino com suas histórias: das fazendas de cana de açúcar, dos ranchos que pegavam fogo, das onças que atacavam humanos, dos lobisomens e outras assombrações, das festas na roça, das mortes, dos casamentos, da submissão das mulheres aos pais e irmãos mais velhos e posteriormente aos maridos. Sem nunca ter ouvido falar em feminismo e direitos das mulheres, indignava-se ao lembrar-se das proibições de sair de casa sozinha, de atender a porta para estranhos ou de conversar em público com rapazes e da proibição de estudar pelo fato de ser mulher. Segundo meu avô, “homens estudam, mulheres casam”.

Fechada, no pequeno mundo doméstico e nos limitados horizontes culturais de uma pequena cidade interiorana, criou um universo mágico que foi meu alicerce e embalou minha vida, sendo a sua criatividade a responsável por me manter na escola sem precisar largar tudo para trabalhar. Exímia cozinheira que era, fazia doces de leite, em pedaços, que eu vendia na porta da escola no contraturno de minhas aulas. Esse dinheiro complementava sua pensão e ajudava na compra de meus uniformes e materiais escolares.

Ao terminar o ensino fundamental, podia escolher entre o ensino médio regular e o magistério que dava direito a uma profissão (professor de séries iniciais do ensino fundamental). Optei pelo magistério devido as minhas condições financeiras, e porque a maioria dos estudantes eram meninas, evitando assim muita exposição à violência homofóbica, que sofrera até então. Cursei no período noturno, pois necessitava trabalhar e fazia isso, durante o dia, em um bar.

No curso de magistério, conheci João Roberto que era professor de Filosofia e Sociologia. Foi meu grande mestre. Com ele travei conhecimento da existência das lutas de classes e das possibilidades de superação. Realizamos estudos das obras de Paulo Freire, no

sentido de perceber a opressão e as lutas dos oprimidos. Apresentou-me ao Partido dos Trabalhadores (PT) e às ideologias de esquerda, nas quais me engajei e milito até os dias de hoje.

Ele me ajudou a olhar o mundo de forma diferente, a ter outro olhar sobre o conhecimento e a educação. Como expressa Mariotti (2000; p.214 apud: BIEMBENGT, 2008, p.2) “[...] ao mudar o modo de olhar, passamos a nos dar conta de coisas ou situações que sempre estiveram à nossa frente, mas que não éramos capazes de perceber, porque estávamos agarrados a um determinado padrão mental.”

Ao terminar o magistério, por ser “petista” durante todo o curso, a prefeitura local não me aceitou como professor naquele momento. A cidade tinha uma empresa grande na área de metalurgia, porém também lá eu não consegui arrumar trabalho. A vida tornava-se cada vez mais difícil para mim naquela cidade.

Eu estava muito insatisfeito com aquela sociedade em que estava inserido. Não me via envelhecendo num contexto cultural, religioso, sexual e social semelhante àquele de meus familiares, amigos e toda a sociedade bociuivense. Tinha medo de perder o sentido da vida caso não houvesse outro percurso a fazer. Era grande a dificuldade para sobreviver, seja pela escassez econômica e financeira ou inexistência de instrumentos culturais ou de lazer; ou ainda pela crueza de uma convivência com baixa qualidade de vida, tendo por base a falta de acesso à saúde, educação e saneamento básico mínimo. Enfim, era plausível não conseguir ver sentido em uma vida delimitada por traços tão marcantes.

Encontrava-me numa situação de poucas perspectivas para a vida futura. Nesse momento, minha mãe adoeceu e minha irmã Conceição, que já morava em Sorocaba, trouxe-a para fazer um tratamento de saúde nessa cidade. Não pensei duas vezes, arrumei as malas – e retirei-me, no sentido mesmo de retirante - vindo embora, rompendo com a cidade onde nasci e com todos os meus laços de afinidades com amigos de infância, parentes, professores e os poucos espaços públicos de lazer.

A cor laranja é a segunda do arco-íris, permitindo-nos observar como pouco a pouco as cores vão se transformando. Às vezes não é possível ver claramente a cor laranja, porque o vermelho é a cor que predomina. Esse é o meu período de transição entre uma cidade e outra. Chegando a Sorocaba, em agosto de 1989, trazia na mala bastante saudade e poucos objetos de valor financeiro.

Em 1992, ingressei por concurso público como professor de educação básica (PEB1), na rede municipal de Sorocaba. A exigência era somente magistério. Fui aprovado em

segundo lugar, porém, ao entrar em sala de aula com a insegurança de principiante, enfrentei muitas dificuldades. Era o início da carreira docente em que

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAM, 1997, p.39)

A Secretaria da Educação de Sorocaba oferecia a possibilidade de professores efetivos acumularem cargos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Decidi me inscrever para atuar nessa modalidade de ensino. Para HUBERMAM (1997) “Após uma primeira vivência das atividades de sala de aula, e da profissão em geral, o professor parte em busca de novos desafios.” Em 1994, assumo a primeira turma da modalidade EJA.

Diz uma lenda irlandesa, que qualquer pessoa que olhar o arco-íris e tocar o chão, quanto mais próximo estiver do arco-íris, mais perto estará de encontrar seu tesouro, seu pote de ouro. Ingressar na EJA foi meu toque ao chão. O pote de ouro, representado aqui pela cor amarela, veio com as aprendizagens e com as relações que foram sendo construídas.

Nas aulas, constantemente, lembrava minha infância ao lado de minha mãe e tias analfabetas. As alunas da EJA, também boas contadoras de histórias, sempre narravam os sofrimentos e dificuldades de estudar pelo fato de serem mulheres.

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho porque desamá-la e aos educandos. Não tenho porque exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. (FREIRE, 1996 p.67)

Trabalhava com crianças no período da tarde e com os adultos no noturno. O grupo do período da noite era numeroso, extremamente heterogêneo. Na sala de aula havia desde adultos que nunca frequentaram a escola até o jovem evadido da escola diurna. O grupo era formado, em sua maioria, por mulheres. Nesse sentido, vale salientar que esse é o público em que, ainda hoje, se encontra o maior número de pessoas analfabetas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010). Entendia que deveria oferecer respostas educativas que respondessem às necessidades de aprendizagem daquelas pessoas.

Um professor não trabalha sobre os alunos, mas com e para os alunos, e precisa preocupar-se com eles. Ademais, para um bom número de professores, a opção por essa profissão é resultado de uma vontade de ajudar os jovens, as crianças. (TARDIF e LESSARD, 2005, p.70)

Além de espaço de trabalho docente, fazia da EJA um espaço de militância, não no sentido partidário, mas no sentido de compromisso político com uma parcela da sociedade na qual identifico minha origem.

Na sala de aula, percebia que minha formação (magistério) não era suficiente para atender as necessidades educativas dos estudantes. Em 1995, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade de Sorocaba (UNISO). Era um curso com quatro anos de duração. Nele procurei subsídios teóricos para contemplar as demandas de minha atuação em sala de aula, com as crianças e as pessoas adultas com as quais aprendia e ensinava, bem como melhorava a minha formação profissional.

A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho. E no surgimento e manutenção dessa motivação assumem um papel fundamental as ilusões, os projetos pessoais, os outros, os contextos vitais nos quais nos desenvolvemos e crescemos. (VAILLANT e MARCELO, 2012, p.31)

A relação com a cor do arco-íris, verde, continua como mais uma etapa no meu processo de formação, agora no ensino superior. A Pedagogia acontece dentro do caminhar de uma carreira profissional. Para HUBERMAN (1997, p.38) “O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos.”

Para concluir o curso de Pedagogia, em 1998, escrevi a monografia: “O calo faz calo em mãos calejadas no Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Sorocaba.” Esse relato significou a possibilidade de escrever sobre as pessoas com quem trabalhava na EJA e refletir sobre a minha prática pedagógica nessa modalidade de ensino.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, continuei como professor de educação básica na rede municipal de Sorocaba e ingressei como diretor de escola, por concurso público, em 2002, na Escola Estadual Professora Ida Yolanda Lanzoni de Barros, situada na Vila Zacarias, zona leste de Sorocaba, acumulando os dois cargos públicos.

Segundo o folclore mineiro, um arco-íris de manhã significa mais chuva durante o dia, mas quando aparece no final do dia significa que a chuva já passou. Durante minha gestão na direção de escola, passei por muitos dias chuvosos e tardes coloridas. A cor azul se firmou no meu arco-íris de diretor de escola de ensino fundamental e médio depois de muitas tempestades.

Dentre as inúmeras dificuldades sociais e pedagógicas que enfrentávamos no contexto da escola pública, convivemos com muitas questões ligadas ao gênero e à sexualidade: Gravidez na adolescência, homofobia/homossexualidades, *bullying*, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), agressão verbal e física à mulher/aluna e à mulher/educadora. Essas questões eram as geradoras dos maiores conflitos que enfrentávamos no dia a dia. Precisávamos enfrentá-las respeitando as individualidades de cada pessoa.

Segundo Louro (1997), para abordar a sexualidade de forma a não constranger e a respeitar todas as diferenças:

[...] trata-se de assumir que todos os sujeitos são construídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita sempre a partir de um dado lugar que torna como norma ou como centro. É preciso, pois por a norma em questão, discutir o centro e duvidar do natural. (p.141)

A experiência vivida na direção de escola pública estadual, juntamente com a docência nas séries iniciais se encerraram com o Ingresso, após ser aprovado em concurso público, na supervisão de ensino da rede municipal, em 2008. Foi um período de muitas mudanças em minha vida. Deixei a sala de aula depois de 16 anos. Deixei também a direção de escola. A supervisão de ensino passou a ser meu único espaço de atuação.

O nome arco-íris provém da mitologia grega, em que Íris era uma deusa que exercia a função de arauto divino. A cor índigo é uma mistura da azul com a violeta. Muitos pensam que ela não existe no arco-íris. A supervisão de ensino também é assim. Muitos a desconhecem, sequer sabem o papel que exercemos. Somos, na verdade, um elo entre a escola e a secretaria da educação.

Historicamente, o papel do supervisor de ensino esteve ligado ao controle, à inspeção ou ao repasse de técnicas às escolas e aos professores. No entanto, no atual contexto, o perfil do supervisor de ensino⁵ traz possibilidades política, pedagógica e de liderança nos espaços

⁵- Perfil do supervisor de ensino da Rede Estadual do Estado de São Paulo: “ Ao Supervisor de Ensino, alocado na Diretoria de Ensino Regional (DER), compete prestar assessoria, orientação e acompanhamento do planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas e privadas, tendo como referência a realidade das escolas, teorias e práticas educacionais e as normas legais pertinentes à educação nacional e à educação básica oferecida pelo Sistema de Ensino Estadual de São Paulo. Cabe ao Supervisor participar da organização, desenvolvimento e avaliação dos trabalhos na Diretoria de Ensino direcionados às escolas. Sua atuação é fundamental para assegurar a organização de condições que propiciem estudos de teorias e práticas educacionais e orientações sobre as normas que regulamentam a universalização da educação escolar: o acesso e a permanência do aluno na escola e a qualidade do ensino ofertado. O Supervisor é um dos responsáveis pela consolidação de políticas e programas desse Sistema, por meio de ações coletivas, que envolvam um movimento de ação, reflexão e ação. É um dos participantes do processo de construção da identidade da Diretoria de Ensino e da escola, tendo em vista: a) a contribuição para o envolvimento da equipe técnico-pedagógica da DER e da escola com os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos e b) o compartilhamento de responsabilidades sobre a efetividade das propostas pedagógicas pertinentes ao acompanhamento, intervenção e avaliação da implementação de ações integradas nas escolas da rede pública

das Secretarias da Educação e das escolas, podendo atuar como um constante pesquisador e articulador de todas as esferas que envolvem os processos de ensino e de aprendizagens, de modo a assegurar a qualidade social⁶ na educação.

Assim, justifica-se o uso de uma das cores do arco íris, a cor índigo, para representar esta etapa de minha atuação/formação. No meu caso, ainda, é o espaço que cria um elo entre a formação inicial/continuada e o mestrado em educação.

Recebi da Secretaria da Educação, em 2009, a incumbência de supervisionar e coordenar os trabalhos da Educação de Jovens e Adultos, na rede municipal de ensino. É a minha volta para a EJA. Essa modalidade apresentava número reduzido de alunos, considerando que o município de Sorocaba tinha uma taxa de 4,6% (+ - 30 mil) de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (IBGE/2000), altas taxas de evasão e retenção.

Convém ressaltar que na pesquisa censitária de 2010 (IBGE/2010), a cidade de Sorocaba apresentou um índice de 3,1% de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (+ - 14 mil).

Compusemos uma equipe de trabalho (supervisor de ensino e professoras formadoras). Incentivamos as escolas a abrirem turmas de EJA, implementamos a merenda escolar, incrementamos a divulgação do acesso por variados meios de comunicação, incluindo carro de som pelos bairros e assumimos a formação continuada dos docentes que atuavam nessa modalidade de ensino.

As reuniões de formação com os professores e as professoras ocorriam uma vez por mês, por um período de 3 horas, com a equipe formadora da EJA e formadores externos. Havia possibilidade de participação em eventos (seminários, colóquios, congressos, encontros) que tratavam dessa modalidade. Havia, também, as formações de planejamento no início e meio do ano letivo com o objetivo de melhorar a formação e autoformação das professoras e professores.

[...] a formação hoje em dia é formação individual e social. Mas se requer desenvolver em todas as pessoas, especialmente nos docentes, a capacidade de autoformação, a capacidade de delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, utilizando em cada momento os meios mais apropriados eficazes. (VAILLANT e MARCELO, 2012, p.32).

estadual. Compete-lhe orientar, fundamentado na concepção de gestão democrática e participativa, a promoção de um ensino de qualidade a todos os alunos e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho das escolas. (São Paulo, 2013)

⁶ - A qualidade social, conceito originário do Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira implica educação com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população, tendo como valores fundamentais a solidariedade, a justiça, a honestidade, o conhecimento, a autonomia, a liberdade e a ampliação da cidadania. (BOLLMANN apud FERNANDES et al., 2004:247 apud BRASI, 2007).

Houve, naquele momento em minha trajetória pessoal/profissional, uma mudança de campo de atuação. Antes, trabalhava com a formação das crianças, jovens e adultos estudantes e agora com a formação continuada de docentes.

Para a formação docente da EJA, o ano de 2013, foi marcado por uma perspectiva que abordava as questões de gênero e diversidade sexual na proposta pedagógica das unidades escolares, considerando que, entre tantas outras questões, os docentes da EJA convivem na escola com casos de violência doméstica e no mundo do trabalho (agressões físicas e verbais às alunas, filhos e filhas pelos pais, irmãos ou companheiros; agressões verbais sobre condição feminina no ambiente de trabalho) questões ligadas ao planejamento familiar, às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), ao abuso sexual, à homofobia dentre outras, que causam dificuldades ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, gerando problemas para o acesso e a permanência desses estudantes na escola.

Diversos textos foram selecionados, acolhidos e dialogados. Combinamos que os textos estudados seriam levados às salas de aula com a metodologia que a professora sentisse segurança para trabalhar, a partir das temáticas planejadas para a semana. Socializariam o trabalho realizado em sala de aula nas reuniões mensais de formação docente.

Percebi que as professoras debatiam os temas, opinavam, entendiam a proposta, porém tinham dificuldade, considerando os padrões heteronormativos da sociedade em que vivemos, de implementar nas suas aulas qualquer abordagem sobre as questões de gênero e sexualidade.

De acordo com as lendas dos gnomos, um arco-íris é o momento certo de fazer pedidos e fazer magia, no entanto, para as bruxas é um devaneio, e ajuda a concentrar energias favoráveis às magias. Neste meu momento de cor violeta, todas as minhas energias de vida estão concentradas para a magia da pesquisa, para responder às inquietações pessoais, profissionais e sociais que demandam um olhar apurado, interessado e dedicado. Assim, de alfabetizando que virou alfabetizador, me torno formador e pesquisador.

Um arco-íris, também, é chamado arco-celeste, arco-da-aliança, arco-da-chuva, arco-da-velha, sendo um fenômeno óptico e meteorológico que separa a luz do sol em seu espectro de cores que se torna contínuo quando o sol brilha sobre as gotas de chuva. Eu já passei por todas as cores desse arco, ou desses arcos. Nessa introdução trilhei, separadamente, cada uma das cores ao narrar as minhas experiências de vida. Aos poucos construí um arco-íris com as suas cores visíveis e com elas me constituo em minha diversidade humana, expondo a minha incompletude enquanto ser histórico e social.

E dessas experiências vividas e relatadas surge a **problemática** que orientará o desenvolvimento dessa pesquisa: Quais são as percepções sobre gênero e sexualidade evidenciadas nas narrativas educativas produzidas por professoras que atuam na EJA e, a partir delas, quais definições podem orientar suas práticas educativas?

A problemática desse estudo pauta-se nos seguintes **objetivos**:

- identificar as percepções de gênero e sexualidade de professoras que atuam na EJA e a importância de discutir essas questões na afirmação do respeito às diferenças no espaço escolar;
- apontar problemas para a convergência entre as práticas educativas e as questões ligadas ao gênero e à sexualidade na EJA;
- discutir as percepções de gênero e sexualidade nas relações do cotidiano escolar da EJA, impulsionando a reflexão sobre os valores que marcam a nossa sociedade.

Para construir uma compreensão objetiva sobre os processos teóricos da pesquisa, houve a necessidade de realizar um estudo exploratório nos *sites* de divulgação de pesquisas científicas.

Estruturou-se, inicialmente, pelo site de divulgação das reuniões de trabalho da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) dos últimos cinco anos, compreendendo esse intervalo de tempo como um período ideal de atualização de trabalhos nessa linha temática e considerando as pesquisas realizadas nos três grupos de trabalho (GTs) relacionados aos temas: GT 8 – Formação de Professores; GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas e GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação.

Nos dois primeiros grupos, não há nenhum trabalho relacionado à proposta temática. No GT 23, há muitos trabalhos relacionados a gênero, sexualidade e formação de professores, a saber: gênero e sexualidade dos estudantes, professores *gays*, professoras lésbicas, sexualidade nos materiais didáticos, a gestão masculina nas escolas, formação inicial sobre gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia, formação continuada sobre a temática na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Contudo, não foi encontrada nenhuma abordagem específica sobre as percepções de professoras que atuam na EJA.

No banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) encontram-se: com a temática de sexualidade nas escolas, 142 registros; diversidade e sexualidade na formação de professores, 10 registros; formação de professores da EJA, 373 registros; gênero e sexualidade na EJA, 115 registros e formação de professores, gênero e sexualidade, 39 registros.

Os resumos dos trabalhos que tratam de gênero e sexualidade na EJA mostram uma diversidade de abordagens nas pesquisas: sexualidade e saúde, doenças sexualmente transmissíveis, Síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) e preservativos nas escolas, gênero e sexualidade do/a estudante trabalhador/a, formação de professores inicial e continuada, homossexualidade, homofobia e outros. No entanto, não foi encontrada nenhuma dissertação/tese que abordasse especificamente as percepções de gênero e sexualidade de profissionais que atuam na interface com a EJA. A partir dessas constatações, evidencia-se a importância acadêmica da presente pesquisa.

As exposições até aqui realizadas justificam a necessidade da abordagem da temática de gênero e sexualidade na formação dos profissionais de educação que atuam na interface com a EJA, uma vez que esses temas sofrem “interdições” no discurso da escola devido suas “ligações com o desejo e o poder.” (FOUCAULT, 1998, p.10)

Após revisão bibliográfica sobre a EJA, concepções de gênero e sexualidade e da formação de profissionais da educação que atuam na interface com a EJA, intencionando responder ao questionamento feito enquanto problemática, foi realizada uma pesquisa de campo, na perspectiva da pesquisa-ação.

A pesquisa de campo se deu por meio de um curso de extensão ofertado sob a temática: Narrativas, Formação e Trabalho Docente: reflexões teóricas e metodológicas sobre gênero e sexualidade na EJA. O objetivo do curso foi constituir um grupo na perspectiva da (res)significação dos saberes com relação às percepções sobre gênero e sexualidade e oportunizar a criação de uma cultura de análise individual e coletiva das práticas pedagógicas, a partir das abordagens de aspectos relacionados ao gênero e à sexualidade no contexto da EJA.

Esta introdução que contempla a narrativa de meu itinerário formativo, profissional e acadêmico, em que apresento justificativas pessoais, sociais e acadêmicas para pesquisar as percepções de gênero e sexualidade na formação continuada de professoras que atuam na EJA; revela, também, o objeto, o problema, os objetivos e o percurso metodológico da pesquisa e os três capítulos que compõem a dissertação.

Assim, o primeiro capítulo apresenta o referencial teórico da EJA, da conceituação de gênero e sexualidade e da formação docente para atuar nessa modalidade a partir das contribuições de: Freire (1976, 1996, 1988); Valdés (2014) e Vóvio e Abreu (2013), Louro (1997, 2000, 2009, 2011) e Miskolci (2010, 2015), Pinheiro (2006).

O segundo capítulo descreve o itinerário metodológico ao evidenciar o fundamento epistemológico; os pressupostos teórico-metodológicos; os critérios para a escolha de

procedimentos e instrumentos considerados na produção de dados na perspectiva de pesquisar às percepções sobre gênero e sexualidade de professoras que atuam na EJA, fundamentando em Bogdan e Biklen (1994), Deslauriers e Kérisit (2012), Thiollent (2011), Tripp (2005); Sicardi Nakayama (2015), Bardin (1977) e Franco (2005).

No terceiro capítulo, realiza-se a análise, observadas a partir do referencial teórico que estabelece a relação entre os eixos temáticos EJA, gênero, sexualidade e formação de professoras da EJA com vista a obtenção e apresentação das análises realizadas, considerando as categorias pré definidas por Nóvoa (2009), por ele denominadas de *5ps – prática, profissão, pessoa, partilha e público*.

Nas considerações finais, relatam-se os momentos e aprendizagens constituídos no percurso da pesquisa, as limitações e dificuldades que foram encontradas no processo de investigação, os principais resultados obtidos com este estudo e as contribuições para o campo da formação docente, para a EJA, para os participantes do curso de extensão, para este pesquisador e para a ressignificação dos olhares sobre a temática gênero e sexualidade.

Esses são os desafios que alimentaram minha vontade de ser tragado por esse arco-íris da pesquisa para descobrir como sairei do outro lado. Ressalto que

Gostaria de arriscar e destacar um motivo mais profundo: é para agir no mundo por meio das palavras e deixar o mundo (marginalizado) agir nas palavras. De outro lado, para semear nestas paragens sementes de coisas que não encontrei quando me alimentei de seus produtos. (ALMEIDA, 2009, p. 39)

Assim, estão postos os meus desejos e minhas justificativas de caminhar para refratar a luz do sol nas palavras e cores ainda marginalizadas e sementes ainda não plantadas na escola e, por meio da pesquisa acadêmica, cultivar o terreno para que eu e outras pessoas possamos no futuro experimentar a beleza de muitas cores, os sabores e os saberes de novos textos e novos frutos por elas germinados.

CAPÍTULO I

CONCEITUAR O ARCO-ÍRIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.

Neste capítulo apresenta-se a conceituação teórica da EJA, da formação de professoras que atuam nessa modalidade de ensino, das narrativas educativas e do que entende-se por gênero e sexualidade e sua contextualização na EJA.

O capítulo está estruturado em quatro partes: na primeira, a EJA e seu público alvo são conceituados; na segunda abordam-se as questões conceituais de gênero e sua construção social; na sequência, apresenta-se uma abordagem sobre a sexualidade humana como construção histórica e social e suas implicações na EJA. Para finalizar o capítulo, o foco se coloca sobre a formação docente na EJA por meio das narrativas educativas.

No processo de elaboração dos conceitos aqui tratados, percebe-se uma proximidade com as teorias pós críticas do currículo escolar, porém, as construções curriculares não são o objeto de estudo desta pesquisa e, portanto, essas questões não serão aprofundadas neste espaço.

O processo de produção de dados para essa pesquisa se deu num curso de extensão com um grupo de profissionais da educação. Embora haja proximidade com a ideia de comunidades de aprendizagem⁷ e considerando os objetivos desta pesquisa, anteriormente apresentados, não haverá aprofundamento desse conceito.

1.1 - A Educação de Jovens e Adultos

A EJA se desponta como uma modalidade importante para a elaboração de um plano de sociedade, que visa ao bem comum, inclusivo e democrático. Inicialmente, porque a educação é um campo capaz de ativar o desenvolvimento pessoal, profissional, a cidadania, a produção e o fortalecimento de processos culturais. Na sequência, porque é o espaço para reflexão e autoconstrução de pessoas sensíveis aos problemas sociais e à prática da liberdade. Finalmente, porque é o espaço para a mobilização, sem o qual mudanças sociais não se

⁷ - "As comunidades de aprendizagem são aquelas onde há diversificação de interações e atividades e intensificação dos tempos de aprendizagem". Trocando em miúdos, por "diversificação de interações e atividades" entenda-se a participação de vários atores nos processos educativos – pais e comunidade, além de professores e alunos – em situações de troca que extrapolam as salas de aula, como em atividades e oficinas para as famílias. Já por "intensificação dos tempos de aprendizagem" leia-se o aumento das oportunidades de acesso ao conhecimento na comunidade. (GOMES, 2012)

viabilizam, a prosperidade não chega a todas as pessoas e não se ultrapassam as desigualdades e a exclusão.

A EJA, como uma modalidade específica da Educação Básica, muitas vezes é confundida com o ensino noturno dirigido aos analfabetos, como os criados no século XIX e ofertados, apenas, aos iletrados do sexo masculino. Trata-se de uma associação equivocada considerando que a EJA não se define pelo turno em que é oferecida, mas pelas características e especificidades dos sujeitos aos quais ela se destina.

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, 2000, p18-19)

A Lei nº 9.394, de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no seu artigo 37, traz pela primeira vez a necessidade de garantir o acesso e a continuidade dos estudos àqueles que não tiveram a oportunidade em idade própria. A partir do Parecer CNE/CEB 11/2000, o Conselho Nacional de Educação regulamentou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.” Com essa aprovação, a EJA não possui mais apenas a função de suprir ou compensar a escolaridade perdida, mas também a função reparadora, que promove a cidadania por meio da reparação do direito negado à educação; a função equalizadora, que garante o acesso aos bens sociais e à permanência na escola de maneira equitativa, considerando cada sujeito com suas necessidades específicas e a função qualificadora, ao efetivar uma educação permanente que corresponde às necessidades de atualização e aprendizagem contínuas.

Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens” e “adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (SOARES, 2002, p.43)

O público alvo da EJA, segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000), são homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores rurais e urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais. Vivem no campo e no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas.

São excluídos do sistema de ensino e apresentam um tempo maior de escolaridade devido às repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando criança, em virtude da entrada precoce no mercado de trabalho, ou por falta de escolas. São jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigência do mercado de trabalho. São sujeitos de direitos e trabalhadores que participam concretamente da garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem.

Concorda-se que os educandos da EJA possuem história de negação de direitos e de oportunidades, que necessitam ser reparadas e, para que isso aconteça, é necessário que a escola, enquanto uma instituição que influencia e é influenciada pela sociedade, desconstrua a visão reducionista da EJA e contemple a diversidade que existe nesse espaço.

Para Vóvio e Abreu (2013) é possível perceber a heterogeneidade entre estudantes, no tocante às distinções de local de nascimento, modo de inclusão no mundo do trabalho, faixa etária, vivências culturais e trajetórias de vida. Observa-se uma homogeneidade correspondente à sua origem social, assinalada pelas condições encontradas nos meios populares. O diferente e o comum estão presentes no espaço escolar e cabe ao docente transformar o possível “caos” em um ambiente pedagógico, usando artifícios diversos para qualificar a coexistência e o diálogo entre os estudantes.

A EJA é um campo de práticas e reflexões que, inevitavelmente, transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Explicitamente, porque abarca processos formativos diversos, em que podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e uma grande quantidade de questões culturais próprias dos educandos como as de cunho étnico, de gênero, de sexualidade dentre outras, que são, muitas vezes, pautadas em outros espaços que não o escolar e que de forma alguma podem ser desmerecidas enquanto experiências a serem debatidas e ampliadas, considerando que os fatores extraescolares são tão importantes quanto os escolares na aprendizagem.

Enfim, a EJA, seus conteúdos e abordagens metodológicas, ancoram-se nos sujeitos que dela tomam parte. Assim, é preciso se deixar levar pela curiosidade de descobrir o que sabem essas pessoas, ouvir suas histórias, identificar os desafios que enfrentam, suas formas de pensar e refletir, de observar como e porque se mobilizam. (VÓVIO e ABREU, 2013, p.26)

A EJA precisa superar alguns desafios, destacadamente: alfabetizar e garantir a continuidade na perspectiva de uma visão ampliada de educação ao longo da vida;

aproximação entre discurso e prática pedagógica; investimentos na formação continuada de professores; possibilidades de troca de informações e experiências. Nesse sentido dialoga-se com Pinheiro (2006)

Quanto à modalidade EJA, o educador tem um papel central ao propor formas de acesso ao conhecimento científico pela população marginalizada desse saber social, entremeado pelo respeito ao conhecimento das tradições populares. Entendemos que, primordialmente na especificidade da EJA, a relação com os aspectos culturais é central, devendo o planejamento curricular, embora respeitando os conhecimentos e práticas acadêmicas, ter como opção central o campo da memória cultural dos alunos e da comunidade em que esses se inserem. (p.110)

Para Walder e Scasso (2014) o direito à educação de pessoas jovens e adultas pressupõe, por parte dos Estados, a obrigação de assegurar seu pleno cumprimento, com igualdade de acesso para todas as pessoas de qualquer faixa etária, etnia, sexo, capacidade e da área geográfica onde habitam.

Ao compreender a capacidade de transformação do mundo simbólico que permeia as práticas de formação e as dinâmicas nos diversos campos de aprendizagem, espera-se que esse direito possa implicar na reprodução de relações de equidade. Isso possibilita o emprego de estratégias diversas para conseguir a igualdade entre os gêneros em matéria de educação, ao alterar atitudes, valores e práticas e favorecer o ingresso aos serviços.

1.2 – Construção do conceito de Gênero

Deseja-se, inicialmente, justificar a abordagem conjunta, nessa dissertação, das dimensões gênero e sexualidade a partir da compreensão de que são articuladas entre si. Por isso, percebe-se a impossibilidade de discorrer sobre uma delas sem que necessariamente envolva a outra. Para entendimento da pesquisa, vê-se aqui a necessidade de diferenciá-las para agregá-las e compreende-se com Louro (2011) que os termos surgem juntos, numa interpretação de que são dimensões interligadas automaticamente.

No entanto, mais do que articulações, há entre gênero e sexualidade, na maioria das vezes, embaralhamentos, misturas, confusões. Não são apenas as diferenças conceituais, como aquelas que acontecem nas academias, mas as diferenças do senso comum – como a ideia de que um “sujeito *gay*⁸ não passa de uma mulherzinha” (p.63) ou a ideia de que é “impossível

⁸ O movimento LGBT prefere ser nomeado com a expressão *gay*. Considera que a palavra homossexual derivada de homossexualidade é mais um termo clínico, com um significado negativo, foi criado em 1869, pelo escritor e jornalista Karl Maria Kertbeny para se nomear à orientação sexual, que foi tratada nos séculos XIX e XX como doença mental. A palavra “*gay*” foi inicialmente utilizada para se referir a maneiras de ser “despreocupado”, “feliz”, “brilhante”. É a mais aceita para definir pessoas que gostam de outras do mesmo

ser feminina e lésbica” (p.63), ideias que terminam por se naturalizar de tal maneira que se tornam quase banais. Essas ideias estão muito enraizadas em nossa cultura e luta-se contra elas diuturnamente em nossas escolas, na nossa família ou, até mesmo, dentro de nós.

Scott (1995, 1998) e Lauretis (1994) utilizam a concepção de gênero para expor a natureza essencialmente social das diferenças baseadas no sexo; nesse sentido, as identidades de gênero guiam às diferentes maneiras de viver a masculinidade ou a feminilidade. De outra forma, a concepção de sexualidade é empregada, nessa situação, para mostrar as maneiras como os indivíduos vivem seus prazeres e jogos sexuais; assim, as identidades sexuais estariam associadas aos vários acertos e às muitas alternativas de parceria que os indivíduos criam e põem em prática para realizar seus desejos sexuais.

Assim, segundo Beleli (2010) gênero é uma categoria de distinção global e pesquisas realizadas em diferentes culturas indicam que não há um modelo naturalizado de ser mulher e homem e que não há precisamente normas ligadas à masculinidade e à feminilidade que não estejam coladas aos corpos sexuados.

Gênero é um saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. (SCOTT, 2009, p. 12-13).

O Dicionário do Aurélio (1.999) mostra um enumerado de sentidos para a palavra gênero, desde suas definições no âmbito da Lógica, da Biologia, da Gramática, até usos mais corriqueiros como "maneira, modo, estilo", "classe ou natureza do assunto abordado por um artista" ou, ainda, expressões classificadas como gíria: "fazer gênero" ("fingir ser o que não é") e "não fazer o gênero de" ("não estar conforme a opinião ou gosto de 'alguém; não agradar a").

Na gramática, gênero é compreendido como um meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado mais do que uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que permite distinções ou agrupamentos separados. (SCOTT, 1995, p 03)

A partir da década de 1970, "gênero" tem sido o vocábulo utilizado para teorizar a diferença sexual. Foram as feministas americanas que inicialmente utilizaram este termo. “A

sexo, sejam homens ou mulheres, considerando que o termo homossexual tem histórico negativo e se refere apenas ao comportamento sexual. (ALMEIDA, 2011)

palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” (SCOTT,1995, p.03).

Entre as suas contribuições, realça-se o princípio essencialmente social e cultural das distinções baseadas no sexo, que desloca o fantasma da naturalização; afasta a ideia de assimetria e de hierarquia nas relações entre homens e mulheres, introduz a dimensão das relações de poder e acrescenta-se à articulação de gênero com a classe social e a raça/etnia.

Para Louro (1997) essa concepção de gênero está associada à história do movimento feminista, está ligada linguística e politicamente em suas lutas e, para entender melhor o momento e o sentido de sua incorporação, é necessário que se recupere um pouco de todo o processo.

Sobre isso Beleli (2010) comenta:

Os movimentos feministas Influenciaram nas transformações sociais, econômicas, mas também colocaram em questão os valores culturais. As mulheres romperam com o padrão da moça bem comportada, virgem, cujo destino final, e necessário, era a maternidade, desafiando convenções de gênero. (p. 49)

No ocidente, o feminismo, como um movimento social organizado, remete-se ao final do século XIX. Os protestos contra a discriminação feminina assumiram uma evidência e uma força maior no chamado "sufragismo"⁹, ou seja, nos embates voltados para acrescentar o direito do voto às mulheres.

O sufragismo avançou por diversos países ocidentais e foi reconhecido como a "primeira onda" do feminismo. Suas intencionalidades mais instantâneas (ocasionalmente alargadas por solicitações associadas aos arranjos familiares, abertura para estudos ou ingresso à determinadas profissões) estavam, com certeza, ligadas aos objetivos das mulheres brancas de classe média e, após a obtenção dessas metas, houve acomodação no movimento feminista.

Na "segunda onda" — que começou no final da década de 1960 — o feminismo, além das inquietações sociais e políticas, irá se voltar para as concepções teóricas. No contexto do debate que se inicia, entre pesquisadoras e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será criado e contestado o conceito de gênero.

O ano de 1968 aparece sempre como um marco da rebeldia e da contestação. Deve ser entendido como um ponto de partida para um sistema maior, que vinha se construindo e

⁹ O movimento pelo sufrágio feminino é um movimento social, político e econômico, de caráter reformista, que teve como objetivo estender o sufrágio (o direito de votar) às mulheres. (Louro,1997)

continuará progredindo em outros movimentos e marcando de maneira muito real, a erupção coletiva de desagrado e de repulsa ao *status quo* que já vinha sendo concebido há alguns anos.

Os Estados Unidos e alguns países da Europa são regiões relevantes para o encontro de intelectuais, estudantes, negros, mulheres, LBGTs, jovens e outros grupos que de diferentes maneiras demonstram seu descontentamento em relação aos velhos paradigmas sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento.

Foi nesse momento de ebulição social e política, de manifestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expondo-se não apenas, por meio de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também por meio de livros, jornais e revistas. Iniciam-se a partir daí os estudos de gênero nas universidades.

Louro (1997) alerta que estes estudos indicam fortes desigualdades entre homens e mulheres, com tendência a aumentar de acordo com a classe social, raça, etnia e outras condições de vida. A desigualdade engloba o ambiente público e privado. No primeiro, é evidente nos salários menores que os dos homens em trabalhos iguais e na pequena participação política. No ambiente privado, se evidencia pela dupla moral sexual e na ocupação doméstica.

Para essa autora, a desigualdade ainda é fundamentada por esferas conservadoras religiosas, científicas, políticas e pela diferença biológica entre homens e mulheres. Muitos acreditam que as diferenças sociais são essenciais, naturais e inevitáveis.

Continua dissertando, que o sexo biológico é uma categoria que não dá conta de demarcar os papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher. “Gênero” surgiu como uma categoria de análise das ciências sociais para interpelar a presumível essencialidade da distinção dos sexos, a noção de que mulheres são passivas, emocionais e frágeis; homens são ativos, racionais e fortes. Na compreensão de gênero, esses atributos são objetos de uma situação histórico-cultural e política; as distinções são atributos de uma construção social. Assim sendo, não existe naturalmente o gênero masculino e feminino.

Assim como ninguém nasce mulher mas se torna mulher, ninguém nasce homem mas se faz homem ao longo da existência. Aprende-se a viver como tal na cultura, pelos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, pelos discursos dos movimentos sociais de gênero e sexuais. (LOURO, 2008 p.5)

Gênero é uma categoria que associa o feminino e o masculino. Declara as distinções biológicas entre os sexos, demonstra a desigualdade, mas não aceita como

fundamentação para a violência, para a exclusão e para a desigualdade de oportunidades no trabalho, na educação e na política. É uma maneira de pensar que proporciona alteração nas relações sociais e, conseqüentemente, nas relações de poder. Para Lauretis, (1994, p.212) “A construção do gênero é tanto o produto quanto o processo de sua representação.”

As transformações geradas pelo feminismo abalaram o padrão masculino histórico e apontaram a necessidade de sua revisão. Desde a década de 1970, a problemática masculina tem sido objeto de muitas pesquisas, em diversos países, como Estados Unidos, Canadá, França, Brasil, Peru (Tolson, 1977; Carrigan, Connel & Lee, 1985; Bly, 1991; Badinter, 1993; Nolasco, 1993, Fuller, 1997). Todas colocaram como inquietação básica "repensar o masculino" e entender os procedimentos de transformação pelos quais passam os homens. Essas pesquisas abraçam em suas análises a perspectiva social e/ou relacional de gênero.

"Longe de ser pensada como absoluta, a masculinidade, atributo do homem, é relativa e reativa. Tanto que, quando a feminilidade muda - em geral, quando as mulheres querem redefinir sua identidade - a masculinidade se desestabiliza." (BADINTER, 1993, p 11)

Para Butler (2010) a sociedade, por meio de diferentes dispositivos e táticas de controle e regulação, procura, propositadamente, criar e, ao mesmo momento, fixar como naturais um pressuposto modelo de masculinidade e feminilidade. Assim como o gênero das mulheres foi e ainda é tradicionalmente hierarquizado pela tradição sexista, coisa parecida ocorre com aqueles que escapam da masculinidade predominante, ou seja, homens héteros ou *gays*, com feminilidades ou não, que desestruturam a primazia do homem masculino, hétero, ativo e viril.

Ao analisar as masculinidades hegemônicas, Connell (1995) recomenda que não se padronizem as acepções de masculinidades por um único modelo tradicionalmente mostrado como masculino. Esse padrão simplifica os procedimentos de construção de homens e mulheres na sociedade, uma vez que restringe a constituição das masculinidades e feminilidades e conduz à mera absorção passiva de regras e expectativas. Além da masculinidade hegemônica, há outras masculinidades subalternas que se comunicam com ela. Além disso, todas as feminilidades, mesmo a tradicional, são subalternas. Desse modo, Garcia (1998) aponta que,

É necessário enfatizar que masculinidades e feminilidades não podem ser definidas sem referência umas as outras. Gênero é um dos mais importantes princípios organizadores da estrutura da nossa sociedade. Considero que políticas feministas que se orientam por esta abordagem têm maior chance de obter sucesso nos seus objetivos, assim como estudos de gênero que explorem os significados e as diversas experiências do masculino e do feminino possibilitam maior compreensão da sexualidade em sua complexidade, com impactos importantes para o avanço da pesquisa empírica e para a elaboração de políticas públicas. (p. 48-49)

Há que se considerar as mulheres transexuais também como vítimas da masculinidade hegemônica em todos os sentidos. A maior parte das pessoas trans antes de se definirem como mulheres, a partir da experiência transexual, adotam uma identificação homossexual por apresentarem um sexo biológico macho e pelo desejo sexual por outros homens. Nessa situação, antes mesmo delas suportarem a transfobia, sofrem por não se encaixarem na masculinidade predominante. Em seguida, ao adotarem a feminilidade, permanecem inscritas na subalternidade. Connell (1995) afirma que essa classificação é tanto para homens quanto para mulheres o que termina validando a naturalização do poder aos homens, masculinos, brancos e heterossexuais.

A apresentação das atitudes masculinas, femininas e outras expressões que podem ser relativas ao corpo contribui para a produção de um novo discurso sobre ser homem e ser mulher. Quando Connell (1995) assegura que pesquisar masculinidades não significa apenas demonstrar as características dos homens, pois isso restringe o gênero a um corpo específico impedindo ponderar as feminilidades de homens ou as masculinidades em mulheres, está colaborando para a ideia de abrir-se para as possibilidades de si e do outro, sem a obrigação de se ter, necessariamente, que encontrar alguma “caixinha de conceito” para se decidir como uma pessoa inteligível socialmente.

De acordo com Nolasco (1993), observa-se, ultimamente, o crescimento do número de homens que buscam maneiras alternativas de subjetividade distanciadas dos padrões sexistas. Nesse movimento reflexivo, os homens estão percebendo as tensões e conflitos conferidos pelo machismo e encontrando a possibilidade de, soltos dos modelos estereotipados, entender as suas reais necessidades afetivas e procurar meios de satisfazê-las sem se sentirem menos "machos" por isso. E, deste modo, podem descobrir o prazer de amar e se relacionar de outra maneira, em que a abertura para intimidade, a troca afetiva e o contato com os sentimentos são experiências valorizadas.

Maciel e Garcia (2014) apontam que as feminilidades são plurais, que se alteram no caminhar de seus itinerários, a partir das suas associações com os discursos de gênero, raça, classe, etc., e que há uma relação de poder, de competição e reconhecimento entre a feminilidade construída no espaço da heteronormatividade e no espaço da insubordinação da

heterossexualidade compulsória. Há no espaço da construção das feminilidades, uma centralização de desejos e maneiras, muitas vezes, discrepantes, na concepção e condução do fazer-se feminino e que esses acordos atingem o campo pessoal da vida das mulheres, o campo profissional e a maneira como elas ordenam as suas formas de atuação, enquanto cidadã, professora e aluna.

Moreno (1999) mostra que a distinção de gênero transcende as indagações do conhecimento em si. Na escola, os atributos de gênero marcam todos os movimentos de alunos e alunas, e mesmo que as educadoras e educadores não incentivem a separação, as meninas procuram se relacionar entre elas e os meninos entre eles, delineando também um ambiente diferenciado.

A imagem da mulher e do homem que se passa aos alunos por meio dos conteúdos do ensino contribui intensamente para formar seu *eu* social, seus padrões diferenciais de comportamento, o modelo com o qual devem identificar-se para ser “mais mulher” ou “mais homem” e, informá-los, por sua vez, da diferente valoração que nossa sociedade atribui aos indivíduos de cada sexo. (p. 35-36).

Para Louro (1997) à medida que a escola tornou-se uma instituição de formação privilegiada, as sociedades modernas ocidentais começaram a investir na escolarização e nos sujeitos que a definiam.

Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres — dentro e também fora da escola (uma vez que a instituição “diz” alguma coisa não apenas para quem está no seu interior mas também para aqueles/as que dela não participam). (p.91)

A mesma autora acrescenta:

Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres. (LOURO, 2000, p.2)

Concorda-se com Beleli (2010) quando indica que esses jeitos de ser e viver são validados em muitos ambientes, entre eles a escola – um modelo fundamental na infância, que será um dos responsáveis pela sua construção social.

Na escola, são mobilizados sinais que constroem valores sociais distintos do espaço familiar, por meio da interação com as professoras, monitoras, funcionárias e, especialmente, a interação entre as próprias crianças, adolescentes, jovens e adultos. E acrescenta que “Mulherzinha” é um insulto usado para adjetivar o menino que brinca com

meninas, que se apaixona por objetos, situações ou atividades consideradas femininas, sendo esse um dos exemplos usados no senso comum. Nesse caso, não há uma menção apenas ao gênero, antes, expressa a desvalorização do “feminino” em relação ao “masculino”, demonstrando as relações de poder, que começam a ser constituídas desde a infância.

Intenciona-se ao pesquisar as percepções sobre gênero e sexualidade das professoras da EJA a identificação dessas relações de poder e como discuti-las no ambiente escolar, especialmente no espaço da EJA.

1.3 – Conceito de Sexualidade

O ideal de homem e de mulher é construído culturalmente e se altera de acordo com a sociedade e o tempo. O “contrato assinado” segundo Modesto (2014), começa a ser definido desde que o (a) bebê está na barriga da mãe, quando a família começa a preparar o enxoval de acordo com o sexo. Dessa forma, cor de rosa para as meninas e azul para os meninos. Depois que nasce uma criança, a primeira coisa que se confirma é o sexo: “menina ou menino” e a partir desse momento começará a receber mensagens sobre o que a sociedade espera desta ou deste. Ou seja, por ter genitais femininos ou masculinos, são ensinados pelo pai, mãe, família, escola, mídia, sociedade em geral, diferentes modos de pensar, de sentir, de atuar.

Quando o sexo da criança é revelado, o que era uma abstração passa a ter concretude. O feto já não é feto, é um menino ou uma menina. Essa revelação evoca um conjunto de expectativas e suposições em torno de um corpo que ainda é uma promessa. (BENTO, 2011, p.550)

Inicialmente, pode-se compreender que sexo é tudo que está catalogado biologicamente como aspectos físicos de um corpo humano. O órgão sexual, o genoma, o formato do corpo, dos seios, ou seja, tudo aquilo que constitui a materialidade. Assim, temos pessoas do sexo masculino e do sexo feminino.

Bortolini (2014), no entanto, aponta que o sexo é um conceito circunstancial e que a Biologia, como todas as ciências, foi criada pelo homem, num determinado período histórico, em uma determinada sociedade. Ela é, assim, como as outras ciências, uma verdade provisória. Não se pode imaginar o sexo como algo pré-discursivo, pré-histórico ou pré-cultural. A concepção de sexo vai sendo formatada e fabricada dentro de uma determinada cultura, construindo uma divisão binária e hierarquizante, que contrapõe masculino e feminino, com a supremacia do primeiro sobre o segundo.

Compreende-se o sexo, o gênero e a sexualidade não como categorias diversas ou em oposição, mas como expressões políticas (BEAUVOIR, 1961), como elementos que devemos entender “através de uma interpretação social” (NICHOLSON, 2000, p.01). O sexo, nesta direção, não é mais uma referência material, um sinal ou um traço biológico que segura e fundamenta uma imagem social (gênero).

Louro (1997) indica que as concepções sobre sexualidade merecem ser interpeladas de maneira articulada refletindo sobre os outros elementos inter-relacionados às identidades sexuais e de gênero, observando sua constituição histórica, social e cultural, pois, elas demonstram uma estreita relação com a construção da identidade dos sujeitos pelo processo civilizatório de cada sociedade.

O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade - as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento – seja esse nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (p. 27).

Desse modo, a sexualidade aparece como uma construção muito mais sociocultural do que biológica devidamente associada ao jeito como as pessoas vivem e sentem seus desejos e vontades, trocam carinhos, afetos, prazeres, interrelacionados com a identidade de cada sujeito que se intercambia, se tocam e se chocam. Essa ação está para além da genitalidade e se faz presente na vida do ser humano desde a primeira infância até a velhice.

É importante compreender que a sexualidade não está relacionada unicamente com prevenção de gravidez e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), mas abrange dimensões fisiológicas, psicológicas e espirituais, focalizando aspectos sociais, econômicos, culturais e afetivos. Afinal de contas, a sexualidade diz respeito a muitas outras esferas de atuação humana, inclusive a da produção do conhecimento.

As concepções e regras sobre gênero e sexualidade que se baseiam no “senso comum pedagógico” respaldam-se em conceitos históricos, sociais e culturalmente construídos pela sociedade ocidental, arquitetados, principalmente, na sustentação da heterossexualidade e do binarismo masculino/feminino, ou, mostrando de maneira mais sucinta, na heteronormatividade¹⁰. A partir desse princípio, elaborou-se um conjunto de instrumentos

¹⁰ O padrão com o qual todas as outras sexualidades devem ser comparadas e medidas. É essa qualidade normativa - e o ideal que ela encarna - que constitui uma forma específica de dominação chamada heterossexismo. Este pode ser definido como a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade assume posição superior. Todas as outras formas são qualificadas, na melhor das hipóteses,

que se vinculam claramente à construção de corpos, sujeitos e identidades determinados e coesos com a ordem corpo-gênero-sexualidade. Neste sentido, Louro (2009) afirma que:

A premissa sexo-gênero-sexualidade sustenta-se numa lógica que supõe o sexo como “natural”, entendendo esse natural como “dado”. Ora, segundo essa lógica, o caráter mutável, a-histórico e binário do sexo impõe limites à concepção de gênero e de sexualidade. Na medida em que se equaciona a natureza (ou o que é “natural”) com a heterossexualidade, isto é, com o desejo pelo sexo/gênero oposto, passa-se a considerá-la como uma forma compulsória de sexualidade (p. 92).

A heteronormatividade prevê um único padrão para se viver a sexualidade e o gênero baseado na dualidade homem/mulher e excluindo todas as outras formas que não se encaixam nesse padrão, inclusive colocando no campo das patologias como ainda é vista a transexualidade.

Bento (2008) conceitua a transexualidade como uma experiência e não como uma identidade única, permanente, consolidada. A autora entende que a experiência transexual refere-se a pessoas que vivenciaram ou vivenciam a experiência transexual ou “pleiteiam” serem reconhecidos como homens ou como mulheres.

Prefiro referir-me à “experiência transexual”, pois a transexualidade não é a pessoa. Quem vive esta experiência tem outras identidades que povoam suas subjetividades: trabalha, namora, pode ter religião, é membro de comunidades sociais múltiplas (família, grupos de interesse), como todo ser social (BENTO, 2008, p. 145).

No discurso atual da psiquiatria e em grupos da psicanálise, a transexualidade é citada como uma patologia, isto é, “um transtorno de identidade” pela a sua não-conformidade entre sexo biológico e gênero. De acordo com Bento (2008, p. 136)

A patologização das identidades autoriza e confere poder àqueles que estão no centro para realizar com as próprias mãos a “asepsia” que deixará a sociedade livre da contaminação. É a patologização das identidades distribuindo humanidade, proferindo sentenças e castigos aos que ousaram romper a lei.

Essa patologização da transexualidade, prossegue afirmando a autora, por meio do senso comum, é a representação de uma doença mental, isto é, um transtorno que deve ser diagnosticado e acompanhado por profissionais “experientes”. Dessa maneira, quando travestis ou transexuais enfrentam alguma violência, isso não causa comoção social. Pelo contrário, aceita-se o ato do criminoso, ou, mais apropriado com a nossa realidade, entende-se

como incompletas, acidentais e perversas, e na pior, como patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização (BORRILLO, 2009, p. 25).

a obra do “justiceiro”, pois, uma pessoa que decide castigar ou matar uma pessoa trans por seus próprios meios não é e nem pode ser acusada como uma criminosa. Sua atitude torna-se aceitável considerando quem foi a vítima.

Nas narrativas das pessoas trans, comumente encontram-se as mesmas trilhas memoriais e muda-se somente, a ordem dos indivíduos ou instituições opressoras. Bento (2008) destaca que pessoas transexuais e travestis¹¹ são expulsas de casa, impedidas de estudar, de conseguir trabalho, são banidas de todos os espaços sociais e muitas ingressam na justiça para requerer a mudança de nome e redesignação sexual. Essas exclusões começam bem antes da pessoa afirmar que não se reconhece no seu sexo biológico e no gênero que lhe é atribuído de acordo com sua genitália, ou seja, desde a infância por meio de brincadeiras e piadas sobre aquele corpo que não se adapta em gênero, maneiras, comportamentos e desejos. A despeito de todo o simbolismo ligado ao gênero masculino e feminino serem fabricações sociais assim como o próprio gênero, esses são os demarcadores iniciais na vida de uma criança trans.

Segundo Bento (2006), no Brasil, acontecem mobilizações dos Movimentos Sociais LGBTs para a utilização do nome social pelas escolas públicas nos documentos escolares, considerando os elevados indicadores de evasão escolar dessa população em relação à dificuldade de continuar na escola pública por serem vítimas de preconceito e discriminação, sobretudo no que se refere à utilização do nome civil em discordância com a identidade de gênero.

Uma menina/mulher transexual que nasce num corpo biológico masculino, com genitália masculina, tem um nome masculino, que lhe foi dado no momento do registro do seu nascimento. Porém, ela não se reconhece nesse corpo e começa a produzir seu corpo e sua identidade de gênero, com elementos relativos ao universo feminino. Quando ela busca se matricular em uma escola pública, apresenta-se, por exemplo, com roupas, acessórios e elementos do gênero feminino em desarmonia com o sexo biológico e com seu nome civil. No entanto, a escola emprega – presa à regra – o nome civil masculino que, ao ser proferido por educadores e colegas, gera constrangimento e expõe a transexual à situação vexatória e humilhante constantemente.

¹¹ As travestis são pessoas que nascem com o sexo genital masculino (por isso a grande maioria se entende como homem) e que procuram inserir em seus corpos símbolos do que é socialmente sancionado como feminino, sem, contudo, desejarem extirpar sua genitália, com a qual, geralmente, convivem sem grandes conflitos. Via de regra, as travestis gostam de se relacionar sexual e afetivamente com homens, porém, ainda assim, não se identificam com os homens homo-orientados. (PELÚCIO, 2009, p. 03-04).

Para Miskolci (2010) a sala de aula e a escola, como um todo, foram por bastante tempo consideradas como locais sexualmente imparciais. A formação e a atuação docente demonstravam sua personalidade aparentemente assexuada. Muitos entendiam que até mesmo os livros didáticos e paradidáticos nada diziam sobre sexualidade. Tais ideias são contrariadas frente a uma análise mais apurada.

A escola procura esconder a sexualidade em um desafio de suposições, deduções e segredos. Supõe-se que a sexualidade é assunto privado ou limitado ao lado de fora da escola. No entanto, a sexualidade está no espaço escolar porque faz parte dos indivíduos durante a vida toda. Ninguém abandona a sexualidade ou a deixa em casa como um adorno do qual pode se dispor.

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula- assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes. (LOURO, 1997, p.131).

Miskolci (2010) afirma ainda que na escola se pensa que todos desejam ou desejarão pessoas do sexo oposto e que seus atos sexuais seguirão um mesmo modelo reprodutivo. Quando um estudante age de modo diferente da maioria, os educadores silenciam na tentativa de mostrar imparcialidade. É, na verdade, uma possibilidade de excluí-lo, oprimindo-o dentro do armário.

“O armário é a estrutura definidora da opressão gay no século XX.” (SEDGWICK, 2007, p.26). Simular que alguém não existe nada tem de neutralidade e ignorar costuma ser a melhor forma de fazer valer os modelos de comportamento julgados “bons”, “corretos”, “normais”. O silêncio e o esforço de ignorar o diferente são ações que mostram convivência com valores e padrões de conduta predominantes, ou seja, que devem permanecer trancados dentro do armário.

Para Louro (1997)

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (p.58)

De acordo com Miskolci (2010) definir uma garota ou garoto como estranho é a maneira que educadores e colegas encontram para reafirmar a lenda da imparcialidade da instituição escolar em questões de sexualidade. Essa lenda só serve à preservação das regras sociais, que costuma ocorrer por meio da repetição na escola das condutas consideradas ideais de ser e de agir. A intenção seria a preparação dos estudantes para serem como devem ser, ou seja, a escola trabalha de maneira a condicionar todas as pessoas a uma conduta única de viver a sexualidade, a estabelecida pela tradição e que pode ser relatada como heterossexual, monogâmica e voltada para a reprodução.

O autor entende que o reconhecimento e a catalogação dos “estranhos” indicam que as crianças e os jovens aprenderão a ser “normais” não somente por meio de boas referências, mas também pela identificação e pela negação daqueles que constituem “más referências”. A escola ensina a censurar aquelas pessoas que apresentam desejos sexuais por colegas do mesmo sexo, portanto, é personagem ativa na alteração da diferença em algo que aguarda que os outros estudantes venham a reconhecer como incorreto, inaceitável e até mesmo desprezível.

Calar-se sobre estudantes que desejam colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não pessoas, menosprezá-los porque não apresentam as qualidades desejadas socialmente e, sobretudo, abandoná-los ao reino daqueles que não podem nem existir, já que não podem ser nomeados. É “o amor que não ousa dizer seu nome”. (MISKOLCI, 2007, p.01).

Concorda-se com Miskolci (2010) que a ação educativa apoiada numa sexualidade invisível e no silêncio sobre as maneiras múltiplas de amar é homofóbica¹², pois indica que desprezar a existência de atos sexuais entre pessoas do mesmo sexo conduziria os estudantes a optar pela heterossexualidade. Assim, a escola mostra que sua imparcialidade em termos sexuais sempre foi a de convivência com o modo de sexualidade predominante e pregado como único. A imparcialidade é constituída na intencionalidade de adotar uma só via para todos, ou seja, a imparcialidade não passa de heterossexualidade obrigatória mascarada.

O mesmo autor alerta que a agressão real ou simbólica contra LGBTs muitas vezes é incitada em espaços machistas, sendo que lamentavelmente a masculinidade no contexto atual se constrói em oposição ao pânico da homossexualidade e de sua hipotética ligação com o

¹² **Homofobia** – pânico de partilhar um mesmo espaço com homossexuais. (ALMEIDA, 2011, p.121). A homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. (LOURO, 2000b, p.20)

feminino. Garotos são instruídos a serem homens, entendam-se homens heterossexuais¹³, desprezando *gays* e recusando em si próprios o desejo por outros rapazes, pois receiam que isso os constranja a um tipo de afeminamento.

Alerta que homens em grupo, às vezes, demonstram intolerância que vão da agressão verbal proferida nos insultos até a agressão física das surras e, mais esporadicamente, da violência sexual. Mulheres heterossexuais ou lésbicas e transexuais são alvos prováveis, mas *gays* e travestis são um alvo contínuo de agressão por serem outros homens, são aqueles em associação (e oposição) aos quais se constrói o tipo de masculinidade preponderante em nosso contexto social. Portanto, precisa-se atentar às falas preconceituosas e coibir a agressão verbal, os xingamentos, pois revelam provável violência física.

Xingamentos e insultos não devem ser tolerados, pois deixam sinais fortes na memória das crianças e adolescentes, marcas que se inscrevem na consciência e até no corpo, que geram mal-estar, timidez e vergonha como resistência à antipatia provada no mundo exterior. Uma das sequelas pouco ponderadas da injúria é a de desenhar as relações com as outras pessoas construindo sentimentos de desajuste e pavor, que podem levar do fracasso de rendimento à evasão escolar.

O mesmo autor informa que pesquisas atuais mostram que a descoberta da homossexualidade costuma acontecer, por meio da experiência de ser insultado e desprezado. Quer seja para aqueles e aquelas que recebem os insultos e são alvo de agressão, quer seja para quem vê essas ocorrências. Isso mostra que, na área pública, particularmente na escola, o interesse por pessoas do mesmo sexo pode ser visível em momentos em que essa pessoa é humilhada e refutada como inadmissível, gerando muita angústia em quem recebe o xingamento como também reproduz o medo desse desejo em quem o presencia.

Perante sinais tão marcantes, as táticas de persistência são restritas e, geralmente, mostram ciladas. O menino pode procurar consentimento e guarida permanecendo somente com meninas, mas isso o impelirá a fortalecer sua diferença e, assim, a aversão dos outros. A experiência de compensar a mácula mostrando-se anedótico consagrará a ideia preconceituosa de que o diferente é divertido, alguém que faz chacota, mas, acima de tudo, é razão de chacota. Portanto, é para desviar dessas armadilhas que seguram estudantes em uma postura contínua de opressão psicológica e intimidação que a ação educativa escolar pode e deve interferir.

¹³ **Heterossexual** - Este termo faz referência à relação erótica entre indivíduos do sexo oposto. A heterossexualidade é uma orientação sexual caracterizada pelo desejo e pela atração por pessoas do sexo oposto. Um homem heterossexual sente-se atraído pelas mulheres, ao passo que uma mulher heterossexual sente atração pelos homens. (ALMEIDA, 2011, p.121)

Lembrando da afirmativa de Trevisan, (2002, p.19) que “o tabu da homossexualidade é um dos mais sólidos ferrolhos morais das sociedades pós-industriais, com base em novos e velhos argumentos.”

Milhomem (2012) alerta que de formas astutas e variadas – e geralmente de maneira insidiosa – a homofobia compõe os roteiros diários. Ela é permitida e ensinada em nas instituições escolares. Aparece no livro didático, permeia nossas ações pedagógicas. Apresenta-se na hora da chamada, nas brincadeiras e nas piadas (aparentemente inofensivas e até usadas como material didático). Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes de banheiro, na dificuldade de ter ingresso ao banheiro. Gera muitas brigas no intervalo e no final da aula. Aparece nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, humilhações, marginalização, exclusão, etc.

Ao estudar as narrativas educativas das professoras da EJA, intenciona-se entender as relações existentes entre as práticas educativas e as percepções de gênero e sexualidade e como os docentes lidam com essa questão. Intenciona-se, ainda, ofertar subsídios para a formação docente.

1.4 – Formação em gênero e sexualidade para a docência em EJA

Para De Vargas; Fantinato; Monteiro (2005) os docentes começam a atuar na EJA pelos mais distintos interesses: conveniência do horário noturno, acréscimo de percentual ao salário, possibilidade de trabalhar mais perto de casa, entre outros, e sem a formação teórico-metodológica inicial, a compreensão das especificidades da EJA, das necessidades e possibilidades dos seus alunos, será construída durante o trabalho pedagógico, em um “processo de aprendizagem, por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão” (TARDIF, 2002, p. 53), elaborando progressivamente uma identidade própria de professor e professora de EJA.

Os professores são procedentes de diferentes áreas de formação inicial, geralmente formados para atuar no ensino regular. É “[...] como se a educação básica estivesse já assegurada à população adulta. Não há um posicionamento político de proposta formativa que contemple nos cursos regulares de formação de educadores essa dimensão social.” (PINHEIRO, 2006, p.69).

Para Borghi (2007) a ausência de formação inicial, a ideia de transitoriedade como característica do contexto dos educadores da EJA e a vinculação a outras etapas de ensino

desfavorecem a criação da predisposição inicial docente para atuação nessa modalidade de ensino.

No entanto, se são questões pessoais que marcam o início da experiência docente na EJA, a decisão por permanecer, em grande parte, deve-se à compreensão da importância da escolarização para as pessoas estudantes e às emoções que suscitam as histórias de vida, tecidas na exclusão. Adicionam-se aos interesses pessoais aqueles político-pedagógicos e epistemológicos inerentes ao ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

O trabalho pedagógico na EJA tem, portanto, um aspecto diferenciado, pois o educador precisa desconstruir uma série de estigmas impostos socialmente aos alunos, em função das expectativas ligadas ao imediatismo e buscar a construção de aprendizagens que reconheçam seus saberes anteriores. (PINHEIRO, 2006, p.62)

O movimento de se tornar docente da educação de jovens e adultos facilita uma aproximação entre professores e alunos. Essa aproximação pode ser motivada por vários elementos, dentre eles a proximidade de faixa etária, permitindo propor, na sala de aula, temas que estariam distantes de um currículo para crianças. Na evolução do fazer pedagógico com os adultos, pode-se estabelecer possibilidades de maior transparência nos assuntos tratados, incluindo aí as questões sociais ligadas à raça e etnia, gênero, sexualidade entre outros. “É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele.” (FREIRE, 1996, p.135)

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 indica que atuar na EJA é se debater sempre com os dilemas de uma modalidade de ensino que tem, na sua gênese, a desigualdade e a exclusão. Conseqüentemente, o trabalho da docência na EJA impele a adotar a dimensão de educação como um direito de cada cidadão, na perspectiva de superar as históricas injustiças sociais às quais as camadas populares foram submetidas em nosso País.

Os docentes que atuam na EJA precisam urgentemente refletir sobre suas práticas para despertar o desejo de mudança, de efetividade. É importante que se faça o exercício de investigação *na e dessa* mesma prática. Por isso, a formação continuada na EJA é muito importante, com o objetivo de trazer para a docência, nessa modalidade, conhecimentos do campo específico que possibilitarão a formação de uma consciência crítica para definir os conteúdos e como trabalhá-los significativamente.

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a

educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1980. P.25)

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, indica que:

O preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (p.56)

O saber científico e o saber popular são vitais para o entendimento do objeto de estudo da EJA e os processos que a estabelecem. A prática pedagógica do profissional da educação tem de ser discutida e problematizada. Dessa forma o educador fará reflexões que farão diferença na atuação em sala de aula com os educandos, como o respeito e a valorização dos saberes das pessoas para a formação cultural da identidade e o conhecimento aprendido em sala de aula a ser reelaborado pelos estudantes.

A formação do docente da EJA não deve ficar pautada apenas nos documentos em que as políticas públicas são registradas, mas devem ser efetivadas na prática. “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas.” (FREIRE, 1989, p. 36).

Compreendendo que toda mudança na educação passa forçosamente pelo professor e pela professora, como diz Nóvoa (1991)

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado. (p. 18)

O professor, ao compreender a ampla diversidade cultural dos sujeitos da EJA, tem possibilidades de legitimar saberes construídos em diferentes contextos e favorecer a construção de estratégias pedagógicas que lidem com as aprendizagens de dentro e fora da escola. Deve integrar a ação dialógica no centro das atenções das práticas pedagógicas e

estabelecer um efetivo diálogo entre os atores nela presentes (gestores, estudantes e professores), na perspectiva de desenvolver uma educação básica de qualidade social.

A sensibilidade para as especificidades da vida adulta dos alunos da EJA compõe-se, pois, de uma atitude generosa do educador de se dispor a abrir-se ao outro e acolhê-lo, mas também da disciplina de observação, registro e reflexão na prática e sobre a prática pedagógica que permita ao professor, se não se colocar na posição de seu aluno, exercitar-se na compreensão do ponto de vista que este aluno pode construir. (FONSECA, 2002, p. 63).

A atuação dialógica do profissional da educação passa pelo entendimento do outro em sua grandiosidade e complexidade, procurando superar preconceitos e discriminações que aderem àqueles que não tiveram acesso ao mundo letrado. Freire (1976) sinaliza a ligação do movimento dialogal ao próprio ato de conhecer.

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizando assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem (p. 49).

A EJA ultrapassa os limites tradicionais da educação e exige dos docentes a perspicácia e crença no trabalho de formação ampla dos educandos, formação crítica e política, formação para a vida democrática, que, em si, busca participação diante do conflito de interesses, formação para a vida numa sociedade em constante transformação e que exige flexibilidade para enfrentar diferentes situações.

[...] há uma tensão entre os aspectos codificados, fixos, burocráticos do ensino e a autonomia permitida aos professores na execução de sua função. Esses devem seguir o programa, mas adaptando-o e transformando-o, ao mesmo tempo, em função das exigências do dia-a-dia. Sua autonomia e sua responsabilidade se situam assim bem no centro da tarefa codificada e programada. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 208)

Para Sampaio e Almeida (2009) a educação de jovens e adultos não se limita a trabalhar os conteúdos intelectuais, mas a lidar com a formação humana, com maneiras de respeitar e reconhecer as diferenças e as igualdades. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer afastada do sentido ético, humano e solidário que fundamenta a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis.

As relações de igualdade, como contrário à desigualdade e não à diferença, vem desmitificar que o não reconhecimento do outro não é uma escolha individual, mas uma cultura introjetada que pode ser modificada em ações não padronizadas e uniformes. (PINHEIRO, 2006, p.148)

As questões ligadas ao gênero e à sexualidade sempre impõem dificuldades, problemas e desafios aos educadores da EJA, na sua luta cotidiana de ensinar. Segundo Cesar (2010) estudos realizados com educadores e estudantes demonstram a importância da formação de professores, considerando a diversidade sexual e de gênero no espaço escolar.

A escola e, particularmente, a sala de aula da EJA, é um espaço excelente para se articular a cultura de reconhecimento da multiplicidade das identidades e das condutas relativas as diferenças, e especialmente, às questões ligadas ao gênero e à sexualidade. Daí, a importância de se dialogar a EJA a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, discutir relações de poder, hierarquias sociais opressivas e procedimentos de subalternização ou de exclusão.

Para Freire (1996) o trabalho de construção da aprendizagem na EJA exige um professor mediador, comprometido com o processo de ensino, que proporciona ao educando o papel de sujeito da ação pedagógica, ou seja:

[...] provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. (FREIRE, 1996, p.133)

Para Bortolini, (2011a) um grande desafio que se apresenta, é o de planejar um espaço escolar de coexistência e diálogo ante uma heterogeneidade de sujeitos e percepções, geralmente adversas e conflituosas, tendo como princípios a educação como direito e a escola como espaço público.

Compreende-se que a educação jamais é neutra, que tanto pode estar a serviço da transformação do mundo, da decisão, quanto da acomodação. Como nos diz Freire (2000, p.40) “ a acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança.” É preciso incentivar a capacidade dos estudantes da EJA de avaliar, de decidir, de romper, de comparar, de escolher e sobretudo de intervir.

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Com subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, da cultura, da biologia, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 2000, p.79)

Louro (1997) indica que é substancial questionar a educação que é ofertada e a maneira como se oferta e que sentidos as crianças, jovens e adultos dão ao que aprendem. É necessário questionar as teorias que guiam o fazer pedagógico, e de que haja vigilância com a linguagem, para identificar o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela continuamente conduz e instaura.

Para a autora, as indagações nessas áreas precisam ir além das questões inocentes e contraditórias. Devido ao desejo de desconstruir a concepção de um binarismo inflexível nas relações de gênero, há necessidade de aptidão para uma observação mais cuidadosa, para uma complexidade que terá de lutar, obrigatoriamente, com os diversos e intrincados arranjos de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas situações estão presentes em todos os contratos escolares, se os próprios educadores estão comprometidos com esses contratos, não é possível dizer que essa é uma empreitada fácil. É importante que haja questionamentos quantos às relações de poder que são partilhadas, que envolvem e são tomadas como referência.

A autora cita ainda que a linguagem é, certamente, a ferramenta mais eficiente e duradoura, em meio aos diversos instrumentos e as muitas áreas onde se podem constatar os princípios das diferenças e das desigualdades.

Para Lauretis (1994, p. 208) “Um sujeito é constituído no gênero, sem dúvida, mas não apenas pela diferença sexual, e sim por meio de códigos linguísticos e representações culturais.” Desse modo, a linguagem permeia e institui grande parte de nossas práticas, por isso é aceita quase sempre, como muito "natural". Seguindo normas traçadas por gramáticas e dicionários, sem indagar o uso que se faz de expressões conhecidas, acredita-se que ela é, somente, um excelente meio de comunicação. Porém, a linguagem não indica apenas relações, poderes, lugares, ela os instaura; ela não somente publica, mas constrói e deseja alicerçar distinções.

Louro (1997) informa que algumas pesquisas recentes estão sugerindo maneiras não sexistas de tratamento. A consonância com as normas de linguagem tradicionais pode atrapalhar a percepção, por exemplo, na imprecisão do vocábulo homem, que é usado para tratar tanto o sujeito do sexo masculino quanto toda a espécie humana. Em diversos casos, essa expressão pressupõe todas as pessoas, incluindo, assim, homens e mulheres.

Spender (1993) estuda métodos de ocultamento que indicam, diversas vezes, que ao se usar esse vocábulo genérico, a menção é, na realidade, a uma "espécie" composta apenas por homens. "Erich Fromm certamente parecia pensar assim quando escreveu que os 'interesses vitais' do homem eram a vida, a comida, o acesso às mulheres, etc." (p.208)

Louro (1997) exemplifica:

E impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que "os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio", *ela* deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: "eu, como pesquisador...". Afinal, muitos comentariam, isso é "normal". Como também será normal que um/a orador/a, ao se dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na platéia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino). Qual é, no entanto, a história que se inscreve na constituição das normas de linguagem? Essas regras são imutáveis? Que condições podem provocar transformações na linguagem e nas suas regras? (p.65)

Compreende-se com Bortolini (2011a), que se dialogar sobre gênero não se constitui somente "discutir mulher", dialogar sobre diversidade sexual não se reduz apenas a "discutir a homossexualidade ou os homossexuais", pois a heteronormatividade não atinge somente quem descumpre o plano binário, mas também fabrica angústia naqueles que se emolduram (ou tentam) nos padrões (inatingíveis) de masculinidade e feminilidade hegemônicas.

O que propomos é repensar a própria construção das normatizações de gênero e sexualidade, e isso significa falar de processos que necessariamente afetam todas as pessoas. Precisamos, assim, pensar numa discussão sobre sexualidade e gênero na escola que vá para além de uma postura guetificada, lgbtista, mas num debate que problematize todo o processo de heterossexualização compulsória e adequação às normas de gênero que a escola cultiva cotidianamente. Não significa novamente invisibilizar gays e lésbicas, mas, pelo contrário, visibilizar a todos e todas, inclusive os heterossexuais que aparentemente estão confortáveis na sua sexualidade e gênero encaixados na norma. (p.36)

Beleli (2010) alerta que o grande problema educacional do momento não é atender às necessidades de produtividade ou da inclusão de novos conteúdos, mas transformar a instituição escolar no centro do aprendizado da coexistência das diferenças. Ser diferente é normal. Essa expressão é um mote que não conclui seu potencial na inserção daquelas pessoas que hoje ainda são tratadas de maneira desigual e injusta tanto na escola como na sociedade. Seu potencial insere a concepção de que a diferença enobrece e o contato com ela torna os seres mais humanizados.

Esse debate na escola certamente não acontece de maneira simples e, por vezes, conflita com as percepções da família, das colegas educadoras e das diretoras de escola. No entanto, as discussões realizadas a partir de situações que ocorrem no espaço escolar podem elucidar questões que atravessam os muros da escola, permitindo reatualizações de concepções consagradas que, ao invés de reconhecer quaisquer possibilidades, realimentam definições que reafirmam elaborações sobre

gênero calcadas no dimorfismo biológico, levando a naturalizações de comportamentos, atitudes e gestos. (BELELI, 2010, p.63)

Na visão de Britzman (1996), o desafio que deve ser enfrentado é que antes de educar sobre a sexualidade, certamente os próprios educadores tenham que ser educados:

Se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/ as os/as jovens, eles/elas devem começar a adotar uma visão mais universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar as formas como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade. (p. 92)

Para Pavan (2013) agregar na formação dos docentes da EJA teóricas sobre a construção das identidades de gênero pode ser uma abertura para alargar as possibilidades de mudar a fundamentação da naturalização e da biologização das identidades/distinções de gênero, compreendendo que esses professores não estão formados para trabalhar com a sexualidade das pessoas estudantes e com a construção das identidades de gênero.

Segundo Miskolci (2010) é elevada a evasão escolar de estudantes que não concordam com as determinações sociais de gênero. Isso não deve ser colocado como problemas pessoais deles e delas, mas como evidência da inaptidão da instituição escolar em lidar com as diferenças. É uma prerrogativa da pessoa ser reconhecida em sua humanidade qualquer que seja seu gênero, mesmo que esse contrarie o sexo biológico.

A escola tem a necessidade de não diferenciar e aceitar todas as pessoas a partir de procedimentos educativos que deverão se abrir à aceitação da diversidade das experiências individuais no que toca ao gênero, à sexualidade e ao prazer. Somente uma instituição escolar plural constituída no respeito às diferenças colaborará para o desenvolvimento pleno de cidadãos e cidadãs que contribuirão ativamente na constituição de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A EJA deve ser compreendida como um espaço de reflexão e superação, ou seja, ação/reflexão/ação, inseparável da prática educativa, e isso exige um educador compromissado com a ação pedagógica com: “Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente [...]”. (FREIRE, 1996, p. 17-18)

Segundo Bortolini (2011b), nos últimos anos, foi possível verificar uma alteração significativa na atitude de crianças, jovens e adultos que não se adaptam aos modelos hegemônicos de conduta de gênero: se, antes, eram invisíveis, passando todo o seu percurso

escolar dentro de ‘armários’ (mesmo que de vidro); agora, estão adotando identidades e, em exigência de seus direitos, encarando a escola, professores (as), diretores (as) e colegas, movimentando a sociedade para a mudança da escola num campo de disputa sobre relações de poder, gênero e sexualidade.

Estudantes e profissionais da educação *gays*, lésbicas, bissexuais e transexuais constituem a diversidade social presente na instituição escolar; porém, para essa instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da regra, fundamentalmente, a regra sexual, revela ser inadmissível por ultrapassar as marcas do conhecido. Portanto, um trabalho que tenha como princípio a diversidade sexual e de gênero, no contexto da escola pública, indica a entrada em um ‘campo epistemológico’ pouco explorado, na proporção em que a ‘epistemologia’ reconhecível é a do modelo heteronormativo de equivalência entre sexo-gênero.

Se assumirmos o gênero como categoria de análise das ciências humanas será possível formular novas epistemologias da sexualidade na escola. No mesmo sentido, mas radicalizando os questionamentos, isto é, problematizando a hegemonia linguística e cultural organizada a partir da heterossexualidade compulsória, a perspectiva dos estudos de gênero pode trazer à luz a heteronormatividade predominante nas práticas e discursos escolares. Sob tal perspectiva teórica, revela-se que o currículo possui uma matriz que, além de masculina, é heterossexual. (CESAR, 2010, p.72)

Giddens (1993) observa que nas escolas estudantes adolescentes, jovens e adultos, direta ou indiretamente, de maneira tímida e/ou violenta – indicam aos professores que precisam e desejam ouvir e falar sobre gênero e sexualidade. Disso resulta que essas questões passam a constituir-se, duplamente, numa fonte problemática, pois, se de um lado a manifestação e o desejo de saber de estudantes têm se acentuado cada vez mais, de outro, é um ponto nevrálgico para o próprio educador que, na maioria das vezes, não tem sabido, ou não aprendeu, a ensinar sobre o mesmo. Enquanto pessoa, na maioria dos casos, leva consigo insegurança, dúvidas, desconhecimento, medos e preconceitos, resultados de sua própria história e de sua escassa Educação Sexual.

O que geralmente ocorre é a não indagação, por parte dos docentes nem das condutas legitimadas no percurso de escolarização, nem da maneira como foram construídas. As diferenças permanecem sendo entendidas como “naturais”, e não como históricas, culturais e socialmente produzidas. “A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo.” (FREIRE, 1988, p, 40)

Dinis (2008) indica que cabe aos profissionais da educação refletir criticamente com os estudantes adolescentes, jovens e adultos sobre as percepções do masculino e do feminino e da homossexualidade e heterossexualidade construídas pela mídia como a internet e a televisão, já que os produtos midiáticos competem na atualidade com a formação escolarizada, instruindo e construindo símbolos de identidade geralmente tão sexistas e excludentes quanto à escolarização.

Os docentes podem aproveitar os conteúdos de disciplinas como a História ou as Ciências Sociais para mostrar a produção histórica da subjetividade de cada povo em diferentes momentos e espaços geográficos, possibilitando ao estudante desvendar os limites e possibilidades atribuídos a cada sujeito quando se subordina aos rótulos que são imputados a uma identidade de gênero.

Com base nos estudos de Cesar (2010), entende-se que o trabalho com gênero e sexualidade na EJA presume um conhecimento das disposições dos docentes que, por sua vez, deverão ter uma nova lógica do (des)conhecer, de sorte que seu trabalho pedagógico não poderá jamais ser pautado pela questão posta ao especialista sobre a normalidade das práticas e discursos sexuais. Indagar pela normalidade é ajustar-se ao universo definido e delineado pelos métodos disciplinadores e normalizadores.

Os educadores, segundo Britzman (1999), precisam construir a capacidade de desestruturar o conhecimento em nome da liberdade. Nessa percepção, sexualidade e gênero aludem às práticas de liberdade, considerando que as fronteiras do pensamento deverão ser ultrapassadas pela esperança tanto de conhecer como de amar.

1.4.1 – Sobre os fundamentos das narrativas educativas como possibilidade de formação docente

De acordo com Sicardi (2008) as narrativas educativas como opção metodológica se apresentam como uma alternativa para pesquisar assuntos como a intersubjetividade, a vida comum, os papéis sociais, os valores, as identidades, o compromisso; o intercâmbio de desejos individuais e coletivos, entre outros, no que se trata da interpretação daquilo que é individual, aquilo que não é claro, a singularidade e o idiossincrático, como origem de informação da experiência vivida. A autora afirma que podemos “considerar que esta opção metodológica implica as histórias de vida, os relatos de vida, os relatos de prática, a autobiografia, as narrativas e testemunhos assumidos como método e não como técnicas” (p.61).

As narrativas educativas colocadas como fonte de conhecimento das produções afetivas e intelectuais das pessoas vêm sendo apontadas como um mecanismo importante para o entendimento de conjunturas sociais. Cunha (1998) fortalece esta opinião ao dizer que:

Em primeiro lugar porque cada pessoa, em determinado momento, é a síntese do que já viveu e do que gostaria de viver. Essa mescla do ser e do dever-ser dão contornos à leitura que se faz de si próprio. Em segundo lugar porque o exercício de articulação do discurso sobre o passado, sob o ponto de vista do presente, é sempre seletivo e essa seletividade passa a ser o sistema de referência do que é ou foi significativo. (p.53).

Ao narrar às ocorrências vividas consigo mesmo, uma pessoa compreende que está reconstruindo os movimentos de sua trajetória e dando-lhe novos significados. Portanto, pode-se concordar com Cunha, quando destaca que “a narrativa não é verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformada na própria realidade” (1998, p. 39).

A narrativa educativa é um movimento de constituição de sua identidade possibilitado pela palavra que permite colocar ordem na sua própria vida por meio da escrita de si. Dessa maneira convalida-se a ideia de LARROSA (1994) quando assegura que o “sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos... em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (p.52)

Segundo Sicardi (2008)

Trabalhar narrativas educativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador como do sujeito da pesquisa. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. (p.79)

Cunha (1998) ressalta que o trabalho com as narrativas educativas é fundamentalmente formativo e neste sentido garante que:

Esta compreensão, provavelmente, é que tem feito a pesquisa qualitativa tornar-se, mesmo sem a intenção precípua de fazer uma intervenção, em uma alternativa de formação. Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas idéias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática (p.39).

A reflexão sobre a formação docente que destaca em primazia o movimento de construção de sua identidade, seus conflitos, a forma ativa e heterogênea como cada um se compõe como professor e professora pelo empoderamento do sentido da sua história pessoal e

profissional, talvez seja um dos legados mais respeitáveis dos estudos sobre “histórias de vida” porque, como afirma NÓVOA (1995), “a identidade não é dado adquirido, não é um produto, não é uma propriedade - é um processo, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p.16).

Para Sicardi (2008) utilizar as narrativas educativas tem a finalidade de fazer a pessoa ficar visível para ela mesma. A estrutura social deliberadamente arrasta as pessoas num movimento de ação sem reflexão. Age-se, impensadamente, fazendo coisas que todos fazem sem refletir, simplesmente porque sempre foi assim, porque a mídia incita e os modelos sociais são impostos. Age-se com a maneira de ser do outro, abrindo mão da própria identidade, da liberdade de ver e agir sobre o mundo, da capacidade de entender e significar por si mesmos.

A autora afirma ainda que o modo como o docente administra a sua prática é resultado de múltiplas relações. Cita suas histórias familiares, suas trajetórias escolares e acadêmicas, sua experiência no espaço escolar, sua participação cultural no tempo e no espaço. O incentivo ao professor para que faça narrativas dessas relações e momentos é fazê-lo viver um movimento essencialmente pedagógico, em que sua conjuntura de existência é o ponto inicial para a constituição de sua atuação na vida e na profissão. Por meio da narrativa educativa, ele vai encontrando os significados que têm aplicado aos momentos que viveu e, desse modo, vai reconstruindo o entendimento que tem de si mesmo.

A idéia de que estas reflexões favorecem a percepção de que a produção de narrativas serve, ao mesmo tempo, como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação vai se reforçando. Ela permite o desvendar informações quase misteriosas por parte do próprio sujeito na narração que, muitas vezes, nunca havia sido estimulado a expressar organizadamente seus pensamentos. (SICARDI, 2008, p.84)

As narrativas educativas não configuram-se somente como um conhecimento sobre a atividade prática, mas um diálogo entre a prática existente e as produções teóricas estabelecidas sobre essa mesma prática. É a idéia de reflexão-ação, tão bem colocada por Nóvoa (1995), que pode tornar-se um excelente mecanismo de aprendizagem. O discurso produzido sobre esse diálogo é que torna possível transformá-lo num instrumento intensamente pedagógico. A linguagem, nesse caso, é uma importante parceira da formação. Percebe-se, no entanto, durante o percurso, que as narrativas educativas não são simples registros da realidade, elas são, principalmente, construtoras de conhecimentos que, ao se tornarem veículos, se tornam também os condutores.

Para Sicardi (2008) a formação continuada deve ser compreendida como uma opção externa que pode mudar alguns itinerários de vida por meio dos quais os adultos se constituem. Os procedimentos formativos são estimulados por reforços exteriores, que auxiliam, incitam e orientam as trajetórias individuais, por isso é possível afirmar que a formação, enquanto *lócus* de socialização está sinalizada pelas conjunturas institucionais, profissionais, sócio-culturais e econômicas em que cada pessoa vive.

Compreende-se que o processo de formação acontece individualmente e precisa de uma conjuntura favorável para progredir. É possível afirmar que, por meio das narrativas educativas esse processo pode ser fortalecido, considerando que foram propostas no contexto de um curso de extensão com a clara intencionalidade que fosse um elemento formativo para abrir caminhos para uma reflexão individual e coletiva.

Ressalta-se que as narrativas são chamadas de educativas, nesta pesquisa, porque têm a clara intencionalidade formativa. São propostas num contexto de um curso de extensão e vislumbram promover a reflexão sobre as percepções de gênero e sexualidade das professoras que atuam na EJA.

1.4.2 – O conceito de percepções

Quanto às percepções compreende-se com Cunha e Giordan (2010) que estão associadas aos procedimentos cognitivos, por meio da entrada de estímulos exteriores psicológicos, mas que ainda não formaram uma generalização – um conceito. Assim, a concepção seria a compreensão de uma ocorrência, no plano conceitual, ou seja, após a internalização dos significados construídos pela percepção e de todas as mudanças realizadas no nosso sistema psicológico. Desse modo, apenas após o processo de definição e desenvolvimento conceitual seria possível conceber algo ou alguma coisa – ter uma concepção do objeto e condições de resolver um problema.

A percepção pode fazer menção a uma informação, a uma ideia ou à sensação interna que resulta de uma impressão material feita nos sentidos. É a função que facilita ao organismo receber, elaborar e interpretar a informação que chega do ambiente circundante por meio dos sentidos. É um procedimento de caráter dedutivo e construtivo, é a reprodução interna daquilo que ocorre no exterior e aparece sob a forma de uma hipótese. A informação que chega aos receptores é avaliada progressivamente, da mesma maneira que a informação oriunda da memória e que colabora para a interpretação e a formação da representação.

Para Cavalcanti (2013) a

Percepção está vinculada ao presente, um acontecimento próximo, que lhe traz uma opinião e esta opinião é sua percepção do acontecido, quando digo acontecimento próximo quero dizer que um dos seus sentidos adquiriu informações para formação de opinião.

Nesse ponto as percepções se diferenciam das reflexões, pois essas se referem a toda meditação sobre fatos, conceitos, circunstâncias, entre outras, que realiza uma pessoa voluntariamente a fim de tirar suas próprias conclusões. Sem aprofundamento, pode-se enfatizar que uma ação reflexiva busca compor um quadro da realidade circundante, buscando entender as associações entre os distintos fenômenos observáveis. É por isso que uma ação reflexiva busca formar conhecimento, ou seja, produzir uma visão ampla das conjunturas perceptíveis, buscando localizar alguns modelos que representam as regularidades.

A reflexão está intrinsecamente ligada ao intuito de fazer uso de um novo conhecimento adquirido; essa observação pode não ser clara em primeira instância, mas a partir da hipótese que toda ação humana se baseia na aquisição de benefício próprio ou alheio, torna-se mais evidente. É por isso que a atividade reflexiva tem indiretamente uma relação com a ação, na medida em que cria um plano de ação em função de uma interpretação tanto própria como do mundo.

No curso de extensão as professoras foram incentivadas a narrar as suas percepções sobre gênero e sexualidade que constituem a base para a reflexão ação de suas práticas pedagógicas, possibilitando repensar a própria formação.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p.33)

Finaliza-se este capítulo, com a consciência de que as linhas que definem as concepções que foram propostas são tênues, como o arco-íris que muda constantemente de lugar. Ficam aqui as percepções construídas sobre as temáticas, sem nenhuma pretensão de impô-las como únicas e fechadas, mas abertas para receber a luz do sol e muita chuva de novas ideias.

CAPÍTULO II

ENTRE AS CORES DO ARCO-ÍRIS: DESVENDAR O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste segundo capítulo apresenta-se o itinerário metodológico que evidencia: o fundamento epistemológico, os pressupostos teórico-metodológicos, os critérios para a escolha de procedimentos e instrumentos considerados na produção de dados para pesquisar as percepções sobre gênero e sexualidade de professoras que atuam na EJA.

O capítulo se estrutura em duas partes. Na primeira, descreve-se a pesquisa no contexto do curso de extensão: Narrativas, Formação e Trabalho Docente: reflexões teóricas e metodológicas sobre gênero e sexualidade na EJA, como o instrumento escolhido para produção de dados. Em seguida apresenta-se o cenário inicial da tipologia de pesquisa, que foi demonstrado para este trabalho, com o pressuposto teórico de análise que balizará o olhar para as narrativas educativas produzidas pelas professoras que atuavam na EJA, durante o curso de extensão.

2.1 – A essência do objeto de estudo, a postura do pesquisador e estratégia metodológica para produção de dados

O objeto de estudo da pesquisa está assentado na EJA enquanto modalidade de ensino da educação básica na interface com a temática gênero e sexualidade na formação docente. A produção de dados se deu por meio de uma pesquisa-ação, desenvolvida no curso de extensão, com produção de narrativas educativas sobre percepções de profissionais da educação a respeito da temática proposta.

O contexto para a produção de dados da pesquisa foi o curso de extensão ofertado pela UFSCar – Campus Sorocaba: Narrativas, Formação e Trabalho Docente: reflexões teóricas e metodológicas sobre gênero e sexualidade na EJA. O curso objetivou constituir um grupo afim de buscar a (res)significação das percepções sobre gênero e sexualidade e oportunizar a criação de uma cultura de análise individual e coletiva das práticas pedagógicas a partir de abordagens de aspectos relacionados a essa temática no contexto da EJA.

Nesse sentido, o curso de extensão oportunizou o protagonismo de profissionais da educação, evidenciando a importância da transcendência do senso comum e contribuindo para compreensão dos fenômenos educativos relacionados a gênero e sexualidade no contexto da EJA.

Compreende-se o percurso metodológico e de produção de dados como uma investigação qualitativa, que para Bogdan e Biklen (1994), possui cinco características:

[...]

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (p.47)

Considerando o curso de extensão como ambiente natural de produção dos dados, acatando a subjetividade dos profissionais da educação que dele participaram ao tomá-los como atores e autores, aceitando suas narrativas educativas como significado principal deste processo e colocando-os como protagonistas em suas lutas diárias nas escolas, fica claro que os passos da investigação qualitativa estão presentes.

Bogdan e Biklen (1994, p. 50) indicam que “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. Nesse caso, temos os profissionais da educação que desvelaram suas práticas cotidianas na escola e na sala de aula, na construção de suas narrativas educativas sobre as percepções de gênero e sexualidade na interface com a EJA.

O curso de extensão foi o espaço de produção de dados que desencadeou os passos mais importantes desse movimento que foram as percepções que geraram reflexões e a produção das narrativas educativas, sendo processo e produto desta investigação, mostrando assim sua importância para a pesquisa.

Para Cunha (1993, p.39) apud Sicardi Nakayama (2015, p.21) “a narrativa não é verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformada na própria realidade.” Nessa perspectiva, há concordância com Fernandes e Lopes (2011) ao afirmarem que

Os professores em seu dia a dia, inventam, criam e pesquisam sobre os seus instrumentos de trabalho. Nesse cenário de práticas alternativas, pesquisas, criação e recriação, os professores tomam suas atitudes diante dos dilemas da profissão e constroem, assim, a sua forma própria de ser professor. (FERNANDES e LOPES, 2011, p.45)

Deslauriers e Kérisit (2012, p.136) auxiliam a visualizar e demarcar o trabalho como uma pesquisa qualitativa, considerando que esses autores indicam que essa perspectiva de qualidade se dá pelo fato do trabalho pôr “ênfase nos atores e no contato direto com o campo

de pesquisa”. Ou seja, os artistas são profissionais da educação parceiros desta pesquisa, que estão em contato direto com o andamento do trabalho, e já de antemão foram avisados que receberão informes e cópias desse relatório durante e ao término da produção.

Delimitada a escolha pela pesquisa qualitativa, com produção de narrativas educativas, apresenta-se a seguir o percurso metodológico realizado como estratégia para a produção de dados.

O curso de extensão foi ofertado no primeiro semestre de 2016, em oito encontros aos sábados pela manhã, com três horas de duração, no espaço do Núcleo de Educação Tecnologia e Cultura da UFSCar - Campus Sorocaba. Participaram profissionais da educação que produziram narrativas educativas sobre suas percepções a respeito de gênero e sexualidade na EJA.

Dentro da pesquisa qualitativa, o curso de extensão fez parte da metodologia escolhida como um espaço criado intencionalmente para a participação de profissionais da educação. Sobre isso Baldissera (2001, p.10) comenta: “[...] a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa e de ação cria espaços onde as pessoas participam do projeto de atuação organicamente estabelecido.”

Os encontros ocorreram considerando a seguinte dinâmica:

- Problematização e reflexão de: depoimentos de profissionais da educação e estudantes da EJA, figuras/imagens e vídeos que têm como eixos norteadores capítulos de livros, artigos científicos, artigos de jornais e outros textos sobre a temática.
- Diálogo e reflexão com a participação de pesquisadores sobre as temáticas propostas.
- Produções de narrativas educativas a partir das reflexões, que têm como base questões problematizadas pelo pesquisador junto aos participantes.

As vagas para o curso foram ofertadas inicialmente para docentes que atuam na EJA, ou que tivessem interesse pela temática. Para se inscrever era necessário preencher um formulário disponível em um link do Google drive, de um email criado especificamente para este fim: generoesexualidade.ufscar@gmail.com

A divulgação ocorreu por email para as redes de ensino estadual e municipais da região metropolitana de Sorocaba, bem como, por meio da mídia escrita. Foram 51 pessoas inscritas entre professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e EJA, supervisores de ensino, diretores de escola, vice-diretores de escola, orientadores ou coordenadores pedagógicos, estudantes de licenciaturas, pós- graduandas e outras pessoas interessadas pela temática.

Foram selecionadas 21 pessoas entre as inscritas, que apresentaram algum vínculo com a EJA, no presente ou no passado, como docente, monitor, ou gestor de escola que atendesse essa modalidade. As outras pessoas inscritas não indicaram nenhuma proximidade com a EJA e não foram selecionadas.

Dessas 21 pessoas selecionadas e convidadas para o curso, 11 compareceram no primeiro encontro. Nesse dia foi apresentada aos presentes a proposta do curso de formar um grupo para refletir sobre a temática gênero e sexualidade na EJA. Algumas pessoas esperavam, no curso, a oferta de formas ou receitas sobre como lidar com essa temática na escola e não compareceram nos encontros seguintes.

A partir do segundo encontro, o grupo que se constituiu contou com a participação dos seguintes profissionais da educação que atuam ou atuaram na EJA: uma supervisora de ensino, duas diretoras de escola, um diretor de escola, um coordenador pedagógico, uma orientadora pedagógica e duas professoras, (uma dos anos iniciais do ensino fundamental e a outra de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e o pesquisador, totalizando 9 pessoas.

O pesquisador compôs o grupo, compreendendo que existe uma tipologia de pesquisa que contempla o pesquisador como integrante e participante do trabalho que é a pesquisa participativa. Adotou-se a perspectiva da pesquisa-ação, (TRIPP, 2005), como um tipo de investigação que emerge nesse processo de planejamento das atividades propostas para diálogo e reflexão nos encontros e pelas questões colocadas para orientar a elaboração das narrativas propostas pelo pesquisador junto ao grupo.

Cada encontro teve uma temática para diálogo e reflexão e uma questão apresentada e problematizada para elaboração das narrativas educativas individuais pelos participantes do grupo. É importante ressaltar que a totalidade dos encontros foi planejada em parceria com a orientadora desta pesquisa, a qual participou presencialmente na maioria deles, contribuindo com as reflexões e mediação do grupo.

As narrativas educativas foram sugeridas ao final de cada encontro. A pessoa participante poderia voluntariamente produzi-las em casa. Criou-se uma pasta coletiva no Google drive do email citado e todas deveriam ser ali postadas, para que o grupo tivesse acesso às produções de todas as pessoas participantes.

O primeiro encontro objetivou a consolidação do grupo e da dinâmica de trabalho, com o levantamento de primeiras percepções sobre a temática. Houve a apresentação do pesquisador, da orientadora do mestrado, das pessoas integrantes do grupo e da proposta de trabalho do curso. Foram apresentados um vídeo e depoimentos de professoras sobre gênero e

sexualidade, colocando-se a seguinte questão para problematização: enquanto profissional da educação quais às percepções e atitudes os depoimentos lhe incitam ?

Solicitou-se nesse dia que o grupo escrevesse a primeira narrativa educativa, versando sobre a formação profissional e o trabalho docente de cada participante sobre gênero e sexualidade na EJA.

O segundo encontro teve como proposta de debates o campo de pesquisa da EJA, seu cenário e seus protagonistas, com a participação da Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro enquanto pesquisadora da temática EJA. Foram apresentados para problematização os depoimentos de docentes da EJA com narrativas sobre os sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino, focando o texto final na humanização e desumanização das pessoas.

A solicitação da produção da narrativa educativa do dia considerou o diálogo com a professora convidada e a reflexão com os depoimentos a partir do seguinte questionamento: quais aspectos sobre a EJA merecem destaque e que podem ajudar a problematizar suas percepções sobre a temática gênero e sexualidade?

O terceiro encontro problematizou a sexualidade a partir da apresentação de um vídeo, figuras e imagens sobre a diversidade sexual e homofobia e o memorial de formação do pesquisador, para direcionar os debates. Para a produção da narrativa educativa desse encontro, questionou-se: o memorial de formação do pesquisador apresentado e dialogado hoje remete a alguma situação escolar que você tenha vivenciado enquanto aluno ou profissional da Educação? E os outros materiais que foram abordados no encontro de hoje, mobilizaram algum conceito relacionado à temática? Registre e compartilhe suas ponderações com o grupo.

O quarto encontro debateu a diversidade sexual e livre orientação de gênero na interface com a escola de Educação Básica. Houve a participação de Daniel Cardoso Rodrigues, membro do Coletivo Mandala, que é um movimento social da UFSCar – Campus Sorocaba, que luta pela diversidade sexual e de livre orientação de gênero. A problematização do dia girou em torno da existência e aceitação com respeito da presença do outro nas relações humanas, inclusive na relação pedagógica. A proposta de narrativa educativa desse encontro considerou a questão: Como eu, enquanto educador, lido com a existência do outro na relação pedagógica?

A Dinâmica “Caminhada dos Privilégios” abriu o quinto encontro, com a proposta de problematizar as diferenças em nossa sociedade, ao questionar as distintas posições de classe, gênero, racial e sexual ocupadas pelos sujeitos ao longo de suas histórias. A temática principal do dia foi a pesquisa sobre a formação dos docentes da EJA em gênero e sexualidade, que

aconteceu com o diálogo de um recorte da produção já realizada até aquele momento pelo pesquisador. Para a elaboração da narrativa educativa do encontro, foi proposta a seguinte questão: Em quais espaços de sua formação e atuação você teve a oportunidade de problematizar a temática gênero e sexualidade? Quais enfoques e abordagens foram enfatizados nesses espaços? Qual é a interface desses espaços com a EJA?

O sexto encontro iniciou-se com o diálogo a partir de depoimentos de professores que problematizam as questões de gênero e sexualidade na escola. O grupo conduziu o debate falando da necessidade de problematização desses temas, na formação inicial e continuada docente, evitando a naturalização do que parece natural, mas não é. Concluiu-se o encontro sinalizando a questão para mobilizar a reflexão e produção da narrativa educativa: Em que espaços articulados com a EJA e com quais pessoas você enxerga a possibilidade de desenvolver ações educativas voltadas para a discussão da temática gênero e sexualidade?

O encontro de número sete considerou as narrativas educativas enquanto possibilidade de formação e produção de conhecimento sobre a prática profissional como proposta de trabalho e diálogo. O debate foi mediado pela Profa. Dra. Bárbara C.M.Sicardi Nakayama que propôs a cada participante a apresentação de um esquema gráfico de suas narrativas já produzidas, organizado a partir da seguinte questão: “Como é que nos tornamos profissionais da educação para atuar no campo da EJA, abordando a temática gênero e sexualidade?” Essa proposta ficou como sugestão para a escrita da última narrativa educativa dos encontros.

O oitavo encontro do curso sintetizou a produção dos registros e definiu rumos para o grupo, que teve como proposta de encaminhamento a produção coletiva de um livro com as narrativas educativas elaboradas durante os encontros. Cada participante falou sobre o processo de chegada ao curso e como foram sendo convidados a questionar suas percepções, a cada encontro, elaborando reflexões e fazendo a reconstrução dos seus saberes a partir da elaboração das narrativas educativas.

Realizou-se um reflexão histórica do campo da formação docente em relação à temática gênero e sexualidade, buscando pautar suas diferenças e proximidades; foram pontuados aspectos relacionados ao reconhecimento de si enquanto estratégia de empoderamento de docentes, no espaço da EJA com vistas à superação de preconceitos e ao fortalecimento do diálogo sobre a temática em questão.

Com a apresentação de cada um dos 8 encontros, em que houve a intervenção do pesquisador no processo dos diálogos e mesmo de escolha de conteúdos apresentados, mobilizando os profissionais da educação no momento de refletir para elaboração das

narrativas educativas, nos quais tiveram a possibilidade de repensar a própria prática e redimensioná-la; entende-se que esta pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação.

Tripp (2005) legitima essa compreensão ao afirmar que:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]. (p. 445)

E Fiorentini & Lorenzato (2006) nessa mesma perspectiva apontam que:

A pesquisa-ação é um tipo especial de pesquisa participante, em que o pesquisador se introduz no ambiente a ser estudado não só para observá-lo e compreendê-lo, mas sobretudo para mudá-lo em direções que permitam a melhoria das práticas e maior liberdade de ação e de aprendizagem dos participantes. Ou seja, é uma modalidade de atuação e observação centrada na reflexão-ação. (p.112)

Compreende-se com Tripp (2005) e Fiorentini e Lorenzato (2006) que é uma pesquisa-ação, uma vez que havia a intencionalidade de mudança da prática ou mesmo de atitude dos profissionais da educação, por meio da reflexão dos conteúdos sobre EJA, gênero e sexualidade propostos nos encontros.

O processo de reflexão e escrita das narrativas educativas, pelos profissionais da educação, contribuiu para a compreensão da importância do processo vivido no curso de extensão, e foi importante também para avaliar quais foram as aprendizagens agregadas e quais foram as lacunas para novas intervenções-ações que serão necessárias para o percurso formativo numa perspectiva de ação-reflexão-ação.

Ainda nessa perspectiva da pesquisa-ação, Thiollent (2011) salienta que:

[...] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiências, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Parte da informação gerada é divulgada, sob formas e por meios apropriados, no seio da população. Outra parte da informação, cotejada com resultados de pesquisas anteriores, é estruturada em conhecimentos. Estes são divulgados pelos canais próprios às ciências sociais (revistas, congressos, etc.) e também por meio de canais próprios a esta linha de pesquisa. (p.28)

Compreende-se como indispensável que além da divulgação à comunidade científica, os profissionais da educação participantes sejam informados durante e na finalização do trabalho sobre o andamento e divulgação dessa pesquisa, pois compõem a escrita e são considerados protagonistas do objeto de estudo.

2.2 – Análise de Conteúdo por categorias pré definidas: pressupostos teóricos

Os dados deste trabalho são de natureza qualitativa e deve-se por eles estabelecer os significados presentes nos diálogos trazidos por meio das narrativas educativas das professoras que atuam na EJA. Após estudos, definiu-se a análise de conteúdo com categorias predefinidas como estratégia metodológica analítica dos dados da pesquisa.

Desenvolveu-se esse percurso teórico, a partir dos pressupostos dessa teoria que tem Bardin (1977) e Franco (2005) como referências.

Bardin (1977) define esse processo analítico como:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (p.31)

Segundo a autora, entre as técnicas de análise de conteúdo, a análise por categorias é na prática a mais usada. Funciona por operações de desmembramento do documento em unidades, em categorias por reagrupamentos analógicos. Entre as diversas possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Franco (2005, p. 20) indica que toda comunicação é composta por cinco elementos: uma fonte ou emissão, um processo codificador que resulta em uma mensagem e, por fim, o receptor e seu respectivo processo decodificador.

Para a construção dos eixos de análise, há de se pensar em algumas etapas que são importantes como apresentam Bardin (1977) e Franco (2005): pré-análise; exploração do material; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Para Bardin (1977, p. 95), a pré-análise, que é a fase de organização, é indispensável para sistematizar as ideias iniciais do documento analisado. Três missões são importantes: escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final.

A seleção dos dados a serem analisados já foi realizada neste trabalho, considerando a questão norteadora da pesquisa, uma vez que o curso de extensão manteve em todos os encontros a presença de 9 pessoas. No entanto, para o recorte da pesquisa, nosso o foco de análise serão as percepções sobre gênero e sexualidade presentes nas narrativas educativas de duas professoras que atuavam diretamente em salas de aula da EJA, durante a oferta do curso.

Segundo Bardin (1977, p. 96), esse material que é chamado de *corpus* é o conjunto de documentos levados em conta para serem submetidos a processos analíticos.

Essa temporada é composta da pré-análise e da leitura flutuante, em que haverá o passeio¹⁴ pelos textos, criando impressões e formulando hipóteses que serão importantes nessa fase inicial de exploração do material, pois tais hipóteses são, na verdade, afirmações provisórias e sofrerão alterações durante a imersão na análise do material.

Após a seleção dos documentos que serão analisados, Bardin (1977) e Franco (2005) apontam algumas regras que nos possibilitarão os recortes necessários das narrativas educativas:

a) Regra da exaustividade:

Nesta regra todos os materiais que compõem o *corpus* escolhido precisam ser lidos. Nada pode ficar de fora.

No nosso caso, o *corpus* escolhido são as 13 narrativas educativas das duas professoras que atuam na EJA.

b) Regra da representatividade:

É a regra da análise por amostragem. Ocorre quando o universo de abrangência para a análise é muito extenso e precisa criar filtros para que se chegue a uma representatividade melhor do que se pretende analisar. Franco (2005, p. 50) indica que um universo heterogêneo requer uma amostra maior que um universo homogêneo.

Nesta pesquisa, especificamente, delimita-se o *corpus* com as 13 narrativas educativas de duas professoras que atuam na EJA. Há, ainda, as narrativas educativas dos outros participantes, as narrativas diários do pesquisador e as gravações em áudio dos encontros realizados que não serão analisadas neste trabalho.

c) Regra da homogeneidade:

Os documentos selecionados devem referir-se ao mesmo tema e não apresentar muitas singularidades entre si, considerando que sendo de um universo heterogêneo haverá dificuldades para centralizar a análise, podendo partir para resultados globais e genéricos, extrapolando os critérios e objetivos definidos como mostra Bardin (1977, p. 98).

14 Passeio é usado conjuntamente ao conceito de leitura flutuante de Bardin (1977) que não é uma leitura aleatória e sim direcionada, planejada e com objetivos, ou seja, um passeio estruturado.

Essa regra não se impõe quando se tratar da análise de conteúdo de um documento único e singular como salienta Franco (2005, p. 51). Em relação à pesquisa há um tema escolhido que são as percepções sobre gênero e sexualidade de duas professoras que atuam na EJA.

A temática é homogênea, mas a pluralidade de concepções das narrativas educativas são pontos a observar, que podem dificultar a centralização da análise. Contudo por meio da regra anterior de representatividade haverá uma melhor condução da amostragem, se for o caso.

d) Regra da pertinência:

Selecionado o *corpus*, há necessidade de verificar quais narrativas educativas são adequadas para responder ao que se pretende analisar e se são fontes de informações suficientes que correspondam ao objetivo da análise.

Todas as regras foram visitadas no momento da apresentação dos excertos narrativos das professoras, nos quais serão revividos alguns momentos do curso de extensão, delimitando a representatividade, pertinência e homogeneidade das narrativas educativas produzidas.

Após a escolha das narrativas educativas, que se norteiam pelas regras descritas e das formulações das hipóteses necessárias, o próximo passo é a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores para a análise.

De acordo com Bardin (1977, p. 100), o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. Esse tema pode começar a se repetir numa frequência maior, devido a sua importância para o locutor. Nesse caso, a frequência de repetição desse tema passa ser o indicador.

Franco (2005) diz que:

Para tal, deve-se recorrer a uma análise quantitativa sistemática para que seja possível identificar a frequência relativa ou absoluta do tema escolhido e a proporcionalidade de sua menção em relação a outros temas igualmente presentes. (p.54)

Desse modo, escolhidos os índices, elaboram-se os indicadores seguros e precisos que orientarão as análises das mensagens presentes nos textos das professoras.

Mahl (1969, p. 100) citado por Franco (2005, p. 55) enfatiza que determinados índices retidos nas mensagens como frases interrompidas, repetições, frases incoerentes convertem-se em indicadores do estado emocional subjacente do emissor.

Como mostra Franco (2005, p. 57) que decidida a organização da análise, o estágio seguinte será a definição das categorias, sejam elas temáticas pelo estado de cada indivíduo, por exemplo, ansiedade, descontração, etc., ou ainda o critério da categorização poderá ser sintático (verbos, adjetivos), léxico (classificação das palavras pelo seu sentido), expressivo (perturbações da linguagem).

As categorias podem ser resolvidas *a priori*, ou seja, determinadas pelo pesquisador em função da sua própria pesquisa e a busca da resposta de sua pergunta. Há as categorias que não são definidas *a priori*, ou seja, o pesquisador deixa-se levar pelos enunciados, surgindo as categorias pelas falas expressas nos documentos analisados.

A definição de categorias não é uma tarefa fácil. Franco (2005, p. 58) sinaliza que não existem “fórmulas mágicas” para orientar nessa constituição de categorias. O pesquisador precisa seguir baseado em seus conhecimentos, leituras e um bom universo conceitual constituído.

Nessa perspectiva, o domínio teórico do pesquisador e a clareza conceitual o ajudarão na definição dos caminhos que melhor levam-no para a busca da resposta de sua pesquisa e a construção de novas perguntas que poderão se constituir em novas pesquisas para o futuro.

As categorias de análise escolhidas foram as predefinidas, que se orientaram pela própria questão central do trabalho que visa trazer à tona as percepções sobre gênero e sexualidade de professoras que atuam na EJA, numa perspectiva da formação docente. Apresentam-se com Nóvoa (2009) cinco propostas de categorias de formação marcadas com a letra **P**, buscando valorizar os elementos da prática, da cultura profissional, das dimensões pessoais, das lógicas coletivas e a presença pública dos professores: prática, profissão, pessoa, partilha e público.

Dessa forma e em consonância com o que indica Bardin (1977), apresentam-se como categorias predefinidas de análise: práticas, profissão, pessoa, partilha, público; na interface com os eixos EJA, gênero e sexualidade. Levou-se em conta que o conjunto de categorias deve possuir as seguintes qualidades de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidedignidade e, por fim, uma qualidade mais pragmática que é a de *produtividade*.

Na qualidade de *exclusão mútua* a orientação foi por um único princípio de classificação para direcionar a própria organização dos dados produzidos.

A homogeneidade: Um único princípio de classificação deve governar a sua organização. Num mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registro e com

uma dimensão da análise. Diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas.

A *pertinência* é a própria análise realizada sobre as intenções da investigação para considerar se é pertinente uma categoria, tendo em vista o quadro teórico definido e a adaptação do próprio material colocado em análise.

A *objetividade e fidedignidade* serão princípios importantes na análise de categoria, uma vez que o embasamento teórico nos vários autores trará a fidedignidade do trabalho e possíveis distorções relativas à subjetividade, que será minimizada pela escolha da categoria predefinida, embora saibamos que a subjetividade é algo inerente a uma pesquisa de cunho qualitativo.

Por fim, a *produtividade* está relacionada às categorias que fornecem resultados férteis em índices de inferência, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias Bardin (1977, p. 119). Definidos os caminhos pelos quais pretendia-se percorrer, com as unidades de análises já estabelecidas: de registro (atores e personagens envolvidos, nesse caso as professoras que atuam na EJA) e de contexto (o curso de extensão); busca-se nessa trajetória, responder a questão enunciada por este estudo.

Essas categorias mobilizam e impulsionam o processo de constituição profissional. Nóvoa (2009) indica a “necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Procura-se iluminar cinco facetas desta problemática, a partir de palavras que são também propostas de ação: práticas, profissão, pessoa, partilha, público.” (p. 28)

O autor apresenta essas cinco propostas de categorias de formação marcadas com a letra **P**, buscando valorizar os elementos da prática, da cultura profissional, das dimensões pessoais, das lógicas coletivas e a presença pública dos professores. E clarifica:

- 1) assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos (Prática);
- 2) passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens (Profissão);
- 3) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o trato pedagógico (Pessoa);
- 4) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão (Partilha);
- 5) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação (Público).

O autor defende que os processos de formação devem contemplar, preferencialmente, a associação entre as dimensões pessoais e profissionais na construção da identidade dos docentes “numa (pré) disposição que não é natural, mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*.” (p.30)

Sugere, ainda, que é necessário incentivar, junto aos docentes, práticas de autoformação, momentos que admitam a produção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional, indicando que produzir narrativas educativas tanto das experiências pessoais como das práticas profissionais, é fundamental para que o docente construa uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como profissional. A formação precisa colaborar para instituir nos docentes o costume de reflexão e de autoreflexão que são fundamentais numa profissão que não se acaba em parâmetros científicos ou mesmo pedagógicos, e que se determina, certamente, a partir de marcas pessoais.

CAPÍTULO III

REVIVER E ANALISAR MOMENTOS QUE COMPÕEM AS CORES DO ARCO-ÍRIS DAS PERCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA EJA

Este terceiro capítulo apresenta associações e análises observadas a partir do referencial teórico entre os eixos temáticos EJA, gênero e sexualidade a partir das narrativas educativas elaboradas no curso de extensão: Narrativas, Formação e Trabalho Docente reflexões teóricas e metodológicas sobre gênero e sexualidade na EJA; considerando as categorias predefinidas por Nóvoa (2009), que são prática, profissão, pessoa, partilha e público, denominadas pelo autor de cinco Ps.

3.1 . Apresentação das Professoras:

Para o recorte dessa pesquisa decidiu-se que o *corpus* da análise seria realizado a partir das 13 narrativas educativas das duas professoras que estavam atuando em sala de aula da EJA, durante o curso de extensão, por compreender que essas docentes, dentre todos os outros profissionais que participaram do curso, estavam em contato direto com os alunos da EJA.

Para apresentá-las sugeriu-se que escolhessem uma cor com a qual se identificassem e justificassem a escolha, pensando na composição do arco-íris da pesquisa. Assim, seguem a apresentação das professoras e os excertos de suas narrativas:

A Professora Vermelha

Escolheu a cor vermelha porque a faz lembrar do Sol e também a remete à infância, período em que teve um casaco vermelho de lã feito pela sua avó, que ela gostava muito. Além do mais é ariana, acredita em horóscopo e essa cor a representa.

Sou professora graduada em Letras e Pedagogia. Atuo como docente na rede Estadual de Ensino há quase 20 anos, sendo 18, na Educação de Jovens e Adultos, especificamente no CEEJA¹⁵ - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, de Votorantim.

¹⁵ - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) é uma escola pública que atende os estudantes de forma individualizada. Eles recebem o material de ensino no ato da matrícula e são orientados a criar um plano de estudos. Sempre que sentir necessidade, pode recorrer ao centro para tirar dúvidas presenciais com professores. O diferencial desse modelo é que ele oferece carga horária flexível e dá oportunidade a alunos com mais de 18 anos que querem voltar à sala de aula. <http://www.educacao.sp.gov.br/educacao-jovens-adultos> acesso em 27 de out de 2016.

A Professora Verde

A Professora Verde é pedagoga, atua há dez anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e como docente na EJA anos iniciais do ensino fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, há 6 anos. Escolheu a cor verde, porque se considera uma pessoa otimista e confiante em dias melhores. “Atuo como professora na EJA, série iniciais, nos últimos seis anos, na escola municipal Professor Irineu Leister no Jardim Ipiranga.”

3.2 – Análise das narrativas educativas para a construção de uma formação docente na EJA: percepções sobre gênero e sexualidade.

A análise aqui proposta considera a busca de respostas para a questão que norteia essa pesquisa: **Quais são as percepções sobre gênero e sexualidade evidenciadas nas narrativas educativas produzidas por professoras que atuam na EJA e, a partir delas, quais definições podem orientar suas práticas educativas?**

Toma-se como referência a abordagem da análise de categorias, como já foi explicitada, fundamentada em Bardin (1977) e Franco (2005), para responder à questão central dessa pesquisa.

Para a pré-análise, respeita-se a regra da representatividade, realizando a seleção do *corpus* de análise, segundo Bardin (1977) e Franco (2005). Por meio das vozes das professoras, evidenciadas nas narrativas educativas, foi alinhavada a análise, respeitando o primeiro passo que foi a apropriação desse material produzido por meio da leitura flutuante.

Bardin (1977) destaca em sua obra que a leitura flutuante é um processo inicial de contato com o material a ser analisado, visando estabelecer uma proximidade com os documentos, conhecendo as produções, buscando impressões e orientações das ideias impressas e seus significados gerais.

Utiliza-se a regra da exaustividade, a partir da leitura de todas as narrativas e influência das primeiras impressões que são reveladas nesse contato inicial com as produções, que permitem a imersão nas etapas analíticas, apontadas por Bardin (1977) e Franco (2005), com a intenção de encontrar nas entrelinhas das enunciações, as percepções sobre gênero e sexualidade das professoras.

Considera-se que a pesquisa foi realizada com professoras que atuam na EJA, que foi ofertado um curso de extensão para que colocassem em pauta suas percepções a partir da produção de narrativas educativas; aqui retomadas em sua totalidade e analisadas a partir das

categorias predefinidas por Nóvoa (2009), que tratam da prática, profissão, pessoa, partilha e público, denominados pelo autor de cinco Ps, que serão transversalizadas por três eixos de análise: EJA, gênero e sexualidade.

As narrativas educativas foram impressas em cores diferentes e buscou-se a proximidade dos excertos dessas narrativas com os 5ps definidos por Nóvoa (2009), considerando sempre os três eixos. Na sequência desse texto, cada um dos 5ps será tomado como referência para a análise das narrativas.

1º- P – Práticas

Compreende-se que a prática pedagógica na EJA deve ser dialógica e reflexiva para possibilitar que o professor respeite e valorize os saberes das pessoas estudantes. A formação docente deve se efetivar na prática.

“A formação de professores deve assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.” (NÓVOA, 2009, p. 32)

A partir da reflexão sobre as questões da prática centrada na aprendizagem dos alunos, considerando os eixos EJA, gênero e sexualidade, a narrativa educativa da Professora Vermelha aponta:

Para mim, vários aspectos são relevantes ao se trabalhar com a EJA. Primeiramente, o resgate de cidadãos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, para assim inseri-los num contexto ao qual foram excluídos há anos atrás. Também, temos que levar em conta que o estudante que inicia a EJA apresenta várias características diferentes daqueles que entram no ensino regular. Geralmente, já tiveram experiências anteriores de fracassos, traumas e temores, e por esse motivo, começam seu percurso com baixa autoestima, achando muitas vezes que não são capazes de concluir seus estudos. Além disso, chegam tímidos, preocupados, envergonhados. A partir desse momento entra um outro aspecto muito importante: o acolhimento dado a esse aluno pela equipe escolar. Essa relação que se estabelece entre o aluno e a escola contribui de forma positiva no resgate de sua autoestima e confiança, facilitando sua aprendizagem e ajudando, com solidez, na construção de sua vida pessoal e profissional. [...] Dessa forma, esses estudantes, com o decorrer do curso, vão adquirindo confiança em si, percebendo que são capazes de aprender a cada dia mais. Assim, sentem-se úteis, sujeitos do seu saber não somente na escola, mas também em outras áreas de suas vidas. (Professora Vermelha)

É importante ressaltar que a Professora Vermelha atua em uma unidade escolar específica para EJA, séries finais do ensino fundamental e ensino médio, atendendo os estudantes de forma individualizada e com horário marcado, ou seja, não há uma turma composta por número certo de alunos dentro de um horário estabelecido.

A EJA, devido à proximidade da faixa etária, possibilita uma aproximação muito grande entre professores e estudantes, possibilitando a “desconstrução de uma série de estigmas impostos socialmente aos alunos” (PINHEIRO, 2006, p.62) e criando possibilidades de maior transparência nos assuntos tratados, incluindo as questões sociais ligadas à raça e etnia, gênero, sexualidade entre outros.

Nóvoa (2009) afirma que o trabalho educativo ficou delimitado, por muito tempo, pela dicotomia teoria/prática, e não houve um debate para transformar a prática em conhecimento. Desse modo, a formação docente ficou marcada por referências externas ao trabalho dos professores. Sugere-se reverter esse processo histórico e colocar as práticas docentes como espaço de reflexão e de formação teórica e metodológica, iniciando a produção de um conhecimento profissional docente. Indica que as práticas docentes são muito difíceis e complexas, no entanto, construiu-se publicamente a ideia de que ensinar é muito fácil, e isso geralmente contribui para o desprestígio da profissão de professor.

A professora Verde comenta as dificuldades da prática docente, principalmente na abordagem da temática gênero e sexualidade na EJA. Nesse sentido, dialoga-se com Miskolci (2010) ao indicar que a sala de aula e a escola como um todo, foram, por bastante tempo, consideradas como locais sexualmente imparciais e que a “heteronormatividade” (BORRILLO, 2009, p. 25) sempre dificultou o diálogo nesse campo.

Sabemos que não é tão fácil assim abordar temas tão delicados nas salas da EJA, os mais jovens são mais abertos, flexíveis. O adulto é cercado de muros, muitas vezes intransponíveis. Mas as situações de violência, discriminação e preconceito estão presentes, velados ou secretos, mas estão ali. (Professora Verde)

Ressalta-se que a Professora Verde atua em uma unidade escolar que atende a EJA, séries iniciais do ensino fundamental, no período noturno, com uma turma em torno de 30 alunos de diversas faixas etárias e nos mais diferentes níveis de alfabetização.

Nóvoa (2009) compara a formação docente com a formação dos médicos e relaciona quatro pontos que observou ao acompanhar um grupo de estudantes e professores de medicina, num hospital universitário, e indica que este modelo pode servir de inspiração para a formação de professores.

i) o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; ii) a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; iii) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando

mobilizar um conhecimento pertinente; iv) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem. (NÓVOA, 2009, p. 34)

Afirma que esses quatro pontos citados apresentam quatro importantes lições. A primeira é que a formação de professores ganharia bastante se fosse organizada em torno de situações concretas: do insucesso escolar, de problemas escolares ou projetos educativos. Que se deveria incentivar nos futuros professores o mesmo apego e perseverança que os médicos revelam na busca de melhores respostas para cada ocorrência. Na percepção da Professora Vermelha, esse ponto fica evidente.

Tenho que incentivar os alunos, dando início ao processo de inclusão, deixando-os tranquilos, aliviando-os da insegurança que envolve seu retorno, depois de tanto tempo fora da escola. O acolhimento dado a eles merece atenção especial. Essa relação de respeito que se estabelece entre o aluno e a escola, contribui de forma positiva no resgate de sua autoestima e confiança, facilitando sua aprendizagem e ajudando-o na construção de sua vida pessoal e profissional.

Esse excerto da professora Vermelha dialoga com Pinheiro (2006) ao complementar que, na EJA, o trabalho docente apresenta muitas particularidades, pois o professor necessita desfazer um conjunto de marcas determinadas socialmente nos estudantes, e empenhar-se para produzir aprendizagens que reconheçam seus saberes anteriores.

A segunda lição proposta por Nóvoa (2009) é que o docente deve, para além da teoria e da prática, refletir sobre o processo histórico de construção do conhecimento, suas hipóteses, dúvidas e contextualização, indicando que para ser professor não é suficiente somente compreender um conhecimento, é necessário dominá-lo em todas as suas dimensões.

A Professora Vermelha mantém a percepção, que para além do conteúdo, é necessário olhar para os estudantes como pessoas integrais, seus desejos, seus sonhos, sua sexualidade e seu gênero.

Em minha prática diária, me deparo com alunos com experiências anteriores de fracassos e traumas na aprendizagem, muitos chegam até a mim desestimulados, com baixa auto-estima, inseguros, com medo de se expor, de falar, se sentindo “excluídos”. São pessoas que vêm para resgatar um sonho que ficou para trás; indivíduos em busca de novas conquistas, melhores oportunidades de vida e realização pessoal.

Sampaio e Almeida (2009) apontam que para educar jovens e adultos, não basta dominar os conteúdos intelectuais, mas trabalhar com a formação humana, com maneiras de respeitar e reconhecer as diferenças e as igualdades, indicando que nenhuma aprendizagem

deverá ser construída sem um sentido ético, humano e solidário que alicerça a condição de seres humanizados, dotados de inteligência e senhores de direitos inalienáveis.

A terceira lição apontada por Nóvoa (2009) é a busca de um conhecimento que seja significativo, que não seja apenas a aplicação prática de qualquer teoria, mas que seja sempre um conhecimento reelaborado, e afirma:

Pessoalmente, prefiro falar em *transformação deliberativa*, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. (p. 35)

Para a Professora Vermelha, o atendimento individualizado no CEEJA possibilita uma ressignificação do conhecimento e uma atitude mais humanizada do professor para entender as dificuldades e dúvidas dos estudantes, mormente em relação às questões de gênero e sexualidade.

O CEEJA, escola onde atuo, recebe muitos alunos e alunas homossexuais, que frequentaram outras escolas. Nesse local, não tem formação de turmas, o ensino é individualizado, atendemos um aluno de cada vez. Assim, percebo que muitos alunos se sentem bem acolhidos, pois não têm que ficar horas em uma sala de aula convivendo com outros colegas de classe.

Na conversa diária com os alunos, muitos se sentem à vontade para falar de seus problemas pessoais e relatam que sofreram e ainda sofrem preconceito em relação a sua homossexualidade, muitas vezes vinda da própria família e também de outras circunstâncias da vida, como escola, trabalho e amigos.

Compreende-se, assim, que os docentes da EJA necessitam atuar para uma formação ampla das pessoas estudantes, uma formação crítica e política, formação para a vida democrática, que, em si, busca participação diante do conflito de interesses, formação para a vida numa sociedade em constante transformação e que exige flexibilidade para enfrentar diferentes situações.

A quarta lição está na importância de considerar a inovação como um componente essencial do próprio processo de formação. É preciso planejar a formação docente numa conjuntura de responsabilidade profissional, que propõe uma vigilância constante à necessidade de alterações nas normas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais.

A Professora Verde inova na elaboração do seu planejamento diário buscando possibilidades para atender as necessidades educativas dos estudantes, afirmando que

Meu planejamento de EJA é flexível, feito a lápis. Gosto de partir daquilo que o aluno traz e principalmente suas necessidades, o que ele veio buscar na escola. São os relatos pessoais, as histórias de vida atrelados à matriz curricular, os meus eixos de trabalho. (Professora Verde)

A Professora Vermelha faz uma constatação, que pode ser considerada como uma proposta de inovação. “Uma questão que pesa na estrutura física da escola é a dos banheiros. A separação por sexo biológico prevalece. Isso faz com que esses alunos enfrentem problemas na utilização dos sanitários.”

Essa questão da estrutura dos espaços da escola já foi tratada no capítulo teórico por Louro (1997), quando indica que a arquitetura da escola atua na constituição do menino e da menina.

Fica evidenciada na narrativa educativa da Professora Vermelha, a necessidade da escola inovar e criar espaços para os alunos dialogarem sobre a temática, com a oferta de materiais didáticos que ofereçam reflexão sobre gênero e sexualidade.

[...] seria interessante ter um espaço disponível para os alunos conversarem sobre a temática [...]. Sabemos da existência de muitos alunos que enfrentam essa dificuldade de se aceitarem e também serem aceitos pelos outros. Como trabalho com adultos, essa abordagem é essencial para a formação deles. Uma outra possibilidade de ação educativa voltada para a temática, seria pouco a pouco, provocar os alunos, disponibilizando textos, vídeos ou outros materiais didáticos a fim de que eles reflitam sobre essa questão e construam um novo olhar sobre a relação gênero e sexualidade. (Professora Vermelha)

Estudantes e professores LGBTs compõem a diversidade social presente na escola, especialmente na EJA; no entanto, para essa instituição que sempre foi disciplinar e normatizadora, a diferença ou tudo aquilo que está fora da norma, essencialmente, a norma sexual, revela ser inaceitável por ultrapassar as marcas do conhecido. Portanto, uma proposta inovadora que tenha como princípio a diversidade sexual e de gênero, no contexto da escola pública, indica a entrada em um ‘campo epistemológico’ pouco explorado, na proporção em que a ‘epistemologia’ reconhecível é a do padrão heteronormativo de equivalência entre sexo-gênero. Assim se manifesta a Professora Vermelha

Apesar de recebermos muitos alunos e alunas LGBTs, ainda não temos um espaço para discutir/problematizar essa temática. A escola convive com eles, mas não se discute, não se fala sobre eles. Lidamos com alunos adultos, muitos já têm a convicção do que querem. Mas, às vezes em conversa, percebo que se sentem excluídos da própria família que não aceita sua opção sexual. [sic] São muitos casos, a impressão que tenho é que eles não têm “voz” para se expressarem. Dentre esses alunos, alguns querem ser chamados pelo nome social. Essa opção é registrada no “passaporte escolar” do aluno e ao lado de seu nome civil colocamos o social. (Professora Vermelha)

A prática pedagógica das professoras evidenciadas, a partir das percepções expostas nas narrativas educativas, indicam a importância de dialogar sobre as temáticas gênero e sexualidade, no espaço escolar da EJA, construindo o respeito às diferenças.

Percebe-se também a preocupação com a inovação do trabalho pedagógico a partir dessa temática nas relações do cotidiano escolar, quando citam as questões dos banheiros, da flexibilidade do planejamento e outras ações para o acolhimento de todos os estudantes na EJA.

Ao refletir sobre essas questões que ocorrem no dia a dia da escola, as professoras certamente estão preocupadas em apontar soluções para os problemas de convergência entre as práticas educativas na EJA e as questões ligadas a gênero e sexualidade.

2º- P – Profissão

“A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.” (NÓVOA, 2009, p.36). A Professora Vermelha percebe essa importância ao narrar: “Sinto muita necessidade de me aperfeiçoar como professora da EJA, tenho vontade de estudar, socializar com novos colegas, aprender novas teorias, refletir sobre minha prática diária.”

O autor sugere devolver a formação docente aos professores, apontando que esses foram afastados dos programas de formação. Afirma que médicos e engenheiros tem um papel importante na formação de seus futuros colegas, e que o mesmo não ocorre com os professores. Indica que diversos grupos foram se apropriando da formação dos professores, e da regulação da profissão docente, deixando os próprios professores num papel secundário e afirma: “É inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional.” (p. 37)

As duas professoras evidenciam em suas narrativas educativas, que se percebem em papel secundário na sua formação profissional, principalmente naquela que acontece em serviço, apontando que a temática gênero e sexualidade e a modalidade de ensino EJA são as áreas mais esquecidas nesses espaços de formação.

Eu, como professora do Estado, atuando na EJA há muito tempo, percebo que nas OTs (Orientações Técnicas), ou mesmo nas ATPCs (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo dos Professores) quase não se discute sobre a EJA, é como se estivéssemos esquecidos num canto. (Professora Vermelha)

É uma triste realidade, mas, em anos de vida profissional não me recordo de espaços para formação dentro da temática gênero e sexualidade. Investigamos, vamos atrás, corremos e atuamos em sala de sala muitas vezes errando querendo acertar. (Professora Verde)

Nóvoa (2009) assegura que não é possível produzir textos sobre a práxis docente e sobre professores reflexivos sem uma maior presença de professores na formação docente. O autor insiste na importância de devolver a formação aos professores, porque entende que o reforço de procedimentos de formação fundamentados na pesquisa só faz sentido se forem elaborados dentro da profissão.

As duas professoras percebem a falta de participação de professores na formação docente e apontam em suas narrativas educativas as dificuldades de exercer a profissão pela ausência dessa formação reflexiva que dialogue sobre gênero e sexualidade na EJA.

Assumindo o fato de que desconheço e quase nenhum vínculo tive com o tema gênero e sexualidade aqui estou. Preocupada e indignada muitas vezes com questões do cotidiano e toda forma de discriminação e violência, me coloco aberta a discutir. Perseguir a compreensão e mais do que isso, reconhecer-me neste universo. (Professora Verde)

Em minha formação não foi proporcionado nenhum espaço para a problematização da temática gênero e sexualidade. Lembro-me que em minha sala de aula da graduação tínhamos dois colegas homossexuais, mas em nenhum momento falava-se sobre isso.

Em minha atuação como professora da EJA, já tive várias situações que envolveram essa temática, mas não tive espaço para problematizá-las. (Professora Vermelha)

A Professora Vermelha, ao abordar seu trabalho na EJA, complementa: “Nesses 18 anos, trabalhando com esse público, também me senti “excluída”, pois percebi a falta de cursos, capacitação e formação específica que aborde essa modalidade de ensino.”

Para Nóvoa (2009) um momento importante na formação de professores são os primeiros anos de exercício da docência, que grande parte da vida profissional acontece nesses anos iniciais e na forma como se agregam à escola e ao professorado. Indica que o período de transição de aluno para professor é essencial para concretizar os alicerces de uma formação que tenha como base fundamentos de acompanhamento, de formação em serviço, de reflexão da prática e da incorporação na cultura profissional docente.

A professora Vermelha relembra em suas narrativas educativas o seu início de carreira docente na EJA

Minha história com a EJA vem de longa data, pois a primeira vez que entrei numa sala de aula como professora substituta foi numa turma de jovens e adultos. Depois, lecionei para turmas dos Ensinos Fundamental II e Médio, e,

alguns anos depois, novamente, tive a oportunidade de voltar a trabalhar com a EJA onde estou até hoje.

E aborda a importância da formação docente reflexiva sobre a temática gênero e sexualidade na EJA

Na minha vivência como educadora da EJA, sinto essa necessidade de discussão da temática gênero e sexualidade, pois lidamos com isso diariamente. São vários casos de alunos e alunas que enfrentam preconceitos em relação à sua opção sexual [sic]. Alguns até se sentem à vontade em falar com os professores sobre isso, mas muitas vezes sentimos falta de um direcionamento adequado para tratar desse tema com eles.

Acredito que, em primeiro lugar, essa abordagem deveria ter início nas ATPCs, semanalmente, pois percebo que muitos colegas de profissão ainda têm dificuldade para falar nesse assunto. Talvez por falta de conhecimento mesmo, ou, às vezes, pela questão da religiosidade, crença e preconceito.

E, complementa, expondo suas percepções sobre a desvalorização do professor e a ausência de formação docente para a construção da profissão.

Sinto muita necessidade de me aperfeiçoar como professora da EJA [...]. Confesso, que exercer a docência nos dias de hoje, muitas vezes, me desestimula, por políticas educacionais aplicadas, que desvalorizam a profissão do professor. Não só a mim, como muitos colegas também.

Enfim, espero que com minha experiência como professora da EJA, possa contribuir com esse estudo, e que todos nós desse grupo possamos trocar ideias, conhecer novas histórias e, assim, construir novos conhecimentos.

Considerando sempre a questão norteadora dessa pesquisa, entende-se que as percepções de gênero e sexualidade na profissão docente ficam evidentes nas narrativas educativas, e compreende-se que a formação docente é o caminho que se apresenta para orientar as práticas educativas nessa temática.

Compreende-se, conforme tratado no capítulo teórico, que questões de gênero e sexualidade geralmente impõem dificuldades e desafios aos professores da EJA, na sua luta cotidiana de ensinar. De acordo Cesar (2010) a formação docente deve pontuar a diversidade sexual e de gênero, no espaço escolar, a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, para discutir relações de poder, hierarquias sociais opressivas e procedimentos de subalternização ou de exclusão.

Bortolini (2011a) aponta que é preciso planejar um espaço escolar de coexistência e diálogo ante uma heterogeneidade de sujeitos e percepções, geralmente adversas e conflituosas, tendo como princípios a educação como direito e a escola como espaço público.

3º - P – Pessoa

“A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.” (NÓVOA, 2009, p. 38)

Para a Professora Vermelha, a formação docente necessita considerar que a relação entre essas dimensões precisa ser de afetividade, paciência, doação, envolvimento e muito diálogo para lidar com os estudantes.

Em minha prática diária, me deparo com alunos com experiências anteriores de fracassos e traumas na aprendizagem, muitos chegam até a mim desestimulados, com baixa estima, inseguros, com medo de se expor, de falar, se sentindo “excluídos”.

São pessoas que vêm para resgatar um sonho que ficou para trás; indivíduos em busca de novas conquistas, melhores oportunidades de vida e realização pessoal. O trabalho com esses alunos tem que ser com afetividade, paciência, doação, envolvimento e muito diálogo.

Nóvoa (2009) aponta “que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor.”(p.38) Que não é possível apartar as questões pessoais das profissionais. “Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.” (p.38) Indica que os professores devem se organizar para uma pesquisa sobre si próprios, para um estudo de autorreflexão e de autoanálise. A Professora Verde aceita o desafio proposto ao refletir sobre as questões de gênero e sexualidade na EJA: **Prefiro repensar todos os dias a minha prática, assumir o meu despreparo. Estar pronta para o desconhecido sem perder o senso da responsabilidade enquanto professor.**

Ao fazer essa autorreflexão, os professores podem evitar se envolver em atos preconceituosos que geram conflitos no espaço escolar. A Professora Vermelha exemplifica

[...] tivemos um caso envolvendo um professor, que foi hostilizado por outros colegas de trabalho por ser homossexual. Ficavam cochichando sobre ele, falavam que ele “dava em cima” de outros professores, que “pegava na mão”, “trancava na sala” etc. Esse preconceito foi gerado pelo fato desse professor ser homossexual e assumir essa opção[sic]. Os outros colegas de trabalho o olhavam com desconfiança, como se seu comportamento fosse uma ameaça a eles, gerando assim, várias situações conflituosas na escola e na convivência com os demais.

Narra também caso de preconceito homofóbico em relação aos estudantes da EJA:

Outro dia, ouvi de uma professora que ela não conseguiu olhar para o aluno, pois na ficha dele seu nome era masculino, mas a sua aparência era de uma mulher. Parece que a professora ficou com medo de atendê-lo. Também escuto

de amigos que a união homoafetiva é coisa de gente que quer se aparecer; casamento tem que ser entre homem e mulher. Como atendo alunos da EJA, muitos são de idade mais avançada e, nesse caso, percebo que eles têm atitudes bastante preconceituosas em relação à orientação e práticas homossexuais.

Os exemplos dados pela Professora Vermelha apontam que há muitos problemas para a convergência entre o ato de educar e as questões ligadas a gênero e sexualidade no espaço escolar da EJA. Indica que a formação docente precisa dialogar sobre essa temática e refletir sobre os valores que marcam a sociedade para construir o respeito às diferenças nas comunidades escolares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, mostram que a EJA tem, na sua gênese, a desigualdade e a exclusão. Portanto, o professor deve compreender a educação como um direito de cada cidadão, na perspectiva de superar as históricas injustiças sociais às quais as camadas populares foram submetidas em nosso País. (BRASIL, 2000)

Para Nóvoa (2009), as dificuldades de aprendizagem que os alunos trazem, sejam as questões sociais e culturais, ou mesmo os que não querem aprender, apontam para a dimensão humana e relacional do processo de ensino e para esse corpo a corpo diário a que os professores estão sujeitos. Esse processo ordena que os professores sejam pessoas plenas.

Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. (p.39)

Os professores, muitas vezes, se autoquestionam sobre os preconceitos de gênero e sexualidade vivenciados na escola e os conflitos gerados pela falta de diálogo sobre essa temática, bem como as dificuldades em trabalhar esses temas. A Professora Verde aponta para isso:

E eu educadora? Encontro-me diariamente com meus alunos e numa sala entre muitos universos. O desafio então, é viver harmoniosamente com esses humanos, diferenças, culturas, estórias pessoais bem comuns e às vezes inéditas. Aceito-os e não entro em conflito? Senão com eles e comigo mesma? O profissionalismo me permite assumir o meu aluno independente de quem é ou como ele é? Pensando positivamente, se eu aceito, será que consigo gerenciar diferentes universos com minha própria ideologia carregada de valores construídos?

De acordo com Britzman (1996), antes de educar sobre gênero e sexualidade, os professores precisam ser formados, precisam adotar uma visão mais universalizante sobre essa temática, devem “considerar as formas como os discursos dominantes da

heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade”. (p. 92)

Para Pavan (2013) faz-se necessário incluir na formação dos/as docentes da EJA novas ideias sobre a constituição das identidades/distinções de gênero e sexualidade para alargar as possibilidades de mudar a fundamentação da naturalização e da biologização, compreendendo que esses professores não estão formados para trabalhar com a sexualidade dos estudantes e com a construção das identidades de gênero.

Nóvoa (2009) indica que é fundamental incentivar nos futuros professores e nos anos iniciais de exercício da profissão, exercícios de autoformação e tempos de estudo que possibilitem a produção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional, construindo uma “teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade.” (p. 39). Refere-se à importância de produzir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) dentro do conhecimento profissional e buscar o significado de uma profissão que não cabe somente numa matriz técnica ou científica.

De acordo com Sicardi (2008), as narrativas educativas possibilitam descobrir informações que estavam invisíveis pela própria pessoa antes da narração e que provavelmente nunca tinha sido incentivada a verbalizar seus pensamentos. A Professora Verde, em uma de suas narrativas educativas, evidencia a associação entre a formação pessoal e o trato pedagógico, tratada por Nóvoa (2009), na relação com a temática gênero e sexualidade e que demonstra as suas descobertas por meio das narrativas educativas.

O conceito ignorância esteve presente em todas as narrativas, e quando não conhecemos um assunto, costumamos evitar e muitas vezes sermos omissos. Sendo assim, a auto formação se fez necessária, a ruptura com aquilo que estava consolidado, ou eu achava que estava. Ainda conheço muito pouco o tema gênero e sexualidade, mas posso planejar uma aula para sensibilizar, discutir e ao vivenciar uma situação não vou fugir, sei que o melhor aprendizado se dá quando enfrentamos. O saldo é muito positivo, perdi o medo! (Professora Verde)

Nóvoa (2009) aponta que documentar, por escrito, as experiências pessoais e profissionais é fundamental para que cada docente obtenha uma maior compreensão do seu trabalho e da sua personalidade como professor. A formação precisa auxiliar para construir nos futuros professores a prática de reflexão e de autorreflexão que são fundamentais numa profissão que não se funda em referências científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, irremediavelmente, a partir de padrões pessoais. A professora Verde percebe essa compreensão do trabalho docente.

Os saberes vivenciados pelo aluno e pelo professor, o vínculo e a interação, trazem ao cotidiano a grande maioria dos eixos de trabalho. O professor precisa estar atento, ser capaz de observar as oportunidades garantindo a aprendizagem. Acrescento que o mais difícil é mostrar e às vezes até provar ao aluno o quanto ele sabe, um marginalizado pela sociedade, não acredita em si mesmo. (Professora Verde)

A professora Vermelha complementa essa percepção:

Quando penso na existência do outro, logo me vem à mente a palavra reciprocidade: “não faça aos outros o que não quer que lhe façam”. Compreender e reconhecer a existência do outro no mundo é uma norma imprescindível para uma convivência saudável. Na Filosofia, fundamento em Kant, na sua ética do dever, afirma que devemos agir em favor do outro como se nos dirigíssemos a nós mesmos. (Professora Vermelha)

No espaço da EJA, a narrativa educativa deve ser compreendida como um momento de reflexão e superação, ou seja, ação/reflexão/ação, inseparável da prática educativa, e isso exige um professor comprometido com a ação pedagógica com: “Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente [...]”. (FREIRE, 1996, p. 17-18)

Compreende-se que as narrativas educativas das professoras da EJA possibilitaram a prática da reflexão e da autorreflexão propostas por Nóvoa (2009); a partir das temáticas sobre gênero e sexualidade, na modalidade de ensino da EJA, e que potencializam a construção do respeito às diferenças, a coexistência e que possibilitam repensar sobre os valores que marcam a nossa sociedade.

4º - P – Partilha

“A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola.” (NÓVOA, 2009, p.40)

Para o autor há uma urgência que o professor trabalhe em equipe, que se consolide o ato coletivo no plano profissional, porque a diversidade das ações escolares necessita do trabalho em equipe do pessoal docente. Aponta que a “competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais.” (p. 40). Fala da importância de agregar aos hábitos docentes um bloco de modelos coletivos de produção e de regulação do trabalho.

As professoras percebem a importância do trabalho em equipe para debater as questões de gênero e sexualidade na EJA, ao narrarem sobre suas participações no curso de extensão proposto para produzir os dados para essa pesquisa.

As relações me trouxeram até aqui. Nestes encontros me vi diante do espelho, e ao olhar, muitas perguntas me vieram a cabeça.

O que sei sobre gênero e sexualidade? Como penso ou me posiciono diante de situações do cotidiano? Sou ignorante ou preconceituosa?

A cada encontro apenas uma certeza, é preciso refletir, discutir, me informar.

E então as narrativas se sucederam. Agora olhando para cada uma delas, vejo quase todos os eixos com maior ou menor intensidade, e para não generalizar demais, os saberes disciplinares pouco interferiram. Foi um resgate muito pessoal e profundo. (Professora Verde)

Nesses 18 anos, trabalhando com esse público, também me senti “excluída”, pois nós, professores da EJA, não temos cursos, capacitação, formação específica que aborde essa modalidade de ensino. Foram poucos encontros que participei que conseguimos discutir um pouco essa temática.

Foi essa a motivação e curiosidade para minha inscrição nesse curso “Narrativas, formação e trabalho docente: reflexões teóricas e metodológicas sobre gênero e sexualidade na EJA”, li no jornal da cidade e logo me interessei. Sinto muita necessidade de me aperfeiçoar como professora da EJA, tenho vontade de estudar, conhecer novos colegas, novas teorias para melhorar minha prática diária. Quem sabe, até, me enveredar para uma pesquisa de mestrado. (Professora Vermelha)

Nóvoa (2009) aponta dois aspectos importantes que o trabalho em equipe produz na formação dos professores.

Inicialmente porque é a escola o espaço da formação dos professores, é o local da reflexão partilhada das práticas, enquanto processo ordenado de acompanhamento, de supervisão e de análise sobre o trabalho docente. A intencionalidade é converter a experiência coletiva em conhecimento profissional e associar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

A professora Verde evidencia a necessidade de problematizar as questões de gênero e sexualidade na sala de aula. Percebe também as dificuldades, inclusive o medo, que se apresentam por meio dos preconceitos impostos por uma visão hegemônica dessas questões, compreendendo que o trabalho em equipe facilita a formação e encorajamento.

Tive oportunidade de levar algumas discussões propostas pelo meu supervisor na época nas salas da EJA, mas não senti segurança para ler e propor as discussões. Tive medo de esvaziar a sala.

Em nosso cotidiano, temos discriminação de gênero, sexualidade, cor, e questões como essas, são assuntos proibidos, tabus.

Diante disso, eu professora, preciso estar preparada para conduzir, propor reflexões sem agredir, talvez seja um bom começo.

O segundo aspecto, proposto por Nóvoa (2009), é construir a noção da docência como coletivo de professores, não somente no campo do conhecimento mas também no campo da ética. Não há soluções prontas para o conjunto de questões que os professores são convidados a resolver numa escola limitada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é necessário assumir uma ética profissional que se produz no diálogo com os outros colegas.

A Professora Vermelha percebe a importância da ética por meio do diálogo com as outras pessoas que coexistem no espaço escolar.

Por isso, quando penso na existência do outro, logo me vem à mente a palavra reciprocidade: “não faça aos outros o que não quer que lhe façam”. Compreender e reconhecer a existência do outro no mundo é uma norma imprescindível para uma convivência saudável.

E eu, enquanto educadora, na medida em que convivo e me relaciono com outras pessoas, quer seja aluno, professores, gestores; tenho parte nessa responsabilidade.

Pela interação com os professores, monitores, funcionários e entre os próprios estudantes são mobilizados sinais que constroem valores sociais distintos do espaço familiar. Na escola, os atributos de gênero e sexualidade marcam todos os movimentos dos estudantes, por meio das filas, das brincadeiras, das atividades físicas. O trabalho em equipe dos profissionais da educação possibilita diagnosticar esses sinais e atuar para quebrar as barreiras que instituem essas diferenças.

Nóvoa (2009) aponta que “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional.” (p. 41) Aponta que é necessário fortalecer as comunidades de práticas, que são construídas por grupos de educadores afinados com a investigação e a inovação, em que se debatem ideias sobre os processos de ensino e aprendizagem e se constroem processos sobre formação pessoal, profissional dos estudantes.

A Professora Verde percebeu a necessidade dessa partilha e a encontrou no curso de extensão que considerou como um local de investigação e de inovação. Assim narra:

Penso que o primeiro passo para uma educadora é assumir sua total ignorância, buscar informações, qualificar-se perante aos desafios, propor diálogos com as diferenças e sem medo da hipocrisia, enfrentar as “verdades cristalizadas”.

Aqui me parece ser o melhor lugar para isso.

A Professora Vermelha vai no mesmo caminho ao escrever que:

Todo o material trabalhado durante esse encontro foi de extrema relevância, pois não adianta essa discussão ficar apenas entre quatro paredes, nós, educadores, temos que colocar essa ação em prática. Não podemos mais ficar assistindo na tv a morte de mais jovens homossexuais vítimas desse ódio e preconceito a que eles são submetidos.

A escola ainda é tradicional e não está preparada para lidar com esse assunto. Nela, existe uma série de preconceitos, existe a tolerância “mascarada”. Os profissionais ainda não sabem bem como atuar nessas ocasiões.

O autor propõe que para essas mudanças ocorrerem nos processos organizativos da profissão docente é essencial elaborar programas de formação coerentes com essa prática. O diálogo profissional tem normas e metodologias que precisam ser obtidos e praticados nas escolas de formação e nos anos iniciais de profissão docente. Sem isso, continuará a reprodução de intenções que dificilmente terão uma tradução sólida na vida dos professores e das escolas.

A Professora Vermelha compreende que é necessário envolver todas as pessoas que convivem na escola para buscar o respeito às diferenças e solucionar os problemas de convergência entre o ato de educar e as questões ligadas a gênero e sexualidade.

Considerando que a escola é um local de (con) vivência e cidadania é preciso que ela possa trazer no seu alicerce a construção de ideais da paz, da liberdade, da justiça, do respeito, conduzindo a um desenvolvimento humano mais harmonioso. E eu, enquanto educadora, gestores; tenho parte nessa responsabilidade.

Os docentes da EJA, ao trabalharem em equipe, devem estabelecer um efetivo diálogo entre gestores, estudantes e professores, na perspectiva de desenvolver uma educação básica de qualidade social para compreender a ampla diversidade cultural dos estudantes e legitimar saberes construídos em diferentes contextos, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas que lidem com as aprendizagens de dentro e fora da escola.

Compreende-se a partilha como o momento de formação em que o professor trabalha em equipe. Nesses espaços a problematização das questões ligadas a gênero e sexualidade se faz possível para construção de uma proposta pedagógica da escola mais inclusiva, que respeite todas as pessoas que nela adentrem.

5º - P – Público

“A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.” (NÓVOA, 2009, p. 42)

Para a Professora Vermelha, essa responsabilidade social passa pela contribuição que a escola pode dar na superação de preconceitos e desigualdades, afirmando:

O grande desafio da educação hoje é garantir uma escola democrática e de qualidade para todos. E para isso, é necessário que ela contribua para a superação de preconceitos e desigualdades através da implementação de ideias e valores que não reforcem a concepção de um mundo masculino superior ao feminino, mas que estabeleça condições de igualdade para ambos os sexos.

Nóvoa (2009) indica que as escolas apresentam dificuldades de comunicação com a sociedade, com a avaliação externa e com a prestação de contas do seu trabalho. Os docentes apresentam mal o seu trabalho para a sociedade. Percebe-se que há uma carência da fala dos professores nos debates públicos. E indica que é “necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo se comunicar para fora da escola.” (P.43)

Aponta que a escola precisa se apresentar para a sociedade, mas que essa exibição pública poderá enfraquecer os professores e a escola, porém isso é fundamental para sua evolução e transformação.

A escola cresceu como “palácio iluminado”. Hoje, é apenas um pólo – sem dúvida muito importante – num conjunto de redes e de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens. Curiosamente, é este estatuto mais modesto que lhe permitirá readquirir uma credibilidade que foi perdendo. (NÓVOA, 2009, p.43)

A Professora Vermelha indica que a escola e o professor apresentam mal seu trabalho nas questões de gênero e sexualidade.

Penso que a instituição escolar e os profissionais que nela atuam, ainda não estão preparados para lidar com a temática gênero e sexualidade. Existe uma série de preconceitos, existe uma tolerância “mascarada”. Mas não deixo de acreditar que isso está mudando. Pelo menos, é o que estamos tentando fazer aqui.

A Professora Verde percebe que a escola precisa assumir sua responsabilidade “enquanto lugar de integração e respeito ao outro diante das atitudes de preconceito e homofobia. As notícias de violência e morte dizem: nada estamos fazendo!”

O tempo presente precisa que a escola seja recontextualizada no seu próprio espaço, dando valor as ações que são específicas da escola, e deixando para outros setores as ações e responsabilidades não escolares hoje a ela confiadas. Nóvoa (2009) aponta que é esta a definição daquilo que ele tem mostrado como ambiente público da educação, no qual a

sociedade e os professores poderão firmar um novo acordo, não sendo possível somente distribuir responsabilidades às múltiplas entidades, mas que elas tenham vez e voz, que tenham competência para decidir sobre os assuntos educativos.

Enfim, a escola pode contribuir muito para que aconteça uma mudança na concepção de gênero, possibilitando a construção de novas relações entre homens e mulheres pautados em princípios de igualdade e justiça, culminando assim no desenvolvimento de uma cultura democrática e participativa. E, acredito sim, na possibilidade de articular essa questão com a equipe em que trabalho, basta conversarmos e amadurecermos essa ideia. A escola é o espaço ideal para a reflexão! (Professora Vermelha)

Nesse excerto a Professora Vermelha dá demonstração de que acredita na recontextualização da escola dentro de seus próprios espaços e no trabalho em equipe para uma abordagem das questões ligadas a gênero e sexualidade, possibilitando a construção de novas relações entre homens e mulheres pautados nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade.

Nóvoa (2009) aponta que a importância de uma profissão hoje é avaliada, geralmente, pela sua visibilidade social. Para os professores é uma questão urgente e determinante, sendo que a sobrevivência da profissão está associada ao sucesso do trabalho interno nas escolas, mas também da competência de intervir nos espaços públicos da educação. Esse é um grande desafio para os programas de formação docente neste século XXI. A professora Vermelha dialoga com Nóvoa (2009), ao escrever:

O grande desafio da educação hoje é garantir uma escola democrática e de qualidade para todos. E para isso, é necessário que ela contribua para a superação de preconceitos e desigualdades através da implementação de ideias e valores que reforcem a concepção de um mundo igualitário a todos os cidadãos.

A modalidade EJA facilita uma maior aproximação da escola com a sociedade, considerando que são estudantes adultos e que muitas vezes têm filhos estudando em horários diversos. Como a escola e os professores precisam se apresentar à sociedade, ao propor o debate sobre gênero e sexualidade, essas possibilidades se ampliam pela construção do respeito a todas as pessoas. A Professora Vermelha comenta

Lidar com a existência do outro é um fator de extrema importância, pois o aluno adulto encontra-se inserido em um mundo de relações interpessoais de um modo diferenciado daquela criança que ainda está em pleno desenvolvimento; ele traz consigo uma história mais longa de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo, sobre si e sobre as outras pessoas que o cercam.

Beleli (2010) alerta que o problema educacional do momento não é atender às necessidades de produtividade ou da inclusão de novos conteúdos, mas transformar a instituição escolar no centro do aprendizado da coexistência e das diferenças. Somente uma escola plural constituída no respeito às diferenças colaborará para o desenvolvimento pleno de cidadãos e cidadãs que contribuirão ativamente na constituição de uma sociedade verdadeiramente democrática, aceitando todas as pessoas a partir de procedimentos educativos, que deverão se abrir à aceitação da diversidade das experiências individuais no que toca ao gênero, à sexualidade e ao prazer.

Ao trabalhar as questões de gênero e sexualidade, a escola e os professores estão assumindo sua responsabilidade social, possibilitando a construção de uma sociedade mais saudável, menos violenta e ampliando a participação docente nos espaços públicos da educação.

3.3 - Diálogos com os resultados

Esta pesquisa possibilitou quebrar silêncios e dar voz às professoras da EJA que dela participaram. Nas narrativas educativas, puderam escrever sobre suas histórias pessoais e profissionais. Viabilizou-se a reflexão sobre os itinerários de formação e de profissionalização dessas professoras, balizando diversas maneiras de entender as ações de formação por meio das peculiaridades das histórias de vida e das aprendizagens sobre a docência na EJA.

É desse espaço e com esses indicadores que busca-se responder à questão que norteia esta pesquisa: Quais são as percepções sobre gênero e sexualidade evidenciadas nas narrativas educativas produzidas por professoras que atuam na EJA e, a partir delas, quais definições podem orientar suas práticas educativas?

Para responder esta problemática definiram-se os seguintes objetivos:

- identificar as percepções de gênero e sexualidade de professoras que atuam na EJA e a importância de discutir essas questões na afirmação do respeito às diferenças no espaço escolar;
- apontar problemas para a convergência entre as práticas educativas e as questões ligadas a gênero e sexualidade na EJA;
- discutir as percepções de gênero e sexualidade nas relações do cotidiano escolar da EJA, impulsionando a reflexão sobre os valores que marcam a nossa sociedade.

Pela regra da representatividade, houve a integração das produções em amostras de trabalho sobre às percepções de gênero e sexualidade das professoras da EJA que foram evidenciadas nos excertos das narrativas educativas explicitados nas categorias: prática, profissão, pessoa, partilha e público definidas por Nóvoa (2009).

As narrativas educativas indicam que o acolhimento aos estudantes, a possibilidade da coexistência nos espaços escolares, o respeito, a justiça e a fraternidade orientam o trabalho pedagógico das professoras; possibilitando a construção de práticas educativas que permitam a todos estudantes completarem o seu itinerário escolar na EJA.

Valendo-se da regra da pertinência, verificou-se que havia uma boa amostragem para construir as definições de cada categoria proposta por Nóvoa (2009) foram expostos os entendimentos sobre as percepções de gênero e sexualidade das professoras que atuam na EJA, por meio dos excertos das narrativas educativas produzidas durante o curso de extensão.

Fica evidente nas narrativas a necessidade de discutir a temática gênero e sexualidade na EJA, para garantir o respeito às diferenças no espaço escolar. Ao escrever sobre seus alunos LGBTs, a Professora Vermelha exemplifica que é preciso: “resgate de sua autoestima e confiança, facilitando sua aprendizagem e ajudando-o na construção de sua vida pessoal e profissional.”

A ausência de formação docente nessa temática é apontada pelas professoras como um dos principais entraves que dificultam a convergência entre o ato de educar e as questões ligadas a gênero e sexualidade. A professora Verde aponta: “Prefiro repensar todos os dias a minha prática, assumir o meu despreparo. Estar pronta para o desconhecido sem perder o senso da responsabilidade enquanto professor.”

A professora Vermelha percebe a ausência dessas temáticas no processo formativo ao narrar: “Em minha formação não foi proporcionado nenhum espaço para a problematização da temática gênero e sexualidade. Em minha atuação como professora da EJA, já tive várias situações que envolveram essa temática, mas não tive espaço para problematizá-las.”

As professoras apontam que é necessário problematizar gênero e sexualidade na escola para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na EJA. Relatam a problemática do banheiro, do nome social, da homofobia que geram um grande número de evasão. Narram também casos de alunas que têm dificuldades de permanência na escola pela condição de ser mulher.

Indicam a necessidade de refletir sobre os valores que marcam a sociedade atual, evidenciando caso de professores que apresentam dificuldades de relacionamento com outro professor pela sua condição de homossexual, ou professora que tem dificuldade de atender alunas trans e travesti e denominá-las pelo nome social. A Professora Verde relata a apreensão

de abordar a temática em sala de aula, por preocupação dos estudantes entenderem como apologia à sexualidade fora da “norma” e isso causar evasão.

É um grande contentamento, enquanto pesquisador, chegar a essa etapa do trabalho, e perceber que os conhecimentos foram ampliados transformados a cada momento de mergulho nessa pesquisa, ressignificando o que entendia-se por EJA, gênero e sexualidade.

Houve a oportunidade de evidenciar o trabalho que as professoras fazem em suas salas, a partir das narrativas educativas como um importante veículo para condução ao mundo das percepções sobre gênero e sexualidade dessas professoras que, de outro modo, ficariam limitadas às salas de aula.

Assim, ao concluir esta pesquisa mostra-se que as professoras percebem, mobilizam, anunciam, ressignificam e refletem sobre gênero e sexualidade, por meio de suas narrativas educativas, compondo sua atuação pessoal e profissional.

Ao apresentar esses resultados constituiu-se o arco-íris da pesquisa, com suas cores evidenciadas nas narrativas das professoras Vermelha e Verde. Encerram-se a análise e os resultados das narrativas educativas de duas professoras, porém compreende-se que há muito a se falar e a buscar sobre gênero e sexualidade no campo da EJA. Assim como o arco-íris que além das sete cores tem o infravermelho e o ultravioleta que não são visíveis a olho nu, compreende-se que há muito a ser pesquisado, refletido e dialogado sobre essa temática na EJA.

Na sequência virão as considerações finais e a síntese dos resultados com indicativos das contribuições deste trabalho para o campo da pesquisa, o campo da formação docente, para a EJA, para os participantes do curso de extensão e para o pesquisador, para a resignificação de olhares sobre temática gênero e sexualidade e indicadores que esta pesquisa trouxe para a formação continuada de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais trazem momentos e aprendizagens constituídos nesse percurso de pesquisa, as limitações e dificuldades que foram encontradas no processo de investigação, os principais resultados obtidos com este trabalho e as contribuições para o campo da formação docente, para a EJA, para os participantes do curso de extensão, para este pesquisador e para a ressignificação dos olhares sobre a temática gênero e sexualidade.

Houve algumas dificuldades para a produção de dados para essa pesquisa, considerando o desejo de trabalhar com professores que atuassem na EJA. Desse modo, o curso de extensão ofertado não poderia ocorrer à noite, pois essa modalidade tem a maioria do seu atendimento nesse horário. Assim, a oferta ocorreu aos sábados, no período da manhã.

Os profissionais da educação que participaram de todos os encontros do curso de extensão demonstraram algumas dificuldades para escrever sobre gênero e sexualidade, evidenciadas pela demora na elaboração das narrativas educativas, pela preocupação com palavras ou expressões a serem utilizadas na construção dos textos, e mesmo, em alguns casos, pela não elaboração das narrativas educativas propostas.

Entende-se como compreensíveis as dificuldades apresentadas, considerando a vida em uma sociedade religiosa, patriarcal e heteronormativa, em que qualquer padrão de comportamento que fuja à regra imposta é taxada como de desvio de conduta. Problematizar as questões de gênero e sexualidade na sala de aula da EJA, então se apresenta como tarefa difícil e polêmica, que muitas vezes os docentes não estão seguros para abordar. A Professora Verde indica essa insegurança quando afirma: “[...] **o primeiro passo para uma educadora é assumir sua total ignorância, buscar informações, qualificar-se perante os desafios, propor diálogos com as diferenças [...].**”

A proposta de elaborar narrativas educativas era uma novidade para o grupo que permaneceu no curso de extensão. Falar de si é muito difícil para todos. Compreendendo que ao narrar o itinerário formativo ocorre a autoformação, houve a insistência quanto às produções das narrativas educativas. No entanto, algumas pessoas não escreveram todas as narrativas educativas propostas.

Na trajetória da pesquisa as narrativas educativas, enquanto objeto formativo possibilitaram condições para despertar a consciência individual e coletiva. Sicardi

Nakayama, Tinti e Januário (2010, p. 5) partilham dessa compreensão do potencial formativo da narrativa educativa, afirmando que:

[...] o processo de formação ocorre individualmente e necessita de um contexto propício para se desenvolver. Como consequência é possível dizer que a partir das narrativas educativas este processo pode ser potencializado, na medida em que as concebemos enquanto objeto formativo que cria as condições para a tomada de consciência individual e coletiva.

E Elbraz (1990) citado por Galvão (2005, p. 331):

[...] enumera seis razões para considerar a narrativa um bom método de tornar públicas as vozes dos professores: as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência.

Dessa forma, pode-se afirmar que possibilitar às professoras da EJA que narrassem seus itinerários formativos foi um momento ímpar, de dar voz às pessoas que estão no chão da escola para apresentarem as suas percepções sobre a temática gênero e sexualidade, por meio das narrativas educativas possibilitando reflexão e autoformação. A Professora Verde se posiciona: **“a autoformação se fez necessária, a ruptura com aquilo que estava consolidado, ou eu achava que estava.”** A professora vermelha demonstra importância da formação docente na EJA: **“Sinto muita necessidade de me aperfeiçoar como professora da EJA.”** Entende-se que essa foi uma contribuição para os participantes do curso de extensão e para este pesquisador.

A modalidade EJA esteve todo o período da pesquisa como um dos eixos norteadores das reflexões. Houve diálogo com as professoras sobre os sujeitos da EJA e as práticas pedagógicas para acolhimento e atendimento de todas as pessoas nessa modalidade de ensino.

Compreende-se que falar de gênero e sexualidade para jovens e adultos, que são pessoas que trazem consigo uma história longa de experiências, conhecimentos acumulados sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre as pessoas que os cercam com opiniões já concretizadas, é bastante diferente da abordagem dessa temática para crianças e adolescentes. Entende-se que a contribuição da pesquisa para a EJA são as possibilidades de, que meio das narrativas educativas, os docentes compreendam as histórias de vida das pessoas que estudam na EJA e aprendam a lidar com a existência do outro, buscando o respeito a todas as pessoas.

Compreende-se que ao abordar as questões de gênero e sexualidade na EJA, os professores estão assumindo sua responsabilidade social, possibilitando a construção de uma sociedade mais saudável, menos violenta e ampliando a participação docente nos espaços públicos da educação.

Somente uma escola plural e construída no respeito às diferenças facilitará o desenvolvimento pleno de cidadãos e cidadãs para colaborar ativamente na construção de uma sociedade mais democrática, aceitando todas as pessoas a partir de procedimentos educativos que deverão se abrir à aceitação da diversidade das experiências individuais no que toca ao gênero, à sexualidade e ao prazer.

Pode-se, certamente, apontar como resultados dessa pesquisa que as percepções sobre gênero e sexualidade das professoras da EJA que foram evidenciadas nos excertos das narrativas educativas explicitados nas categorias: prática, profissão, pessoa, partilha e público definidas por Nóvoa (2009); demonstraram que o acolhimento aos estudantes, a possibilidade da coexistência nos espaços escolares, o respeito, a justiça e a fraternidade devem orientar o trabalho pedagógico na EJA, possibilitando a construção de práticas educativas que permitam a todos os estudantes completarem o seu itinerário escolar. A Professora Vermelha comenta: “[...] **o trabalho com esses alunos tem que ser com afetividade, paciência, doação, envolvimento e muito diálogo.**”

Ao analisar as narrativas educativas das professoras, percebe-se o quanto as questões de gêneros e sexualidade estão presentes no cotidiano da EJA. Dessa maneira, compreende-se que a escola participa na fabricação das feminilidades e das masculinidades, sendo um espaço de destaque na construção das identidades (de gênero, sexuais, de etnia, de classe...), pois, muito mais do que produzir conhecimento, ela participa na construção desses sujeitos.

Os resultados apontam que a ausência de formação continuada docente é um dos principais entraves que dificultam a convergência entre as práticas educativas e as questões ligadas a gênero e sexualidade. A Professora Vermelha comenta: “**Nesses 18 anos trabalhando com esse Público [...] Foram poucos os encontros que participei que conseguimos discutir um pouco essa temática.**”

Desse modo, deseja-se com esta pesquisa contribuir com reflexões sobre as questões de gênero e sexualidade, permitindo outras formas de pensar essa temática, que facilitem compreender essas questões enquanto constructos sociais, culturais, históricos e linguísticos, e não como algo dado *a priori*.

As narrativas educativas contribuem para a possibilidade de encontrar novos fios para tecer nosso campo de discussão na temática gênero e sexualidade, de maneira integrada, aos espaços de formação docente. Também abre janelas de possibilidades para ensinar e aprender, num campo de resistência aos jogos de poder e verdade, cujas malhas deseja-se desconstruir. A professora Verde contribui

E então as narrativas se sucederam. [...] Foi um resgate muito pessoal e profundo. [...] Ainda conheço muito pouco o tema gênero e sexualidade, mas posso planejar uma aula para sensibilizar, discutir e ao vivenciar uma situação não vou fugir. Sei que o melhor aprendizado se dá quando enfrentamos. O saldo é muito positivo, perdi o medo.

É necessário reconhecer que a escola não é neutra, ela participa habilmente da construção da identidade de gênero e da diversidade sexual de maneira desigual. Desse modo, dialogar sobre estas questões na educação, significa discutir relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados. Significa refletir sobre conceitos pré-concebidos e deliberações que sutilmente permeiam as práticas. A Professora Verde ilustra bem essa questão: **“Meu planejamento de EJA é flexível, feito a lápis [...]”**

A discussão das relações de gênero e sexualidade na educação ressignifica a escola. Dessa forma, utilizar as narrativas educativas como ferramentas para a formação docente, nessa temática, se apresenta como uma contribuição dessa pesquisa.

Enquanto pesquisador esta pesquisa possibilitou a ressignificação das compreensões sobre a EJA, gênero e sexualidade no campo da formação docente. Houve a aprendizagem com Nóvoa (2009), que a prática jamais se separa da pessoa que constrói a profissão em grupo, partilhando sempre entre os pares e tornando público o trabalho docente.

Nessa pesquisa trilhou-se, separadamente, cada uma das cores do arco-íris ao refletir sobre as experiências de vida pessoal e profissional, houve a busca de subsídios para a construção de uma teoria sobre EJA, gênero e sexualidade, construiu-se uma metodologia para produção de dados respeitando a pluralidade de ideias e caminhos a trilhar e realizou-se uma análise a partir das multifacetadas propostas por Nóvoa (2009), aos poucos foi construído um arco-íris com todas as suas cores visíveis e invisíveis, que constituem a diversidade, mostrando a incompletude humana enquanto seres históricos e sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Memórias provisórias: 10 anos de encontro entre filosofia e educação. *Revista Educação & Linguagem* - jul. Dez Vol. 12, Nº 20 (2009). Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/issue/view/81>> acesso em 30 de jun de 2015.

ALMEIDA, Fabiana Andresa Aranha de. VIH/SIDA: narrativas de homens homossexuais com mais de 50 anos. 2011. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/8721/1/249794a.pdf>> acesso em 24 de Nov de 2015.

ALMEIDA, Rosilene Souza. Projeto Político Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos: identidade do trabalho nas escolas ou instrumento burocrático? In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. (Orgs.) *Práticas de Educação de Jovens e Adultos: Complexidades, desafios e propostas*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2009 – (Coleção Estudos em EJA).

Badinter, E. Sobre a identidade masculina (M. I. D. Estrada, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1993.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma Metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, 7(2):5-25, agosto/2001.

BARDIN, Laurence, trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Análise de conteúdo. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1977.

BEAUVOIR, Simone de. O Segundo Sexo. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1961.

BELELI, Iara. Gênero. In: MISKOLCI Richard, (org.) Marcas da diferença no ensino escolar; São Carlos ; EdUFSCar, 2010.

BENTO, B. A. de M. A (re) invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006.

_____. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2) maio-agosto/2011. Pp. 548-55.

_____. O que é transexualidade? São Paulo: Brasiliense, 2008 (Primeiros Passos, n. 328).

BIEMBENGT, Maria Salett. Mapeamento na Pesquisa Educacional. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos: Inquietações e Perspectivas. Diálogos Possíveis. Julho/dezembro 2007. WWW.fsba/dialogospossiveis.<acesso em 31 de agost de 2016>

BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (orgs.) Homofobia e educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola, Revista Espaço Acadêmico, Nº 23, agost de 2011a.

_____. Diversidade Sexual, Gênero e Homofobia na Escola. In: FREITAS, Deborah de B. A. P.; CARDOZO, Sandra M. da S.(Orgs) Inclusão e diferenças: ressignificando conceitos e práticas. Boa Vista RR: Editora da UFRR, 2014.

_____. Pensando a política pública em diversidade sexual e de gênero na escola: uma experiência com análise de conteúdo in: CANDAU, Vera Maria (org). Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011b.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/ 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, DF, 11 mar. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**, Caderno SECAD 4, Brasília, DF, 2007.

BRITZMAN, Deborrah. Curiosidade, sexualidade e currículo. IN: LOURO, G. L. (org.) O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BRUNI, J. C. Foucault: o silêncio dos sujeitos. In: SCAVONEL ;ALVAREZ,M. C &MISKOLCIR (org). O legado de Foucault. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar, 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, 236p.

CARRIGAN, T; CONNEL, B. & LEE, J. (1985). Toward a new sociology of masculinity. In: *Theory and Society*, 14 (5), 551-603.

CAVALCANTI, Thiago. Percepção, Concepção e Comportamento Individual. Grupo de Estudos Gestão Total. 2013 <<http://grupodeestudosgt.blogspot.com.br/2013/06/percepcao-concepcao-e-comportamento.html>> acesso em 09 de setem. de 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos, R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. e LYTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities.In A. Iran-Nejad and C.D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*. Washington, DC: AERA.v. 24, p. 251-307, 1999.

CUNHA, M. I. da. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Márcia Borin da, GIORDAN, Marcelo. Pesquisas de Percepções e concepções de Ciência e a necessidade de um referencial teórico. 33a Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química. Águas de Lindóia, São Paulo, 2010. <<http://sec.s bq.org.br/cdrom/33ra/resumos/T2217-2.pdf>> Acesso em 09 de setem de 2016.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al, trad. Ana Cristina Nasser. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DE VARGAS, S. M.; FANTINATO, M. C. C. B.; MONTEIRO, E. C. Q. Curso de extensão universitária em Educação de Jovens e Adultos: discutindo a formação continuada de professores. Movimento, Niterói, n. 12, p. 119-132, 2005.

Dicionário de Símbolos. Símbolos da Nova Era. Disponível em<<http://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-nova-era/>> acesso em 09 de jul de 2015.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em 23 de fev de 2016.

DIONNE, Hugues, A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local, Editora Liber Livro, Série Pesquisa, 2007.

FACHINNI, Regina. Sopa de Letrinhas: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro. Garamond, 2005.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In. MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

FERNANDES, Natal Lânia Roque; LOPES, Maria Amélia. As narrativas de formação nos processos formativos de professores como dispositivo para reflexão sobre a aprendizagem da docência na educação de jovens e adultos. Revista FACED, Salvador, nº 20. P35-49, jul/dez.2011.

FERREIRA, A. B. H. Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninas e meninos na educação infantil. Revista Pro-Posições, Revista da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, v. 14, n. 3, set.-dez. 2003.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, 226 p.

FONSECA, M. C. R. Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra: Rio de Janeiro. 1989.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra

_____. Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido, 23ª Reimpressão, Paz e Terra, 1988.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

Fuller, N. (1997). Identidades masculinas. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. In: *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, 2005. p. 327- 345.

GARCIA, Sandra Mara. Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra; MEDRADO, Benedito (orgs.) *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998, p. 31-50.

Gênesis. In: BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília - DF: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

GIDDENS, A. A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo. Ed. Universidade estadual Paulista, 1993.

GOMES, Patrícia. Pesquisa ajuda a definir comunidades de aprendizagem, Porvir/Org., 2012. <http://porvir.org/pesquisa-ajuda-definir-comunidades-de-aprendizagem/> acesso em 12 de dezem de 2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, número 4, 1997.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: Holanda, Heloísa Buarque de (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LGBT. As cores da bandeira LGBT e o seu significado. Disponível em <<http://www.lgbt.pt/cores-bandeira-lgbt/>> acesso em: 11 de jul de 2015.

Louro, Guacira Lopes. Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a pesquisa educacional. 2000 Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Gestao_e_Politicas/Mesa_Redonda_-_Trabalho/02_02_32_4M3704.pdf> Acesso em 14 de Nov de 2015.

_____, Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade; *Form. Doc., Belo Horizonte*, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 19 de Nov de 2015.

_____, Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.

_____, Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-94.

_____, O Corpo Educado Pedagogias da sexualidade, 2ª Ed, Ed Autêntica, Belo Horizonte, 2000b.

_____. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa, 2004.

_____, Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 96p.

MACIEL, Patrícia Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves. Os femininos no Magistério: professoras lésbicas nas escolas. *Currículo sem Fronteiras*, 2014, 14.3: 160-180.

MEIRELES, Cecília. Os melhores poemas de Cecília Meireles. 3. ed. São Paulo: Global, 1988. 196 p. (Os melhores poemas, 9). Disponível em <[file:///C:/Users/Lucas/Downloads/INFANTIL%20-%20Cecilia%20Meireles%20-%20Poesias%20Do-Livro%20Ou%20Isto%20Ou%20Aquilo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lucas/Downloads/INFANTIL%20-%20Cecilia%20Meireles%20-%20Poesias%20Do-Livro%20Ou%20Isto%20Ou%20Aquilo%20(1).pdf)>. Acessado em 23 Mai de 2016.

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. O que dizem os professores sobre gênero e sexualidade na escola: experiências vividas na rede municipal de Palmas Tocantins. 17º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas Sobre a Mulher e Relações de Gênero – REDOR. João Pessoa, 2012.

MISKOLCI, Richard. DOSSIÊ: SEXUALIDADES DISPARATADAS, Cad. Pagu nº. 28 Campinas Jan./Jun 2007; disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332007000100004> > acesso em 01 de dezem de 2015.

_____. Sexualidade e Orientação Sexual. In: _____, (org.) Marcas da diferença no ensino escolar; São Carlos; EdUFSCar, 2010.

MODESTO, Edith. Edith Modestofala sobre delicada relação de pais e filhos LGBTT e casos marcantes. Sorocaba, 2014 Disponível em <<http://www.nlucon.com/2014/03/edith-modesto-fala-sobre-delicada.html>> acesso em: 11 de jul de 2015.

MONTENEGRO, Rita Carrilo. Perspectiva de Gênero. In: VALDÉS, Raul..[et.al]. Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade. UNESCO/OEA. Goiânia, Editora UFG, 2014.

MORENO, M. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

NICKOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.8, n.2, 2000.

Nolasco, S. O mito da masculinidade. Rio de Janeiro: Rocco. 1993.

NÓVOA, A. & FINGER, M. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org). Profissão professor. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correa e Luisa Santos Gil. Porto Codex: Porto, 1991. p. 09-32.

_____. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Professores: Imagens do futuro presente. EDUCA - Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2009.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 1999 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517- Acesso em : 08 de nov. de 2015.

PAVAN, Ruth. Currículo, a Construção das Identidades de Gênero e a formação de Professores. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 13 - n. 2 - p. 102-111 / mai-ago 2013.

PELÚCIO, Larissa. Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2009.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. Saberes Experienciais na Organização Curricular para a Formação de Alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos. Natal, 2006, 206 p. Tese (doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2006.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. Práticas de Educação de Jovens e Adultos: Complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2009 – (Coleção Estudos em EJA).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SÃO PAULO, governo do Estado de, Secretaria de Estado da Educação, **Resolução SE 52, de 14 de agosto de 2013**, publicada em 15 de agosto de 2013 Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 123 (152) – 31, disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-SE-52-de-14-8-2013-PERFIS-PARA-CONCURSO.pdf>>, acesso em: 14 de jul de 2015

SCOTT, J. W. A invisibilidade da experiência. *Projeto História*, São Paulo, n. 16, fev. 1998.

_____. Gênero: Uma categoria útil para a Análise Histórica; Educação e Realidade. Vol. 20 (2), julh/dez. 1995.

_____. Prefácio a Gender and Politics of History. *Cadernos Pagu*, n. 3, Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero, 1994. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, 2007, 28.1: 19-54.

SICARDI, Bárbara Cristina Moreira. Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática. Campinas, SP: , 2008. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. UNICAMP, 2008.

SICARDI NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira. Leitura e produção do conhecimento e a potencialidade heurística das narrativas educativas. In: NUNES, Célia Maria Fernandes; ARAUJO, Regina Magna Bonifácio de. (orgs.) *Narrativas de Professores em Formação: O Significado de ser Pedagogo*. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

SICARDI NAKAYAMA, B. C. M.; TINTI, D. S.; JANUARIO, G. Narrativas Educativas e percursos de formação e (auto)formação de professores que ensinam Matemática. In: Encontro Paulista de Educação Matemática, 10. Anais. X EPEM: Os (des)caminhos da Educação Continuada de Professores que ensinam Matemática no Estado de São Paulo. São Carlos: SBEM/SBEM-SP, 2010, p. 1-13.

SILVA, T.T Identidades terminais. As transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, L. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOROCABA, Câmara Municipal de, LEI Nº 4599, de 6 de setembro de 1.994. que dispõe sobre o Quadro e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Disponível em <http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/sitecamara/proposituras/verpropositura?numero_propositura=4599&tipo_propositura=1> acesso em: 11 de jul de 2015.

SPENDER, D. Trucos de desapariciones. In Spender, D. e Sarah, E. (ed.). *Aprender a perder*. Buenos Aires: Paidós, 1993.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar?. Editora UFMG, 2010.

TARDIF & LESSARD. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: vozes, 2005.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18ª ed. São Paulo – SP: Cortez, 2011. 136 p.

TOLSON, A. Os limites da masculinidade. Lisboa: Assírio Alvim. 1977

TREVISAN, João Silvério. Devassos no Paraíso, a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade, 5ª Edição, Ed Record, Rio de Janeiro, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443 – 466, set. / dez. 2005.

VAILLANT, Denise; MARCELO, CARLOS. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. P 27.

VÓVIO, Cláudia Lemos; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura (Orgs), Educação de Jovens e Adultos, Recife, Pipa Comunicações, 2013, (Série Caderno de Residência Pedagógica), vol 03.

WALDER, Gabriela; SCASSO, Luiz. Aspectos Gerais da Educação. In: VALDÉS, Raul.[et.al]. Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade. UNESCO/OEA. Goiânia, Editora UFG, 2014.

Anexo:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante:

Sou mestrando do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*, vinculado à linha de pesquisa formação de professores e práticas educativas. Realizo uma pesquisa sob orientação da Prof^a Dr^a Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, cujo objetivo é questionar as percepções de gênero e sexualidade dos/das docentes, objetivando analisar dados que possam apontar problemas de convergência entre o ato de educar e as questões ligadas a gênero e sexualidade na EJA.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e envolve a autorização para utilização das suas narrativas produzidas **no curso de extensão: Narrativas, Formação e Trabalho Docente: reflexões teóricas e metodológicas sobre gênero e sexualidade na EJA**, bem como fotos ou gravações das atividades que foram realizadas. Suas produções serão anunciadas no estudo como de sua autoria.

O caráter ético desta pesquisa assegura que as pessoas participantes tenham um retorno dos resultados apresentados e ao final da mesma uma cópia do relatório será disponibilizada para consulta

Desde já agradeço pela sua contribuição. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador.

Atenciosamente

Luiz Fábio Santos

Sorocaba-SP, 02 de abril de 2016.

Consinto em participar desta pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Sorocaba-SP, 02 de abril de 2016.