



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DARKSON KLEBER ALVES DA SILVA

**RECONHECIMENTO E REFLEXIVIDADE DA ALTERIDADE GAY
NA SALA DE AULA**

São Cristóvão – Sergipe
2017

DARKSON KLEBER ALVES DA SILVA

**RECONHECIMENTO E REFLEXIVIDADE DA ALTERIDADE GAY
NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Menezes.

São Cristóvão – Sergipe
2017

Silva, Darkson Kleber Alves da
S586r Reconhecimento e flexibilidade da alteridade gay na sala
de aula / Darkson Kleber Alves da Silva; orientador Antônio Vital
Menezes de Souza. – São Cristóvão, 2017. 68 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa,
Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Educação. 2. Comunicação na educação. 3. Ambiente de sala
de aula. 4. Homossexuais - Educação. 5. Professores e alunos. 6.
Educadores. I. Souza, Antônio Vital Menezes de, orient. II. Título.

CDU 37.011.3-051-055.34



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DARKSON KLEBER ALVES DA SILVA

**RECONHECIMENTO E REFLEXIVIDADE DA ALTERIDADE GAY
NA SALA DE AULA**

Escritos de dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Menezes.

Aprovado em: 16.02.2017

Prof. Dr. Antônio Menezes

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe
Orientador

Prof. Dr. José Mário Aleluia Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe
1º Examinador

Prof.^a Dr.^a Christiane Ramos Donato

Universidade Federal de Sergipe
2º Examinadora

Prof.^a Dr.^a Carla Taciane Figueiredo

Universidade Federal de Alagoas
3º Examinadora

São Cristóvão (SE), 16 de fevereiro de 2017

Ao Universo, pelo retorno e a continuação num mundo estranhamente novo.

AGRADECIMENTOS

Você que agora lê esta página, partilho alegria e muita satisfação por concluir a pesquisa que me fez Mestre em Educação. Aqui, nestes escritos, demonstro minha gratidão àqueles e àquelas que estiveram juntos (as) a mim, alguns distantes, conectados (as) por mídias interativas, outros ausentes, por motivos nobres, todavia, lembrados, dos momentos presentes, agradeço:

Meus pais, **Luziete** e **Osmar**, por terem dado educação, valores e por terem me ensinado a andar, para que hoje pudesse desconstruí e refazer-me, puramente e conscientemente “eu”, reconhecer a importância em que guiaram para a reconstrução de uma realidade estranhamente nova, como experimento do nascer de novo e partilhar a alegria deste momento.

Os irmãos que o Universo colocou em minha vida, **Kelly** e **Júnior**, amor incondicional, sempre. A distância não nos separa, pois, estamos conectados pela afetividade, onde o pensamento nos une numa sintonia que podemos sentir as vibrações em nossos sentidos, algo inexplicável, que vai além das tecnologias móveis digitais.

A todos os meus familiares, cujos nomes deixo de citar, por serem numerosos, entretanto, represento-os nas figuras de nossos avós: paternos, **Dite** e **Chiquinho** (*in memoriam*), amor incondicional. A vó materna, **Noêmia** (*in memoriam*) a quem não pude conhecer, porém, bem representada, por vó **Dalva** e vô **Bento**, com amor e ternura.

Os amigos, amigas das diversas partes do Brasil e exterior, em especial, àqueles e àquelas do meu lugar de origem, **Guanambi** e **Distrito de Ceraíma**, de onde tenho amor enorme, sempre.

Aos professores, funcionários, colegas e alunos da **Escola Colônia Agrícola de Ceraíma**, do **Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães**, do **Instituto Federal Baiano**, da **Universidade do Estado da Bahia**, do **Colégio Governador Luiz Viana Filho**, do **Instituto de Educação Integral Diversa**, da **Escola Emília Mila de Castro**, da **Escola Ercínia Montenegro**, da **Universidade Federal de Sergipe**, pelo conhecimento, solicitude ante minhas dificuldades.

Aos anfitriões: **Ricardo Silva**, pela receptividade à cidade de Aracaju, e, **Manoel Anjos**, igualmente, memorizado nas palavras: “*lapide seu diamante, e segue*”, ditas assim, numa reunião de almoço, alimentou-me com motivação.

Aos professores de Relações Internacionais (RI), em especial, **Edson Aquino**, **Edison Júnior**, **Israel Barnabé** (*in memoriam*), **Lucas Miranda**, **Rodrigo Albuquerque**. Vocês não sabem, mas, foram importantes para minhas escolhas. Aos colegas e amigos do curso de RI, **Isadora Marques**, colega, fez-me ri tantas vezes que esquecia dos momentos difíceis enfrentados naquele agosto de 2014.

Ao amigo **Eanes Correa**. Esse tem um espaço reservado nesta trajetória, quando disse: “*porque fazer disciplina isolada, se tu podes fazer o Mestrado?* ” Posteriormente, estudamos juntos e ingressamos no Mestrado, por isso é meu homoafetivo predileto.

A **Davi Soares**, mais que especial, sem você de fato não teria iniciado este trabalho, no momento oportuno. Efetuou minha inscrição na seleção, com um gesto dos mais humanos que pude conhecer, e sempre paciente e atencioso, obrigado por entrar nessa trajetória.

Aos síndicos do Condomínio Alpha Class, **Michelle** e **Alan**, obrigado pelo apoio e compreensão de vocês naquele momento de que precisava para permanecer em Aracaju e seguir nos meus estudos.

Ao amado e precioso **Jorgenaldo Calazans** pelo carinho, luta, coragem, perseverança, inspiração, cumplicidade, afetividade, pela razão ou pela emoção, é firme e forte, é movimento, é alegria, é feroz com a doçura de menino que se derrete todo quando digo “*amor da minha vida*”. “*Tom*”, meu amor, minha gratidão.

Aos queridos e queridas “*gentes sergipanas*”, representados por **France Robertson, Roseane Gomes, Aline Onório, Maria José**, pessoas especiais, foram parceiros (as), amigos (as), que junto a vocês, conheci o ambiente do Grupo de Pesquisa Sociedade e Cultura do PPGEU/UEFS, onde acolheram-me e compartilharam conhecimento.

A Todos (as) que fizeram e fazem parte da história do **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)**, durante esses momentos, sintam-se, representados pelos secretários **Guilherme e Graciele**, por estarem sempre à disposição, com carinho, dedicação e atentos às nossas solicitações.

Ao querido **Antônio Menezes** (Orientador), a pessoa mais incrível que já conheci, digno de um livro, repleto de memórias de experiências fantásticas que jamais pensei ou até acreditei que pudesse existir, foi parceiro em todos os momentos, até de corpo ausente, responsável por fazer-me-ver-em-mim. Obrigado lindo.

Aos colegas do Mestrado, em especial, **Adenilde** que tanto me apoiou com gestos e palavras de quem tenho a lembrança do “*jogo de cama e banho*”, quando estava sendo despejado, onde tudo que tinha cabia dentro de uma mala.

SEMINALISTAS, vocês são parte desse trabalho, que foi construído com muita dedicação coletiva. A cada um de vocês, que tem espaço nesta trajetória, o meu carinho e gratidão.

Agradeço a **FAPITEC/SE** por financiar esta pesquisa, sendo fundamental para sua execução e conclusão.

Aos **Alunos (as) do Tirocínio** docente, quanto amor envolvido, quanto aprendizado, quanta alegria que vocês trouxeram e ainda trazem para minha história de vida.

Por fim, aos **colaboradores da pesquisa**, vocês foram para mim visibilizados pelo reconhecimento e flexibilidade. Obrigado por confiar e compartilhar suas histórias de vida pessoal e profissional.

“[...] Talvez, o despejado em curto prazo
nos seja uma das tantas capacidades de reinvenção.
Quando nos acomodamos
o universo nos retira da onda calma.
A todo instante,
o abraço e a insanidade nos alimentam
de nossas indiferenças à pluralidade da vida!
Seja bem-vindo, nesse retorno à vida!
E assim vai continuar...!
Mas, segue: sem apego!
O último sempre o será!
Habite o último! ”

(Antônio Menezes, 2015)

RESUMO

Esta pesquisa analisa o fenômeno do reconhecimento e da reflexividade do professor ante a *alteridade gay* em sala de aula. Trata-se da análise dos processos de comunicação ocorridos por tipo de contato e modos de interação entre *professor gay* e *alunos gays* no contexto escolar. A base teórico-metodológica da pesquisa fundamenta-se na perspectiva construcionista de análise social, com base nas abordagens autobiográficas e na etnografia interpretativa. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e emprega como instrumento de pesquisa, tanto o uso do relato oral de vida pessoal e profissional de professor, quanto a entrevista intensiva semidirigida e o diário de campo. Os resultados da pesquisa indicam a existência da visibilidade, reconhecimento e reflexividade da alteridade gay em contextos pedagógicos escolares por parte de professores gays em decorrência do processo de comunicação simbólica intencional entre os envolvidos, dentro da sala de aula. Foram encontrados três tipos de contato entre alteridades gays em sala de aula: (a) contato periférico evitativo; (b) contato marginal excludente e (c) contato dialógico inclusivo. Esses elementos permitem afirmar que o reconhecimento e reflexividade da alteridade gay em sala de aula explicita-se a partir de dois diferentes tipos de comunicação: (1) Comunicação Simbólica Interreflexa e (2) Comunicação Simbólica Exorreflexa. Por fim, os fenômenos de reconhecimento e reflexividade do professor gay são inseparáveis da emancipação pessoal e coletiva dos atores sociais ainda invisibilizados no sistema escolar no que se refere à diversidade, significação social, silenciamento, opressão e (in) visibilidade da alteridade gay em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Alteridade Gay. Docência. Sala de Aula.

ABSTRACT

This research analyzes the phenomenon of recognition and reflexivity of the teacher vis-à-vis gay alterity in the classroom. The processes of communication by type of contact and modes of interaction between *gay teacher* and *gay students* in the school context are analyzed. The theoretical-methodological basis of the research is based on the constructivist perspective of social analysis, on autobiographical approaches and interpretive ethnography. Qualitative research is applied. Oral Life Report (personal and professional), field journal and semi-structured interview were the instruments of data collection. The results of the research indicate the existence of visibility, recognition and reflexivity of *gay alterity in school pedagogical contexts* by gay teachers as a result of the intentional symbolic communication process among those involved in the classroom. Three types of contact between gay alterities in the classroom were found: (a) avoidant peripheral contact; (b) marginal exclusionary contact and (c) inclusive dialogic contact. These elements allow us to affirm that the recognition and reflexivity of gay alterity in the classroom is explained by two different types of communication: (1) Interreflex Symbolic Communication and (2) Symbolic Exorreflex Communication. Finally, the phenomena of recognition and reflexivity of the gay teacher are inseparable from the personal and collective emancipation of the social actors still invisible in the school system with respect to diversity, social significance, silencing, oppression and (in) visibility of gay alterity in the classroom of class.

KEYWORDS: Classroom. Gay Alterity. Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
MATERIAIS E MÉTODOS DA PESQUISA	18
RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA	30
Análise de categorias da pesquisa	33
Reconhecimento da Alteridade Gay em Sala de Aula	34
A Reflexividade de Professor ante a Alteridade Gay em Sala de Aula	39
Eixo 1. Tipos de Contato com as Alteridades Gays em Sala de Aula	41
Eixo 2. Modos de Interação com as Alteridades Gays em Sala de Aula	47
CONCLUSÕES	53
REFERÊNCIAS	59

] P A L A V R A S [

Há um percurso de vida que atravessa essa pesquisa. Momentos que a memória, acostumada ao plano retilíneo, anseia registrar. Queremos estar entre o tempo. Não queremos nem fugir dele, nem se tornar reféns de uma lógica de início, meio e fim. Por isso mesmo, escrevemos, assinamos e expressamos, juntos, a parcela de vivências ocorridas nos últimos dois anos, dentro do processo de orientação de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Um susto. Receios e ansiedades. Éramos desconhecidos um do outro. Sem contato algum. E, trazíamos conosco nossas mais expressivas tonalidades de vida em expressão: em formação, um professor-pesquisador-gay, diante de um professor-pesquisador-gay, juntos, no interesse comum de entender as expressões da diversidade sexual como construção de vidas... vidas em trânsito. O que nos ocorre é encontro. Estranhamento, em curso entre o familiar. Sem saber, efetuamos, desde o primeiro instante, o reconhecimento mútuo de nossas alteridades gays. *Sim! Terei um orientador gay!* – disse eu, Darkson. *Ah! Terei um orientando gay* – disse, também eu, Antônio. Os primeiros contatos, sem euforia, hesitação, máscara ou distâncias, consolidaram um fluxo ininterrupto de aprendizagens: ritmos, tempos, olhares, sensações, expressões, confusões, parcerias, ... tudo diferente. O estudo investigado a que se guiou a pesquisa, nasce de experiências oriundas das práticas docentes em sala de aula. Neste contexto, buscamos trazer dos relatos orais da história de vida pessoal e profissional de professores que partilham de uma mesma vivência: os professores gays. Sendo assim, trazemos, a partir da memória autobiográfica docente, o interesse de entender o que *dizem, sentem e vivenciam os professores* ante a *alteridade gay* na sala de aula. A memória autobiográfica nos aproximou, com alegria e entusiasmo, da complexidade em torno das experiências de vida escolar, no modo como são tratadas temáticas que envolvem a sexualidade humana em sala de aula, ambiente marcado por opressões e silenciamento, que negam as múltiplas expressões da diversidade sexual no contexto escolar, causando a (in) visibilidade. Este estudo nos desafia a apresentar outras perspectivas e outras tentativas de mudanças de atitude no reconhecimento e reflexividade da alteridade gay na sala de aula (professores gays e alunos gays). Convidamos a todos através de contatos e interação que possibilite a própria visibilidade – autovisibilidade. Assim nasceu essa pesquisa. Além e para-além dela, tivemos nossa experiência de mundo, em diferentes modos de vivências, sem rasura, tivemos muitos contatos com as (in) visibilidades de alteridade gay em contextos reais, e imagináveis, para enorme parcela de professores e professoras nos contextos de sala de aula, como professores gays, alunos gays diante de outros professores gays e outros alunos gays. Decerto, não passamos despercebidos em nossas figuras existenciais e fomos nos construindo-na-parceria-intelectual. Aqui, nossa sensibilidade se expressa, expande-se e provoca ruídos (para uns agradáveis, para outros, nem tanto). Estamos felizes por partilhar essa experiência de formação e essa já nos ensina-faz-aprender muito de nós! Sejam bem vindos (as)!

] P A L A V R A S [

Darkson Kleber & Antônio Menezes

INTRODUÇÃO

As pesquisas em educação possuem relevância incontestável na produção do conhecimento científico (FAZENDA, 1993, 1994 e 1995; COSTA, 1998; SANTOS, 2006). Exigem diálogos com a diversidade (FLEURI, 2003; ARROYO, 2011; GARCIA e MOREIRA, 2003). O campo educacional confronta-se com ampla variação de complexidade própria ao tempo contemporâneo (SOUZA e OLIVEIRA, 2014; MACEDO, 2006; MORIN, 1999). As problemáticas da formação de professores estão inseridas num conjunto de temáticas transversais. Uma ligada às outras, tais temáticas são inseparáveis das questões sociais, culturais, políticas, econômicas, estéticas, éticas, pedagógicas e existenciais, relativas ao tempo histórico em que são geradas dialeticamente (GIROUX, 1997; MOREIRA, 1999). Nesse contexto, o desenvolvimento docente não é somente profissional (NÓVOA e FINGER, 2010). É pessoal e sociocultural, gerido por arranjos e rearranjos de sentidos, significados, símbolos, condutas, práticas e estilos, demarcados pelas multiplicidades de expressões na variedade de culturas (HALL, 1999; MCLAREN, 1997). Não somente isso. As práticas profissionais de professores expressam, incorporam e envolvem as interações socioculturais complexas entre os agentes sociais cujo traço mais polêmico, talvez, sejam as questões da diversidade, da diferença e do reconhecimento da alteridade (CAETANO, 2005; CANEN, 2001; CASTELLS, 2002; CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA (2004).

As práticas sociais, políticas e culturais contemporâneas exercem influências diretas na formação e desenvolvimento profissional de professores (DAY, 2001; MOREIRA e SILVA, 1994; AGGER, 1992). Nas instituições escolares, sem dúvidas, estão presentes parcelas consideráveis de agentes sociais, oriundos de distintos grupos de classes sociais, grupos étnicorraciais e pluralidade de grupos sexuais (gêneros em suas múltiplas identidades e/ou papéis, estilos e expressões de sexualidade). Existem dentro e fora da sala de aula, no entanto, em incessante conflito de interesses, representação e reconhecimento (SILVA, 2000; ZANELA, 2005; HALL, 2003; BERNSTEIN, 1996a e 1996b). Esses elementos tornam-se, pois, inadiáveis ao debate na pesquisa em educação no que se refere às pautas políticas decorrentes dos

processos de (in) visibilidade, empoderamento e respeito à diversidade que passa a existir dentro da escola, diante da presença concreta de professores e suas intenções pedagógicas (ANTUNES e MACHADO, 2005; GREEN e MALUF, 2003; ATKINS, 1998; BARCELOS, 1998; HARGREAVES, 1998; GENTILI, 1995). Em particular, as questões da sexualidade contemporânea desafiam as instituições dedicadas à formação de professores e ao desenvolvimento profissional e pessoal da docência pela multiplicidade de suas expressões e pelos significados sociais a elas atribuídos nas cenas públicas, após a quebra do isolamento da intimidade, nascida num mundo multimidiático, hedonista e imagético, marcado pela necessidade de *se fazer visto e notado* entre as multidões (SIBILIA, 2008; LOPES et al., 2004; PACHECO, 2004; PARKER e BARBOSA, 1996; PARKER, 1999; SILVA, 2010; UZIEL, RIOS e PARKER, 2004).

A diversidade constitui um forte traço da sexualidade humana (BOZON, 2004; COSTA, 1992; FOUCAULT, 1982, 1984 e 1985; GAGNON, 2006). Nesses termos, diversidade sexual expressa diferentes processos de construção sócio-histórica (CAETANO, 2005; GIDDENS, 1993; LOURO, 1999; PARKER, 1999). Por isso, o debate em torno do tema exige tratamento transversal, interdisciplinar e polifônico (MORIN, 1999; GALLO, 2004; FIGUEIRÓ, 2009; LOPES e MACEDO, 2002; MACEDO, 2002; BAKHTIN, 2003; DUCROT, 1987). Não existe apenas uma só dimensão da sexualidade que não esteja em sintonia com as dinâmicas das sociedades em que são geradas. Por isso, remetem à dialogia e ao conflito; ao silenciamento e à (in) visibilidade. Nesse sentido, surgem configurações de fenômenos cada vez mais complexos no que se refere aos modos sociais de *perceber e atuar, dizer e fazer* frente às múltiplas expressões da sexualidade humana no campo social e nas instituições sociais. Em particular, pode-se destacar as questões da reflexividade e do reconhecimento ante a *alteridade sexualizada* como elementos socialmente constituídos, por isso mesmo, indispensáveis para a compreensão mais profunda da relação pedagógica praticada, vivida, construída e mediada na sala de aula, dentro da escola (GUTMAN, 1998; HONNETH, 2003 e 2007; FRASER, 2001 e 2002; COSTA e BRUSCHINI, 1992).

O *reconhecimento e a reflexividade da alteridade gay em sala de aula*, produzidos pelo professor, é o objeto central dessa pesquisa. Não é qualquer professor, mas, um *professor gay* (SEDGWICK, 2007). Nesses termos, trata-se do reconhecimento e a reflexividade da alteridade gay de *alunos gays* produzidos por um *professor gay*, também *alteridade* em expressão e movimento nas relações pedagógicas (SOUZA, 2008). A referência de análise desse estudo está centrada na *alteridade gay* em sala de aula. Contudo, os fenômenos de

reconhecimento e de reflexividade docente são as categorias analíticas escolhidas para desenvolvimento e construção da pesquisa. Assim, o foco de interesse não gira em torno das questões da identidade sexual ou do papel sexual (polaridade *macho e/ou fêmea*, masculino ou feminino (BRAH, 2006; PAIVA, 1999; SIMÕES e FACHINNI, 2009)) e suas circulações no espaço da sala de aula como uma espécie de transposição do mundo social e cultural, exterior às instituições escolares, marcados pela exclusão e violência de todo tipo (LOURO, 1999, 2002 e 2004a). Trata-se do estudo do fenômeno de reconhecimento e de reflexividade de *professores gays* ante *alunos gays* no contexto da sala de aula, circunscritos à atividade pedagógica escolar. O que se analisa é o *circuito de (in)visibilidade da alteridade gay* nos contextos das interações pedagógicas, a partir das relações de reconhecimento e reflexividade feitas pelo *professor gay*, no contexto de seu exercício profissional em sala de aula.

O termo *alteridade gay* se refere a um conjunto de traços característicos de complexidade notável (ATKINS, 1998; FERRARI, 2004; JÚNIOR e MAIO, 2014; LOURO, 2004c). Não é algo dado, naturalizado. É construído dinamicamente nas interações socioculturais do tempo presente entre as pessoas, de acordo com teias de sentidos que são produzidas, mutuamente, a partir das interações sociais (PARKER, 2002; SILVA, 2010). Para tornar possível a realização desse estudo, o termo *alteridade gay* e não *identidade gay* foi adotado. A identidade, vista como dinâmica, mutável, na compreensão pós-moderna, remetendo à *identificação* ou à ideia de *processo identitário* (HALL, 1999), a *alteridade gay* lida diretamente com as questões da *estética* contemporânea na qual a *diferença* não é o dissimilar, o não idêntico (SOUZA, 2007; SANTAELLA, 2003). *Alteridade gay* torna-se figura existencial, heterogênea em si mesma como “[...] possibilidades de se aproximar de estados inéditos que agenciam [...] mediante as experiências [...] a produção de um “si mesmo” mergulhado no devir”, diferido de si mesmo, inclusive (SOUZA, 2007: 82).

Alteridade gay está ligada aos diferentes modos de expressão política da diversidade sexual e abriga tanto uma *identidade pós-moderna*, quanto *marcas de diferença*¹. Nessa pesquisa, o primeiro modo de expressão diz respeito tanto a homens e mulheres homossexuais, dispostos entre os grupos sociais de diferentes origens de classes sociais, com participação ativa, engajados ou não, na defesa da diversidade sexual. O segundo modo de expressão está associado a estilos contemporâneos da expressão da diversidade cuja tônica é a composição de estéticas polifônicas traduzidas em hibridismo de cores e/ou aparições monocromáticas, gestos

¹ Termo utilizado pelo Prof. Dr. Antônio Menezes (Antônio Vital Menezes de Souza) para se referir aos elementos da diferença pura, da heterogeneidade e do devir na vida de professor (a). Cf. SOUZA (2007).

e ritmos, músicas e corpos, comunicação e ruídos, presença e ausências na disposição dos agentes sociais dever *um outro* em si mesmo e além de si (e ser visto), notar e ser notado, ir e vir entre propósitos de participação concreta como pessoa que sente, opera, transforma, modifica, mantém, altera, atua, age, influencia e delinea trajetos na sociedade da qual faz parte.

No primeiro modo de expressão, o *gay* é figura social apreciada (ou não), com maior ou menor grau de aceitação (ou rejeição) de acordo com a resistência que mobiliza ante os processos de negação ou exclusão de direitos humanos e sociais que possui como indivíduo, marcado pela diferenciação social, com base em traços biológicos, psicológicos e/ou culturais (BARCELOS, 1998; BOZON, 2004). Nesse sentido, torna-se figura social a resistir (CANEN, 2001; COSTA, 1992), a *lutar por reconhecimento e aceitação social* (integração ao mundo do trabalho, acesso ao direito civil, direitos sociais etc.). No segundo modo de expressão, *gay* é figuração estética com enorme presença e circulação entre variedade de territórios sociais (BOURRIAUD, 2009; LADDAGA, 2012; SODRÉ, 2006), cuja tônica de concreta visibilidade e realização social é percebida como *estilo de vida* e de existência social concreta (KASTRUP, 2007), capaz de afetar multidões pela expressividade com a qual produz trajetos de vida, modos de encarar a diversidade sexual e suas manifestações. Esse modo de expressão traduz a *alteridade gay* contemporânea como figuração *em movimento e alteração incessante*, agitada em gestos, sempre em movimento e fluxo, convencida de que *direito de expressão* faz existir a presença concreta da diferença e os desdobramentos da visibilidade.

Os fenômenos de reconhecimento e reflexividade possuem, também, delimitações importantes para a pesquisa em educação (SCHON, 2000; ZEICHNER, 1993; ALARCÃO, 2001). No campo das ciências sociais são fenômenos amplamente debatidos (HONNETH, 2003 e 2007; GIDDENS, 1991; GIDDENS, BECK e LASH, 1997). Quando em relação entre si, ambos, estão circunscritos aos agentes sociais da cultura. O reconhecimento é processo cognitivo não restrito aos humanos, pois, faz parte dos sistemas de interação dos organismos vivos, relacionais e dinâmicos (ATLAN, 1992). Além disso, reconhecimento dá-se pelo jogo de trazer à tona o mesmo e evitar o contrastável. Lê-se: “[...] A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido [...]” (DELEUZE, 2006: 131). A reflexividade, no entanto, é processo tipicamente humano, pois nasce de criar, recriar, inventar e desfazer imagens sobre si mesmo, vendo-se interiormente como se fosse parte externa da própria construção, da própria vida, dos instantes em que se está em pleno movimento (KASTRUP, 2007; CONTRERAS, 1997; SACRISTÁN, 1998).

A reflexividade diz respeito às questões da autoidentidade do sujeito, traçada a partir da noção de “eu”, como *um estado* dentre outros tantos. É a capacidade de indivíduos e grupos humanos pensar sobre si mesmos (PÉREZ-GOMEZ, 1999). Em outras palavras, trata-se de uma interrogação contínua do passado, presente e futuro em relação às mudanças ocorridas num escopo típico à autonomia de ação (GIDDENS, 1996). Afirma-se que “a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas à luz de informação renovada sobre essas próprias práticas, alterando assim seu caráter” (GIDDENS, 1991: 45). Esta pesquisa tem como objetivo descrever e analisar os fenômenos do *reconhecimento* e da *reflexividade* da *alteridade gay* em *sala de aula* produzidos pelo professor. Buscou-se conhecer os processos da ação-reflexão-reflexividade docente, ocorridos na relação pedagógica entre as alteridades - professores e alunos gays - quanto à questão da (in)visibilidade entre ambos pelos tipos de contato e interação ocorridos em sala de aula. Nesses termos, buscou-se analisar *o que dizem, sentem e vivenciam os professores* ante a *alteridade gay* no contexto escolar de interação pedagógica.

O estudo foi realizado com base na pesquisa qualitativa de inspiração construcionista e etnográfica. Fez-se recorrência aos recursos teóricos e metodológicos das abordagens autobiográficas durante a pesquisa de campo e análise de informações. Por fim, destaca-se a importância social e científica desse estudo, principalmente, por apresentar discussões críticas a respeito da diversidade sexual, suas dinâmicas no espaço escolar, em sala de aula, com ênfase na cultura contemporânea, sobretudo, sem manter o insistente maniqueísmo opositivo das identidades como modelos que regulam a vida social com a força do convencimento teórico, iluminado pela tradição racionalista e cada vez mais cego ou resistente ao sentido das alterações incessantes, complexas, dinâmicas e singulares com as quais se faz e se expressa a própria vida, suas tessituras, suas facetas e tramas.

CAPÍTULO I

MATERIAIS E MÉTODOS

A base teórico-metodológica da pesquisa fundamenta-se na perspectiva construcionista de análise social, com base nas abordagens autobiográficas e na etnografia interpretativa (GERGEN, 2002; GUANAES, 2006; BERTAUX, 2010; JOSSO, 2004; PINEAU, 2012; PASSEGGI e SILVA, 2010). A escolha por esses tipos de definição metodológica está associada à pesquisa qualitativa, voltada mais a compreensão das práticas sociais como parte das interações sociais que são, reconhecidamente, inventadas, produzidas e legitimadas entre os agentes sociais, mediante a atribuição de sentido e de relação que estabelecem uns com os outros na composição das ações sociais institucionalizadas.

O construcionismo social tem como ponto de partida as origens sociais da experiência humana, seu sentido e significado (GERGEN, 2002). Nessa perspectiva, não existe indivíduo que formule suas experiências sem conexão com as práticas sociais ou coletivas do contexto em que são geradas (BERGER e LUCKMANN, 2000). O interesse de pesquisa no construcionismo social não são as operações de significação social, comum aos grupos sociais, mas, as relações que se constituem dentro das experiências de interação social entre as pessoas ou grupos de pessoas. Logo, são as práticas e os sentidos socialmente produzidos dentro de um contexto partilhado que demarca a pesquisa com base no construcionismo social.

As condutas humanas são influenciadas pela presença concreta de outras pessoas (GRANDESSO, 2011). Nesse sentido, a linguagem possui lugar de destaque. As práticas de interação, os modos, estilos e expressões entre as pessoas produzem significados que são mutuamente partilhados, às vezes em sentido oposto, outros tantos em uma mesma direção (ANDERSEN, 1991; GERGEN, 2002). É importante destacar que a interação social se efetua pelas trocas de comunicação entre as pessoas. São práticas relacionais, discursivas e de conversação. Desse modo, interessa *como os indivíduos criam suas realidades* (BERGER e LUCKMANN, 2000). Na perspectiva construcionista social a análise científica se produz em

torno do *como as pessoas falam, percebem e experienciam o mundo em que vivem* (GUANAES, 2006).

As abordagens autobiográficas têm semelhante interesse de pesquisa quanto aos estudos dos agrupamentos humanos ou de percursos e memórias biográficas (BUENO, 1996; BUENO, CATANI e SOUSA, 1998; BERTAUX, 2010). Não são os indivíduos isolados que produzem suas histórias de vida, suas memórias, trajetórias existenciais e conhecimento de si (SOUZA, 2008; JOSSO, 2004; NÓVOA, 1992). O que se observa na pesquisa das abordagens autobiográficas são percursos de formação profissional entrecruzados com as experiências sociais de aprendizado em contextos culturais de onde partem as significações sociais dos sujeitos sociais, professores-pessoas em desenvolvimento (SOUZA, 2006a; PINEAU, 2012; SOUZA, 2006b). Nessa pesquisa, os relatos orais de vida pessoal e profissional foram escolhidos como parte importante para compreensão do fenômeno do reconhecimento e da reflexividade do professor gay ante a alteridade gay em sala de aula. Para isso, a observação de tais elementos foi largamente vivenciada como busca de entendimentos sobre os trajetos, itinerários, memórias e invenção de si do professor junto a seus alunos (ABRAHÃO, 2004; SOUZA e ABRAHÃO, 2006; PASSEGGI e SILVA, 2010; SOUZA, 2007)

A etnografia interpretativa auxiliou na construção e experimentação do método escolhido para a realização desse estudo. O recorrente emprego da etnografia clássica nas pesquisas humanas e sociais, nesse caso, inclui-se a educação, numa perspectiva descritivo-explicativa, respaldada numa racionalidade que tem como base o olhar, a visão sobre o Outro, trouxe consequências aos pesquisadores que faziam uso do método etnográfico (GEERTZ, 1989 e 1997). Uma das principais consequências foi explicitar limites, particularidades, provisoriade e parcialidade dos resultados de análises feitas pelo etnógrafo, a quem assumia a interpretação das culturas com base em significações de sua cultura de origem, tendo leitura de segunda ou terceira mão, advindas por intermédio de informantes, comentadores, intérpretes de intérpretes (HASTRUP, 1992 e 1996).

A interpretação antropológica na etnografia clássica configurava, assim, uma leitura de segunda ou terceira mão sobre os significados atribuídos às suas práticas pelos próprios nativos. Nesse sentido, optou-se por uma etnografia interpretativa, cujas bases de organização é a cultura, entendida como unidade de sentido, como um texto, cuja tessitura de significados é elaborada socialmente pelos homens (GEERTZ, 1989). Na etnografia interpretativa, a leitura de primeira mão é anunciada e posta em uso recorrente dentro da pesquisa antropológica (HASTRUP, 1993).

A etnografia interpretativa depende tanto do etnógrafo quanto dos seus colaboradores diretos da cultura em estudo (CARSPECKEN, 1996; CARSPECKEN e WALFORD, 2001). Trata-se dos *nativos* da cultura em relação com o pesquisador. Nesse caso, ambos são produtores de sentido e, escrevem de diferentes modos, com registros e suportes textuais também diferentes, que ultrapassam a simples redução da escrita documental ou documentada, feita por apenas o pesquisador em seu gabinete de estudo (ATKINSON, 1992; GEERTZ, 1997). A memória é um feito criado com a participação de muitas pessoas, dentro da história de uma vida ou de várias vidas em interação social (KILANI, 1992 e 1994). Nas etnografias tradicionais é apenas *um modo de ver* ou de *ouvir dizer* que se registra. Na etnografia interpretativa, o registro é carregado de significados e o etnógrafo se torna, igualmente, objeto de sua própria investigação (RABINOW, 1985). A produção do conhecimento antropológico e a questão da autoria exigem outras atitudes no campo e na leitura, registro e socialização das experiências na cultura (SANGREN, 1988). A imaginação etnográfica é um dispositivo fundamental na etnografia interpretativa (WILLIS, 2000).

A etnografia interpretativa mantém diálogos com estudos engajados na crítica cultural (SCHWANDT, 1997). Volta-se às questões políticas, sociais e econômicas mais amplas, focalizando aspectos relacionados às formas de opressão, conflito, disputas e poder. Nesse sentido, são os lugares sociais, os processos sociais e produtos culturais nascidos da interação social entre os indivíduos que desperta o interesse do etnógrafo interpretativo de forte inspiração crítica. Assim, a metodologia utilizada é de natureza qualitativa e emprega como instrumento de pesquisa, tanto o diário de campo, quanto o uso do relato oral de vida pessoal e profissional de professor. Nessa pesquisa, a entrevista intensiva semidirigida foi também utilizada.

Os procedimentos aplicados no desenvolvimento do estudo foram organizados em **cinco etapas**. As duas primeiras etapas foram, ao mesmo tempo, rito de iniciação e consolidação de habilidade de pesquisa (acurácia de observação e registro). **A primeira etapa** foi destinada à organização de leituras, debates e participação dialógica junto a interlocutores de formação. Destacou-se o SEMINALIS - Grupo de Pesquisa em Tecnologias Intelectuais, Mídias e Educação Contemporânea da Universidade Federal de Sergipe e os colegas, e professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFS. Esse período, apesar de formalizar o início das atividades de pesquisa e de formação em pesquisa, manteve-se como eixo norteador de reflexões, aprendizagens e desenvolvimento profissional e pessoal na aprendizagem da pesquisa em educação.

O levantamento de fontes bibliográficas foi realizado com procedimentos específicos. No decorrer da formação em pesquisa e no desenvolvimento da aprendizagem, a organização do pensamento sociocrítico ao mesmo tempo analítico, transformador de uma realidade empírica para a formação do cientista, teve como ponto de partida o uso diário, sistemático e técnico da observação científica. Era insistente a recomendação do orientador de pesquisa: “observação do que se faz, quando faz o que está fazendo”. Foram em tais palavras, verbalizadas, que se pode compreender quais atitudes o pesquisador deve tomar diante do estudo que se pretende desenvolver, ou seja, para isso, o pesquisador realizará o processo de reflexividade do que irá fazer, como executar tarefas e quais suas finalidades, a quais técnicas e métodos que serão utilizados, por onde começar, e, se observar constantemente o que é feito durante a execução das tarefas e etapas da pesquisa.

Nesta perspectiva é que se conduziu todo o estudo do início até sua conclusão. Por exemplo, a organização do material que dá base teórico-metodológica à pesquisa como ponto de partida, guiou a adoção de pesquisa bibliográfica a respeito do objeto de pesquisa. Nessa parte, foram utilizados os seguintes procedimentos:

Ação 1. Realizou-se a seleção de teses, dissertações, livros e artigos em bancos de dados a partir da literatura relacionada às seguintes questões: (a) alteridade gay (dentro e fora da sala de aula); (b) abordagens autobiográficas em educação (vida de professor(a) e memória de formação de professor(a));(c) método etnográfico de base interpretativa; (d) construcionismo social e pesquisa qualitativa em educação; (e) conceitos de reconhecimento e reflexividade nas ciências sociais e na educação. A cada leitura realizada de texto, fez-se fichamentos devidamente de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), para compor fontes sistematizadas para a produção do conhecimento científico.

Ação 2. Examinou-se a literatura relacionada ao objeto da pesquisa para compor o referencial teórico inicial (*o que já se sabe, parcial ou geral, sobre o objeto de pesquisa?*).

Ação 3. Verificou-se a ocorrência de estudos existentes, relacionados ao tema de pesquisa, a partir da remissão às categorias da pesquisa, e não propriamente referente ao objeto da pesquisa.

Ação 4. Constatou-se o ineditismo no estudo do fenômeno analisado (*o que não se sabe, sobre o objeto de pesquisa?*).

Ação 5. Realizou-se leitura e discussão desse material para construção do objeto da pesquisa (*o que se deseja saber sobre o objeto de pesquisa?*).

A primeira ação formulou-se pelo *conhecimento sistemático dos conceitos e variáveis da pesquisa* na formulação da problemática da pesquisa. Buscou-se mapeamento de conceitos e de problematizações correlatas ao objeto de estudo, realizados por outros pesquisadores, trabalho investigativo para confrontar a visão teórica do problema direto com dados da realidade nas condições em que ocorre o fenômeno de estudo, desse modo, auxiliaram na compreensão dos fenômenos trazidos pelos sujeitos, como também ser a busca de respostas para o problema de pesquisa para explicitar sua validade, de forma crítico-descritiva. Neste sentido, percebeu-se que o problema de pesquisa se constituía dentro um campo complexo, porém observável na condição suficientemente necessária para a compreensão contextualizada da ocorrência do fenômeno em sala de aula.

A **segunda etapa** foi o contato progressivo com o campo empírico. Com as motivações de pesquisador iniciante, mantive as disposições de curiosidade intensa sobre o objeto de pesquisa. Vivi altos e baixos. Alegrava-me e desanimava-me. “O campo empírico estava em aberto”, diziam as multidões. Recorria ao meu orientador e ele só dizia: “Continue! Siga. Confie em si mesmo”. Passei por vários momentos de interesse conflitante. Eu vivia mais o mundo das opiniões alheias do que me mantive, por longos meses, no contato com minhas próprias experiências, leituras e sentidos sobre o objeto. O tempo passava. Conversas informais, entrevistas semidirigidas, escuta de relatos orais de vida pessoal e profissional de professores gays, muitas vezes, em curto tempo de interação, outras vezes, alongados em detalhes, variando de acordo com as interações que mantinha com os interlocutores. De um lado, momentos planejados, previstos dentro do cronograma da pesquisa, foram agendados; de outro lado, as conversas fluíam entre corredores da Universidade Federal de Sergipe, entre rodas de amigos, em momentos de entretenimento junto a amigos próximos, colegas de curso, conhecidos de amigos, felizmente ou não, a maioria dos participantes, gays e professores. Um momento rico de trocas e de aprendizagens.

Assim, analisar o fenômeno do reconhecimento e da reflexividade da alteridade gay dentro da sala de aula tornou-se um desafio promissor. Entender tal como ele ocorre dentro da perspectiva da construção social do *professor gay*, diante de *estudantes gays*, trouxe reflexões sobre a mediação de temas ligados à diversidade em sala de aula e à construção social de *posições sociais ocupadas na sala de aula* como importantes momentos para identificação das ações sociais produtoras da (in) visibilidade, no sistema escolar, de uma *alteridade gay*. A partir

da reflexividade do professor que passou por processo de escolarização e que, na prática profissional, depara-se com a escolarização de *alteridades gays em sala de aula*, é que se buscou entender como ocorre o fenômeno do qual o próprio docente participa, faz parte, inclui-se ou se invisibilizam quando se vê diante do contexto de interação em sala de aula. Fizeram parte desse momento:

a) delineamentos da pesquisa, referindo-se ao planejamento de todas as operacionalizações estrategicamente pensadas com base numa previsão de análise e interpretação das informações, considerando todas as operações determinantes, necessárias para saber-fazer. Neste procedimento, foi apresentado o projeto de pesquisa ao grupo de pesquisa SEMINALIS, o qual passou por análises de uma banca examinadora, destacando-se o objeto de pesquisa, a questão de problema do estudo, a metodologia, os referenciais bibliográficos e cronograma de atividades. Nesses termos, o projeto de pesquisa passou por mudanças de estruturação e mudança de objetivo, por constatar a defasagem no tema de pesquisa, a partir da avaliação e sugestão da banca, houve adaptação na temática, inovação do estudo desde as abordagens teóricas quanto as metodológicas. Após as adaptações do projeto, houve também, a mudança dos sujeitos da pesquisa, devido o problema voltar-se em torno da percepção do professor gay. Desta forma, se pensou extrair informações diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados através de entrevistas, por estas permitirem a obtenção de dados apreendidos das narrativas e histórias de vida da memória de formação docente através do relato oral de professores, referente às suas trajetórias de formação escolar como estudantes gays e seus desdobramentos no exercício da docência;

b) elaboração do roteiro de entrevista composto por cinco eixos temáticos, dispostos durante a interação como questionamentos, problematizações, guiadas por um plano semiestruturado de perguntas. As questões foram distribuídas de modo não linear, pautada: I - primeiramente sobre como é a vida de professor(a) na sala de aula; II - voltadas à formação escolar pessoal do professor como estudante; III - trajetórias na relação entre vida escolar de estudante e homossexualidade²; IV - acontecimentos que mais deixaram marcas sobre o assunto, e por fim; V - a quinta interrogativa, procura saber como tem sido a prática no exercício profissional relacionada à questão da homossexualidade dentro da sala de aula, principalmente

²O termo *homossexualidade* foi amplamente usado durante as entrevistas devido a recorrência e compreensão mais imediata sobre as questões da *alteridade gay em sala de aula*. Na pesquisa qualitativa as categorias de pesquisa emergem no decorrer das várias facetas da produção de conhecimento. Por essa razão, justifica-se, posteriormente, a análise feita nessa pesquisa, tendo como base a *alteridade gay*, como fenômeno nascido durante a pesquisa e não como categoria *a priori*, fixa, determinada como elemento dado.

sobre a existência, interações e relações do *professor gay* com *estudantes gays*. A organização do roteiro na forma em que foi estruturado, psicologicamente possibilita obter dos depoentes, informações sobre suas trajetórias de formação escolar como estudantes gays e seus desdobramentos no exercício da docência. Além disso, permite aos depoentes falar livremente sobre aspectos de questões delicadas, neste caso, sobre a sexualidade, introduzido somente a partir da terceira pergunta, quando o entrevistado já se mostra adaptado ao estilo dos questionamentos, seguida da apresentação e posturas do entrevistador ao mostrar empatia e interesse no relato.

c) as instruções para execução de entrevistas, primeiramente, foram realizadas um pré-teste com participantes do grupo de pesquisa SEMINALIS, com propósitos de adquirir as técnicas apropriadas nos procedimentos ao iniciar uma entrevista, tal como, estimular o entrevistado a fornecer respostas completas, quando houver obscuridade, com formas de indagações neutras. Desse modo, pode-se conhecer o tempo médio de coleta. Houve ainda, discussão a respeito dos locais e circunstâncias de como poderia ser realizada cada entrevista, e como se procederia em caso de recusa. Contudo, determinou-se a preparação desde a primeira abordagem, ficando a caráter de formalidade, atuando exclusivamente como pesquisador, tanto por razões técnicas quanto de ordem ética.

d) critérios e limitações dos participantes. Os professores depoentes deveriam declarar ser homossexuais, que tinham experiência no exercício da docência acima de três anos, ter idade entre 20 e 45 anos, e assinar termo de consentimento sobre a validade da pesquisa, informando-o sobre o procedimento de gravação de áudio, com gravador portátil durante entrevista. Constando ainda, o tempo mínimo previsto para realização desse procedimento de 15 minutos, de acordo a participação voluntária e os procedimentos que não causariam quaisquer riscos, nem trariam desconfortos, ficou também estabelecido, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa e caso fosse solicitado, o pesquisador ofereceria todas as informações, pessoalmente, ou por contato telefônico. Além disso, nesse termo constava o direito, de mesmo tendo assinado o documento ficar livre para retirar o seu consentimento da participação do estudo em andamento, até sua conclusão. Uma vez concluído, será permitido ao autor do estudo realizar publicações em revistas, jornais, livros e eventos científicos, desde que não haja a quebra do anonimato do participante.

e) realização das entrevistas, estabeleceu-se prazos de acordo com o cronograma próprio das atividades de campo, iniciada em 12 de dezembro de 2015. Dessa maneira, foram organizados numa planilha com os contatos de professores gays, a partir de levantamentos

previamente fornecidos por colegas e amigos, também gays, o que viabilizou contato inicial com um grupo de indivíduos a ser entrevistado, que por sua vez, sugeriram outros professores para a participação no estudo. Dessa forma, foram registrados 35 professores dentro dos critérios preestabelecidos. Foram procurados primeiramente, aqueles que estavam em convívio diário com o pesquisador, para treinamento das técnicas, e assim, ter domínio do estabelecimento do contato inicial com outros entrevistados, sempre observando e registrando os casos que fugiram do planejamento previsto. Após o primeiro contato, era apresentado os objetivos da pesquisa, o termo de consentimento com duas vias impressas, informando sobre os critérios e acordos da entrevista, enfim, eram lidos e assinados por ambos, estabelecendo a cada um a posse de sua via. Logo após, iniciava-se a entrevista individualmente, sendo registradas as respostas por gravação de áudio, em ambientes fechados acordado entre ambos, na maioria das vezes em salas de estudos, salas de aulas ociosas da UFS e nos escritórios de residências. Além desses, trabalhamos com amostragem por acessibilidade, daqueles que eram encontrados no cotidiano do pesquisador nos recintos da Universidade ou estabelecimentos públicos e privados, depois convidados através de agendamentos formais realizados por contatos de e-mail ou redes sociais. Desse total, foram analisados **treze depoimentos de professores**.

f) as transcrições das entrevistas foram realizadas ao término de cada gravação de áudio. Foi um trabalho cuidadoso, pois não submetemos as transcrições num corretor ortográfico automático ou a um revisor, porque era importante para o pesquisador observar e avaliar sua habilidade na técnica. Além disso, o permitia rever os dados coletados não passíveis de correção, principalmente, as normas da língua escrita não podem ser aplicadas ao domínio da oralidade. Existem, portanto, em alguns momentos sequências de má qualidade da gravação sonora, repetições e ambiguidades da oralidade.

Em decorrência disso, optou-se por critérios ao nomear e acrescentar códigos linguísticos para preencher as lacunas que os áudios trazem para a transcrição. Consideramos a transcrição como primeira análise dos dados, uma vez que, ao fazê-la estamos organizando o pensamento, mesmo sem a intenção imediata de responder à questão de pesquisa. De fato, fazemos com o objetivo segundo o fenômeno focalizado, que nem sempre iremos utilizar todo o relato para análise e interpretação final dos resultados do estudo, mas sim complementar a compreensão do trabalho investigativo frente ao objeto de análise. Após concluídas todas as transcrições, dedicou-se um tempo para o descanso mental por uma semana, para não tornar o

trabalho cansativo, para então, continuar sumamente os próximos procedimentos de análise das transcrições e finalizar o estudo junto aos objetivos da pesquisa.

A **terceira etapa** foi destinada à sistematização dos registros etnográficos. Passei a escrever sobre as experiências da pesquisa. Muitas vezes falei sobre o tema exaustivamente. As trocas de informações, visão pessoal de cada um dos interlocutores, os temores, os “tire isso, veja aquilo”, tornaram esse processo rico em escolhas. Aprendizagens que envolveram decisões, clareza, necessidade de maior rigor e flexibilidade de estudos temáticos sobre o objeto. Então, as anotações em blocos soltos, escritas à mão, às pressas; as anotações de debates, de provocações e diálogos junto a professores e colegas; os registros sobre como me sentia, os “momentos de desabafo” foram traduzidos em páginas e páginas de escrita sobre o que sentia, como me comportava, o que me diziam as fontes e as experiências sociais com as quais tinha contato através dos relatos de professores gays a respeito de suas práticas, sensações, sentidos e (des)encontros com a alteridade gay em sala de aula. Nessa parte, difícil mesmo foi escolher o que colocar primeiro, depois e depois. Como a escolha da etnografia, por orientação, foi a etnografia interpretativa, o importante foi o texto e seu sentido, não a forma, como fantasma universal a ser seguido, comparado.

A **quarta etapa** diz respeito a escrita formal da dissertação. A escolha da abordagem, da linguagem a ser utilizada. Esse momento foi um dos mais difíceis. A escolha das palavras, o significado de cada termo, a diferença entre um autor e outro, a política do dizer e fazer ser visto, sem rasura. Aprendi muito, junto com meu orientador. Sentamos, lemos, escrevemos, rabiscamos, entramos em conflito. Nem era eu ou era ele, simplesmente. Ao final, ficamos nós dois, em parceria, existindo no texto, nos modos partilhados, nos processos de *viver a pesquisa e a formação*. Muito do modo de falar, escrever, perceber a gente aprende, larga e aprende de novo, de outro modo. Escrever sem a camisa da força obrigatória e com o direito de dizer, ser traduzido e traído pela própria escrita, foi um exercício que levarei para a vida inteira.

Esse momento refere-se às etapas de análise e interpretação dos relatos orais, pautados nos objetivos específicos, obedecendo a ordem de ações em que é feita a análise etnográfica de base interpretativa, na medida em que vão delimitando a construção do corpo do relatório para apresentar como é feito o reconhecimento e reflexividade pelo professor gay diante de um aluno gay no espaço de sala de aula. Toda essa parte do trabalho girou em torno às categorias da pesquisa, diretamente ligadas às questões norteadoras do estudo³. Com o propósito de

³ Optou-se, não apresentar um único formato a problematização central da pesquisa sob forma de pergunta. No decorrer da dissertação, a questão norteadora fica subentendida, a partir dos objetivos e da formulação da

desenvolver a pesquisa, foi organizada, resumida a estrutura de análise, sob forma de texto, de acordo com os procedimentos realizados por cada etapa de identificação dos dados da pesquisa.

Dentre outras questões, emergiram as seguintes perguntas no decorrer da pesquisa: *o professor gay reconhece-se como tal em sua prática? O que diz sobre isso? Reconhece o aluno gay? Como se relaciona pedagogicamente com outro gay (aluno), em sala de aula? Como se dá esse reconhecimento, por quais vias? Como se dá esse contato, por quais modos de interação? Quais são os processos de reflexividade que ocorrem? O professor se vê (reflexividade)? E de que modo ele opera isso? O que dizem os professores a respeito da alteridade gay?* Finalmente, pode-se perceber que as questões gerais foram articuladas em uma questão central: *O que dizem, sentem e vivenciam os professores ante a alteridade gay no contexto escolar de interação pedagógica?* Para isso, foram realizadas as seguintes ações:

Ação 1. Descrição e análise das informações. Houve nesta parte a busca de fiabilidade das respostas dadas às entrevistas pelos professores. O interesse era não alterar o sentido, não fazer interpretação de segunda mão. Assim, pode-se identificar a variabilidade do grupo de professores e sua descrição em termos de representação típica. Com a finalidade de garantir o anonimato, foram atribuídos nomes fictícios para os treze professores entrevistados, sendo assim, codificados e identificados sem o menor prejuízo aos depoentes.

Ação 2. Identificação do Reconhecimento e da Reflexividade da Alteridade Gay em Sala de Aula. Essa etapa foi dedicada ao trabalho de seleção de elementos remissivos aos fenômenos do reconhecimento e da reflexividade dos depoentes sobre a alteridade gay em sala de aula. Destinou-se um tempo médio de quatro a oito semanas para que ficasse concluída essa etapa. Primeiro porque eram treze áudios para serem ouvidos, acompanhados, analisados sem pressa, tendo o cuidado de fazer correspondência da oralidade com a escrita, revisar o trabalho de transcrição, e, diante das lacunas de sentido, retornar à interação com o depoente e questionar sobre esse ou aquele sentido de suas palavras. Às vezes esse procedimento passa despercebido aos pesquisadores iniciantes, devido a multitarefa desempenhada para a transcrição em ouvir, entender e redigir ao mesmo tempo e dar-lhe, interpretação de significado imediato aos depoimentos. Por fim, após esse procedimento, seguiu a identificação das categorias da pesquisa e sua formalização de análise. Nessa pudemos identificar e relacionar situações

problemática da pesquisa. A escolha por esse procedimento dá-se por entender que a construção da pesquisa qualitativa não se restringe, apesar de se manter próxima a uma ideia central, a uma pergunta-de-origem. Entende-se que essa pergunta vai se alterando, sem perder a centralidade da motivação inicial da pesquisa, principalmente, não se distanciando da problemática na qual se insere o questionamento inicial e os questionamentos posteriores.

inúmeras, contraditórias e até opostas ao fenômeno de estudo. Dessa forma, foram separadas do relato integral, destacando-as em eixos de análise, por tabulação de dado em quadro descritivo de análise.

Ação 3. Descrição e Interpretação das Situações. Nessa parte da pesquisa os fenômenos do reconhecimento e da reflexividade, a questão da (in) visibilidade da alteridade gay em sala de aula, permitiram a identificação de elementos formais da pesquisa. Percebeu-se que o reconhecimento e a reflexividade de professor ante a alteridade gay na sala de aula tornavam-se explícitos na prática pedagógica mediante *tipos de contato e modos de interação*. Esses novos elementos da análise foram identificados pela reflexão da escrita etnográfica e encontrados durante as diversas leituras dos relatos orais dos entrevistados.

Ação 4. Discussão das Categorias de Análise. Essa parte da pesquisa consistiu na elaboração concreta de fontes hermenêuticas (ou *modo ou estilo* interpretativo) para a compreensão mais aprofundada do tema da pesquisa. O objeto da pesquisa, então, aqui, toma forma, operando matizes de análises, compreendendo, explicitando e favorecendo inferências relevantes sobre o fenômeno estudado. Essa etapa foi realizada de acordo com a temática estudada, inserida na contextualização da memória e formação de professores e a visibilidade que estes dão aos enfrentamentos de seus dilemas durante toda a sua vida escolar até suas práticas à docência, numa oportunidade de refletir sua autobiografia através da reflexividade e interesse sociocrítico das expressões culturais nas quais se formou o *professor gay*, que atua em suas práticas educativas, igual ou diferente das quais recebera em relação a manifestação da sexualidade em contextos escolares. Finalmente, a sistematização dos pontos determinantes sobre as marcas, experiências e significações das narrativas autobiográficas dos professores na relação pedagógica em sala de aula diante dessas manifestações e expressões da sexualidade humana.

A **quinta etapa** foi dedicada a um processo de autorreflexividade profunda. Após as primeiras conclusões, dias antes de socializar os escritos com o orientador de pesquisa, ocorreram conversas de profunda relevância pessoal e profissional. Pude me ver, refletido no que trilhei durante os dois últimos anos. Escrever a própria história, fazendo a própria história, participando de outras histórias. Não foi um percurso fácil para mim. O eco das palavras, do dito e do não dito, ressoam.

Por fim, esse percurso metodológico trouxe contribuições indiscutíveis para o desenvolvimento profissional e pessoal de minha *pessoa inteira*. Não é mero cumprimento de tarefas que fazem o pesquisador. É um processo mais profundo. Pesquisar me permitiu ver a

mim mesmo e aprender com os Outros e comigo mesmo como alteridade de escuta sobre a diversidade sexual na sala de aula. A (in) visibilidade, a voz, o tom, os estilos e expressões de cada participante tornaram-se, para mim, novos motivos para entender que a pesquisa é formação implicada, vivida, registrada e com sentido, mesmo quando não tenha sentido algum para quem não entende o que se viveu.

CAPÍTULO II

RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Esta parte da pesquisa tem como objetivo analisar o problema de pesquisa através do método, instrumentos e procedimentos científicos. É uma parte que consiste em agrupamento, reagrupamento e interpretação das informações coletadas junto aos participantes do estudo. Além disso, envolve remissão às pesquisas correlatas ao objeto de estudo, principalmente, demarcando-se pelo diálogo entre autores, conceitos, abordagens, resultados anteriores ao desenvolvimento desse estudo. É, também, a parte na qual são formuladas as categorias de análise da pesquisa, a partir das experiências de contato direto com o campo empírico, com os participantes da pesquisa, professores gays. Assim, ao mesmo tempo, é a descrição da experiência, a discussão sobre aspectos relevantes apontados pelos participantes da pesquisa e sobre as escolhas do pesquisador que, dentro da pesquisa qualitativa de método etnográfico interpretativo, são definidas com base nas direções, pistas e marcações mais significativas para os membros do grupo estudado.

A categorização em pesquisa qualitativa de base etnográfica interpretativa favorece a criação de termos novos, quando *outras* são as nuances do objeto de pesquisa. São termos que têm origem na imaginação antropológica do pesquisador-educador-etnógrafo-em-formação e nas trocas incessantes com os pares de formação em pesquisa. Categorias de análise, por isso, são a expressão do que os *nativos culturais* indicam, delineiam por insistente retomada, dizem, repetem e afirmam sobre si mesmos, diante do pesquisador, atento ao que *falam as fontes sobre seus significados culturais*. Logo, a elaboração conceitual, associada aos termos da pesquisa, as categorias de análise, quando são inovadoras, é porque foram gestadas, criadas, dentro da dinâmica do trabalho de pesquisa. No entanto, recorre-se aos produtos de ciência, mantendo o diálogo com o *já sabido* e seguido na direção do que *ainda não se sabe* sobre o fenômeno em estudo.

Nessa pesquisa existem duas categorias centrais em análise. A primeira é o fenômeno do *reconhecimento* e a segunda refere-se à *reflexividade*. Ambas estão ligadas à *alteridade gay em sala de aula*. Para compor os planos de análise, é importante identificar um elemento central da pesquisa: é o professor gay, diante de alunos (as) gays que é analisado, principalmente, a partir da relação pedagógica, dentro da *sala de aula*. Não é de interesse dessa pesquisa, nem o campo de estudo das representações sociais, nem os estudos da percepção social ou os estudos e teorias sobre a identidade social, sexual, em educação. A pesquisa tem um eixo central que é a análise dos processos da ação-reflexão-reflexividade docente ocorridos na relação pedagógica entre as alteridades - professores e alunos gays - quanto à questão da (in) visibilidade, entre ambos, pelos tipos de contato e interação ocorridos em sala de aula. Nesses termos, buscou-se analisar *o que dizem, sentem e vivenciam os professores gays ante a alteridade gay no contexto escolar de interação pedagógica*.

O *reconhecimento* diz respeito ao processo de identificação mútua ou unidirecional entre dois ou mais indivíduos gays. Reconhecer consiste em identificar traços por características consideradas comuns e específicas às coisas, pessoas ou grupos de indivíduos. Ao se falar em reconhecimento, faz-se referência direta às questões da identificação e distinção de traços. Na modernidade, o reconhecimento, como categoria intelectual, é bastante valorizado entre filósofos, intelectuais e cientistas. O senso comum faz uso cotidiano do reconhecimento para organizar suas relações com o mundo das coisas, mundo da complexidade social e das culturas. Nessa pesquisa, o reconhecimento está associado à diversidade sexual ou às múltiplas expressões da sexualidade humana. Nesse sentido, com o reconhecimento se pode falar em identidade de gênero, em papéis de gênero com maior facilidade do que fazer referência a *estilos e expressões estéticas da sexualidade humana*, como fonte da multiplicidade de modos de ser, pensar, agir, sentir, experienciar, na cultura, a diversidade sexual humana.

A *reflexividade* define-se como a habilidade de indivíduos humanos pensar sobre seus próprios atos, inclusive, pensar sobre o próprio pensamento. A reflexividade é a condição de refletir sobre o que, em si mesmo, está refletido, impregnado. Nesse conjunto de processos encontram-se as imagens, as ideias, as ações, as condutas, as práticas, as experiências, as intenções, etc., produzidas pelos indivíduos humanos, como agentes sociais, produtores de cultura, significado e sentido a respeito de suas relações com o mundo. A reflexividade é um processo e um produto humano que resulta da complexidade das interações que foram sendo estabelecidas com as diferentes expressões de vida ao longo dos milênios.

A *alteridade gay* tem origem em um longo debate ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa. Os termos comuns, encontrados nas pesquisas sobre diversidade sexual na escola, são os elementos da homossexualidade, papéis de gênero, identidade de gênero, cultura gay, e, com menor circulação na produção brasileira, homoerotismo e homoafetividade. Entende-se que *alteridade gay* engloba a complexidade do tema por não estar restrito às questões biológicas ou sociais, ou culturais, ou políticas. A categoria *alteridade gay*, nessa pesquisa é multidimensional, abrigando estas e outras dimensões como a econômica, espiritual, educativa, histórica, ética, semiótica, linguística, dentre outras. No entanto, nesta pesquisa, a questão da *alteridade gay* é analisada a partir de sua composição estética, como estilo, expressão e variados modos de ser, pensar, agir, sentir, existir na contemporaneidade.

A *sala de aula* diz respeito ao espaço social de interação, comunicação e contato, direto ou indireto, entre professores e alunos, produzido dentro da cultura escolar. Sala de aula é um território geográfico e, como tal, os agentes sociais que dele fazem parte, ocupam diferentes posições de poder, decisão, participação e interesses. Protagonismo principal e protagonismo secundário podem gerar tanto horizontalidade quanto submissão, sujeição e apagamento daquele que é visto, produzido e calcado como subordinado a autoridade pedagógica do professor (a). Por isso, a sala de aula é *locus* produtor de (in) visibilidade no qual os fenômenos de reconhecimento e de reflexividade se apresentam como parte determinante das relações pedagógicas.

Esta pesquisa lida diretamente com o discurso do professor sobre as alteridades gays em sala de aula. Desse modo, foram destacados fragmentos da fala de professores gays para compor análises. Vale salientar que o fragmento da fala da entrevista não foi o único dado a ser analisado. Utilizou-se, também, o gestual, a postura, além de variadas interações sociais diretas e cotidianas junto aos professores entrevistados, com os quais tive contato ao longo de mais de doze meses de atividade de campo. Durante esse período, constatou-se que os professores entrevistados, ocultavam-se, negavam-se e entravam em contradição com seus próprios discursos (reconhecimento e reflexividade). Bastante comum foi perceber *outros registros e significados* frente a *alteridade gay* em sala de aula (e as questões do reconhecimento e da reflexividade), em contextos de interação cotidiana, a exemplo de expressões corriqueiras produzidas pelos professores entrevistados, fora da cena de entrevista, em uma roda de conversa entre colegas e amigos. O que estava registrado na entrevista formal, entrava em choque com outros sentidos, talvez negados, talvez afirmados explicitamente.

Esse momento, na etnografia interpretativa, é o mais sutil, profundo e delicado encontro entre o pesquisador e as práticas sociais e culturais dos participantes da pesquisa. Nesse percurso, uma das grandes riquezas da aprendizagem na pesquisa é não acreditar no informante sem conviver com ele. O etnógrafo aprende a desconfiar dos informantes, dentro de uma relação empática, respeitosa, pondo em movimento o sentido da ação, ou pelo menos, o último sentido desta. Por isso, a pesquisa etnográfica interpretativa alargou a formação em pesquisa. Fabricam-se conceitos e inventam-se versões de realidades. A imaginação antropológica pode não convencer, mas, evita a crença cega nas diferenças entre entrevistar três ou três mil pessoas para representar ou legitimar realidades. É ingênuo, na pesquisa em educação, não desconfiar das fontes. Nesta pesquisa, depoimentos são partes da ação social justificada dos informantes e não produzem a realidade. Por isso, o interesse nesta pesquisa é fazer pensar, gerar debates e produzir outros problemas. Desse modo, não é preocupação responder teoricamente. É problematizar o tema e gerar outras perguntas, gerar desconfiança.

As duas categorias da pesquisa foram tratadas em contraposição e complementação uma em relação à outra. Foram, porém, distribuídas por ordenação temática, progressivamente, elencadas por análises de dimensões dos fenômenos de reconhecimento e de reflexividade da alteridade gay em sala de aula produzidos pelo professor. Posteriormente, as categorias centrais foram agrupadas em dois eixos de análise: (Eixo 1) - **Tipos de contato;** (Eixo 2) **Modos de interação,** ocorridos em sala de aula entre professores e alunos gays. Esses eixos foram formulados em decorrência das análises elaboradas sobre os fenômenos de reconhecimento e de reflexividade de *professores gays* **ante** *alunos gays* em sala de aula.

Análise de Categorias da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram todos professores, que se autodeclararam homossexuais ou gays, pertencentes ao sexo masculino, com o mínimo de três anos no exercício profissional da docência e com faixa etária entre 20-45 anos de idade. Esses professores são, aqui, chamados de *professores gays*. As primeiras análises de categorias foram efetuadas a partir dos registros sistematizados em observações etnográficas do diário de campo e nas entrevistas semidirigida. O principal elemento da análise é compreender o que *dizem, sentem e vivenciam os professores* ante a *alteridade gay* no contexto escolar de interação pedagógica, em especial, a partir das interações ocorridas no espaço da sala de aula.

Inicialmente, os *professores gays* apresentaram uma variedade de *falas* sobre o reconhecimento da alteridade gay. De igual modo, durante a atividade de campo da pesquisa, o fenômeno do reconhecimento foi identificado por todos os participantes da pesquisa. Nesse sentido, é possível destacar que a alteridade gay está presente na sala de aula. É identificada com facilidade pelos *professores gays*, mas, apresenta distintos modos de visibilidade, quanto a aceitação das expressões e estilos da alteridade gay, nesse caso, peculiares aos *alunos e/ou alunas gays*, situados, concretamente, na relação pedagógica escolar.

Reconhecimento da Alteridade Gay em Sala de Aula

O reconhecimento da alteridade gay em sala de aula é variável de acordo com o alcance da visibilidade própria de cada ator social atribuída pelo professor no cotidiano. O fenômeno do reconhecimento é inseparável da reflexividade feita pelo professor gay. Na pesquisa, pode-se observar a importância do contexto de interação, e das próprias percepções da alteridade gay em sala de aula, sendo, o professor ou o aluno, por ele mesmo, ou por outrem, reconhecido como *gay*. Lê-se:

[...] então, pra mim as pessoas já estavam dizendo ali, confirmando de fato aquilo que eu já pensava de mim, que eu era... que eu era gay[choro] [...] quando eu me identifiquei de fato e internalizei que eu era gay né e que eu aceitei isso com a convicção... eu passei a vivenciar isso de uma forma mais... sem ... medo [...] (**Professor Y**)

[...] eu era um professor jovem e era professor gay, então tem todo um jogo de poder no lugar [...] (**Professor R**)

[...] eu já sabia que eu era gay, eu não tinha dúvida que eu era gay [...] a minha sexualidade em mim aflorou a partir dos treze anos [...] no terceiro ano do ensino do ensino fundamental, quando eu conheci esse rapaz que eu me apaixonei (**Professor X**)

[...] umas alunas se negaram a receber o certificado de um professor porque ele era gay, o diploma na... na formatura que um caso assim que me meio que me chocou assim porque eu até não esperava daquelas alunas esse tipo de posicionamento [...] (**Professor K**)

[...] o aluno gay em minha sala de aula sempre representou um desafio de lidar comigo mesmo em diferente posição e lugar de poder. Ver e falar, sem consentimento, sobre a experiência do Outro, é tão violento quanto silenciar, ocultar, fingir não ver [...] (**Professor H**)

Esse conjunto de extratos de *falas* trazem inúmeras questões à tona. Primeiro o reconhecimento feito por outrem, diante de um autorreconhecimento (Professores Y, R e K).

Em seguida, o autorreconhecimento como empoderamento (Professores R e H). Essas reflexões não ocorreram de modo simplista durante a pesquisa. Para entender esses aspectos é necessário não tornar sem contexto, cada uma das falas, aqui registradas. No primeiro bloco, reconhecimento feito por outrem, diante de um autorreconhecimento, está explícita a importância do reconhecimento como processo de identificação mútua ou unidirecional entre dois ou mais indivíduos gays. Esse aspecto é importante porque insere na discussão o reconhecimento como fenômeno social, fruto de uma relação simbólica.

O reconhecimento, inicialmente, permite enxergar as próprias vivências escolares por parte dos professores entrevistados. Esse reconhecimento não se deu em qualquer outro espaço social, mas, na *sala de aula*, dentro de um contexto de interação social específica. Está implícita a dimensão política do reconhecimento nas cenas sociais e políticas do cotidiano, e, nesse caso, dentro da escola. A ideia de reconhecimento está associada a noção de *posição que se ocupa*, não apenas a representação com a qual se caracteriza uma maior ou menor participação de um indivíduo dentro de um espaço social, sob influência das esferas públicas ou privadas (da intimidade).

Honneth Axel (1949-***), filósofo social alemão, constrói uma teoria chamada Teoria do Reconhecimento. A base da teoria axeliana tem origem no conceito hegeliano de luta por reconhecimento, como *luta moralmente motivada*, mas, também, na psicologia social de George Herbert Mead (1863-1931), através do conceito subjetivista de pessoa. Nesse sentido, existem *três formas distintas de reconhecimento* (HONNETH, 1994): (a) reconhecimento por *amor e amizade*, representando as relações primárias; (b) reconhecimento por *direito*, representando as relações *legais*; (c) reconhecimento por *solidariedade*, representando a comunidade de valor e posição. Cada uma dessas formas de reconhecimento estabelece-se como uma *relação prática* do indivíduo com o *self*, sendo caracterizadas como *autoconfiança básica*, *autorrespeito* e *autoestima*. É a relação dessas três formas de reconhecimento com o *self* que permite produzir sentidos além do indivíduo. Por isso, o reconhecimento do *self* somente é possível de se tornar concreto se ocorrer o *reconhecimento de Outros*. Assim, o reconhecimento mútuo torna-se uma condição para a autorrealização dos indivíduos. A autorrealização é intersubjetivamente construída. Lê-se:

Essas relações não são a-históricas; pelo contrário, elas são criadas e mantidas por meio de lutas sociais. Lutas essas que não são meros conflitos em torno de interesses, mas sim lutas por reconhecimento, orientadas pelo ideal normativo de uma sociedade justa. Como, para Honneth, cada uma dessas formas de reconhecimento contém um potencial para o conflito social, as lutas de reconhecimento são geralmente motivadas por *formas de desrespeito*

(abuso e estupro, negação de direitos e exclusão, depreciação e insulto), que são a negação das formas de reconhecimento [...] (SILVA, 2000:126)

Nesse sentido, é a questão da intolerância que afeta e faz emergir os conflitos de reconhecimento entre os indivíduos. Insulto, exclusão ou degradação expressam a violação da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima. Esse aspecto, seja no professor gay ou em alunos gays, vistos como unidades separadas umas das outras, produz barreiras ao processo de tornar o reconhecimento uma pauta pública coletivizada (JUNQUEIRA, 2006). Essa parte da reflexão, o isolamento de cada um dos protagonistas da sala de aula, faz surgir a problemática do reconhecimento (e suas formas) como sendo um elemento que restringe o alargamento da pauta do reconhecimento da alteridade gay em sala de aula. Lê-se:

É como eu disse antes, eu procuro sempre que possível ficar atento e de maneira crítica, ou seja, contestando o status quo do preconceito da intolerância... e mostrando que... a... o homossexualismo junto com outras minorias precisam... é... avançar os seus movimentos de luta pra que a sociedade cada vez mais perceba que a humanidade é feita de diversidade e que é preciso que se construa respeito mútuo [...]. (**Professor W**)

[...] o preconceito surge pela performance. Se você tem qualquer proximidade com a feminilidade, se você é próximo das meninas já é apontado e se identifica mais com objetos tidos como femininos, você é “metralhado”, entendeu? Mesmo se você não fez nada qualquer, oportunidade as crianças dizem logo: viadinho pra lá viadinho pra cá...olha lá... é vem o viadinho...Não só comigo, mas com qualquer outro, mesmo que não tenha nada ver. Mas utiliza-se o chamado homofobia psicológica né, é você usar esses termos para denegrir o outro... (**Professor R**)

[...] e desses novos profissionais, serem toleráveis e respeitosos a essas questões, inclusive para que evitem o preconceito, até porque hoje existe diversos tipos de mecanismos para lidar com a questão, inclusive uma pessoa dessa que vá demonstrar certo tipo de preconceito, pode muito bem juridicamente ou judicialmente, ter que responder... então meu papel mesmo não estando nas séries iniciais, meu papel enquanto educador [...] (**Professor X**)

O reconhecimento diz respeito, também, ao ato cognitivo. Reconhecer significa identificar o já conhecido, no sentido de ver novamente. São expressões típicas do ato de reconhecer: “eu reconheço”, “eu já vi isso antes”, ou seja, voltar a ver algo ou alguém. No entanto, ante a alteridade gay em sala de aula, nem sempre o *professor gay* se depara com o *mesmo*, já visto, anteriormente. O estranhamento entre as *alteridades gays*, professores e alunos gays, se fez notar durante a pesquisa. É como se o reconhecimento, como ato cognitivo, também

operasse como *negação* de outros possíveis. Negação no sentido de não validar determinadas expressões e estilos da alteridade gay, em sua multiplicidade. Esse aspecto foi bastante discutido em momentos de interação social fora do contexto da entrevista semiestruturada.

Destacam-se:

[...] não é porque você é gay que precisa dar na pinta. Não precisa chamar a atenção, ficar pulando feito *Bambi* e nem com voz de pato (cuencuen). Gay é homem que gosta de homem e que transa com homem, não é o *afeminado* da turma. **(Professor T)**

[...] então a gente fica nessa, tenta se adaptar, a gente fica se policiando para ser aceito, entendeu? Embora você... não significa nada para você, essas questões...porque não se entende. Na verdade, você vive uma vida que você não entende, num processo formativo... porque você acaba saindo, namorando com meninas, por conta da família, você tem que seguir aquela vida cultural de homem, o que é ser homem ou mulher... então acaba fazendo esse processo... **(Professor R)**

[...] eu nunca consegui visualizar o homem ou mulher gay de outra forma como hoje, as criaturas hoje eu visualizo, eu chamo de criatura né?! [...]por que todo mundo tem aquela visão de que gay é escravo do sexo, uma mulher e um homem gay são escravos do sexo e ele bota a perder todo mundo, é essa a visão que eu tinha até um tempo atrás [...] **(Professor A)**

Nesses extratos de depoimentos é possível identificar *imagens sociais* ou versões comuns associadas ou remetidas à *alteridade gay*. Existe a presença do elemento masculino dentro das representações e tipos de identificação, remissão ou percepção sobre os gays. Há aproximadamente vinte anos atrás, não muito distante, *gays* eram símbolos de AIDS, promiscuidade, sujeira e escárnio. Porém, em todos esses casos, o que se mantém como pano de fundo é a visão moral segundo a qual se deve manter, minimamente, a projeção da masculinidade, como símbolo de sucesso social, aceitação e tolerância entre os indivíduos. Em diferentes sociedades sempre existiram tensões entre o direito coletivo e a diversidade (GUTMAN, 1998). Esses termos dividem opiniões (SANTOS, 2003). Hoje são visibilizados através de enfrentamentos e debates entre a diferença e igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e pluralidade que permite a emancipação pessoal e coletiva. A questão em pauta é, quase sempre por igualdade ou redistribuição de direitos (FRASER, 2001).

No âmbito escolar afirma-se o silenciamento (LOURO, 2016). Nos espaços públicos ou na vida privada existe uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. É a produção de discursos contraditórios que alimenta as questões do reconhecimento. Nesses termos, dar visibilidade às questões que

envolvem a sexualidade é gerar debates acalorados. Em termos gerais, pode-se afirmar que se trata da integração de sujeitos vitimados da opressão e discriminação.

Necessariamente não se trata de reconhecimento como justiça social pautada por liberdade de expressão. Observe-se que, por pertencerem às minorias representativas de suas manifestações sexuais, muitos ativistas têm marcado comportamentos com base em uma defesa moral. No entanto, vale refletir se a dimensão estética da expressão e estilos da alteridade gay, cabe ou não em doutrinações institucionais, com base em reprodução no mundo social dos mesmos problemas advindos da vida pública de cidadãos legitimados dentro de uma ótica normativa. Observe-se:

[...] o que eu vejo hoje é que, o gay tomou tal posicionamento com relação a isso, procurou tanto a questão de se revelar para o mundo que existe, e que hoje é um pouco banalizado (**Professor A**)

[...] E o pior de tudo não é isso não que, alunos percebem quando um professor é gay ou não é, então você não precisa dizer isso pra eles, hoje em dia os alunos estão muito mais além do que a gente, eles já se envolveram sexualmente, tenho alunos mesmo minha maioria dos meus alunos, já se envolveram com outros alunos entre eles mesmo, já se envolveram sexualmente, mas e né aquilo? [...] (**Professor A**)

Pode-se entender que os aspectos políticos do reconhecimento da alteridade gay em sala de aula permanece sob influências de contextos sócio-históricos de resistência recentes. A retomada insistente dos professores gays em caracterizar e diferenciar uma suposta *identidade gay* e, não apenas isso, mas, ainda, *uma variedade de expressão e estilos gays*, manteve por muitos momentos em pauta de reflexão e debate entre pesquisador em formação e os participantes da pesquisa. Destaque-se, então que:

A identidade gay é, sob muitos aspectos herdeira da idealização romântica do "homossexual outsider". Além disso, como observou Foucault, depende diretamente do modelo de organização política fundada na consciência de interesses de classe, e está profundamente enraizada na tradição norte-americana do associacionismo comunitário e da luta pelos direitos civis, de indivíduos ou minorias. Essa circunscrição histórico-social, obviamente, não tem o propósito de atingir a legitimidade dos movimentos gay, até porque cabe à comunidade interessada a primeira e última palavra sobre o assunto. Mostrar a relatividade e localização político-cultural da "identidade gay" visa apenas defender a pluralidade de identidades possíveis de serem assumidas pelos indivíduos com inclinações homoeróticas [...] (COSTA, 1992: 47).

Nessa pesquisa, o aparecimento das questões da identidade não anula o reconhecimento de outras formas de emergência da alteridade gay na sala de aula. Não é

possível compreender um comportamento social, nesse caso a alteridade gay, parte da diversidade sexual humana, sem conectá-lo devidamente ao contexto em que ele se insere. Comportamentos distintos existem em situações específicas nas quais ocorrem as experiências entre pessoas. O universo simbólico das pessoas é importante ferramenta para delinear as observações, análises e constatações da influência social sobre os comportamentos e motivações dos indivíduos em termos de alteridade gay.

A Reflexividade de Professor ante a Alteridade Gay em Sala de Aula

A reflexividade como fenômeno social é abordada em diversos campos do conhecimento. Na sociologia britânica de Anthony Giddens (1938-*****) a reflexividade ocupa lugar de destaque. São várias as produções intelectuais desse autor⁴. Nesse tipo de produção destacam-se as mudanças sociais que aconteceram na modernidade cujo centro de impacto foi a transformação da intimidade, em termos de vida privada, pessoal, que cedia, ano após ano, às questões da fábrica, do consumo, da mobilidade e do confronto com o Outro Social. A reflexividade faz surgir o tema da autorreferência frente às mudanças históricas ocorridas entre as sociedades.

A modernidade é caracterizada como uma época de desconcerto. É uma época de transformações enormes, oriundas do mundo do trabalho e da produção social. Logo, o camponês, anterior a essas mudanças da modernidade, dispunha de tempo disponível para cuidar de questões mais simples como plantar, colher, servir aos reis aos senhores feudais. De maneira efetiva, não se tinha, diante de si, necessidade de enxergar a si próprio. Após a revolução industrial, o sujeito vai perdendo esse tempo livre, essa aproximação mais intensa com suas próprias necessidades. Dá-se início à perda da noção de *ver a si próprio*, passando a perder, igualmente, a capacidade de autorreferência, de visibilidade, de autovisibilidade do sujeito. Nesse sentido, as mudanças ocorridas na modernidade exigem que o sujeito se torne consciente de que ele existe e que ele precisa pensar sobre o que ele está fazendo, que ele faça reflexividade, pensar sobre si próprio e enxergar-se.

[...] então eu percebi quanto mais eu me conhecesse, mais fácil de me expressar e mais fácil seria lidar com essa diversidade na qual eu estava me identificando [...] as pessoas precisam que a gente mostre isso, e se a gente não se posicionar a gente acaba sendo engolido (**Professor R**).

⁴ C.f. GIDDENS (1991, 1993 e 1996).

[...] a questão sexual pra mim sempre foi, um ponto de esclarecimento pra mim, e não pra os outros (**Professor A**)

[...] nem sempre eu consigo ver o que faço como gay. Eu tenho consciência de como eu, gay, faço. Vejo isso em mim e nos outros gays. A gente é caprichoso (**Professor V**)

[...] o mundo do trabalho te força a encarar os fatos. Na correria eu perdi, às vezes, o momento de pensar sobre mim (**Professor F**)

Um dos modos de se discutir a reflexividade é pensar sobre si mesmo. É enxergar-se (CARIA, 1999; SCHON, 2000; ANDERSEM, 1991). Nas pesquisas sociais, os indivíduos sofrem influências de seus contextos de vida, do mais próximo ao mais distante efeito de umas sobre as outras transformações sociais. A reflexividade, no entanto, existe na direção de ver a si mesmo no Outro, como identificação de si, entre as alteridades sociais. No caso da alteridade gay, a reflexividade de professor, não só é inseparável do reconhecimento, como é processo de afirmação ou negação de si mesmo. Lê-se:

[...] eu me vejo nos meus alunos e sinto que eles se identificam comigo (**Professor D**)

[...] costumo ser bem aberto, e quando falo, falo mesmo, com muita tranquilidade, porque estou lidando com adultos [...] eles já chegam, como homens e mulheres prontos, e com suas orientações bem definidas, inclusive dessa geração, e eu trabalho muito com jovens [...] (**Professor X**)

[...] na sala de aula os alunos perguntavam. Ei, você tem namorado ou namorada? Eu mentia, eu falava, não, eu tenho namorada [...] “mas, mora aqui”? (**Professor Z**)

[...] inclusive eu já fui questionado se eu era homossexual e eu cheguei para os meus alunos e disse que sim, a reação deles foi incrível, entendeu? Mudou a forma da gente se relacionar, eu acho que o interesse deles é muito natural, vai surgindo e a gente vai debatendo, argumentando, relacionando, mostrando para eles o lado positivo, o lado negativo de uma forma meio que parcial (**Professor S**)

A dinâmica dessas interações sociais em sala de aula indica que professores e alunos gays possuem na produção das suas práticas cotidianas reconhecimento mútuo e reflexividade. Veem e são vistos, mutuamente, podendo ser a identificação parcial, de acordo com as figuras, imagens, sentidos e significados atribuídos aos elementos de interesse ou curiosidade. De outro modo, pode-se entender, ainda, que a alteridade gay, no âmbito da reflexividade, procura a *solidariedade* como forma de reconhecimento, na qual, não estar sozinho, diante de multidões,

é representativo à autoaceitação ou ao isolamento, a depender do tipo de contato que se estabelece entre as alteridades gays em sala de aula. Perceba-se:

[...] né? Se eles me identificam eu também sei quem são eles, então tá certo, né? (**Professor L**)

[...] fico incomodado com os cochichos em sala de aula. Tenho certeza que falam de mim e de minha sexualidade. Eles ficam rindo com aquela cara de “viadinho”. A minha resposta é o dia da prova (**Professor V**)

[...] assim, na sala de aula, eles me enxergam como gay e eu enxergo eles, aí a gente vai conversando sobre muitos assuntos e no intervalo, e até no Face book, eles ficam dando pistas da sexualidade deles para mim (**Professor F**)

Por isso, a reflexividade é um fenômeno inseparável do reconhecimento. Primeiro porque é um fenômeno cultural, social e histórico. Depois, apresenta variação de acordo com esses elementos. De tal modo que não existe reflexividade como um *padrão de ser*, mas como sistema de regulação da vida social que produz e gerencia as diversidades como processos políticos da visibilidade. Nesses termos, os fenômenos do reconhecimento e da reflexividade do professor ante a alteridade gay em sala de aula torna-se bastante complexo e relevante para a pesquisa em educação.

(Eixo 1) Tipos de Contato com as Alteridades Gays em Sala de Aula

Os tipos de contato consistem em estruturação observável de interações variadas ocorridas entre professor gay e alunos gays em sala de aula. Essas interações são comportamentos intencionais (ações, gestos, atitudes, posturas) e são expressos e direcionados a um ou mais indivíduos dentro de um grupo social. Os tipos de contato são sempre elementos de comunicação encontrados na prática pedagógica escolar. Podem ser explícitos ou implícitos quando veiculados na sala de aula pelo professor. Como elementos de comunicação explícita ou implícita, os tipos de comunicação possuem todos os processos essenciais de comunicação: emissor, receptor, meio, mensagem, contexto, significantes, significado e interação. Em outras palavras, ocorrem com intencionalidade, em dada situação, podendo ser aceito ou não como significado último por um ou vários dos interlocutores.

Os tipos de contato foram identificados como sendo o resultado observável, e concreto, dos fenômenos do reconhecimento e da reflexividade de professor ante a alteridade gay em sala de aula. Tipos de contato, aliás, na relação pedagógica, com maior ou menor grau de

intensidade, existem, neste, ou em outros tipos de problematização de pesquisa, no cotidiano escolar etc. Pode-se falar em **três tipos de contato**, entre outros possíveis de serem postos em movimento na relação pedagógica escolar, frente a diversidade sexual, em especial, frente a *alteridade gay* em sala de aula. São eles: (a) contato periférico evitativo; (b) contato marginal excludente; (c) contato dialógico inclusivo.

O **contato periférico evitativo** ocorre quando o professor gay reconhece as diversas manifestações da alteridade gay em sala de aula. O contato periférico evitativo envolve, ao mesmo tempo, aceitação parcial e apagamento da alteridade gay em sala de aula. Mas, é unidirecional, na maioria das vezes devido às representações da autoridade pedagógica do professor em considerar aspectos parciais da realidade de acordo com suas crenças, visão política da educação, memórias, história de vida. A aceitação parcial diz respeito aos efeitos inevitáveis do reconhecimento como *aquilo que já foi visto*, portanto, identificado dentro das relações sociais na escola. É, não se pode extrair o *já percebido*, mas, pode-se apaga-lo, aos poucos, evitando-lhe, sem oferecer legitimação pública ante às expressões da alteridade gay. Lê-se:

[...] na sala de aula fico preocupado com a aproximação de alunos gays... porque eles percebem... e fico com medo de tomar intimidade... fico ali, fazendo de conta que eles não existem... mas eles chamam muito a atenção e é difícil não notar a presença deles. É um horror isso. Ter que educar e controlar esse tipo de coisa (**Professor V**)

[...]assim eu trabalho com adultos né, então eu jamais escondi a homossexualidade, todos sabem e todos encaram muito bem, eu nunca parei pra conversar sobre isso na sala de aula, nem de que eu sou, alguns alunos até se identificam e chegam e se aproximam, falam das suas relações, e eu converso tranquilamente com eles. [...] nunca... nunca foi debatido sobre isso, nunca foi debatido sobre isso, e eu volto a dizer eu trabalho com adultos, não se conversa sobre isso, nunca conversei... (**Professor C**)

[...] não gosto de aluno gay de hoje em dia em sala de aula porque eles são enxamistas. Se movimentam muito, fazem gracinha o tempo todo. Antigamente era mais fácil... a gente tinha medo de se mostrar pra sociedade então ficava calado... é... sem mexer com ninguém (**Professor D**)

E o que vou fazer? Ele faz questão de mostrar que é gay, age como gay, fala como gay, anda como gay, todo gay. É insuportável controlar isso, mas, só não dou muita atenção e ele fica normal (**Professor L**)

Nesses depoimentos os professores expressam dificuldades de manter contato com as alteridades gays de seus alunos em sala de aula. Não apenas dificuldade, mas, expressam o tempo todo o desejo de apagamento, de extração, de controle sobre as manifestações dos estilos de expressão sexual em sala de aula. Esse processo foi bastante recorrente, mas não

predominante, nas interações mantidas com os entrevistados. A sala de aula é espaço de contradição. Para professores gays, que elaboram suas práticas pedagógicas nesse tipo de configuração (ou tipo de contato), a relação pedagógica não tem como deixar de ver, nem deixar de reconhecer como entidade individual (identificar características) os alunos gays dentro da sala de aula. Logo, o apagamento da figura social em cena torna-se uma necessidade pedagógica, *justificando-se pelo fato da sala de aula ser um espaço democrático*, que deve abrigar direitos de reconhecimento para todos, porém, evita-se a visibilidade da alteridade gay.

Lê-se:

[...] eu não posso ficar o tempo inteiro dando espaço para meu aluno gay porque assim eu tiro o espaço de alunos que não são gays (**Professor V**)

[...] Olha... a minha prática relacionada a homossexualidade ela é... eu tenho que ser neutro, mas eu também, eu gosto de debater isso com os alunos, principalmente quando eles abordam essas questões, então eu tento ser neutro e meio que parcial, eu esclareço, eu tiro dúvidas, eu faço debates, mas a gente sabe que de certo modo, principalmente quem trabalha com adolescentes que não são maiores de idade, a gente tem que ter alguns cuidados, algumas coisas, coisas que a gente for falar, for discutir, então eu acho ela fundamental e na escola no ambiente educacional isso é muito natural, tanto pelos alunos, quantos aos professores, eles sabem de alguns professores que são homossexual, a direção também não vê barreira que os alunos saibam desses professores, inclusive eu já fui questionado se eu era homossexual e eu cheguei para os meus alunos e disse que sim, a reação deles foram incríveis, entendeu? (**Professor S**)

[...] é muito importante saber que existem (os gays) na sala de aula, né? Mas eles não existem sozinhos. E os outros meninos e meninas? (**Professor F**)

Em outras palavras, quanto ao tipo de contato periférico evitativo, o professor gay identifica a alteridade gay que lhe é externa e alheia, seja a partir de traços de identidade sexual pós-moderna (identificação), ou ainda, através do reconhecimento de estilos contemporâneos próprios à figura social expressiva de indivíduos, rica em estéticas híbridas e em alteração. Contudo, o professor exerce suas atividades pedagógicas em sala de aula tendo como base comportamentos evitativos frente a alteridade gay de alunos gays.

Nesse sentido, pode-se afirmar três importantes aspectos. São eles: (1) existe reconhecimento da alteridade gay como parte concreta e como presença nas relações e interações entre os indivíduos dentro da sala de aula; (2) O professor não dá centralidade ao que reconhece como sendo parte de um ou mais indivíduos pertencentes a classe escolar, por isso *evita* fazer qualquer tipo de menção explícita que possibilite qualquer tipo de visibilidade central à alteridade gay; (3) o professor justifica suas atitudes de evitar protagonismo de alunos

gays como democráticas, ou seja, afirma pensar em termos de *maioria de representação* nas relações pedagógicas, que são estudantes não-gays. Percebe-se:

[...] a minha vida sexual não pode implicar na minha vida profissional, o que é que ajeitou em mim foi que, os meus alunos são meus alunos, não são meus filhos, não são meus namorados, não são tão poucos as pessoas que eu quero usar, não! São meus alunos, independente de qualquer coisa, eles lá como estudante, eu cá como professor, minha vida sexual é minha entre quatro paredes, é uma coisa privada, vida sexual é uma coisa privada, eu tenho que preservar isso de mim, isso é uma coisa minha, não é preconceito nem nada, é uma questão minha, eu não me sinto totalmente liberto pra dizer a eu sou gay, vou botar a esculachar essa sala de aula, por que? Se é uma questão minha, entre eu e outra pessoa se no caso houver né?! Eu acho meio difícil, eu acho que eu vou morrer sozinho, aliás a gente morre, nasce sozinho vive e morre sozinho, a gente não leva ninguém com a gente morrendo junto, olhe que interessante isso né?! (**Professor A**)

[...] mas sobre essas coisas de sexualidade na sala de aula eu nunca falei muito não, por causa disso que a diretora restringia muito, dizia claro que não era para trabalhar sobre isso, os alunos não iriam entender, os pais eram leigos, ignorantes, não iam entender isso, pronto. (**Professor Z**)

Outro tipo de contato é o **contato marginal excludente**. Este se caracteriza pela explícita exclusão da alteridade gay em sala de aula. Nesse tipo de contato o que está em pauta é a negação e exclusão da alteridade gay em sala de aula. Trata-se de um tipo de contato bastante complexo, pois envolve, tanto questões de intolerância social com a diversidade, quanto questões mais profundas de cunho psicológico dos indivíduos, englobando autorrejeição e condutas persecutórias. Nesse caso, o professor gay demonstra, ante a primeira identificação da alteridade gay, comportamento reativo-agressivo. Emite e comunica raiva, objeções, reprovações com violenta demonstração de autoritarismo, antipatia e negação social.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, o professor gay, fez uso em momentos distintos e recorrentes de expressões e discursos de intolerância. Por exemplo, fora da entrevista, cinco professores participantes da pesquisa demonstraram-se em percurso de autonegação da própria alteridade gay. Quase sempre demonstravam um *tom discursivo* autodestrutivo, considerando abjeto, reprovável e indigesto os estilos e modos de expressão da alteridade sexual contemporânea. O professor tem uma imagem sagrada e deve ser distante da vida de aluno. Esses professores gays, negavam a si mesmos e, em suas atividades pedagógicas, expressavam-se com furor, justificando “alertar os alunos gays que o mundo dos *viados* é podre, nojento...[...]

(**Professor V**). Assim, o percurso pedagógico desses professores, no cotidiano de sala de aula é a padronização ou modelos que devem ser replicados por qualquer tipo de *alteridade gay*. Note-se;

[...] seja gay, mas, seja homem [...] (**Professor F**)

[...] em relação a escola... era toda vez que alguém é... se referia a mim qualquer momento situação era com termos pejorativos... entendeu? (**Professor Y**)

[...] no meu entendimento o professor na sala de aula ele deve ser o maior exemplo, que é um educador [...] entendo que na época em que eu estudei na minha vida de aluno é... o aluno era aluno e o professor era professor havia um distanciamento muito grande sobre isso [...] (**Professor J**)

[...] você não sabe o que é a vida de um gay jovem...e hoje, então...! É deprimente, sujo, triste... (**Professor D**)

[...] foi quando eu me compreendi... como homossexual... então aquela dificuldade que eu tinha na escola de falar em público aquela timidez por causa do timbre da voz que era questionada... por causa dessa... dessa... dessas discussões que eu... que eu ouvia ou não ouvia, mas que causavam um... empecilho né [...] (**Professor Y**)

[...] odeio essas bichinhas barulhentas, cheias de graça, interrompendo e chamando a atenção. Não, não aceito [...] (**Professor F**)

Nesses termos, cabem reflexões. O reconhecimento da alteridade gay, nesse tipo de contato, ocorre como parâmetro de via única, geralmente, fazendo apologias a *não-afeminados*, ao *não-exótico*, ao “*não-palhaço*”, tendo como referência o comportamento do homem viril, predominantemente masculino, ativo, macho. É importante destacar que, o discurso pedagógico é um discurso moral sobre *como um gay deve se comportar*. Por isso, o contato é, aqui, denominado **marginal excludente**. Logo, percebe-se, identifica-se e modeliza *modos de expressão* com vistas a ter assegurado a aceitação, a legitimidade e a tolerância sociais por parte dos não-gays.

O **contato dialógico inclusivo** surge como forma de tornar explícita a diversidade sexual no tempo contemporâneo. Nas entrevistas e no trabalho de campo foi possível encontrar uma adesão majoritária a esse tipo de contato pedagógico ante as alteridades gays em sala de aula. Para esses professores gays, a escola é um lugar de conflito social, organizado politicamente para se fazer mudanças. Nesse caso, inicialmente, para produzir hegemonias que, no entanto, para muitos desses professores, ocupam o espaço político da sala de aula para produzir inversões dessa hegemonia. É um espaço de luta e de resistência. Por isso, esses professores gays defendem e exercitam o diálogo com a expressão da alteridade gay em sala de aula, assumindo uma atitude de escuta, debate e reflexão aberta, pública, sobre os diferentes estilos, modos de expressão e de figuras sociais de estética híbrida.

Nesse tipo de contato, as expressões da alteridade gay são sempre um possível. É dentro da sala de aula que a aceitação, a visibilidade e as expressões devem alcançar seu lugar democrático. O contato dialógico inclusivo produz-se como acolhimento da diversidade de expressões. Fala-se e emprega-se autorrespeito, auto-tolerância, autoaceitação e diálogos incessantes na busca de horizontalizar as relações com as outras formas, estilos e modos de expressão da diversidade sexual e da sexualidade, inclusive, as formas divergentes da alteridade gay. Não se trata de uma *ditadura gay* e nem militância, mas, sobretudo, ativação social das múltiplas expressões da diversidade sexual. Destaque-se:

[...] eu procuro sempre que possível ficar atento e de maneira crítica, ou seja, contestando o status quo do preconceito da intolerância... e mostrando que... a... o homossexualismo junto com outras minorias precisam... é... avançar os seus movimentos de luta pra que a sociedade cada vez mais perceba que a humanidade é feita de diversidade e que é preciso que se construa respeito mútuo [...] **(Professor W)**

[...] o debate sobre sexualidade e suas expressões em sala de aula e na sociedade são processos comuns em minhas práticas de ensino. Discutimos, refletimos e tiramos a ideia de que existe um perfil, um modelo dentro da diversidade sexual. Eu prefiro falar em estilo, em modos de expressão, inclusive, incoerentes entre si, fruto de um processo de experimentação. Experimentação de si, sem a culpa ou a paralisia da identidade fixa, inalterada **(Professor H)**

[...] gente leva como professor, essas especificidades de gênero, sexualidade, religião, tudo isso você leva para onde você vai. Então você chega na escola com toda essa carga de significações e isso reflete diretamente no trabalho que você faz. [...] Eu tento sempre problematizar né, eu acho que corpo, gênero e sexualidade são três temáticas que estão intimamente interligadas. Eu não consigo perceber, trabalhar com identidade sexual sem trabalhar com relações de gênero, sem trabalhar com corpo, então... eu, toda vez que tenho oportunidade eu falo, sobre essas temáticas, não no sentido de “militantismo”, não é militar... é no sentido de tentar mostrar que essas temáticas, elas estão na escola, porque assim... essas temáticas elas não estão fora da escola, nem do professor ‘mastigo’, elas gritam na Universidade, elas gritam na Escola **(Professor R)**

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os tipos de contato de professores gays ante a alteridade gay na sala de aula favorecem a compreensão mais aprofundada sobre os elementos da interação social de natureza pedagógica. As expressões da alteridade gay não é resultado de idiosincrasia individual, mas uma construção social (GANGON e SIMON, 1973). Por se tratar de um tema complexo, a aproximação com os elementos da comunicação e da ação social de influência do professor gay sobre os alunos gays, essa pesquisa direcionou-se para a análise dos modos de interação, com vistas a explicitar, descrever e formular *outros olhares* sobre o fenômeno do reconhecimento e da reflexividade da alteridade gay em sala de aula, principalmente, tendo como agente social da análise o professor gay.

(Eixo 2) Modos de Interação em Sala de Aula

Os *modos de interação* do professor gay com os alunos gays em sala de aula ocorrem como resultado da especificidade do trabalho pedagógico, mas, expressam as nuances da reflexividade, refletindo-a em suas ações cotidianas. A reflexividade, como categoria da pesquisa, exerce influências sobre as ações pedagógicas dentro da sala de aula. O modo como o professor consolida as questões de sua autoimagem são colocadas em uso prático, a partir de da organização do trabalho pedagógico, na definição de estratégias de ensino e na definição de intencionalidades e de objetivos de ensino, ligado a tipos de conteúdo, abordagem temática etc. Assim, a interação pedagógica em sala de aula sofre modificações no modo como é posta em prática de acordo com os elementos psicossociais da docência e não apenas as questões didáticas. É o professor uma pessoa e um profissional em processo de mudança.

Essa parte da pesquisa se refere aos modos pelos quais os professores exprimem em suas condutas profissionais, como professores gays, modos de interação marcados *pela comunicação pedagógica direta* com as alteridades gays, existentes na sala de aula. Nesse caso, diferente dos tipos de contato, que variam como sendo explícitos ou implícitos, a comunicação direta é uma exigência para a realização da aula no contexto escolar. Portanto, trata-se de um elemento de comunicação direta, inevitável, e sem o qual a aula, como atividade profissional e institucional, deixa de existir.

Por *comunicação pedagógica direta*, entende-se a manifestação do uso intencional de mensagens e informações, organizadas e distribuídas pelo professor, quanto aos conteúdos, procedimentos, avaliação e regras de condutas ocorridas dentro do espaço da sala de aula. Nessa pesquisa, é o professor gay quem produz sentidos e significados de comunicação dentro da relação pedagógica. Este professor, reconhece-se, reflete-se, e, de acordo com os resultados deste estudo, pode variar o tipo de contato e os modos de interação em sala de aula quando em contato com as alteridades gays, independentemente do tipo de conteúdo a ser trabalhado em suas aulas.

A comunicação pedagógica direta é um processo ritual. Isso significa que possui diferenças quanto ao modo de organização de outras práticas sociais institucionalizadas. Não é qualquer ação que pode ser considerada como *comunicação pedagógica direta* ou como sendo *ação pedagógica em sala de aula*. Por isso, o modo de organização, distribuição e uso de

códigos, linguagem, símbolos e artefatos da cultura escolar são diferenciados de outros contextos, considerados, também, educativos (igreja, família etc.). A diferença fundamental está na própria composição do grupo social que é a sala de aula. A diversidade de experiências e de origens sociais, classes, ideologias, valores, etc., multiplicam-se sob a *tutela* de um único indivíduo chamado *professor (a)*.

Nesse sentido, a comunicação pedagógica direta ocorre em incessante conflito de interesses. A *comunicação pedagógica direta*, quando associada à busca de compreensão sobre o reconhecimento e reflexividade da alteridade gay em sala de aula, pode ser classificada em dois tipos: (a) comunicação simbólica interreflexa (ritual, significativa e intersubjetiva); (b) comunicação simbólica exorreflexa (ritual, operativa, mobilizadora).

Nos modos de interação, os elementos da comunicação pedagógica direta são elementos de comunicação simbólica. A comunicação simbólica diz respeito ao aparecimento de quadros sociais de interação entre indivíduos, produzidos por rituais de comunicação, quase sempre, com o auxílio de artefatos materiais corporificados em gestos. É um rito-gestual, não caricata, que delinea uma linguagem comumente compreendida entre os indivíduos, com base em significados sociais partilhados, podendo ocorrer diversificação de traços característicos de comunicação, mas que, compõe um *plano de expressão e de ação* como modos de dizer e modos de agir, elaborados por marcação social e cultural, politicamente reconhecível entre as alteridades gays. No contexto da comunicação entre alteridades gays, o rito-gestual em uso na comunicação, mesmo nas experiências de contato e interação, predominantemente demarcada pela polidez ou controle de expressão (tendendo mais acentuadamente para o modo masculino em exagero como afirmação, destemor ou adesão aos modelos de homem alfa e ativo), destacam-se processos de *reconhecimento-reflexividade*.

Entende-se processos de reconhecimento-reflexividade a realização dos planos de expressão e de ação em termos de uso social da comunicação entre as alteridades gays. Nesse sentido, há identificação e reflexividade ao mesmo tempo, servindo como espécie de parâmetro mútuo entre dois ou mais indivíduos. Destacam-se como processos de reconhecimento-reflexividade: a) expressões faciais, gestuais e de produção da linguagem oral (olhos, mãos, articulação vocal); b) expressões comportamentais ou atitudes (preocupação com a imagem de si, imagem do corpo e imagem social. Tratando-se, com maior ou menor ênfase, de coerência entre o que pensam, sentem e como agem, as alteridades gays). Note-se:

[...] mesmo se você não fez nada, qualquer oportunidade, as crianças dizem logo: *viadinho pra lá viadinho pra cá... olha lá... é-vem o viadinho...* Não só comigo, mas como qualquer outro, mesmo que não tenha nada ver. Mas, utiliza-se, o chamado homofobia psicológica, né, é você usar esses termos para denegrir o outro... (**Professor R**)

[...] enquanto estudante a vida escolar e a homossexualidade, eu sempre fui reservado, na minha graduação, na vida escolar do ensino básico eu sempre tive o jeito, eu sempre busquei ter amizades mais com meninas, eu acho que eu me identifico mais com mulheres do que com garotos (**Professor S**)

[...] me chamava de “Franga” pela proximidade com os meus trejeitos, ou como eles chamam feminilidade acerbadada (**Professor R**)

As expressões faciais, gestuais e de produção da linguagem oral (olhos, mãos, articulação vocal) fazem parte do primeiro modo de interação entre alteridades gays: (1) **Comunicação Simbólica Interreflexa**. Nesse modo de interação, a comunicação traduz-se como ritual social, possui significação partilhada e é intersubjetivamente construída e identificada. Os indivíduos, ou os grupos de indivíduos, mutuamente, percebem, compartilham, e, são capazes de descrever traços comuns entre si, no que se refere às expressões faciais, gestuais e de produção da linguagem oral. Esse elemento foi um dos mais complexos de analisar durante a pesquisa. Os participantes falavam com insistência sobre esses aspectos de modo que o registro e os resultados da análise são inconclusos e estão em aberto.

A comunicação simbólica interreflexa diz respeito aos sistemas de reciprocidade de reconhecimento e reflexividade das alteridades gays. Fala-se de “jeitos de ser” como marcas comuns que “de longe já se identifica e se percebe”. Nessa parte da pesquisa, a atenção foi redobrada quanto aos tipos de reflexões, análises e anotações adotadas sobre o tema. Primeiro, não se trata de maneirismos exagerados, caricatos à feminilidade, como o sentido pejorativo de “molinho”, ou menção à “passividade”. Apesar de em vários depoimentos e conversas informais esses aspectos serem destaques, a comunicação simbólica interreflexa é mais que a soma de dois ou mais traços relativos às alteridades gays em sala de aula, ou na vida social.

Comunicação Simbólica Interreflexa trata-se de uma variedade de sinais que agrupam sentidos simbólicos, afinidades, sutilezas de expressão. Logo, a comunicação é operacionalizada entre alteridades gays, dentro e fora da sala de aula, de modo simbólico e interreflexivo. É uma espécie de demarcador sígnico que se deixa mostrar, fazendo ver e ser visto (reconhecimento-reflexividade). Observe-se:

[...] os gays possuem um “gaydar”. Basta chegar perto e já sabe que o outro é gay. É muito louco isso, mas, tem sim, tem! (**Professor L**)

[...] eles sabem de alguns professores que são homossexuais (**professor S**)

[...] de fato a minha pessoa não era discursiva na sala de aula... tá, e ai parecia que eles queriam comprovar, mas isso, não, nunca me trouxe algum constrangimento, nem me deixou é...[...]...suar frio por pensar que eles estavam me afrontando (**Professor Y**)

[...] gays se comunicam plenamente entre si. Em qualquer lugar, em qualquer momento, em qualquer situação, onde dois gays se percebem, se reconhecem mutuamente. Se eu, gay, ouvir outro gay falando, mesmo sem olhar diretamente para ele, identifico pelo tipo de articulação da fala, modos de falar. E não é por ser mais fino, mais afeminado, mais tímido. É um modo de falar, modo de articular, de pontuar as palavras, de emitir os sons. Cabe uma pesquisa mais detalhada sobre isso [...] (**Professor H**).

Nesse sentido, entende-se que as expressões comportamentais ou atitudes da alteridade gay são singulares. Não é mera preocupação com a imagem de si, imagem do corpo e imagem social. Esse processo de identificação (reconhecimento, aceitação e ação) completa-se pela busca de coerência entre o que se pensa, se sente e como agem as alteridades gays, quando em interação, seja em sala de aula ou em qualquer contexto de interação social. A imagem de si, a construção de coerência com o que sente, expressa e/ou deseja comunicar ao social, faz emergir a **Comunicação Simbólica Exorreflexa**.

Gay é uma nova pessoa social (GAGNON, 2013). A Comunicação Simbólica Exorreflexa possui características operativas de comportamento (ação-reflexão-reação), mobilizadora de um plano dinâmico de visibilidade e é endereçada a outras alteridades (gays e não-gays). O interesse é o Outro Social, como imagem produzida pela e na cultura, e não imagem naturalizada ou inata. Tal interesse não diz respeito, apenas, as questões da autoimagem em seus modos de expressão. Nesses termos, a comunicação faz com que o Outro Social direcione a si mesmo sua autoimagem, permitindo que a *alteridade gay* provoque nas pessoas, externas ou não aos planos de expressão *gay*, pelos olhares que produz sobre si mesmo, um *verse-a-si-mesmo-em-diferença* e em movimento de alteração, estranhamento, contato e aceitação dialética da diversidade sexual em seus estilos, estéticas e modos de expressão.

[...] ninguém pode jogar a pessoa pelo tipo de roupa que ela tem, cada um tem a sua história, cada pessoa tem um jeito, cada jeito tem o seu valor, sempre falava isso para ele, olhe minha gente, cada pessoa tem o seu jeito e cada jeito tem o seu valor, respeite, você vive numa diversidade e se não fosse essa diversidade não teria sentido à vida da gente aqui [...] (**Professor Z**)

[...] cada um tem o direito de ser o que é, e pode ser tudo que ele quiser sem deixar de ser quem ele é de verdade. E cada um tem o seu valor, e cada um tem o seu jeito (**Professor Z**).

[...] eu desde os dezenove anos me aceitei socialmente, me apresentei socialmente. Passei a ter meu estilo, bem, um estilo meu, mas é muito de gays. Só que gays são diferentes, somos diferentes. A gente quando se aceita se

expressa como somos, sem forçar a barra e nem ferir ninguém. Aí as pessoas gostam do que veem e passam a te consultar, a querer te imitar. O gay tem muito estilo (**Professor D**)

[...] sofria alguns preconceitos devido ao meu jeito, minha voz, meu modo de andar, algumas articulações, gesticulações [...] por causa do pensamento do outro, sou eu, eu sou desse jeito, e aí a sociedade está aí para aceitar ou não (**Professor S**).

A reflexão sobre o Outro Social orienta-se por discursos hegemônicos, dentro de uma perspectiva que insiste em produzir barreiras (e suas quebras) frente as alteridades gays. O fato é que a Comunicação Simbólica Exorreflexa lida concretamente com o *exterior* ao universo de significação social da alteridade gay. Afeta, contorna, opera outros significados e desconcerta os movimentos do sistema hegemônico, podendo ou não ter maior ou menor tolerância, incorporação, adoção ou reações de repúdio, violência ou ódio social. Leia-se:

[...] não é tão claro entender que somos uma construção social. Eu procuro fazer inscrição de minhas experiências como marcas conscientes do que expresso sobre a diversidade sexual humana. Hoje, eu procuro deixar claro que minhas ações são motivadas e voltadas para mediar o Outro no caso das relações cotidianas. Sempre desafio: você foi construído e eu, também. O diferencial é que eu tenho consciência de que posso me desconstruir e me inventar [...] (**Professor H**)

[...] achar que a o gay que é passivo e é gay que é ativo, eu sou macho por que ele me chupa, ah eu sou passivo por que eu que chupo ele, isso ai não existe, ou seja, nós herdamos de uma sociedade heterossexual, entramos na questão sexual e ainda continuamos a achar que gay no fundo gay existe, macho e fêmea, e que no mundo gay, não existe macho nem fêmea, existe ali são dois homens ou duas mulheres [...] (**Professor Z**)

[...] a gente mexe com a sociedade porque desconcerta o padrão. Qualquer padrão a gente vai lá e muda. A gente gosta de mexer com o padrão e a gente faz isso fazendo moda, criando coisas diferentes e os outros copiam (**Professor F**)

Torna-se, pois, importante destacar que as questões das ações motivadas e do endereçamento dos estilos e expressões gays estão presentes na Comunicação Simbólica Exorreflexa. As alteridades gays são uma construção social e as suas expressões não são oposição. É desconcerto, alteração que afeta o instituído, criando condições de amplificação de outros sentidos quando o debate sobre os estilos e as figurações sociais da diversidade de expressão sexual torna-se matéria de interesse do mercado, da mídia, da educação, dos valores (com ou sem pretensão de aniquilamento, massificação etc.).

Finalmente, a Comunicação Simbólica Exorreflexa torna-se um fenômeno socialmente configurado. Trata-se da adequação e de readequação social compartilhada dentro de contextos

sociais dos quais participa o indivíduo, aqui, alteridade gay. No entanto, esse processo não é resultado de vivências coletivistas. Dá-se pela experiência social direta de um gay ou grupos pequenos de alteridades gays que desafiam o hegemônico pelas vias da expressão, mantendo-se como parte do processo da dinâmica social, sem se considerar minoria, excluído ou com a identidade a ser mantida, reificada, protegida. É preciso compreender que a sexualidade é um todo complexo, como configuração social, que se delinea experiência concreta, objetivada como parte das interações entre as pessoas.

CONCLUSÕES

O que *dizem, sentem e vivenciam os professores* ante a *alteridade gay* no contexto escolar de interação pedagógica? Esta pesquisa buscou responder a essa pergunta. O percurso desse estudo foi vivido com intensa curiosidade. Os resultados foram construídos, vividos, muitas vezes, negados, entre sustos e surpresas. Às vezes eu via, e, não enxergava; outras vezes, me confundia; em outros momentos, via tão claramente que meu desafio era tornar estranho o que já se tornava costumeiro, familiar. A etnografia interpretativa muito me ensinou. A pesquisa-formação de natureza implicada, tornou possível entender em profundidade o fenômeno do reconhecimento e da reflexividade de professor ante a alteridade gay. Por isso, um dos elementos centrais, elaborado como resultado da pesquisa, foi relativo às questões da (in) visibilidade por **tipos de contato e modos de interação** ocorridos em sala de aula entre professores e alunos gays, em decorrência aos fenômenos de reconhecimento e de reflexividade de professores gays ante alunos gays em sala de aula.

Nesse sentido, foram horas de estudo, leitura, encontros e desencontros insistentes com o objeto de pesquisa. Um *Outro* de mim mesmo foi sendo produzido. Foi como ver e ouvir um coro de vozes tão próximas e tão distantes. Uma multidão em silêncio, em sufocamento de expressões. Foi, ainda, estranhamento de algo que, para mim, deixou de ser simplesmente *naturalizado*: conviver com a diversidade sexual em sala de aula e me comunicar com as expressões contemporâneas em seus *variados estilos e figuras*. Não existe naturalização por aceitação da diversidade sexual no espaço escolar, seja na cultura, na sociedade ou na história. O que se faz é *construir e produzir modos de ser*, múltiplas invenções e diferentes subjetivações.

A *alteridade gay* e os processos da *ação-reflexão-reflexividade* docente ocorridos na relação pedagógica entre as alteridades - professores e alunos gays – configuraram-se como partes da vida cotidiana da sala de aula, suas tensões, dialogias e dinâmicas sócio-históricas e culturais. Nesse cenário, a *alteridade gay* é, sempre, construção social que nasce do esforço coletivo de outros modos de ser, sentir, conviver, perceber, existir e expressar o desejo, o corpo, a memória, o saber, o conhecimento, a vida com os *Outros Sociais*. Nesta pesquisa, os

fenômenos do *reconhecimento* e da *reflexividade* foram abordados em relação à *alteridade gay* em *sala de aula* produzidos pelo professor. É da relação entre reconhecimento e reflexividade que emerge as (in)visibilidades em sala de aula. Como resultado da pesquisa, afirma-se que a questão da (in)visibilidade de tal *alteridade* no espaço escolar ocorre por **tipos de contato** e **modos de interação** ocorridos em sala de aula.

O primeiro elemento da (in)visibilidade da alteridade gay em sala de aula dá-se por **TIPO DE CONTATO**. Os tipos de contato, aqui delimitados, tiveram origem na formulação de análises sobre a categoria do reconhecimento feito pelo professor ante as expressões da alteridade gay em sala de aula. Destaque-se, mais uma vez, que o reconhecimento é reconhecimento e representação: “ [...] é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido [...]” (DELEUZE, 2006: 131). Por isso, pode-se falar em **três tipos de contato**, entre outros possíveis de serem postos em movimento na relação pedagógica escolar, frente a diversidade sexual, em especial, frente a *alteridade gay* em sala de aula. São eles: (a) contato periférico evitativo; (b) contato marginal excludente; (c) contato dialógico inclusivo.

O **contato periférico evitativo** ocorre quando o professor gay reconhece as diversas manifestações da alteridade gay em sala de aula. Em outras palavras, o professor gay identifica a alteridade gay que lhe é externa e alheia, seja a partir de traços de identidade sexual pós-moderna (identificação), ou ainda, através do reconhecimento de estilos contemporâneos próprios à figura social expressiva de indivíduos, rica em estéticas híbridas e em alteração. Contudo, o professor exerce suas atividades pedagógicas em sala de aula tendo como base comportamentos evitativos e tangenciados, quando em contato com *alunos (as) gays*. Nesse sentido, percebe-se que há reconhecimento da alteridade gay como parte concreta e como presença nas relações e interações entre os indivíduos dentro da sala de aula. O professor não dá centralidade ao que reconhece como sendo parte de um ou mais indivíduo pertencente a classe escolar, no entanto, *evita* fazer qualquer tipo de menção explícita que possibilite qualquer tipo de visibilidade à alteridade gay, justificando que se fizesse o contrário, estaria dispondo legitimidade de minoria ou acolhimento ao *Outro gay*, aluno (a), nas relações pedagógicas, diante da maioria de estudantes não-gays. Esse tipo de contato é periférico porque reconhece, identifica e reduz às expectativas de expressão de comportamento intragrupo da alteridade gay em sobreposição da maioria não-gay, tornando-a, não excluída, mas, periférica e em incessante zona de silenciamento.

O **contato marginal excludente** se caracteriza pela explícita exclusão da alteridade gay em sala de aula. O professor gay demonstra, ante a primeira identificação da alteridade gay,

comportamento reativo-agressivo, com demonstração de autoritarismo, antipatia e negação social de qualquer tipo de conduta, expressão ou estilo aproximado à estética gay. No cotidiano de sala de aula, esse professor gay, ironiza, adjetiva, produz violência simbólica diante da alteridade gay, principalmente, justificando, em seus discursos, a padronização ou modelos que devem ser replicados por qualquer tipo de *alteridade gay*. Nesses termos, o reconhecimento da alteridade gay se dá como parâmetro de via única, geralmente, fazendo apologias a *não-afeminados*, ao *não-exótico*, ao “*não-palhaço*”, tendo como referência o comportamento do homem viril, predominantemente masculino, ativo, macho. Nesse tipo de contato, o discurso moral sobre *como um gay deve se comportar* é bastante comum. Por isso, o contato é, aqui, denominado **marginal excludente**. Logo, percebe-se, identifica-se e modeliza *modos de expressão* com vistas a ter assegurado a aceitação, a legitimidade e a tolerância sociais por parte dos não-gays.

O **contato dialógico inclusivo** surge como forma de tornar explícita a diversidade sexual no tempo contemporâneo. O professor gay, nesse tipo de contato, favorece o diálogo com a expressão da alteridade gay em sala de aula, assumindo uma atitude de escuta, debate e reflexão aberta sobre os diferentes estilos, modos de expressão e de figuras sociais de estética híbrida, e em incessante alteração, como parte das mudanças sociais da contemporaneidade e dos rearranjos entre as práticas culturais da diversidade humana existencial. Nesse sentido, as expressões da alteridade gay são sempre um possível. Porém, dentro da sala de aula, o contato dialógico inclusivo, produz-se como acolhimento da diversidade de expressões, tendo como eixo norteador o autorrespeito, a auto-tolerância, autoaceitação e diálogos incessantes na busca de horizontalizar as relações com as outras formas, estilos e modos de expressão da diversidade sexual e da sexualidade, divergentes e diferidas de si mesmo. A alteridade gay é um vetor de multiplicidade de diferenças puras (DELEUZE, 2006). Assim, *alunos gays e professores gays* não compõem comunidades de apoio, mas, ativam-se mutuamente e atuam como copartícipes das práticas sociais cotidianas em diversos grupos sociais.

O segundo elemento da (in) visibilidade da alteridade gay em sala de aula dá-se por **MODOS DE INTERAÇÃO**. Se tipos de contato possuem origem no reconhecimento, feito pelo professor, ante as expressões da alteridade gay em sala de aula, os *modos de interação* estão relacionados às nuances da reflexividade. Como parte dessa categoria, os professores exprimem em suas condutas profissionais, como professores gays, modos de interação marcados *pela comunicação pedagógica direta* com as alteridades gays, existentes na sala de aula. Essa comunicação pode ser classificada como: (a) comunicação simbólica interreflexa

(ritual, significativa e intersubjetiva); (b) comunicação simbólica exorreflexa (ritual, operativa, mobilizadora).

Os modos de interação são elementos de comunicação simbólica. A comunicação simbólica diz respeito ao aparecimento de quadros sociais de interação entre indivíduos, produzidos por rituais de comunicação, quase sempre, com o auxílio de artefatos materiais corporificados em gestos. É um rito-gestual, não caricato, que delinea uma linguagem comumente compreendida entre os indivíduos, com base em significados sociais partilhados, podendo ocorrer diversificação de traços característicos de comunicação, mas que, compõe um *plano de expressão e de ação* como modos de dizer e modos de agir, elaborados por marcação social e cultural, politicamente reconhecível entre as alteridades gays. No contexto da comunicação entre alteridades gays, o rito-gestual em uso na comunicação, mesmo nas experiências de contato e interação, predominantemente demarcada pela polidez ou controle de expressão (tendendo mais acentuadamente para o modo masculino em exagero como afirmação, destemor ou adesão aos modelos de homem alfa e ativo), destacam-se processos de *reconhecimento-reflexividade*.

Entende-se processos de reconhecimento-reflexividade como a realização dos planos de expressão e de ação em termos de uso social da comunicação entre as alteridades gays. Nesse sentido, há identificação e reflexividade ao mesmo tempo, servindo como espécie de parâmetro mútuo entre dois ou mais indivíduos. Destacam-se como processos de reconhecimento-reflexividade: a) expressões faciais, gestuais e de produção da linguagem oral (olhos, mãos, articulação vocal); b) expressões comportamentais ou atitudes (preocupação com a imagem de si, imagem do corpo e imagem social. Tratando-se, com maior ou menor ênfase, de coerência entre o que pensam, sentem e como agem as alteridades gays).

As expressões faciais, gestuais e de produção da linguagem oral (olhos, mãos, articulação vocal) fazem parte do primeiro modo de interação entre alteridades gays: (1) **Comunicação Simbólica Interreflexa**. Nesse modo de interação, a comunicação traduz-se como ritual social, possui significação partilhada e é intersubjetivamente construída. Os indivíduos, ou os grupos de indivíduos, mutuamente, percebem, compartilham, e, são capazes de descrever traços comuns entre si, no que se refere às expressões faciais, gestuais e de produção da linguagem oral. Fala-se de “jeitos de ser” como marcas comuns que “de longe já se identifica e se percebe”. Não se trata de maneirismos exagerados, caricatos à feminilidade, como o sentido pejorativo de “molinho”, ou menção à “passividade”. Trata-se de uma variedade de sinais que agrupam sentidos simbólicos, afinidades, sutilezas de expressão. Logo, a

comunicação é operacionalizada entre alteridades gays, dentro e fora da sala de aula, de modo simbólico e interreflexivo. É uma espécie de demarcador sógnico que se deixa mostrar, fazendo ver e ser visto (reconhecimento-reflexividade).

Por fim, as expressões comportamentais ou atitudes da alteridade gay são singulares. Não é mera preocupação com a imagem de si, imagem do corpo e imagem social. Esse processo de identificação (reconhecimento, aceitação e ação) completa-se pela busca de coerência entre o que se pensa, se sente e como agem as alteridades gays, quando em interação, seja em sala de aula ou em qualquer contexto de interação social. A imagem de si, a construção de coerência com o que sente, expressa e/ou deseja comunicar ao social, faz emergir a (2) **Comunicação Simbólica Exorreflexa**. Esta, possui características operativas de comportamento (ação-reflexão-reação), mobilizadora de um plano dinâmico de visibilidade e é endereçada a outras alteridades (gays e não-gays). O interesse é o Outro Social, como imagem produzida pela e na cultura, e não imagem naturalizada ou inata. Tal interesse não diz respeito, apenas, as questões da autoimagem em seus modos de expressão. Nesses termos, a comunicação faz com que o Outro Social direcione a si mesmo sua autoimagem, permitindo que a *alteridade gay* provoque nas pessoas, externas ou não aos planos de expressão *gay*, pelos olhares que produz sobre si mesmo, um *ver-se-a-si-mesmo-em-diferença* e em movimento de alteração, estranhamento, contato e aceitação dialética da diversidade sexual em seus estilos, estéticas e modos de expressão.

][...PALAVRAS...[

Silêncios. Seguir bem e atento à vida. Oferecer o que temos: o presente. Num tempo que é experienciado em nós, compreendido em se fazer-ver-sentir. Cegueira alheia, alienada, cegueira de Outros. Não se pode habitar a experiência e ser cego para si. Sucesso imediato, transformações imediatas...tudo como passe de mágica, sem experimentar e vivenciar? ... construir vidas em outras vidas, por outras vidas, com outras vidas. É gostoso falar com estilo próprio, sem padrão e normas... e se confundir com alteridades. Eu, Darkson, e Antônio, um Outro comigo. Silêncios. E havia tanta coisa a ser dita. Em nossas memórias, dançando em rodopios, pensamentos, linguagens e infinitudes de pontos a fazer travessias de sentidos. Como não sentimos por parcelas ou em partes, e sim, entre processos, aqui, também não pensamos num amanhã, daqueles seguros, certos, cheios de um dever-ser. E, aqui, neste presente, que se esgota e se lança para além-de-si, sentimos as vozes do objeto-sujeito-sentido traçar vias de escape. Elas nos trazem estéticas sedutoras, bailam travestidas, alegres, ensimesmadas, ruidosas]...[: e os alunos e alunas gays, o que dizem, vivem e sentem em sala de aula? E a exorreflexão comunicante, que símbolos faz brotar no/do/com/entre imaginários sacrais, sociopoéticos, incorporais de sentidos? Conosco, aqui-agora, não se expõem nem faces, nem passos, nem rotas certas. Se juntos fizemos a escritura viva de toda essa vida-em-pesquisa, juntos, ainda, estamos contaminados pelo fluxo ininterrupto de tantas perguntas. E por que, não? E por que, não? ...

Darkson Kleber /Antônio Menezes

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica** – teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica** – teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. v. 1, p. 201-224.
- AGGER, B. **Cultural Studies in Critical theory**. London: Falmer Press, 1992.
- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDERSEN, T. **Processos Reflexivos**. Rio de Janeiro: NOOS, 1991.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, R. & MACHADO, C. **Dupla Invisibilidade: a violência nas relações homossexuais**. *Psychologica*, n. 39, 2005. p. 167-187
- APOSTOLIDIS, Themis. Pratiques "sexuelles" versus pratiques "amoureuses" fragments sur la division socio-culturelle du comportement sexuel. *Sociétés: Revue des sciences humaines et sociales*, Paris, Mas Son, n° 39, 1993. p.39-46.
- APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre, 1989.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola: aproximações teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- ARNEY, Lance; FERNANDES, Marisa; GREEN, James N. Homossexualidade no Brasil: uma bibliografia anotada. In: GREEN, James N.; MALUF, Sônia Maluf. Homossexualidade: sociedade, movimento e lutas. **Cadernos Edgard Leuenroth**, Campinas: UNICAMP, n. 18, 19, p. 317-48, 2003.
- ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ATKINS, D. (In)Visible Bodies: weight and appearance in a lesbian, bisexual and gay community. **Master Thesis**. University of Iowa, Department of Anthropology, 1998.
- ATKINSON, P. **Understanding Ethnographic Texts**. Sage: Newbury Park, 1992.
- ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- BADINTER, E. XY: **Sobre a Identidade Masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

- BARCELOS, J.D.M. **(Con)sumindo a Diferença**: a homossexualidade entre a visibilidade e a massificação. Dissertação de Mestrado. PUC-RIO, Departamento de Psicologia, Rio de Janeiro, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BECKER, Howard. **Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963/2008.
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico y identidad**. Madrid: Morata, 1996.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée. Revisão científica Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN/São Paulo: Paulus, 2010.
- BORRILLO, D. **A homofobia**: in Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio. Tatiana Lionço; Debora Diniz (Orgs). Brasília: LetrasLivres : EdUnB, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins, 2009.
- BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 26, p. 329-376, jan/jun. 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e Diversidade sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC/SECADI, 2007.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUENO, Belmira O. **Autobiografias e formação de professoras**: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. Tese de Livre docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo São Paulo, 1996.
- BUENO, Belmira Oliveira et al. **Docência, memória e gênero**: estudos alternativos sobre a formação de professores. Psicologia USP, São Paulo, v.4 n.1/2, p. 299 – 318, 1993.
- BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998
- BUTLER, J. **Gender trouble**. New York: Routledge, Chapman e Hall. 1990.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero –feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (ed. or.: 1990).
- CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Gestos do silêncio**: para esconder a diferença. Dissertação (Mestrado em Educação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

- CAMARGO, A.M. F. et al. **Sexualidades e infâncias**: a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Ed. da Universidade de Campinas, 1999.
- CANEN, Ana. Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, dez. 2001
- CARIA, Telmo H. A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº55, pp. 5-36, 1999.
- CARSPECKEN, Phil Francis. **Critical Ethnography and Educational Research**: a theoretical and practical guide. London: Routledge, 1996
- CARSPECKEN, Phil Francis; WALFORD, Geoffrey (Org.). **Critical Ethnography and Education**. London: JAI/Elsevier, 2001. (Series Studies in Educational Ethnography, v. 5)
- CASTELLS, M. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: CASTELLS, M. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2002. p. 169-285.
- CASTRO, M.G.; ABRAMOVAY, M. & SILVA, L.B. da. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- CLIFFORD, James. **A Experiência Etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- CLIFFORD, James; MARCUS, George (Ed.) **Writing culture**: the poetics and politics of ethnography. Berkeley: University of California Press, 1986.
- COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina (Orgs). **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro, Ed. Rosa dos Tempos; São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992.
- COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício**: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume Durnará, 1992.
- COSTA, M.V. (Org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- COSTA, Marcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da Exclusão**, Vozes, Petrópolis, 1995.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2006.
- DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publications, 1994.
- DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisa qualitativas**. Curitiba, Educar, n. 24, p 213-225, 2004.
- DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Ponte Editores, 1987. Capítulo VIII. p.161-210.
- EGYPTO, Antônio Carlos (Org.). **Orientação sexual na escola**: um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez, 2003.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.
- FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr., 2004.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Universidade Estadual de Londrina, 2009.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago., 2006.
- FONSECA, Tânia M. GALI (1998). Epistemologia. In Jacques, Maria G., Strey, Marlene, Bernardes, Maria G., Guareschi, Pedrinho A., Carlos, Sérgio e Fonseca, Tânia (Eds.). *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, MICHEL. **Vigiar e Punir**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1975/1999.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque, 1999.
- FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro: 7-20, 2002.
- FRASER, Nancy. Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da Justiça na Era Pós-Socialista. In: SOUZA, J. (Org.) **Democracia Hoje**. Brasília: UNB, 2001.
- FRY, P. & MACRAE, E. **O Que é Homossexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- GAGNON, John, SIMON, William. **Sexual conduct: the social sources of human sexuality**. Chicago: Aldine, 1973.
- GAGNON, John. **Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2004. p. 17-41.
- GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

- GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico**. Lisboa, Gradiva, 1996.
- GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 1993.
- GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1959/2005.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1963/1988.
- GRANDESSO, Marilene A. **Sobre e Reconstrução do Significado**: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- GUANAES, C. A. **Construção da Mudança em Terapia de Grupo**: um enfoque construcionista social. São Paulo, VETOR, 2006.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GUTMAN, Amy (Ed.). **Multiculturalismo**. Examinando a política do reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- HALL, S. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: DP&A, 1999.
- HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.
- HASTRUP, K. Anthropological Theory as Practice. **Social Anthropology**, 4,1, pp.75-82, 1996.
- HASTRUP, K. The Native Voice and the Anthropological Vision. **Social Anthropology**, 1,2, pp. 173-186, 1993.
- HASTRUP, K. Writing Ethnography. State of the Art. In: OKELY, J., CALLAWAY, H. **Anthropology and autobiography**. London, Routledge, 1992.
- HERNÁNDEZ, C. F.; SOTO, M. L. Q. **La teoria queer**: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica (Méx.)*, v. 24, n.69, p. 43-60, 2009
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- HONNETH, Axel. Reconhecimento ou redistribuição: a mudança de perspectiva na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, J.; MATTOS, P. (Orgs.). **Teoria Crítica no século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007.
- JESUS, Beto de et. al. **Diversidade Sexual na Escola**: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: Ecos, Corsa, 2006.
- JODELET, D. Os Processos Psicossociais da Exclusão. In: SAWAIA, B.B. (org.) **As Artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 53-65.

- JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JÚNIOR, I. B. O.; MAIO, E. R. Kit gay: ‘dá para continuar discutindo esse assunto?’ **Revista latino-americana de geografia e gênero**, v. 5, n. 1, p. 208-227, 2014.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A promoção da cultura do reconhecimento da diversidade sexual e o combate à homofobia como política de educação. In: **Simpósio Sexualidade e Educação Sexual: Educação Sexual na Riqueza da Diversidade Humana**, II, 2006, Londrina. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006.
- KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KILANI, M. **L’invention de l’autre**. Lausanne, Editions Payot, 1994.
- KILANI, M. **La construction de la mémoire**. Génève, Labor et Fides, 1992.
- LADDAGA, R. **Estética da Emergência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. O Pensamento Curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. Rio de Janeiro: Petrópolis: Ed. Cortez, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a (1. ed.: 1997).
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. 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, 2004c.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo e Complexidade**: a perspectiva crítica-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Bahia: Salvador: EDUFBA, 2002.
- MANZINI, E. J. **Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial**: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.;
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).
- McLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000.
- MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

- MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A.F. (Org.). **Currículo: questão atuais**. Campinas: Papyrus, 1999.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.
- MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**. Natal: EDUFRN, 1999.
- MORIN, Edgar. **O método: 3. O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010
- NUERNBERG, A. **Gênero no contexto da produção científica brasileira**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.
- NUNAN, A. **Homossexualidade e discriminação: o preconceito sexual internalizado**. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007.
- NUNAN, A. **Homossexualidade: do preconceito aos padrões de consumo**. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- PACHECO, Joice Oliveira. **Identidade Cultural e Alteridade: problematizações necessárias**. Revista eletrônica da UNISC. Santa Catarina, 2004.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural - novos itinerários para a educação**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Cortez, 2004.
- PAIVA, Vanilda. **A Atualidade da Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: IEC, 1999.
- PAIVA, Vera. Cenas sexuais, roteiros de gênero e sujeito sexual. In: BARBOSA, R.M.; PARKER, R. (Orgs.). **Sexualidades pelo avesso: direitos, identidade e poder**. Rio de Janeiro: IMS/ UERJ; São Paulo: Editora 34, 1999, p.250-271.
- PARKER, Richard G. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PARKER, Richard G. e BARBOSA, Regina Maria (Orgs.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.
- PARKER, Richard. **Abaixo do Equador: culturas do desejo, homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil**. Rio de Janeiro, Record, 2002.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PÉREZ-GOMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

- PERRENOUD, Phillippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PINEAU, Gaston. **As histórias de vida**. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.
- PRADO, M. e MACHADO, F. **Preconceitos contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Ed. Cortez, 2008. (Col. Preconceitos, 5).
- QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.
- RABINOW, Paul. Discourse and power: on the limits of ethnographic texts. **Dialectical Anthropology**. vol.10, 1985.
- RANGEL, Mary. Homossexualidade e educação. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). **Imagem e diversidade sexual**: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa, 2004a.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SAFFIOTI, Heleieth I.B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SAFFIOTI, Heleieth I.B. **O poder do macho**. São Paulo, Ed. Moderna, 1987, 3ª Ed.
- SANGREN, Steven. Rhetoric and the Authority of Ethnography. **Current Anthropology**. vol.29, June, 1988.
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTOS, Sônia Regina Mendes. A formação de professores pesquisadores nos centros de pesquisa e desenvolvimento da educação: um exercício de reflexão crítica. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**, 29, Caxambu, 2006.
- SCHON, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- SCHWANDT, Thomas A. **Dictionary of Qualitative Inquiry**. 2. ed. London: Sage, 1997.
- SCOTT, Joan W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 16(2): 5-22, jul/dez de 1990.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**. (28), janeiro-junho, 19-54, 2007.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: nova fronteira, 2008.
- SIDEKUM, Antônio. **Ética e alteridade**: a subjetividade ferida. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.
- SILVA, L. H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SILVA, Marcos Aurélio da. Desejo, Imagem e Cultura Gay Contemporânea: Uma Antropologia da Comunicação Marginal. In: BENTO, Berenice et.al. (Orgs.). **Retratos do Brasil Homossexual**: fronteiras, subjetividades e desejos (versão eletrônica). 1ed.São Paulo: Edusp, 2010, v. único, p. 605-615.

- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SIMÕES, Júlio & FACHINNI, Regina. Paradoxos da Identidade In: SIMÕES, Júlio & FACHINNI, Regina. **Na trilha do arco-íris**: do movimento homossexual ao LGBT, 2009.
- SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.
- SOUZA, Antônio Vital Menezes de. A Expressão da Diferença nas Tensões da Identidade. **Revista Fórum Identidades e Alteridades**. Ano 2, Volume 4 – p. 91-101 – jul-dez de 2008.
- SOUZA, Antônio Vital Menezes de; e OLIVEIRA, José Mário Aleluia. Questões extemporâneas das culturas digitais em educação. **Revista EDaPECI**. São Cristóvão (SE) v.14. n. 2, p. 284-298 maio/ago, 2014.
- SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **Histórias de Vida e formação de Professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006. p. 21-40.
- SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- TELLES, Edna de Oliveira. **O verso e o reverso das relações escolares**: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Feusp, 2005.
- THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** [online]. Vol.13, n.39, 2008, pp. 545-554.
- UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard Guy (Orgs.). **Construções da sexualidade**: gênero, identidade e comportamento em tempos de Aids. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, Abia, 2004.
- VAINFAS, Ronaldo. **Sexo, amor e desejo no Ocidente cristão**. São Paulo: Ática, 1986.
- VANCE, Carole. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis**: Revista de Saúde Pública, Rio de Janeiro, UERJ, v. 5, nº 1, 1995. p. 7-31.
- WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, Política, Educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.
- WERTSCH, J. V; DEL RIO, P; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In: WERTSCH, J. V; DEL RIO, P; ALVAREZ, A (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, pp. 11-38.

WILLIS, Paul. **The Ethnographic Imagination**. London: Polity, 2000.

ZANELA Andréa Vieira. **Sujeito e Alteridade**: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia e Sociedade*. Santa Catarina, n. 17, maio/ago., 2005.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**: ideias e práticas. EDUCA, Lisboa 1993.