UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO ACADÊMICO

Paula Hosana Silveira Biazus

TRAJETOS FORMATIVOS NA EBPT: SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DE DOCENTES LGBT

Santa Maria, RS
2020

Paula Hosana Silveira Biazus

TRAJETOS FORMATIVOS NA EBPT: SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DE DOCENTES LGBT

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientador: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

Santa Maria, RS
2020

Biazus, Paula Hosana Silveira
TRAJETOS FORMATIVOS NA EBPT: SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DE DOCENTES LGBT / Paula Hosana Silveira Biazus.- 2020.
161 p.; 30 cm

Orientador: Vantoir Roberto Brancher
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2020

1. Docências LGBT 2. Significações Imaginárias 3. Trajetos Formativos 4. EBPT I. Brancher, Vantoir Roberto II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2020
Todos os direitos reservados a Paula Hosana Silveira Biazus. A reprodução em partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: phsbiazus@gmail.com

Paula Hosana Silveira Biazus

TRAJETOS FORMATIVOS NA EBPT: SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DE DOCENTES LGBT

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação Profissional e Tecnológica**.

Aprovado em: _____.

COMISSÃO AVALIADORA:

_____

Vantoir Roberto Brancher, Dr. (IFFar)
(Presidente/Orientador)

_____

Valeska Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)
Membro

_____

Ricardo Antônio Rodrigues, Dr. (IFFar)
Membro

Santa Maria, RS
2020

Às duas pessoas que me fizeram enxergar as pessoas do mundo: minha mãe, Nina e meu avô de alma, Ignácio (*Libertad, libertad Orientales!*)

Aos meus afilhados Isabella e Oliver, aqueles que vieram construir sentidos, tirar ruídos desse mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe, Nina, por não ter desistido de dar à filha um lugar digno, um abraço apertado e muitos filmes e livros. Desistir nem sempre são perdas, muito menos observar as árvores e nuvens no céu.

A essa coisa que chamamos de *destino* e me pôs nos trilhos do teste de múltiplas inteligências levado por Rosa Maria Menezes, minha professora de Filosofia da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha, de Santa Maria/RS. Minhas contas eram de histórias. Sim, professores e escolas mudam vidas!

Àqueles que irromperam processos em mim, mesmo não sabendo quando, mesmo sem saber por quanto tempo, meus professores. De Marizete nas séries iniciais àquele que desde a graduação me questionara os silêncios, ao mesmo tempo que os entendia, que se tornou inesquecível por ser presença afetiva e exemplo, Prof. Vantoir Roberto Brancher, grata pela paciência e pelas trocas.

Aos encontros durante a graduação que abriram meus olhos, ouvidos e coração para as margens de minha formação. A Psicologia, hoje, faz cada vez mais sentido. Obrigada Fernanda, obrigada Douglas. Aqueles que dividiam o café e a carona, o chimarrão e o fim de tarde, os grupos de estudos, a Clínica Maiêutica, a cerveja e os duelos de jogos, o sentar na calçada, a janta e as madrugadas de cantoria, a caminhada com desculpas para se encontrar: andar com vocês é encontrar a mim todas as vezes. Paula Marafiga, Carlos Santos, Jéssica da Costa Machado, Caroline Machado, Marcele Scholze, Natália Barcelos, Thiago Alves, Estefânia Borela, Leonardo Mostardeiro, Ângela Melo, Jean Corrêa: obrigada.

Aos colegas de mestrado que, vindos de tantos lugares e de tantas histórias e formações distintas, produziram novas perguntas e, portanto, novos movimentos. Aos professores e funcionários do PPGEPT/CTISM e os papos no corredor: estar e reconhecer a vivacidade do outro é o que nos dá forças. Acreditar e dialogar ainda vai mudar o mundo!

Aos professores que foram entrevistados e gentilmente cederam seu tempo, seus lares e histórias: a escrita é permanente, assim como os aprendizados.

Aos amigos que, por diversas vezes, ouviram e leram que eu não poderia me fazer presente e entenderam... *"after all we've been through"*, *"until the end"*, obrigada Juliana Gimenez, minha irmã, Mário e Laviolete Finard, Tatiana Py Dutra, Ane Caroline Oliveira, Anelise Toniolo, Carmen Olivier, Lorraine Perillo, Glau Sanchotene.

E todos àqueles que, com suas sensibilidades, promoveram trocas de (c)alma nesse mundo louco: gratidão. Ao grupo de quinta do curso de Teatro PorQueNão? pelo aprendizado e pela magia produzida conjuntamente, à Taís Moreira por aprender e ensinar ioga com tanta leveza e compromisso e me fazer descobrir que também precisava de pausas, e às tecnologias que me acompanharam na procrastinação, mas também na inspiração: Netflix e Spotify.

“No dia em que cessarmos a exploração do cosmo é o dia em que ameaçamos a continuação de nossa espécie.

Nesse mundo sombrio, portando armas, pessoas e nações famintas por recursos estariam propensas a agir de acordo com seus preconceitos de baixa contratação, e teria visto o último suspiro da iluminação humana.

Até o surgimento de uma nova cultura visionária que mais uma vez abraça a perspectiva cósmica; uma perspectiva em que somos um, não se encaixando nem acima nem abaixo, mas dentro”

(Neil deGrasse Tyson em discurso inserido na música “Exist” – Avenged Sevenfold)

RESUMO

TRAJETOS FORMATIVOS NA EBPT: SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DE DOCENTES LGBT

Autora: Paula Hosana Silveira Biazus

Orientador: Dr. Vantoir Roberto Brancher

Essa dissertação apresenta pesquisa realizada com sete professores, a qual teve como objetivo conhecer os trajetos formativos de professores LGBT, da Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica (EBPT), no sentido de analisar as repercussões destes em suas práticas pedagógicas. Buscou-se conhecer seus trajetos formativos e dialogar sobre como se reconheciam, onde acreditavam ter aprendido a serem professores. Pretendeu-se também compreender sob quais significações imaginárias de docência estavam assentados seus fazeres e as possíveis relações com sua autonomia profissional. Além disso, tentou-se perceber as repercussões destas imagens em suas práticas pedagógicas. Para tanto, a escolha metodológica foi a pesquisa qualitativa do tipo exploratória. A *metodologia bola-de-neve*, foi eleita por facilitar e promover o contato com os entrevistados que, mediante indicação de outros possíveis entrevistados, ora nominados como 'sementes' para a consecução da entrevista, possibilitaram a realização desse trabalho. Os critérios de inclusão eram a autoidentificação LGBT e ter exercido ou estar exercendo a profissão docente em instituição EBPT por pelo menos dois anos. Quanto à produção de dados, refere-se que as entrevistas foram do tipo semiestruturada, sendo ampliadas com os diálogos que se deram com os professores, de acordo com o conforto de cada um em responder aos nossos questionamentos. Para análise de dados, fora utilizada a Análise de Conteúdo do tipo Categorial Temática. Foi possível perceber que apesar de suas formações acadêmicas, episódios de preconceito explicito ou velado também ocorreram, inclusive dentro de seus espaços de trabalho, demandando nossa atenção para a discussão mais efetiva sobre as influências da pessoalidade e do imaginário também no ambiente profissional. Relativo à possível especificidade das práticas pedagógicas de professores LGBT, aproximamo-nos do conceito de empatia e da necessidade de maiores discussões sobre o assunto, entendendo que tal aproximação não se deve pela orientação sexual dos participantes de nossa pesquisa, mas pelas experiências que vivenciaram por se autoidentificarem LGBT.

Palavras-Chave: Docentes LGBT, Significações Imaginárias, Trajetos Formativos, EBPT.

ABSTRACT

FORMATIVE PATHS AT EBPT: IMAGINARY MEANINGS FROM LGBT TEACHERS

Author: Paula Hosana Silveira Biazus

Supervisor: Dr. Vantoir Roberto Brancher

This dissertation presents a research done with seven teachers, which aimed to know the training paths of LGBT teachers, from Basic Technical and Technical Education (EBPT), in order to analyze repercussions in their pedagogical practices. We sought to know their training paths and discuss how they recognized themselves, where they believed they had learned to be teachers. It was also intended to understand under what imaginary meanings of teaching their actions were based and the possible relations with their professional autonomy. In addition, we tried to understand the repercussions of these images in their pedagogical practices. For this, the methodological choice was qualitative and exploratory. The snowball methodology was chosen because it facilitates and promotes contact with the interviewees, who, upon indication of other possible interviewees, now named as 'seeds' for the accomplishment of the interview, made this work possible. The inclusion criteria were LGBT self-identification and having exercised or have been exercising the teaching profession in an EBPT institution for at least two years. As for the production of data, we opted for interviews as a semi-structured type, which were expanded with the dialogues that occurred with teachers, according to the comfort of each one in response to our questions. For data analysis, Content Analysis of the Thematic Categorical type was the one that had been used. It was possible to notice that despite their academic backgrounds, episodes of explicit or veiled prejudice also occurred, even within their work spaces, demanding our attention to a more effective discussion about the influences of the personality and the imaginary, also, at professional environments. About the possible specificity of the pedagogical practices of LGBT teachers, we approach the concept of empathy and the need for further discussions on those subjects, understanding that this approach is not due to the sexual orientation of the participants at this research, but because of the experiences they have experienced through self-identify as LGBT.

Key-Words: LGBT Teachers, Imaginary Meanings, Formation Paths, EBPT

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Onde aprendeu a ser professor 36
Gráfico 2 – Professores inesquecíveis 62
Gráfico 3 – O que instituí 73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

CID – Código Internacional de Doenças

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EBPT – Educação Básica, Profissional, Técnica e Tecnológica

IF – Instituto Federal

IFFAR – Instituto Federal Farroupilha

IST – Infecção Sexualmente Transmissível

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1. BREVES PALAVRAS PARA QUEM CHEGOU AQUI 12
1.1 COMO COMEÇAMOS E DO QUE SE TRATA ESSA PESQUISA? 16
2. COM QUEM FALAMOS E O QUE SE PODE SABER SOBRE OS PROFESSORES LGBT ATUANTES NA EBPT? 21
2.1 QUEM SÃO OS NOSSOS ENTREVISTADOS? 22
2.2 COMO OS PROFESSORES SE APRESENTARAM 27
2.3 ONDE APRENDERAM A SER PROFESSORES 35
2.4 O QUE ACONTECEU... 46
2.4.1 Enfrentando a homofobia na infância e adolescência 48
2.4.2 Com os conflitos na graduação e no mundo de trabalho 52
3. QUE RELAÇÕES ENTRE AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DA DOCÊNCIA E A AUTONOMIA? 59
3.1 MEUS PROFESSORES INESQUECÍVEIS 60
3.2 SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DE DOCÊNCIA: O QUE INSTITUÍ 74
3.3 INGRESSO, PERMANÊNCIA, RELAÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO 80
3.3.1 Que marcas o ingresso na EBPT deixou nesses professores? 81
3.3.2 Condições de trabalho e relações interpessoais no trabalho 89
3.3.3 Investimentos na formação docente 100
4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES LGBT NA EBPT 106
4.1 FORMAÇÃO ESPECÍFICA OU NÃO? 108
4.2 COMO É O TRABALHO NA EBPT? 112
4.3 POTENCIALIDADES E DIFICULDADES DO TRABALHO NA EBPT 117
4.4 HÁ ESPECIFICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES LGBT? 122
5. CONSIDERAÇÕES PARA NÃO TERMINAR 137
REFERENCIAIS 146
ANEXO A – COMITÊ DE ÉTICA 155
ANEXO B – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 157
ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE 159
ANEXO D – INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS 160

1. BREVES PALAVRAS PARA QUEM CHEGOU AQUI

Impacto. Essa é a primeira recomendação dada para quem deseja formular a introdução de um trabalho acadêmico. É necessário que lancemos mão de diversos recursos para atrair o leitor para a continuidade de nossas escritas – as quais podem ter somado além dos meses ou anos de dedicação, muitas abdicações para serem finalizadas. Lemos e revisamos diversas dissertações, artigos e livros, buscando uma possível fórmula que ajude a expressar o caminho que se deu até chegarmos a essas páginas. Mas como provocar a leitura de uma produção que fala exatamente sobre coisas que não desejamos olhar? O caminho, nesse caso, entendo, é olhar para a própria pesquisadora e para isso, utilizarei a primeira pessoa do singular para a sequência do relato.

Provavelmente eu não consiga especificar quando ou como iniciou minha curiosidade sobre os estudos da sexualidade. Sigmund Freud provavelmente diria que essa questão emergiu em meus primeiros anos de vida, a partir do momento em que, no toque com o seio materno, passei a descobri meu próprio corpo. Poderia justificar tal curiosidade, também, a partir de quando os apelidos dos colegas sobre esse corpo com curvas passou a se formar. Diria, ainda, que se deu no dia em que, para defender uma menina que eu mal conhecia na escola, passei a ser chamada por termos pejorativos já que agressividade e combatividade não eram consideradas características femininas.

Durante muito tempo acreditei que o que me aproximava dessa questão era a formação em Psicologia e as discussões sobre como Sigmund Freud havia sacudido Viena ao teorizar sobre a sexualidade infantil[1]. E antes que o tema se torne mais polêmico, destaca-se que se faz referência a como descobrimos nossos corpos e os prazeres dessas existência: de termos pé, mão, boca, riso e toque disponíveis para descobrir o mundo, bem como a forma com que integramos esses saberes de nós – o que muitos chamam de subjetividade.

Eu, Paula, ingressei no Ensino Superior relativamente cedo, aos dezessete anos de idade. Com certa facilidade nos estudos e com inúmeras indicações de carreira profissional, senti pela primeira vez a dúvida sobre o que fazer. Entre as sugestões dos professores, dos amigos, da mãe, acabei escolhendo o curso com o qual me identificava naquela época. Matemática. Primeiro semestre de dois mil e oito. Como já ajudava colegas com as dúvidas acerca da

[1] Para saber mais sugiro a leitura de artigo de Daniela Paula do Couto, intitulado "Freud, Klein e Lacan e a constituição do sujeito", o qual está disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v11n1/04.pdf.

disciplina e acreditava que apenas saber-fazer me traria segurança durante o percurso, lá fui eu. Após três semestres de muitos conflitos e de me perceber mais igualmente humana em minhas dúvidas quanto ao futuro, fiz uma pausa nos estudos – e para quem se reconhecia apenas nesse fazer, como uma parte dos adolescentes até esse período, não foi fácil.

É no outono de dois mil e nove, com as inscrições para a segunda chamada do Programa Universidade para Todos (PROUni), que me deparei novamente com escolhas. Estava trabalhando, informalmente, em meio turno, todas as tardes, em uma locadora de filmes e precisava decidir. Era essa minha rotina ou o quê faria a partir dali? Não possuía computador ou *notebook* à época e, portanto, foi no quarto de um amigo, naquele computador branco que uma sequência de três dias se iniciou. Precisávamos escolher cinco opções de cursos à época e nas pesquisas que se deram me fizeram transitar entre um bloco e outro do condomínio em que vivíamos.

Nas setenta e duas horas que sucederam essa investigação, decidi, também, me desfazer de alguns materiais do ensino médio e da faculdade de Matemática e, com surpresa, encontrei uma folha cheia de nomes de cursos. Era o verso de um "Teste de Múltiplas Inteligências", um material elaborado a partir dos estudos do psicólogo cognitivo e educacional Howard Gardner. Apesar de uma versão incompleta e de, por si só, não determinar o que é inteligência, visualizar aquele material e ter a indicação de possíveis cursos que poderia fazer, trouxeram o alívio e a orientação necessários para que, hoje, esteja aqui contando esse fragmento de meu trajeto formativo. Tal material fora levado pela professora Rosa Maria Menezes, uma sorridente e muito pacífica mulher de um metro e talvez cinquenta e três centímetros, que se agigantava nas aulas de Filosofia do terceiro ano de ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Maria Rocha (em Santa Maria/RS). Ela hoje sabe, pois já comentei com ela sobre, a importância que teve em minha vida – ainda que distante. Hoje mais pessoas estão sabendo.

A decisão pelos cursos, entretanto, só foi facilitada, aliviada, mas não menos problemática. Direito, Jornalismo, Psicologia foram as escolhidas para aquela etapa. Além destas, outros cursos das Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas compunham o rol de possibilidades diante daquele teste que, refeito, apontavam resultados similares ao dia em que Rosa os trouxe para a "3A". Tentada a seguir a carreira policial, dado histórico familiar e o imaginário constituído pelas leituras de romances com esses temas, pendia muito mais para o Direito. Mas ao ser chamada para o curso de Psicologia decidi arriscar um novo começo.

O risco, provavelmente e percebo hoje, ao qual me refiro era muito mais o estabelecimento de um compromisso com algo que também havia escolhido – ou não teria indicado o curso como opção – e com a imagem que constituíra sobre mim: alguém sempre disposta a escutar e ajudar os outros (mesmo que negasse veementemente essa característica quando questionada). A adolescência, nesse sentido, é um dispositivo muito importante de análise. Por ser considerada uma *fase peculiar de desenvolvimento* (BRASIL, 1990) e de estar circunscrita para além da definição temporal (12-18 anos de idade), caracteriza-se por alterações físicas, psíquicas, bem como por mudanças nos papeis sociais exercidos pelo sujeito (OUTEIRAL, 2008). Enquanto ponto de apoio para compreensão de meu próprio trajeto, reconhecer que estava, aos dezenove anos, em transformação me permitiu aceitar essa nova etapa.

Para Erikson (1998, p. 63), é na experimentação de papeis, "na afirmação ou repúdio seletivo das identificações infantis do indivíduo e da maneira pela qual o processo social da época identifica os jovens indivíduos" que iremos construir nossa identidade. Para este autor, o período ao qual chamamos de adolescência compreende a superação do estágio *identidade x crise de identidade*; onde o sujeito sistematiza, por suas vivências e abstrações, quem é e como supõe-se sabido pelos outros (ERIKSON, 1998). Desta forma, perceber que além de saber-fazer, precisava entender onde gostaria de estar e quais temas me moviam.

E é no meu encontro com três professores da graduação em Psicologia que acabo, portanto, conseguindo perceber primeira e efetivamente as transformações provocadas, as quais me trouxeram até essa dissertação. Aqui não os cito em ordem cronológica, nem se sobrepõem julgamentos de valor. Fernanda Barichello, recém saída do mestrado em Psicologia Social, chegou com suas canetas coloridas e propostas de leituras que me fizeram pensar o espaço da Psicologia enquanto ciência. É com as pesquisas de Mary Jane Paris Spink e Peter Kevin Spink (2008) que o cotidiano passou a ganhar outras cores. Os autores propõem que é o olhar e o comprometimento dos psicólogos sociais, ao qual tangencio aproximações, que provoca a emergência da cientificidade e não apenas o acúmulo e um adestramento técnico. Deles destaco que

> Declarar-se parte de um campo-tema é demonstrar a convicção ética e política de que, como psicólogos sociais, pensamos que podemos contribuir e que estamos dispostos a discutir a relevância de nossa contribuição com qualquer um, **horizontalmente e não verticalmente** (SPINK, 2008, p. 73, **grifo meu**).

Assim, no terceiro semestre de curso, entender que a Psicologia só me colocaria em um espaço diferente e não em uma posição privilegiada (ao menos é assim que entendo a atuação da psicóloga que sou), detentora de uma suposta verdade, é um dos aprendizados que construí junto de Fernanda.

Tímido, surgia à porta outro professor. Este passou a discutir uma tal de Filosofia da Diferença, no sexto semestre do curso, descobri que a ciência a qual me filiava também poderia ser poética de vida. Seu nome é Douglas Casarotto de Oliveira e foi com ele que aprendi a ser psicóloga como caminhada, como aposta numa clínica que saísse dos moldes que até então discutíamos na graduação.

Ao falar das Reformas Psiquiátricas ocorridas em diversos países e no Brasil, sobre democracia e de seu trabalho na Saúde Pública, tornou-se um horizonte de como questionar, com propriedade, as grandes escolas da Psicologia e de escutar os futuros pacientes opondo-se à busca de encaixá-los em uma norma, um pretenso normal – sentimento impregnado em mim até então. Instalava-se ali meu encontro com o pós-estruturalismo e a batalha de não perder os rumos diante de um mundo ainda tão moderno e com bases tão arcaicas. Com suas aulas conheci, também, o trabalho de Suely Rolnik e de outros autores. Com esta apropriei-me da ideia de cartografia, que é um "desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem" (2011, p. 23). Caminhar junto aos clientes/pacientes/consulentes se fazia mais importante que decorar manuais sobre doenças – sem desconsiderar a importância destes.

Por último, mas não menos importante, é do primeiro semestre que me acompanha esse professor – até agora. Vantoir Roberto Brancher, de posicionamento firme e fala doce, ao notar meu silêncio após várias aulas sendo propositiva, acaba por irromper movimentos que não estavam programados. Ser questionada nunca esteve em meu caminho – nem eu havia ousado. A certeza de que sempre estava certa me impedia de ver que uma pergunta não era flecha, mas, por vezes, pedido de diálogo, de aproximação. Com ele, além dos conteúdos de Sociologia Geral, aprendi que não precisava parar de falar para escutar mais os outros, era necessário encontrar meu equilíbrio e entender que nossa visão sobre os outros estava carregada daquilo que nos foi possível perceber, vide as discussões sobre os Nacirema (MINER, 1976).

Falar de três de meus três professores inesquecíveis mostra também um pouco de como eu, Paula, tornei-me pesquisadora. Avessa ao tradicional dois mais dois são quatro, busco

escrever com curiosidade e poesia mesmo sobre temas que são difíceis de falar – talvez por acreditar que podemos fazer mais do que pretensiosamente determinar verdades sobre os outros, podemos escutá-los, fazê-los dizer de si e construirmos possibilidades juntos. Nessa aposta da Psicologia enquanto ciência, de uma ciência que não se enrijeça a ponto de preferir determinações a construções e do investimento na crítica que me reconheço.

Aos mestres que me trouxeram até aqui apresento uma autora que nos facilita a percepção do processo que acabo de descrever: Marie-Christine Josso. A autora nos fala que "ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viajem e viajante são apenas um" (JOSSO, 2004, p. 58). Estar e buscar sentidos juntos, produzir o caminho enquanto se caminha e falar sobre esse percurso a partir do que foi escutado, além de conectar os professores acima mencionados nos aproxima do que hoje apresento como mais uma parada de um trajeto.

Utilizo esse termo, trajetos formativos, para fazer referência a percursos inconclusos e, portanto, em potencialidade de continuar (BRANCHER E OLIVEIRA, 2016). Ao entender minhas não-finalizações e a possibilidade de mudar, posso buscar compreender os processos de autoformação (JOSSO, 2004) e experimentações de reinvenção de si (CASTORIADIS, 1982) dos professores que entrevistamos. Assim, compus com tais conceitos a investigação de seus trajetos formativos na EBPT, tendo as significações imaginárias de professores LGBT como dispositivos e companhia.

Disso, para fins didáticos, apresento de que educação e que professores nos aproximamos na sequência dessa introdução/relato. Também serão apresentados os temas que serão discutidos nessa dissertação, de forma breve, e por fim, são citadas as questões tornaram possível discutir as docências LGBT[2] e a significação de seus trajetos formativos.

1.1 COMO COMEÇAMOS E DO QUE SE TRATA ESSA PESQUISA?

[2] Ainda que não contemple a diversidade de expressões da sexualidade, utiliza-se o termo LGBT por ser a mais utilizada por órgãos governamentais, contemplando, por exemplo, as ações de promoção de direitos civis básicos da população que se autoidentifica como não-heterossexual. Debates tem sido implementados para a modificação da mesma, porém não é objeto de análise deste trabalho.

O ingresso no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (PPGEPT) surge como possibilidade na primavera de 2016 quando, em um centro de compras da cidade, recebo convite para participar de um grupo de pesquisas que discutia (e discute) formação inicial e continuada de professores. Surpresa, mas curiosa, decido aceitar e passo a compor o MAGMA, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial e Continuada de Professores, coordenado pelo Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher. Nas leituras, a Educação Básica, Profissional, Técnica e Tecnológica (EBPT) passa a ser tópico, especialmente pelo vínculo institucional do coordenador e das demandas de estudos sobre a área.

Dos temas que compunham nossos encontros, saber mais sobre formação tornou-se a meta de minhas presenças. *O que nos forma?,* era a pergunta que mais ressoava em mim. Não percebia à época que se tratava muito mais de quem e não do quê. A aproximação com Antônio Nóvoa (2009) e outros autores que pesquisam os saberes docentes permitiram a reformulação da visão que até então sustentava sobre educação. Por se tratar de um campo de estudos que ainda possui marcas de outras áreas, silenciando aqueles que fazem da docência sua profissão, restava questionar como aqueles que fazem não podiam falar? Podiam? A partir de que lugar? Imaginar o professor e a professora como pesquisadores, e mais, como trabalhadores, parecia um absurdo. O absurdo hoje é imaginar a educação sem poder pesquisar.

Mas afinal a educação profissional, o que é? Do aprendizado realizado entre pares, onde os saberes eram repassados por meio da observação, da prática e da repetição, atentamos hoje ao acúmulo de conhecimentos que não responde apenas à organização das sociedades, mas acompanham a atualidade na multiplicação do capital. Os meios e instrumentos e técnicas para aprendizagem que antes estavam disponíveis para todos hoje configuram a dualidade da educação que emerge com o advento do capital (MANFREDI, 2002). Desta forma, a educação profissional que conhecemos hoje consolida-se com a Revolução Industrial.

Até então, não haviam relações diretas entre educação e trabalho. É tardiamente que esse panorama se reconfigura. Assim, entende-se que as especificidades das relações sociais que mantinham senhores e escravos ou cidadãos em lados opostos indicariam qual caminho dessa dualidade se percorreria. Em resumo: quem pensava, não fazia.

O poder, até essa época, era predestinado, vinculado à origem da família e o acesso ao conhecimento dito superior era privilégio das classes dominantes. No entanto, segundo Frigotto (1999), a modernidade alterou o vínculo entre trabalho produtivo e educação com o advento do

capitalismo. A produção se rende ao mercado, o qual assume para si a organização da produção e suas relações de capital e trabalho. Ainda para o autor, o capitalismo passou a determinar as regras sobre valores, ideias, teorias, símbolos e instituições, entre as quais se destaca a escola como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam esse modo de produção (FRIGOTO, 1999).

Quando discutimos a educação profissional no Brasil precisamos atentar ao fato de que sua modalidade pública foi instituída em 1909, a partir do Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro do referido ano. Com este, foram criadas 19 escolas, uma em cada unidade federativa, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul (MANFREDI, 2002). As instituições que hoje formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica originam-se primordialmente destas, as Escolas de Aprendizes e Artífices. Inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio foram, em 1930, passadas à responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1937 "transformadas nos liceus industriais. Um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, em 1942, os liceus passam a se chamar escolas industriais e técnicas, e, em 1959, escolas técnicas federais, configuradas como autarquias" (VIDOR et. cols, 2011, p. 48).

A marca, entretanto, não era apenas de acesso. Para Moura (2009, p. 60), a "educação básica e a educação profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país". O pesquisador completa dizendo-nos que esse modelo é forjado na "fase colonial, na exploração e expropriação de matéria-prima destinada à coroa portuguesa, posteriormente, na fase do Império e início da I República, essa dependência passa, majoritariamente, à Inglaterra, permanecendo a mesma base econômica" (idem), qual seja, de exportação agrícola e extrativista. Assim, inexistem articulações para qualificação de trabalhadores, mas sim um modelo de adaptação às necessidades do mercado. E até o século XX essa foi o panorama da educação profissional no Brasil.

Quando da composição enquanto Institutos Federais de Educação (IF), a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), muitas transformações, no cenário político e institucional, ocorreram nessas escolas. A própria noção de EBPT é uma delas. Dentre essas mudanças, considerando o período mencionado anteriormente, estão a reabertura democrática, mudanças do sistema educativo, das artes em geral, das leis, do comportamento humano, das subjetividades. É a partir destas transformações que propomos as discussões que seguem. Considerando as mobilizações mencionadas anteriormente e contemporâneas ao

encontro com a EBPT, entendendo tais recortes como importantes para o início de discussões sobre a subjetividade docente – especialmente pela ausência de intersecções entre os tópicos abordados até então – é que justificamos nossos escritos. Poderíamos dispender maiores descrições sobre a educação profissional, mas entendemos que a literatura que oferece suporte para nosso entendimento já se presta como base para quem desejar aprofundar mais as discussões acerca da mesma.

A proposta dessa pesquisa emerge tanto para manter minha caminhada sobre as discussões da sexualidade, mas também aproximar-me ainda mais do Imaginário Social e da Educação. Deparar-me novamente com esses tópicos e propor discussões sobre a população LGBT diz respeito não apenas à ética profissional, mas também às inúmeras pessoas que me acolheram enquanto amiga e família e que se identificam assim. É para mostrar, ainda que superficialmente, que um caminho nunca é único e que um adjetivo pode ser perigoso e que a multiplicidade de possibilidades e de novas falas sobre esses sujeitos precisa continuar sendo proposta, escrita, dita, ecoada. Acompanha-se Eribon (2008, p. 96) quando afirma a necessidade de gays e lésbicas poderem falar sobre si mesmos para então "escapar às imagens durante tanto tempo produzidas sobre eles, e oferecer, assim, modelos positivos (ou neutros, ao menos, mais conformes com a realidade) àqueles/àquelas que só tem sob os olhos imagens fortemente negativas". Deste modo, propomos, de forma didática, uma breve apresentação do que será encontrado pelo caminho.

No primeiro capítulo teórico, com o objetivo de conhecer os trajetos formativos e os saberes dos docentes LGBT atuantes na EBPT, temos quatro tópicos e nos quais se discutem, respectivamente: quem são esses professores, a partir de dados sociodemográficos e de como se apresentam; onde acreditam terem aprendido a ser professores; falamos, ainda, sobre o que aconteceu quando presenciaram e/ou vivenciaram episódios de homofobia na infância e na adolescência; além dos que ocorrem na graduação e no mundo do trabalho.

No próximo capítulo, quando abordamos as possibilidades de autonomia quando da discussão sobre as significações imaginárias de docência, são os professores inesquecíveis e o imaginário de cada professor que se fazem presentes. Neste momento, percebemos o quão importante se faz a reflexão na formação docente, capacidade que permite a emergência de processos instituintes (CASTORIADIS, 1982). O encontro com os ciclos de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 2000) é outra questão que emergiu, despontando a carência de discussões aprofundadas no tema, nas distintas temporalidades das formações.

Em nosso último capitulo teórico, onde pretendíamos perceber as repercussões das imagens de docência nas práticas pedagógicas dos professores LGBT, discutimos o ingresso, as formações específicas, bem como questionamos sobre potencialidades, dificuldades e situações consideradas singulares ao trabalho na EBPT. Por último, indagamos sobre possível especificidade da prática pedagógica de professores LGBT e apresentamos nossas considerações.

Uma breve explicação, entretanto, merece ser colocada. Em cada um dos capítulos teóricos poderão emergir à canções que, além de apresentarem o gosto pessoal da autora da pesquisa, auxiliaram como disparadores de ideias nas muitas madrugadas de escrita. A arte é uma das expressões humanas que possibilita a invenção e experimentação de novas possibilidades, atuando, por vezes, como organização de um novo si. Deste modo, pensamos essa escrita, também, como ensaio de um novo pensar, de novas representações, onde os entrevistados caminham conosco apontando devires, deles e de nós todos. E convidamos a quem chegou até aqui que considere essas canções como parceiras de seu encontro com nossas palavras.

2. COM QUEM FALAMOS E O QUE SE PODE SABER SOBRE OS PROFESSORES LGBT ATUANTES NA EBPT?

Trajeto. No dicionário online Michaelis, *espaço que alguém ou alguma coisa precisa percorrer, para passar de um lugar a outro.* Para Brancher e Oliveira (2016, p. 9-10), trata-se de percursos "ainda inconclusos, ainda em desenvolvimento por isso mesmo não finitos, em vir a ser. Ou seja, o trajeto alia-se ao processo de construção, é elemento instituinte da formação desses indivíduos". Dessa forma, ao elencarmos essa palavra, apostamos na transformação, na ressignificação e nas potenciais implicações que as reflexões propiciadas possam ocasionar.

Apoiamo-nos, também, em Marie-Christine Josso (2007; 2009), autora que entende as narrativas autobiográficas como abordagem metodológica e a qual permite tanto a investigação, quanto a formação dos sujeitos que a empreendem. São, da mesma forma, uma possibilidade de aproximarmo-nos das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO, 2007).

Ao escolhermos a sexualidade, mais especificamente a orientação sexual dos entrevistados, como critério de inclusão de pesquisa, buscamos fugir do olhar desta especificidade enquanto segregação, estigmatização. É na pretensão de observá-la enquanto expressão do humano, como uma possibilidade de afeto que nos posicionamos. Sobre tal conceito, a sexualidade, entendemos que tem por motor a cultura, a linguagem e as relações sociais, os papeis atribuídos aos gêneros, os mitos e os preconceitos criados e retroalimentados pelo silenciamento e sua redução às práticas sexuais. Não por surpresa será pouco mencionada em nossas linhas, pois não se trata aqui de evidenciá-la, mas de não mais tratá-la como determinante de uma essência apriorística sobre os sujeitos (FOUCAULT, 1984; 1988). Ela encontra-se sim como critério de inclusão, mas para permitirmos que esses sujeitos falem de si e de suas experiências.

Conforme mencionado em introdução, o presente capítulo visa responder nosso primeiro objetivo específico, qual seja *conhecer os trajetos formativos e saberes docentes de professores LGBT atuantes na EBPT.* Diante das dificuldades em falar sobre si, expressa pela maioria de nossos entrevistados, e da complexidade que é resumir suas existências em poucas palavras e linhas, iniciaremos esse re-conhecimento dos trajetos formativos dos professores a partir de um quadro no qual compilamos dados referentes aos dados sociodemográficos dos mesmos.

Na sequência teremos uma breve análise deste quadro, bem como discutiremos como tais professores se reconhecem, onde acreditam terem aprendido a profissão e os problemas relacionados à orientação sexual em duas categorias: na infância e adolescência, e na graduação e no mundo do trabalho[3]. Aliado a essa organização, discutiremos os saberes docentes que foram passíveis de escuta nas entrevistas, a partir de quatro autores de base, a saber Clermont Gauthier (1998), Maurice Tardif (2008), Antônio Nóvoa (2009) e Maria Isabel da Cunha (2010).

2.1 QUEM SÃO OS NOSSOS ENTREVISTADOS?

Decifra-me ou te devoro. O desafio da Esfinge de Tebas, personagem da obra de Sófocles, apresenta-se como atual até os dias atuais. Destarte as explicações psicanalíticas oferecidas por Sigmund Freud e seu complexo edipiano, atemo-nos à resposta dada pelo nem tão estrangeiro visitante. *É o homem*. Somos nós quem, apesar do avanço da idade e da pretensa experiência adquirida com o avançar dos marcadores temporais, carecemos de conhecimento sobre nós – sujeitos e coletivos. Nesse jogo de perguntas e respostas, esquecemos de produzir e compartilhar os sentidos de nossas experiências para que outros possam derrotar seus anfitriões tebianos. Talvez por que nunca cessamos de produzir essas formas de ser e estar no mundo. Lirismos à parte faz-se mister pois tratamos de uma pesquisa acadêmica, discutirmos sobre a metodologia que nos propiciou os encontros com os sujeitos os quais apresentaremos a seguir.

É com a metodologia chamada bola-de-neve, ou em seu original *snowball* que encontramos subsídios para a consecução de nossa investigação. Tal método de investigação busca aproximar-se dos potenciais colaboradores e a partir de suas redes de contato, posto que é aplicada, primordialmente, com populações pouco numerosas ou daquelas que necessitam de certo grau de confiança para o contato inicial (ATKINSON E FLINT, 2001). Conforme poderemos visualizar, nosso universo de pesquisa correspondeu a sete entrevistados.

Com a experiência da pesquisa, demonstrou-se essencial tal escolha. Dizemos isso pela desistência de potenciais sementes[4] em parte pela temática abordada suscitar relativa exposição,

---

[3] Tratamos, nessa dissertação, apenas sobre orientação sexual pois houveram apenas entrevistadas/os cisgêneros homossexuais, ou seja, pessoas que se reconhecem a partir do sexo biológico ao qual foram associados ao nascer e que sentem-se atraídos emocional e sexualmente por pessoas do mesmo sexo biológico.

[4] Semente: nome dado ao participante que é indicado a compor a pesquisa (VAN METER, 1990).

ainda que protegida pelo sigilo inerente, ou pela indisponibilidade de tempo, apesar da indicação da brevidade contato (geralmente uma hora e meia de entrevista). Indicamos, também, que o número de entrevistados possuía projeção inicial entre oito e dez.

A partir desse primeiro contato, o qual se dá com o entrevistado/semente 1, a presença de novos participantes se deu pela indicação de pessoas que, a partir do preenchimento dos critérios de inclusão elencados, poderiam contribuir para nossas escritas. E quais são eles: ser professor e autoidentificar-se LGBT, ter atuado ou estar atuando na EBPT pelo período mínimo de dois (2) anos e aceitar participar da pesquisa assinando, portanto, os termos pertinentes.

Merece destaque o fato de que foram trabalhados apenas os dados daqueles entrevistados que, em conformidade com os princípios éticos da resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, a qual versa sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos, cientes da proposta da pesquisa assinaram e enviaram e/ou entregaram os termos de confidencialidade (TC) e de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Quando mencionamos a entrega posterior à realização das entrevistas, é importante citar que tal procedimento se deu pois seis das oito entrevistas foram mediadas por chamadas de vídeo em aplicativos com reconhecida criptografia, a saber *Skype* e *WhatsApp*. Os áudios foram gravados e transcritos de acordo com os preceitos de Meihy (2002), qual seja preservar as impressões, dados e portanto, as significações produzidas no momento da entrevista. Do mesmo modo, é importante destacar que a preocupação da história oral é também um

> compromisso social marcado pela "voz dos excluídos", revelação de aspectos desconhecidos, ocultos e desviados, não expressos nos documentos oficiais e escritos e, sobretudo, a denúncia de sofrimento extremo de grupos maltratados por situações variadas. Todos os itens indicados não ocultam a intenção de gerar atitudes políticas instruídas através da experiência das pessoas que viveram processos repressivos ou exclusão social. (MEIHY E HOLANDA, 2007, p. 78)

Desse modo, respeitar os eventuais silêncios nas falas dos/as entrevistados/as, mesmo que possam ser preservados pela metodologia empregada, visa a preservação das memórias compartidas – para si mesmos e para os que venham a ter contato com as mesmas. Isto posto, na tentativa de iniciarmos as apresentações dos colaboradores de nossa pesquisa, apresentamos o quadro abaixo.

Quadro 1: Dados sociodemográficos dos colaboradores

ENTREVISTADO	CODINOME	SEXO M – masculino; F - feminino	FORMAÇÃO M – Mestrado; D – Doutorado	ÁREA DE FORMAÇÃO	IDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO EBPT	CARGOS EXERCIDOS E MENCIONADOS 1 – Coordenador/a de Curso; 2 – Coordenador/a de Núcleo; 3 – Direção; 4 – Pró-Reitor/a; 5 – Participação em Núcleo;	INSTITUIÇÃO – CAMPUS ANTERIORES	INSITTUIÇÃO – CAMPUS ATUAL
1	*Milton Santos*	M	D	Geografia	41	11	10	1 e 2	A1, A2, A3	A4
2	*Louis Pasteur*	M	M	Tecnologia de Alimentos	31	9	6	1 e 2	A4	A4
3	Humberto Maturana	M	D	Biologia e Pedagogia	41	23	9,5	1, 3 e 4	A5	C1
4	Luís da Câmara Cascudo	M	M	Gastronomia	37	15	10	1 e 5	A1, E1	F1
5	Eva Jablonka	F	M	Biologia	43	19	8	2 e 5	A1	D1
6	*Hannah Arendt*	F	D	Filosofia	49	28	6	2	B1	B1
7	*Pitágoras de Samos*	M	M	Matemática	40	21	9,5	1, 3 e 4	C2	B2

Fonte: quadro elaborado pela autora.

A partir dos dados produzidos, é possível afirmar que há mais sujeitos do sexo biológico masculino do que feminino. Os participantes tem média de idade de 40 anos, o tempo médio de atuação docente é de 18 anos, onde 8,5 anos correspondem ao vínculo com a EBPT[5]. Os professores entrevistados acumularam, além da docência, outros cargos nas instituições, tendo por média dois durante seu trajeto.

Durante o período de produção de dados, todos os entrevistados já haviam concluído o mestrado acadêmico. Destes, dois possuem o título de doutor/a e um estava cursando o doutorado. As relações produzidas pelos colaboradores entre suas formações, cargos exercidos e a docência serão melhores discutidas ao longo dos capítulos, incluindo esse.

Nas duas últimas colunas à direita do quadro informamos a localização dos professores conforme instituto ao qual estão vinculados, por letras do alfabeto latino, e o campus em que

[5] Atentemos que as idades e tempos de docência referem-se à época das entrevistas, realizadas entre março de 2018 (entrevista piloto) e maio de 2019.

estão lotados, por algarismos arábicos. Quando há indicação, por exemplo do Instituto A1 e A2, observa-se que o/a/s professor/a/s estão vinculados a um mesmo instituto, porém, em cidades distintas. Tal informação será destacada, inclusive, no corpo do texto, para que consigamos nos localizar geograficamente nesse território que imaginamos e de modo a preservar o sigilo dos entrevistados.

Ponderamos que tanto os dados sociodemográficos mencionados acima quanto as discussões sobre a sexualidade, formação, trabalho, infância, etc., são fragmentos de identidade. Esse último termo tem sido amplamente estudado pela Psicologia Social, sendo compreendido como aquilo que é experimentado e que serve para descrever o *self*. Neste sentido é que encontramos a sexualidade: como mais um dos componentes pelos quais podemos entender a experiência humana (NUNAN, 2007). Ao considerarmos que quem e o quê somos refere-se às experiências partilhadas com outros sujeitos, faz-se importante mencionar o impacto que o meio ambiente – ou aquilo que é externo a mim – possui na constituição das identidades, incluindo aí as de pessoas LGBT.

Por termos trabalhamos com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), precisamos atentar para alguns critérios de forma que, em coerência com o rigor técnico, se possa perceber as relações entre as falas dos colaboradores e, portanto, visualizar a emergência das categorias. Dessa forma, nosso processo de análise iniciou com a transcrição das entrevistas e o alinhamento do olhar com os objetivos estabelecidos na pesquisa. A leitura flutuante, primeira etapa desse processo, visa expor ao pesquisador, pensamos, não apenas os dados produzidos (BARDIN, 2016), mas também o próprio imaginário do pesquisador, aquilo que lhe é possível, ao ler, captar. Em contato com as transcrições, aproximações entre os discursos dos entrevistados foram se tornando mais claras, tendo sempre em mente que a experiência de cada um é singular.

A seguir, o que se empreendeu foi a escolha dos documentos a serem trabalhados e que, conforme expusemos anteriormente, responde à totalidade de entrevistados que enviaram e/ou assinaram os termos de confidencialidade (TC) e de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Além dos critérios de inclusão da pesquisa, a presença dos sete professores diz respeito à regra da pertinência que, para Bardin (2016, p. 128), fala sobre a adequabilidade dos documentos "enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise".

Destacamos a referenciação de índices e elaboração de indicadores como o próximo passo de nossa pesquisa. Neste momento, passa-se a constituir a associação de palavras

emergentes da leitura das transcrições. Tais índices pontuavam nosso entendimento sobre o que ali estava sendo falado, tornando possível promover as aproximações que percebemos existir entre as experiências dos entrevistados, dando origem aos indicadores. Este é, logo, o momento da codificação. Nessa etapa é que começaram a se materializar as categorias que serão apresentadas na sequência. Tal processo é o encontro das leituras que mobilizaram e das que compuseram nosso corpus de análise, bem como das respostas ofertadas pelos professores aos nossos questionamentos. Assim, dispomos abaixo a estrutura e a forma como chegamos até as categorias obtidas a partir da pesquisa e do olhar da autora.

A sequência que nos acompanhará nas próximas linhas é composta por três pontos de observação sobre nossos entrevistados, onde cada uma responde a um objetivo específico, dos três estabelecidos para a realização de nossa pesquisa. Em nosso primeiro capítulo teremos três discussões, iniciando por **É Assim Que Eu Sou**, onde apresentamos as respostas à questão de quem os entrevistados são, estando as categorias identificadas como **Eu Nasci Assim**, **Eu Cresci Assim** e **Nem Sempre Fui Assim**. Tal categoria emerge do primeiro contato com nossos entrevistados, da primeira pergunta. O nome dado às categorias é em parte escolha da autora, como mencionado no capítulo introdutório desse trabalho, mas também da síntese promovida pela canção de Dorival Caymmi, imortalizada na voz de Gal Costa, "Modinha para Gabriela". Esse encontro se dá pela aproximação possível com aquilo que se escutou das entrevistas. As associações dos discursos dos professores com a música estão melhor explicadas abaixo.

Na sequência, dispostas em outras três categorias, tratamos de onde os professores acreditam terem aprendido a ser enquanto profissionais, quer seja **Dentro de Casa**, **Dentro e Fora de Casa** e **Fora de Casa**, no tópico **Onde Aprendi a Ser**. Aqui, associamos ao espaço casa à referência inicial de aprendizado do mundo, ao primeiro contato que o humano tem com a sociedade, e às indicações dos professores sobre o território subjetivo reconstituído a partir do questionamento que deu origem à discussão. Nesse momento falamos de território tendo por referência Cunha (2010, p. 56), quando se expõe "os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados". Deste modo, ao responderem onde acreditavam ter aprendido a serem professores e professoras, indicam, juntamente, que vínculos compõem sua profissão, bem como a forma que a visualizam.

Após essa descrição, em **O Que Aconteceu**, discutimos os enfrentamentos da homofobia em dois momentos, quais sejam **Enfrentando a Homofobia na Infância e Adolescência** e **Com os Conflitos na Graduação e no Mundo do Trabalho**. A emergência dessa seção deriva tanto das questões que se propuseram a compreender a existência ou não de

conflitos com colegas de escola, faculdade e trabalho, professores e membros das instituições as quais nossos entrevistados foram expostos durante seus trajetos, bem como se foi possível depreender algum preconceito nos conteúdos, disciplinas, livros com os quais tiveram contato. Tais questionamentos são motivados pelas pesquisas de Carrara e Ramos (2005), os levantamentos do Grupo Gay da Bahia (2017), entre outras veiculações em mídia, as quais evidenciam episódios de violência, descaso e exclusão de pessoas LGBT, física, emocional, subjetiva, discursivamente postas em ação. Durante nossa caminhada será possível perceber a intersecção dos saberes docentes (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2008; NÓVOA, 2009; CUNHA, 2010), na forma em que percebemos as articulações, nesses percursos de ser, aprender e do que aconteceu, que tais saberes provocaram.

Antes de darmos continuidade, explicamos que os codinomes e as narrativas dos professores entrevistados estarão grifadas, em sua totalidade, em *itálico* para diferenciar da inserção de trechos teóricos, haja vista que tais colaboradores elencaram autores de suas áreas do conhecimento para identificá-los em nossa pesquisa. Demais destaques, como o uso do **negrito**, serão feitos para oferecer olhar às categorias, em cada subtítulo, bem como localizar nas falas dos professores entrevistados as marcas do que será falado.

2.2 COMO OS PROFESSORES SE APRESENTARAM

Não é por surpresa que iniciamos esse subcapítulo com nossas discussões sobre a dificuldade dos entrevistados em responder à pergunta inicial de nossa pesquisa: Q*uem é o professor/a? E onde acredita que aprendeu a ser professor/a?*. Ouvir tal questionamento e apresentarmo-nos a alguém implica caminharmos e implicarmo-nos, como nos bem diz Josso (2004, p. 58): “o encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que a viagem e o viajante são apenas um”. Assim, como dizer de nós mesmos quando tudo o que somos não cabe apenas no corpo que habitamos?

A quase totalidade dos entrevistados ofertou-nos pausas significativas quando questionados sobre quem eram na especificidade de seus fazeres, ou seja: quem era aquele/a professor/a que estava diante da autora da pesquisa? Se, a partir de Josso (2004), precisamos aproximar a viagem do viajante (e vice-versa), buscamos com os tempos e movimentos da vida, produzir acolhimento e permitir que tomassem esse tempo como espaço para a necessária reflexão (FERRY, 2004) e caminhada conjunta.

Dividiremos, apenas de forma didática e a partir das leituras e análises que nos foram possíveis, em três categorias suas apresentações. Quando perguntados, portanto, quem são os professores, temos os que se reconhecem professores a partir da inerência, outros pelas transformações e aqueles que se apontam pelas características desenvolvidas no percurso profissional. Desse modo, tais categorias estarão representadas como **eu nasci assim**, **eu cresci assim** e **nem sempre fui assim**.

A clara alusão à canção "Modinha para Gabriela" de Dorival Caymmi (MODINHA, 1975), tem, além de justificativas de gosto pessoal da autora da pesquisa, conexão com as bases teóricas sob as quais nos apoiamos. A Gabriela de Caymmi veio ao mundo sem "atinar" em nada e foi-se construindo. Se nasceu, cresceu ou foi sempre assim, é a capacidade inventiva e submetida a diversos encontros que permitiu tanto a Gabriela da canção em reconhecer-se e eternizar-se na voz de Gal Costa, quanto os entrevistados em produzirem um sentido para suas existências. Nas palavras de Josso (2004), tais movimentos permitem que o homem encontre espaço que "uma intencionalidade à procura de lucidez, uma reflexividade operante, que define assim o direito (e os deveres que o acompanham) de orientar individual e coletivamente as suas atividades, as suas perspectivas e a sua busca de consciência" (JOSSO, 2004, p.21). Ao narrarem a si mesmos, nos aproximam também dos referenciais que apontam para a construção de seus trajetos formativos.

A categoria **Eu Nasci Assim** diz respeito a dois professores, quais sejam *Milton Santos* e *Pitágoras de Samos*. Com diferentes nuances e palavras, ambos encontram-se em nossa análise indicando um caráter inato em sua relação com quem são. Podemos visualizar melhor quando afirma *Milton Santos,*

> [...] *eu sempre parti do princípio e acredito nisso que* ***a docência ela é meio intrínseca*** *a cada indivíduo.* ***Todos nós*** *de uma forma ou de outra* ***temos um pouquinho de professor****, que nem aquele ditado "de louco e de médico todo mundo tem um pouco", acredito de professor também todo mundo também tem um pouco,* ***mas eu sempre gostei de pessoas, né,*** *sempre gostei de gente, de povo, onde tem uma aglomeração de pessoas lá tá o Milton Santos, eu gosto. [...]* ***E eu sempre gostei de conversar, de interagir com as pessoas e a docência requer isso.*** *Se tu não gosta de gente, se tu não gosta de te comunicar, de interagir com o Outro, tu não pode ser professor e eu acredito, que eu enquanto professor eu tenho esses, essas prerrogativas para a docência, então eu enquanto professor, né, como Milton Santos professor é esse, um Milton Santos assim humano, né, comunicativo, que interage, que procura aglutinar, que procura amenizar, ser o ponderador* (*MILTON SANTOS,* **grifos nossos**)

Os destaques conferidos ao trecho acima indicam, além de outras definições apontadas pelo professor, a ideia de que a docência, seu ser professor, é uma característica inata e para as

quais possui as características, ou como denomina, as prerrogativas. A utilização da palavra precisa de outro realce. Retomando o dicionário que abriu a discussão desse capítulo, prerrogativa é um direito especial, inerente a uma função ou profissão; privilégio ou vantagem que alguns indivíduos de uma determinada classe possuem; regalia (MICHAELIS, s/a). Com isso, temos como imagem que *Milton Santos* acredita ter nascido privilegiado para ser professor.

Seu posicionamento lança-nos diretamente para o aspecto vocacional da docência. A vocação emerge, em parte, justificada por seu surgimento nas missões jesuíticas, as mesmas que auxiliaram no processo de colonização do Brasil. Tal questão fortalece uma perspectiva essencialista, como se houvesse uma verdade escondida nos sujeitos (FOUCAULT, 1988) e que o empreendimento de formação devesse compreender a busca pela mesma. De acordo com o que nos diz professor *Milton Santos,* todos seríamos um pouco professores, o que nos permite assistir à significação imaginária social de que nascemos assim, mas nem sempre nos desenvolvemos para tal.

Ainda sobre os aspectos vocacionais da docência, podemos associá-la à emergência do saber chamado de tradição pedagógica. Este é descrito por Gauthier (1998) enquanto saber que se relaciona com um ensino simultâneo, onde o mestre direciona-se a vários ao mesmo tempo e onde sua palavra era reconhecida como salvação, típica do labor dos padres que, na busca da "imagem e semelhança" ao seu Deus, pastoreavam as almas para iluminação – e conformação com os ideais cristãos. Deste modo, ser professor poderia estar associado à ascensão ao divino, um estágio superior, proximidade e reconhecimento de superioridade.

Já o professor *Pitágoras de Samos*, quando questionado sobre quem era, responde-nos com suas características pessoais e o reconhecimento da Matemática como único curso por ele desejado.

> [...] ***e eu sou assim****, sou uma pessoa assim, meio estressado com as coisas, as coisas não são levadas a sério, quando as coisas não são cumpridas, então... é, essas coisas, as coisas são meio chatinhas assim,* ***meio linha dura****, assim ó [...] o que eu queria era fazer Matemática,* ***sempre quis ser professor****, então... sempre teve esse incentivo assim. Ninguém me levou a isso, eu que sempre quis e tive apoio total de pai e mãe e família toda. É... e que bom, né?, que hoje eu me sinto assim, eu gosto de ser professor [...] Bem naquela fase que eu tava concluindo o Ensino Médio, sabe?, eu sou velho era segundo grau, não era nem Ensino Médio na época, aí tu tá ali terminando, tu fica meio te perguntando se a coisa é... fui verificar, pensei em outras áreas, mas não tinha nada que me chamasse atenção, até podia né, uma Engenharia, alguma coisa que envolvesse a Matemática,* ***mas não... era Matemática e ser professor de Matemática****"* (*PITÁGORAS DE SAMOS*, ***grifos nossos***)

Apesar dos diversos questionamentos sobre potenciais mudanças, *Pitágoras* diz que nunca pensou em um curso diferente do qual se graduara. A facilidade que possuía com a disciplina durante os Ensinos Fundamental e Médio parecem ter sido preponderantes a qualquer outra profissão, de forma que nem mesmo o questionamento de familiares próximos motivou alguma troca.

A associação entre sua personalidade e a objetividade característica da Matemática parece-nos como casamento perfeito no trajeto de *Pitágoras*, de onde podemos convocar Nóvoa (2009, p. 38) para dizer conosco que "o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos". Desse modo, ambos professores parecem-nos indicar que nascemos assim, feito a Gabriela de Caymmi, como se um maktub[6], uma inscrição em nosso destino indicasse o nosso futuro.

Eu Cresci Assim, é de pronto outra categoria de nosso primeiro contato com os professores. Nela encontramos outros três colaboradores, *Luiz da Câmara Cascudo*, *Eva Joablonka* e *Hannah Arendt*, os quais encontram território para apresentarem-se como professores a partir das características que foram desenvolvendo ao longo de suas formações – pessoal e profissionalmente falando. Destacamos que dois desses sujeitos definem-se como sérios, indicando-nos seus mecanismos de defesa diante dos preconceitos vivenciados. Iniciaremos a discussão sobre essa categoria com eles que, apesar da diferença de gênero, encontraram na docência e na seriedade um ponto de encontro.

Luiz da Câmara Cascudo, além das mudanças provocadas pelas escolhas de formação inicial, a qual menciona terem ocorrido no tempo correto, se diz alguém muito reservado. Tal fato, reconhece, decorre por sua sexualidade. Ele nos diz que é

> [...] ***um professor que tem uma certa barreira em proporcionar a liberdade pra aluno***, *né, e isso é mais* ***em virtude da minha sexualidade*** *que propriamente dito, eu procuro manter um certo limite [...] A barreira eu acho que ela vai muito porque* ***as pessoas assim, elas confundem muito***, *né, [...] e o aluno, ao longo do tempo, ele perdeu a postura de "eu sou aluno e você é professor", em alguns aspectos, esse liquidificado, né, eles misturam muito a relação, então eu tento preservar esse limite, né* (*LUIZ DA CÂMARA CASCUDO,* ***grifos nossos***).

Existem, em seu discurso, algumas considerações que podemos tecer sobre a sexualidade. Considerando que até meados dos anos 1990 a homossexualidade ainda constava

---

[6] *Maktub*, expressão da língua árabe que indica que algo *já estava escrito*.

como patologia passível de diagnóstico nos manuais oficiais, como exemplo das edições do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e do Código Internacional de Doenças (CID)[7] e que, até hoje, subsiste no imaginário sobre a população LGBT relações com estigmas, doenças, desvios e castigos, podemos depreender que tal distanciamento preconizado pelo professor *Cascudo* reflete também uma proteção em relação a tais categorias. Essa defesa, entendemos, é uma reação tanto às experiências vivenciadas, quanto meio possível para controlar novos eventos de exposição ao preconceito (GOFFMAN, 1988).

Aqui percebemos, além da preservação de sua si, a clara associação ao saber experiencial. Elencamos Gauthier (1998, p. 33) para nos explicar do que esse saber se trata. Para o pesquisador, "a experiência torna-se então a regra e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina", permitindo que o espírito liberte-se para cuidar de outros problemas. A ponderação aqui realizada é de que "o professor pode acreditar que é porque ele age de tal modo que os alunos aprendem, ao passo que, na realidade, a explicação pode ser bem outra" (ibidem.). Não podemos deixar de perceber, novamente, que a experiência de ser homossexual em uma sociedade heterossexista pode acabar influenciando tais comportamentos e utilização de saberes; onde silenciar acaba reforçando um padrão discriminatório, um preconceito sexual que torna-se internalizado (NUNAN, 2007; NUNAN, 2015).

Em outra oportunidade, Nunan (2007) pondera que há diferenças entre ser homossexual e ser gay. A partir de Kates (1998) e Trevisan (2000), a autora mencionada aponta que os sujeitos não escolhem a homossexualidade, mas sim a adoção ou não de uma identidade gay coletiva. Ao realizar o *coming out*, "torna-se visível, culturalmente inteligível e desafiando abertamente o discurso sexual hegemônico" (NUNAN, 2007, p. 87). A angústia e as estratégias que se relacionam na proteção e ou enfretamento dos preconceitos relativos à sexualidade dizem menos da vivência da sexualidade, "mas da consciência de que ele sofrerá rejeição" (ibidem.).

Hannah Arendt, inicia sua fala afirmando nunca ter sofrido dificuldades em decorrência de sua sexualidade, "*até porque eu tenho uma posição firme e eles respeitam e esse respeito não tenho, não sei no que eu posso contribuir contigo, porque sinceramente eu não tenho nenhum drama pra te contar, pra te relatar*" (*HANNAH ARENDT*). Sua seriedade, em oposição a *Cascudo*, não visa proteger-se do que se possa vir a falar sobre sua sexualidade. Sua motivação evidencia-se quando recorda:

---

[7] O termo homossexualismo foi extraído do DSM em 1980 e do CID em 1990 (FACCHINI, 2011).

> [...] *Minha mãe sempre dizia que eu não deveria contar pra ninguém que eu era gay, que eu preservasse a minha privacidade e eu nunca preservei.* ***Uma das primeiras coisas que eu digo em sala de aula é que eu sou gay*** *e digo isso só pra ter o gostinho, só pra acabar com a fofoca deles* (*HANNAH ARENDT,* ***grifo nosso***).

Considerando as adversidades enfrentadas pelo público LGBT na educação, quer seja nas dificuldades relacionais ou da regulação dos corpos (JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 1997) e/ou no cotidiano (SOUTO, 2018), ao afirmar desde o início não saber como contribuir com a pesquisa, posto que não havia enfrentado dificuldades, a experiência de *Hannah* informa uma brecha nas narrativas hegemônicas e que aponta a contribuição de sua formação integral no modo como percebe-se professora (NÓVOA, 2009), ou seja, na busca por seu espaço, constrói, por sua vez, outras narrativas sobre a homossexualidade.

Para Daniel Borrilo (2010, p. 9), a homofobia "tem se revelado como um sistema de humilhação, exclusão e violência que adquire requintes a partir de cada cultura e formas de organização das sociedades locais" e que se relaciona com outras formas de inferiorização "como o racismo e o classismo" (idem). O autor destaca, ainda, que é a partir da ascensão da cultura judaico-cristã que se estabelece o preconceito contra os homossexuais. Em seus escritos, tal moralidade – ainda hoje – influencia o modo como tais sujeitos são percebidos, pois "a diferença entre as orientações sexuais (hétero/homo) é a pedra angular da própria diferença sexual (masculino/feminino)" (LACROIX, 1996 in BORRILO, 2010). Deste modo, a aliança com a heteronormatividade, uma produção lógica de que sexo, gênero e desejo são contíguos (LOURO, 2009), acaba por se reforçar, justificando a necessidade de distanciamento que o professor *Cascudo* menciona e da exposição/desafio proposto por *Hannah* ao não esconder quem é.

Nossa última professora apresentada nessa categoria, **eu cresci assim**, *Eva Joablonka* se define como "*uma professora que busca motivar os alunos, né, tenta trazer algum tipo de encantamento, de prazer com o que eu ensino*" (*EVA JOABLONKA*) e que diz não ter tido exemplos desse padrão que busca exercer, pois foi-se constituindo "*às cegas*". Dessa forma, ainda que reconheçamos as permanências, ao exemplo do gosto pelos estudos e pelo incentivo familiar à leitura, Eva nos permite dizer que ser docente é também um processo de descoberta e transformação. Sua disposição nessa categoria torna-se mais evidente, entendemos, quando, ao responder sobre sua formação, compartilha o diálogo que teve com uma amiga sobre escolhas profissionais:

> [...] *ela disse que ela, que dentro do leque de opções, era uma coisa que ela achava possível, viável, atingível e ela seguiu por esse caminho, né, daí ela disse, fez uma reflexão interessante, que ela disse assim 'Eva, as coisas que a gente fez são do leque de opções do nosso mundo, do nosso universo, né, de filho de trabalhadores, de professores', né,* ***então eu não pensei em outras coisas nesse momento, mas poderia ter feito várias outras coisas****, mas eu gosto muito do que eu faço* (*EVA JOABLONKA*, **grifo nosso**).

O trecho acima nos aproxima de Oliveira (2018, s/p) quando dialoga sobre professores que, mesmo não tendo a docência enquanto escolha, "[re]significaram suas vidas, descobrindo-se na sala de aula". O que a autora nos explica é, dentro dos estudos do Imaginário, a (re)significação do vivido. Assim, somos capazes de nos aproximarmos do processo de criação e/ou invenção, do instituinte que tanto nos fala Castoriadis (1982).

Em nossa última categoria, a saber **Nem Sempre Fui Assim,** conhecemos *Louis Pasteur* e *Humberto Maturana*. São eles que, em contraponto aos primeiros, falam de si, enquanto docentes, a partir de mudanças e de como, a partir destas, desenvolveram-se, cresceram.

Para *Louis Pasteur*, ser professor é "*um aprendizado constante*". Também entende "*que* ***a gente se constrói muito****, ahm, em relação às demandas que* ***vão surgindo***" (*LOUIS PASTEUR,* **grifos nossos**). Sua atuação, diz, se dá primeiramente em cursos de curta duração, capacitações, treinamentos de equipes de prestação de serviços relacionados à sua formação inicial. Deste modo, além da constância da aprendizagem, das mudanças presentes em seu trajeto, a docência, para este, parece estar ligada à ideia de transmissão de um conteúdo ou técnica, e também de que, apesar da formação pedagógica, "*agora eu vejo que eu me constitui enquanto docente muito em função das demandas, né, e aí na tentativa de acerto*" (*LOUIS PASTEUR*).

Apesar da distância das categorias, *Milton Santos* e *Louis Pasteur* encontram-se com Nóvoa (2009) quando este postula que uma das disposições para a docência[8] é o conhecimento. Nesse sentido, o "trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem" (idem, p. 30), sendo os conteúdos elementos-chave para saber mais do que como, para onde conduzir os sujeitos. Sabendo que o verbo conduzir é do tipo transitivo, ou seja, necessita de complementos verbais para completar seu sentido,

[8] Nóvoa (2009, p. 29) utiliza o termo disposições para a docência, pois "pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores."

entendemos que a condução do conhecimento demanda uma intenção, um para onde levar esses alunos.

Se tendemos a creditar à intencionalidade o sucesso de muitas ações, acreditar que o que se ensina será utilizável pelos educandos nos permite conversar com Josso (2004). A autora nos revela que, ao comentar sobre a retomada do método autobiográfico, houve uma "reabilitação progressiva do sujeito e do ator", onde intenção e reflexão operantes torna(ra)m capazes a conscientização dos sujeitos sobre suas posições individuais e coletivas nas suas autoformações. Desse modo, a centralidade que tais professores (a)creditam que suas práticas farão diferença na formação de outrem, revelam muito mais do que a urgência do conhecimento, mas a indissociabilidade das crenças destes com o que executam em seus espaços de trabalho.

Humberto Maturana demarca, a partir de nosso questionamento, dois momentos em seu trajeto. Crescer assim, para este, possui clara referência ao momento em que realiza seu *coming out*, ou seja, quando assume publicamente sua homossexualidade. Quando pondera sobre como agia antes dessa demarcação temporal, apresenta-se como um professor técnico, "*extremamente organizado, extremamente leitura, mas pouco cômodo" e continua "**até o momento em que eu assumo pra mim a minha homossexualidade** e isso é tão libertador e eu transformo a minha sala de aula em algo mais leve*" (*HUMBERTO MATURANA*, **grifos nossos**). O grifo conferido à fala do docente aponta para o recorte que, segundo menciona, possibilita seu crescimento enquanto pessoa e a emergência de novas justificativas para suas escolhas profissionais.

É, com a saída de uma instituição confessional para o ingresso na carreira do magistério público federal e de seu *outing* que permite-se falar que ser professor era "*uma forma de libertação*" (*HUMBERTO MATURANA*). Ao realizar "a saída do armário", *Maturana* produz para si um novo modo de ser sujeito e ser professor, mesmo que já se identificasse enquanto homossexual. Passa, portanto, a associar a não-escolha de profissões consagradas ao fato de querer "*de ser mais eu do que aquela coisa engessada da gravata, da coisa mais fechada e me dava muito medo; na época eu não sabia o porquê de ser aquele homem no padrão heteronormativo tão rígido, né?*" (*HUMBERTO MATURANA*).

Um universo infindável de associações pode-se compor a partir do relato de *Maturana*. Entendemos que isso se deve ao fato de que o Imaginário alimenta-se do magma, de uma matéria produtora de formas potencialmente organizáveis, mas que não pode ser reduzida a tais, por não ser passível de reconstituição pelo mesmo modo que virtualmente produz. Falar de magma é dizer de indeterminação com habilitação para constituição de determinação, sem

nunca poder findar-se (CASTORIADIS, 1982). Dito de outro modo e tendo por exemplo a experiência relatada por *Maturana*, escolher uma profissão considerada rígida o fazia entender a escolha por posturas rígidas em outras dimensões de sua existência, fato o qual não deseja(va).

A partir das falas dos professores, adentramos em outros dois questionamentos que compõem esse primeiro contato com o universo de pesquisa constituído, quais sejam: onde acredita que aprendeu a ser professor? e, se existiram conflitos relativos à escolha profissional, bem como quanto à orientação sexual, os quais serão abordados no tópico abaixo.

2.3 ONDE APRENDERAM A SER PROFESSORES

Enquanto parte do primeiro questionamento de nossa pesquisa, muitos dos professores iniciaram sua fala a partir deste ponto, qual seja dos espaços, lugares ou territórios em que creditam o aprendizado sobre a profissão. Antes de apresentarmos suas respostas, se faz necessária a definição do que seriam esses três substantivos, os quais faremos a partir de Cunha (2010). Os espaços, para esta, são compreendidos pelas localizações materiais, ao exemplo de uma gaveta x, de uma cômoda y. Ou seja, reserva-se à potencialidade de recepção de algo.

Os lugares emergem nos discursos como receptores destes algos e dos sentidos que os acompanham, ao exemplo da gaveta pequena da cômoda do quarto. Por fim, os territórios revelam as intenções, relações de forças, onde indicados e legitimados enquanto tal, além dos aspectos mencionados sobre os espaços e lugares, eliminam possibilidades de outros objetos (ou pessoas ou ações) ocuparem (ou atuarem) em oposição ao determinado. Em nosso exemplo, o território seria a gaveta pequena de livros da cômoda do quarto de Paula.

Logo, se pudermos definir a relação entre estes, aproximando-nos dos temas aqui abordados, um "espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados" (CUNHA, 2010, p. 56). Assim, nossos entrevistados aprenderam a ser professores em espaços, lugares e/ou territórios? Para responder esse questionamento temos o gráfico abaixo, o qual, dividido em três categorias, informa **dentro de casa**, **fora de casa**, e **dentro e fora de casa**, como indicadores das relações de aprendizagem da profissão exercida.

Gráfico 1: Onde aprendeu a ser professor

Fonte: elaborado pela autora. Descrição do gráfico: o gráfico é um quadrado de fundo amarelo, onde há três separações de categorias, em retângulos de fundo na cor branca e letras na cor preta, que descrevem a separação de grupos de professores que aprenderam a ser professor dentro de casa, dentro e fora de casa e fora de casa. No primeiro grupo, dentro de casa, estão os professores Humberto Maturana, *Eva Joablonka* e *Pitágoras de Samos*. No segundo, estão *Louis Pasteur* e *Hannah Arendt*. No terceiro grupo estão *Milton Santos* e Luís da Câmara Cascudo. Os nomes dos professores estão em letras na cor branca dentro de retângulos de cor preta.

Iniciando nossas indagações sobre onde os entrevistados aprenderam a ser professores, nos deparamos com Selma Garrido Pimenta (2008, p. 20), para quem os alunos chegam à graduação com ideias mais ou menos estruturadas sobre o que é ser professor pois "sabem um pouco sobre nas representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação". Em parte, esses saberes referem-se às experiências como alunos e as projeções que construíram a partir destas vivências que, das mais diversas possibilidades, os leva(ra)m até a escolha pela profissão.

O termo casa pode referir-se a uma habitação, o agrupamento de pessoas sob o mesmo teto, reunião de bens familiares, espaço onde se realizam reuniões temáticas, estabelecimento de fins comerciais, lar, família (MICHAELIS, s/a; FERREIRA, 1993). Aqui, multiplicam-se.

Conforme mencionamos, foram capturadas três categorias em nossas análises. Iniciemos com o **dentro de casa.**

Dos três entrevistados que indicaram **Dentro de Casa** como onde aprenderam a ser professores, dois referem a família como indicador dessa descrição. Para *Humberto Maturana*, além de ser filho de uma "professora unidocente", atuante até o final da década de oitenta, informa que

> [...] *me descobri professor muito cedo, eu sempre gostei de brincar de sala de aula, e aí quando eu cheguei nos anos finais do ensino fundamental, eu comecei a me apaixonar pelas ciências, né, era um encantamento pela minha professora de ciências, por aqueles nomes.* [...] *É, eu era o professor da brincadeira, eu organizava,* ***eu dividia o pátio da escola, aliás, o pátio da minha casa em salas de aula****, eu fazia escada, eu desenhava na mente toda uma escola na minha cabeça e isso foi pra mim muito claro, desde o início, que eu queria ser professor. E sem sombra de dúvidas, aos dezessete anos eu fiz faculdade, fiz vestibular querendo ser professor (HUMBERTO MATURANA,* ***grifos nossos)***

De acordo com a norma culta da língua portuguesa, advérbios são palavras que modificam verbos, adjetivos ou outros advérbios e são classificados conforme as circunstâncias que informam. Na fala do professor *Maturana* percebemos que o **aliás** transforma a escola em casa na atualização da memória proposta por nosso questionamento e, nessa mudança, promove um intercâmbio. Passa-se a assumir que tais espaços tomam contornos de territorialidade pois revelam seu pertencimento à escola e a convocação desta ao pátio de sua casa. *Maturana* transforma, no brincar, um lugar em território: não mais pátio, escola.

À época de sua escolha, pondera, ser professor já não estava em evidência. Eram tempos em que cargos em instituições bancárias passavam a ser o desejo dos pais aos seus filhos, não sendo diferente com o professor *Maturana*. Rodolfo Ferreira (1999) encara esse período (a virada dos anos 1970 para os 1980 até a contemporaneidade) como dessacralização da docência, ou seja, momento em que ser professor está mais próximo do profano do que do sagrado. Entendemos essa distinção quando afirma "O sagrado enquanto aquilo que é sagrado na medida em que é diferente, incomum. O profano enquanto aquilo que é profano porque é comum, igual" (FERREIRA, 1999, p. 64). Não que fosse comum o acesso à educação, mas a caracterização se torna evidente quando discutimos os saberes dos professores tomados enquanto comuns, como se fosse possível identificá-los em outros espaços, como se a profissão carecesse de especificidades, como se "qualquer um" pudesse exercer tal atividade sem um aprendizado sistematizado.

A pesquisa que deu origem às discussões ao lugar social do professor e da posterior afirmação de que este demarcava-se entre o sagrado e o profano, de Ferreira (1999), tem como subsídios os destaques conferidos no dia do professor à categoria – os quais passam de homenagens na década de 60 até relatos da precariedade da profissão nos anos 90 – em um jornal de grande circulação no estado do Rio de Janeiro. Apropriamo-nos de suas discussões pela aproximação conferida quando relata o silenciamento sobre os professores nos dias 15 de outubro[9] em meados dos anos 90. "Nessa fase quase não há referências ao magistério que atestem o seu prestígio, o seu status, a sua posição de destaque na sociedade", apenas a "vinculação quase que permanente entre o profissional e as 'péssimas condições de trabalho e salário'" (FERREIRA, 1999, p. 88).

Para além do silenciamento, observamos também que é no acesso das camadas populares aos cursos de formação de professores que se dá outra pista da profanação da categoria, posto que a docência torna-se "opção dos "comuns"" (FERREIRA, 1999, p. 109). Estaria, portanto, na profanação o indício da humanidade da profissão? De que não existiriam barreiras ou santos intercessores para uma formação antes considerada divina? Acompanhando o referido autor, entendemos que no período em que se pode perceber a profanação da categoria é que também emerge a voz dos professores nesses veículos de comunicação. E tais discursos demandam poder "(...) "viver como todos os "comuns". Exige o direito de ser reconhecido como um trabalhador, na dignidade que lhe deve ser conferida" (idem, p. 123).

Se a valorização da docência, por estar associada em dois séculos (ou mais) ao exercício do sacerdócio, é dissipada pela percepção de que professores são pessoas, comuns, trabalhadores, estaria o não-falar sobre a sexualidade uma forma de manter, ao menos, o espaço de profanação e não de degradação? Consideramos a inferência ao passo que as significações de estigma, doença e impureza (LOURO, 2009; VECCHIATTI, 2012; BUTLER, 2017) ainda permeiam a população LGBT. Essa questão será melhor longo desse capítulo.

---

[9] Data em que comemora-se o Dia do Professor no Brasil. Instituída primeiramente em 1827, através de Decreto Imperial de Dom Pedro I, onde cria-se o ensino elementar no Brasil. Tornou-se feriado e motivo de comemoração a partir da ideia de um professor paulista. Para amenizar o período letivo do segundo semestre escolar, que ia de 1 de junho a 15 de dezembro, com apenas dez dias de férias em todo o período. Cansados, literalmente, um pequeno grupo de quatro educadores, liderados por Samuel Becker, teve a ideia de organizar um dia de folga, para amenizar a estafa. Com o sucesso do encontro em 1947 e dos que se sucedera, foi oficializado pelo Decreto Federal 52.682, de 14 de outubro de 1963, o 15 de outubro como momento para celebrar a profissão. Para saber mais: https://bit.ly/2ZQB6Hw.

A próxima entrevistada que entende ter aprendido a ser professora **Dentro de Casa** é *Eva Joablonka*. Além das escolhas que, já mencionadas, lhe foram possíveis pelo contato com a docência, Eva define sua aprendizagem docente como "afetiva".

> [...] *então eu sempre tive essa coisa em casa, sempre tinha um quadro, teve um quadro, um quadro verde, uma lousa em casa, giz, essas coisas, eu sempre ajudava os coleguinhas quando tinha dificuldade, ajudava meus primo quando não tavam bem em não-sei-o-quê, eu ia lá e ajudava, porque eu tinha facilidade de aprender as coisas, então acho que começou muito cedo, de maneira muito afetiva, assim,* ***muito caseira, muito doméstica, de forma muito natural pra mim e foi assim e acabou virando uma profissão e não tinha essa pretensão*** (*EVA JOABLONKA*, **grifos nossos**).

Ao ser questionada sobre a escolha profissional, à época do vestibular, além das distintas profissões já presentes na família, Eva traz consigo uma professora de Ensino Fundamental para o diálogo, incluindo surpresa na menção da mesma (e que pode ser percebido no trecho seguinte):

> [...] *essa Eva professora que se constituiu, que começou como professora de cursinho, foi uma coisa muito a cegas, não tinha outros modelos pra dizer 'ah, me inspirei na professora que eu tive assim, não',* ***a... a... pessoa que me remeteu quando eu escolhi Biologia foi uma professora do ensino fundamental assim****, a professora da minha quinta série, que trabalhou com os animais, que eu gostei, que eu achei muito bonito aquilo e aquilo ficou em mim, me marcou de alguma maneira, né?, pela professora, por aquele conteúdo* ***e acho que foi isso*** *que me fez escolher a Biologia* (*EVA JOABLONKA*, **grifos nossos**)

Com Henriques (2006, p. 67) podemos compor a seguinte inferência, de que "todo o simbolismo ergue a sua edificação sobre as ruínas dos edifícios simbólicos que o precederam", ou seja, de que a partir daquilo que possuía disposto em seu "modo de ver, de ser, de agir, de sentir, de aspirar ao estar no mundo" (MACHADO DA SILVA, 2006, p. 11-12) é que tornou possível constituir suas escolhas. Escolha esta que ainda que geradora de preocupações, dizia respeito ao ser adulto ou ser profissional em que buscava se projetar. Enxergar, portanto, a possibilidade de poder agir no mundo através do ser professora mostra que, apesar das desvalorizações,

> Imaginar a educação é uma maneira de assumir o controle de eventos futuros. As lembranças fazem parte de todo um imaginário que define nossa relação com o passado, construindo nossa própria maneira de falar sobre escolas e educação (NÓVOA, 2000, p. 38, tradução livre da autora).

Ainda que possua vinculações com o extramuros da casa como espaço de aprendizagem do ser professora, com Eva notamos que essa constituição se dá mais com a área do

conhecimento do que com a escolha profissional em si. Seu modo de ser professora, acredita, está muito relacionado com o que aprendeu em casa, como lugar, especialmente quando refere-se às particularidades de sua criação.

> [...] *meu pai é um artista, ele desenha, ele esculpe, ele modela, ele fabrica coisas de metal, de madeira, constrói coisas, ele é um Professor Pardal*[10]*, assim, então ele é um artista também, entendeu? Ele é um artista, e a minha mãe, nenhum de nós, somos em cinco irmãos, nenhum tem uma carreira artística, assim, né, todos, todo mundo tem suas profissões assim, normais, e normais entre aspas, mas temos uma influência, assim, da arte bem importante dentro de casa, assim, e muitos livros, a gente sempre teve livro, o pai sempre ofertou muita literatura pra nós* (*EVA JOABLONKA*).

Retomando o tópico de discussão anterior, qual seja, quem é o professor, Eva tem em si a leitura também como forma de avaliação, incentivo e encantamento com seus alunos. Informa que dá "*pontinho pros meus alunos lerem no semestre,* [...] *ah, tem uma variedade, tem poesia, e tem que ter essa multiplicidade de coisas, né, que a gente traz pra aula assim, tudo que a gente é, né, tudo que a gente construiu, carregou, e essa riqueza é importante*" (*EVA JOABLONKA*). Considerando seu trajeto, quem é e onde acredita ter aprendido a ser professora encontram-se aí: na sala de aula que a casa ajudou a construir – e vice-versa.

Pitágoras de Samos, o terceiro professor que menciona o **dentro de casa** como referencial de seu aprendizado, não possui a filiação como veículo para nossa aproximação de seu trajeto enquanto docente. É na brincadeira, assim como também menciona Eva, que podemos iniciar o relato de sua caminhada.

> [...] *É, o aprender a ser professor eu acho que eu já aprendi a ser professor, sabe? E aí eu sou muito da crença, não é bem vocação, porque é meio coisa de igreja, sabe? mas (ri) eu tenho certeza que eu nasci pra ser professor, porque desde criança eu fui professor, professor, professor. Nunca me enxerguei e nunca me enxergo fazendo outra coisa, sabe? Então, ahm, e na verdade assim,* ***desde a infância eu sempre desenvolvi*** *mais essa questão da Matemática, desse gosto pela Matemática* (*PITÁGORAS DE SAMOS*)

O brincar, deste modo, estabelece uma relação entre os elementos da cultura e a sua renovação. É através da apropriação dos valores contidos na experiência e na extrapolação dos mesmos, de forma ativa, onde a criança poderá re-elaborar e re-interpretar[11] as situações do

---

[10] Professor Pardal, personagem de ficção. É um garnizé antropomorfo criado em 1952 por Carl Barks para a Walt Disney Company e inserido nos quadrinhos Disney como amigo do Pato Donald, Tio Patinhas, Escoteiros-Mirins e personagens associados. É considerado o inventor mais famoso de Patópolis (WIKIPEDIA, s/a). Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Professor_Pardal>. Acesso em 17 nov 2019.

[11] As grafias corretas para as palavras são reelaborar e reinterpretar, entretanto deu-se preferência à grafia apresentada pois confere destaque ao jogo de palavras empreendido no parágrafo. Tal reforço, entendemos, conduz a discussão da construção de si a um refazer, que re-fazendo, faz-se por repetição.

cotidiano, bem como as referências socioculturais, combinando e criando realidades. Assim, é que entendemos que o *desde criança eu fui professor* foi uma experiência significativa, propiciando marcas subjetivas importantes no trajeto de *Pitágoras*, de modo que este, quando adulto, investiu na carreira docente. Tal desdobramento se dá pela própria linguagem, *'desde... eu fui'* indica-nos a permanência de sua existência docente, pois onde eu fui ainda sou (BORBA, 2007; JERUSALINSKY, 2005). E é também no cotidiano que Pitágoras entende estar seu trajeto formativo, pois entende que "*A gente* ***aprende a cada aula****, cada aula* ***é uma novidade*** *que a gente vai, é essa coisa de lidar com pessoas, cada dia é uma pessoa diferente, todo dia, a gente aprende e pra muito mais além que conteúdo, a gente aprende a lidar com o próprio conceito da gente*" (*PITÁGORAS DE SAMOS*, **grifos nossos**).

Neste momento podemos nos aproximar da corporeidade como morada. Mourão (2012, p. 18) discute tal perspectiva como analogia ao fato da casa ser um espaço primordial "a partir do qual certos aspectos fundamentais da existência humana podem acontecer. Usualmente nos referimos à casa como nosso refúgio, lugar do aconchego e do repouso. O lar é onde podemos desfrutar da liberdade da vida íntima". É no entendimento, portanto, de seu trajeto como iniciado em casa, na possibilidade da constituição de si pelo brincar e pela constituição de um trajeto sem fim que o professor Pitágoras parece, assim como indicado por outros colaboradores, ampliar a noção que aqui informamos. Para além da edificação, o corpo também atua como moradia.

Ainda sobre o assunto, importa falarmos que não se pode construir bases sobre algo que não se conhece, portanto, ao reconhecer as imagens – na brincadeira e na posição de aluno – de seus professores como elementos de investimento e de poder imaginar-se em tal papel, *Pitágoras* significa um fio de sua imaginação: do ser professor e de ter nascido professor. A constituição de tal sentido pode sim estar associada à sublimação, ou seja à mudança da meta de uma pulsão para um objeto socialmente valorado, mas também, e em outras palavras, pela instituição desse *ser professor* como possibilidade para si, da imaginação acessar isto como realidade (LAPLANCHE E PONTALIS, 2000; CASTORIADIS, 1982). As repetições desse ser docente passam tanto a produzir novos sentidos da profissão quanto do próprio sujeito, '*desde criança eu fui professor...*'.

Para *Milton Santos* e *Luiz da Câmara Cascudo*, é **Fora de Casa** (entendida como a edificação, lugar) que a docência aparece como passível de aprendizagem. Para *Milton Santos*, há dois momentos, ambos em sala de aula, para determinar onde aprendeu a ser professor. O primeiro é a experiência enquanto professor voluntário, quando ainda era acadêmico do curso

de Geografia, em um cursinho preparatório vestibular "[...] *destinado às pessoas carentes. Daí eles passavam nos cursos de licenciatura, convidando as pessoas, quem quisesse participar pra dar umas aulas voluntário, daí lá fui eu. Daí eu ministrei as aulas, o meu primeiro contato em sala de aula foi daí* ***nesse cursinho***" (*MILTON SANTOS,* **grifo nosso**)[12].

Percebamos que o professor menciona *contato* para dizer de sua experiência e de sua formação enquanto docente. Pensamos, portanto, que para ele o saber experiencial, independente do autor que aqui mencionemos, se põe primordial. Tal saber e tal ser docente é reforçado quando discute que "[...] *ali eu pude ver assim as pessoas elas estavam ali querendo se apropriar de um conhecimento, que elas tinham um objetivo, o objetivo era passar no vestibular e eu estava ali pra facilitar essa estrada, pra auxiliar, né, nesta construção*" (*MILTON SANTOS)*. Além desta, outra sala é apresentada como espaço de aprendizado.

> *E depois outro momento que foi muito importante também foi quando eu passei num concurso público, ahm, municipal, lá em D1 [...] daí eu fui destinado a ministrar aulas pra Educação de Jovens e Adultos, né, a EJA. E como professor de município, tu também, nem tinha formação, mas é muito comum infelizmente, eu dava aula de História também e queriam até que eu desse aula de Geog... de, de Ensino Religioso* (*MILTON SANTOS)*

Experimentar, colocar em ação, descobrir. Dentro de sala de aula, tanto *Milton Santos* quanto *Luiz da Câmara Cascudo* reconhecem que puderam determinar o momento em que puderam se nomear enquanto professores. Na fala do último professor, tal processo decorre também de uma desconstrução. Todos esses verbos além de proporem movimento, demandam também presença – reiterando o valor dado à experiência pelos mesmos. *Luiz* questiona a "*fábula da escola, da faculdade, né, pra me aproximar dos meus funcionários*", justificando que

> [...] *foi meio instintivo a ideia de como ensinar e entrar nesse meio e foi por isso que eu acabei por me identificar muito com o Instituto Federal porque a gente tem uma abordagem muito próxima [...] então acabou que eu entrei na docência acho que de forma muito nata, ninguém me ensinou a dar aula e quando eu me mudei pro interior de UM ESTADO, que foi quando eu comecei a trabalhar no sistema S, e eu disse "eu acho que posso dar aula aqui" e deixei o meu currículo e em meia hora me ligaram, me convidando pra fazer uma entrevista, aí pronto, aí começou assim, não foi algo muito planejado não, até porque eu sou muito tímido, né. Eu tenho a língua presa, tenho um monte de coisas que não me fariam professor, só que acabou acontecendo* (LUIZ DA CÂMARA CASCUDO)

[12] O trecho encontra-se alterado de forma a preservar a identidade do entrevistado do mesmo modo que será percebido em outras falas.

O trecho acima considerado relativamente extenso acaba por desnudar vários aspectos do professor *Luiz da Câmara Cascudo*. Primeiramente que acredita em uma aptidão para a docência da mesma forma que coexiste a ideia de que *acabou acontecendo*, de que aprendeu para ensinar. Em um segundo momento, notamos também que entende existir características que são essenciais para o exercício profissional, as quais não possuía. Elucida-nos o fato quando, adiante do diálogo, diz

> *A minha primeira formação foi, eu não conclui ela, ficou faltando três meses pra eu me formar em Filosofia, né, então eu fiz Filosofia – Licenciatura, então querendo ou não eu tive toda bagagem didática, né, tanto que um dos pontos que me proporcionou a ingressar no Instituto, porque existe a cobrança da formação pedagógica, foram as disciplinas da parte da licenciatura, né, então assim, eu nunca vivi a licenciatura profissionalmente, né, mas eu tive uma bagagem em termos de teoria, de discussão que, de repente* ***eu acho que eu não trago essa bagagem, eu anulei a Filosofia da minha vida,*** *né, tanto que eu falei pra ti, eu nunca tive, agora eu fiquei me veio na memória que eu fiz 3 anos e 8 meses de Filosofia, então assim, então de repente, de alguma forma muito íntima eu possa ter um pouco desse resgate, né?* (*LUIZ DA CÂMARA CASCUDO*, **grifos nossos**)

A escolha por esse curso, explica, relacionava-se com o desejo de cursar Psicologia. Porém não haviam nas universidades públicas de seu conhecimento a existência do mencionado curso, tampouco existia apoio da família para que buscasse tal formação. Assim, além de cursar algo próximo e que acompanhasse a inserção da Filosofia como disciplina obrigatória (à época) nas escolas públicas, tal graduação permitiria sua independência financeira, sua saída de casa.

> [...] ***era uma característica muito forte que eu tinha que era de conquistar a minha independência financeira porque eu tinha muito medo que os meus pais me botassem pra fora de casa quando soubessem da minha sexualidade****. Então primeiro uma questão de honra conquistar minha independência financeira. Eu corri muito rápido, muito cedo, pra conseguir aquele espaço acadêmico pra que me imaginasse formado e independente financeiramente. Tanto que eu sempre brinco, a minha sorte é que a minha segunda graduação ela era de curta duração porque deu tempo de errar e acertar* (*LUIZ DA CÂMARA CASCUDO*, **grifos nossos**)

É, portanto, fora de casa que o professor *Luiz da Câmara Cascudo* credita o aprender a ser professor, mas também ao poder ser quem desejava. Relembremos que na discussão anterior, acerca de quem eram, *Cascudo* está na categoria **Nem Sempre Fui Assim**, o que pode soar contraditório com a análise atual. Destacamos, porém, a forma como indica o medo de ter sua sexualidade "descoberta", seu planejamento para independência financeira e a "sorte" de ter cursado a segunda graduação. *Cascudo* planejava um novo território, assim como "a gaveta pequena de livros da cômoda do quarto de Paula", onde pudesse ser diferente, ser ele finalmente.

Em oposição a *Cascudo* e, também por isso, em outra categoria, a saber **Dentro e Fora de Casa**, encontramos *Hannah Arendt*. A professora credita seu território de aprendizagem a duas pessoas – e não a espaços, quando responde à questão.

> *Com a minha mãe* [...] *E também com a professora de Filosofia que, é, ela nos instigava muito à pesquisa, a trabalhar com os jovens, na Universidade. Foi com essas duas pessoas. E eu fiz Química antes de fazer Filosofia e eu comecei dando aula de Química, um pouco pela minha mãe, depois que eu fui pra Filosofia.* [...] *Me apaixonei. Li um texto de Platão e me apaixonei, e faltava um ano e meio pra me formar e eu desisti e fui pra Filosofia. Também era jovem, entrei na faculdade com dezesseis anos, então a gente não sabe o que a gente quer com dezesseis anos, né?* (*HANNAH ARENDT*)

Hannah é a primeira a nomear, categoricamente, duas professoras e não espaços como representantes de onde aprendeu a ser professora. Com ela acabamos por nos aproximar de Josso (2004, p. 38), para quem "os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades". Assim, para além da presença da docência em casa, Hannah relacionou-se também com o desejo dessa mãe em seguir a formação nas ciências exatas. "Minha mãe era professora de Ensino Fundamental, mas o sonho dela era fazer Matemática" (*HANNAH ARENDT*). Justifica sua escolha por essa área pois

> ***Eu era cria da ditadura militar, né?****, na época em que eu estudei, no Ensino Médio* ***as escolas públicas eram todas técnicas e eu tinha que escolher um curso técnico pra fazer e eu escolhi Química****. E aí quase que como uma questão natural eu fui fazer, eu me dava muito bem na química e na Física, Matemática e eu gostava muito dessas matérias,* ***e tinha muito de Filosofia, pode parecer que não, mas tem, os grandes filósofos, Newton era filósofo, Galileu Galilei era filósofo****, é... então, eu me, fui pra Química por essa continuidade mesmo, mas eu gostava muito de Química, Física, Matemática* (*HANNAH ARENDT*, **grifos nossos**).

Aqui temos, assim como menciona *Eva Joablonka*, o universo do qual faziam parte como indicativo de sua potenciais escolhas. Para Castoriadis (1982, p. 152), aquilo que se faz inteligível numa sociedade não se faz em total liberdade, o simbolismo "se crava no natural e se crava no histórico (o que já estava lá); participa, enfim, do racional. Tudo isso faz com que surjam encadeamentos de significantes, relações entre significantes e significados, conexões e consequências, que não eram nem visadas nem previstas", assim, a criação do universo de cada um e da consequente possibilidade de leitura de seu entorno participa da vinculação que, sem questionamentos, tende a se cristalizar, ou nas palavras do filósofo: institucionalizar-se.

Retomamos o diálogo com *Hannah*, a fim de relacionar com a inferência anterior outra questão. Temos que sua transição de área de conhecimento se dá na leitura de um texto de Platão. Defende que "*também era jovem, entrei na faculdade com dezesseis anos, então a gente*

não sabe o que a gente quer com dezesseis anos, né?" (*HANNAH ARENDT*). Andando novamente com Josso (2004, p. 39), entendemos que a "autodescrição de um caminho, com as suas continuidades e rupturas, envolve igualmente competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo", fazendo-nos pensar exatamente o que seria ter dezesseis anos e que comportamentos são esperados das pessoas nessa idade.

Acompanhando a linha de raciocínio de nossa professora, estaríamos diante de um sujeito ainda em formação, submetido a intensas mudanças corporais, precisando elaborar o luto do corpo infantil e experimentando rituais que o encaminharão para a fase adulta (BRONFENBRENNER, 1999; ERIKSON, 1998; OUTEIRAL, 2008), mas que ainda assim é, por vezes, reduzido a alguém que não sabe o que deseja da vida, que é inconsequente. Tais significações estariam, portanto, atuando como determinações da experiência adolescente e das escolhas que ocorrem, geralmente, nessa idade? Estaríamos deixando de questionar ou estando impossibilitados de perguntar por termos a ideia de que essa fase é conturbada por si só? Se podemos abrir ainda mais a discussão sobre *Hannah* e sua transição de curso, poderemos acompanhar também como se deu seu *outing*, o qual servirá de conexão com nosso próximo tópico.

Considerando o que fora exposto, até o momento, pelos professores entrevistados, faz-se imprescindível estabelecer que o aprendizado não se limita aos espaços, lugares e/ou territórios indicados. É, de certo, a partir dos referenciais estabelecidos para nossas discussões, que a formação se dá num contínuo a-espacial, de onde produzimos sentidos, significados em todos os contextos e lugares variados. Tal ponderação vale para o que se entende como aprendizado dentro ou fora de casa, bem como a valoração, pelos professores e demais sujeitos, de territórios específicos para tal empreendimento. Ou seja, não é apenas nas menções dos professores, mas no que constituímos ao longo da vida que podemos encontrar, também, saberes. A multiplicidade a qual se refere o aprender ser, tem como motor o Imaginário.

Entendemos desta forma, pois, ao indicarem pontos distintos em seus trajetos formativos, tais sujeitos movimentam alguns dos tantos lugares em que tais ações foram possíveis. Isto posto, respondendo a um dos tantos questionamentos desse subtítulo, entendemos que o aprendizado dos professores se deu nas três esferas: espaços, lugares e territórios, merecendo destaque a existência do corpo e do Imaginário que vincula a todos nós e permite a emergência de sentidos compartilhados, sendo a produção de conhecimento um deles.

2.4 O QUE ACONTECEU...

Para Machado da Silva (2006, p. 12) o Imaginário pode ser representado como "um reservatório/motor". Brancher, Peres e Oliveira (2010, p. 35) elucidam que essa definição aproxima o autor de "Gilbert Durand quando se refere ao Imaginário como uma "bacia semântica", um lugar existencial". Tal designação indica onde encontramos a variedade de "imagens, sentimentos, lembranças, experiências" que, compósitos, sedimentam "um modo de ver, de ser, de agir, de sentir, de aspirar ao estar no mundo" (MACHADO DA SILVA, 2006, p. 11-12) e com o qual nos constituímos, construímos, movimentamos o nosso entorno.

É, portanto, a partir da capacidade de imaginação que os sujeitos podem compor a si mesmos e a sua história. Desta forma, entende-se que os professores, mesmo aqueles que não indicaram as brincadeiras e/ou exemplos familiares como determinantes de suas escolhas profissionais, possuem em seus trajetos formativos memórias e encruzilhadas que os fizeram ser como tais. Tal entendimento se dá a partir das próprias respostas dos entrevistados.

Como incluímos e contatamos professores que se identificam LGBT, outros debates, além da profissão, se fazem necessários. Por exemplo, entender como o *outing* compõem seus trajetos. O *outing* ou *coming out* é um termo da língua inglesa que refere-se ao momento em que os sujeitos LGBT assumem publicamente sua sexualidade. Tal momento, ainda, é significativo socialmente posto que a homossexualidade é tratada como desvio de "um padrão" – a saber a heterossexualidade.

Para Borrillo (2010, p. 103), o *outing* constitui-se como momento libertador ao permitir o findar de uma socialização heterossexista e a restauração da autoestima, mas também reflete

> uma espécie de justificação social e de inscrição em uma identidade sexual. Nenhum heterossexual sonha em fazer seu *coming-out*, uma vez que ele já se encontra no universo público; em razão de sua "normalidade", ele usufrui desde sempre a presunção de sua heterossexualidade. Por sua vez, o homossexual, em decorrência de sua diferença, deve apresentar-se, solicitar autorização e prevenir os "normais" de sua entrada em um território que não é naturalmente destinado a ele.

Pecheny (2004) lança olhar ao fortalecimento das identidades a partir da sensação de pertença a um grupo, onde tal assertiva não se restringe à homossexualidade. A afirmação é sustentada especificamente pelas "inúmeras indicações que falam de apoio recíproco entre aqueles que experimentam vicissitudes semelhantes. Não é difícil, nesse sentido, que um

homossexual possa se colocar no lugar de outro, em termos de certas experiências típicas da vida, e que ele "a compreenda"" (PECHENY, 2004, p. 28, tradução livre da autora)[13]. Assim, após as perguntas de quem, como e quando contar sobre si, sobre sua dissidência à heterossexualidade, e do risco de perderem relações afetivas valiosas por conta desse momento em suas vidas (NUNAN, 2007; NUNAN, 2015), o homossexual pode construir para si outra percepção de si/identidade/*self*, de forma que lhe seja mais coesa e libertadora; o que incorre, por vezes, na construção de outros grupos sociais em que poderá fortalecer tal olhar sobre si mesmos.

O que se passa nesse ínterim diz tanto das aceitações quanto dos preconceitos sofridos, inclusive o internalizado (NUNAN, 2007; NUNAN, 2015) e que promove marcas em seus trajetos e subjetividades de forma que poderão influenciar a forma, não apenas da vivência de sua sexualidade, mas também em como irão se apropriar de outros recortes sociais, como a escolha profissional. Para Pollak (1993), a presença de homossexuais em profissões artísticas não possui relações com uma maior sensibilidade desses sujeitos, mas a lógica presente nesses espaços que permite "a intrusão de estratégias sexuais na carreira profissional. E a sensibilidade especificamente homossexual reflete, antes de tudo, uma lucidez proveniente do jogo permanente de papéis, de afastar-se de si mesmo em resposta a uma exclusão sempre sentida, mas nunca pronunciada" (POLLAK, 1993, p. 191 citado por PECHENY, 2004, p. 29). Logo, a percepção do seu entorno e da dita sensibilidade parece-nos também uma estratégia de sobrevivência, onde, no jogo social, precisam saber os espaços que lhe são mais seguros para continuar existindo, podendo lançar mão ora do silêncio, ora da verbalização irrestrita.

A docência, tema que percorre tanto nossa dissertação quanto os trajetos de nossos entrevistados, conforme indicamos anteriormente, vem passando por um processo de profanação (FERREIRA, 1999). Arriscamos afirmar que a associação dessa profissão à condição de quem são, ou seja, professores LGBT, corre o risco de degradar a categoria, especialmente se nossos olhares estiverem condicionados à norma (heteronorma) vigente. Logo, ao falarmos sobre os trajetos e o entrecruzar das especificidades desses sujeitos, podemos então modificar esse olhar – tanto do que lhes ocorreu desde a infância até a participação efetiva no mundo do trabalho.

---

[13] No original: "[...] la primera afirmación se sustenta especificamente en numerosos indicios que hablan del apoyo recíproco entre quienes experimentan vicisitudes similares. No es difícil en este sentido que un homosexual pueda ponerse en el lugar de otro, en cuanto a ciertas experiencias típicas de la vida, y que lo "entienda"."

O impacto que os eventos trazidos para a discussão promoveram em seus percursos é o que iremos abordar em duas temporalidades ou categorias. Os episódios de homofobia que se relacionam com os trajetos de nossos professores, os quais serão divididos em: infância e adolescência, e conflitos na graduação e no mundo do trabalho.

Os obstáculos enfrentados por tais sujeitos apontam-nos que apesar dos discursos empreendidos socialmente, quer seja de que não pertenceriam a esses espaços, quer seja de que sua profissionalidade estaria ameaçada por serem quem são, subsistem outras necessidades dentro das discussões sobre a docência. Faz-se importante entender os ciclos de vida dos professores (HUBERMAN, 2000) e também o que tem influenciado para que tais professores sejam quem são nessas divisões de ciclidade profissional. Propõe-se tal divisão pois ainda que nem todos os professores tenham indicado episódios em todas as categorias, todos possuem algum relato em alguma delas e as quais informam quem são hoje.

2.4.1 Enfrentando a homofobia na infância e adolescência

Para *Milton Santos*, o período da infância e da adolescência vem carregado de memórias de resistência. Declara ter sofrido muito preconceito durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O professor atribui esses acontecimentos por apresentar "[...] *uns traços mais delicados que os outros meninos e os outros meninos possivelmente viam que ali era uma pessoa diferente*" (*MILTON SANTOS)*. Aqui, entendemos a força e a importância da discussão sobre o gênero.

Para Rich (2010) vivemos em sistema de heterossexualidade compulsória, onde tal expressão sexual aparece como imposição institucionalizada (e naturalizada) que assegura modos de exploração, constituindo a feminilidade como subalterna. Aproxima-se do que Butler (2017) informa como relação naturalizada entre sexo, gênero e desejo. Deste modo, alguns estudos indicam que a virilidade[14] é imposta pela educação masculina e se dá nos diversos espaços de socialização (pátio da escola, clubes, Exército, bares, etc.). Aqueles que não conseguem ou negam a adoção de uma atitude "viril", "sofrem agressões e violências dos outros homens, inclusive violências sexuais" (MOLINIER E WELZER-LANG, 2009, p. 102).

---

[14] Virilidade: "os atributos sociais associados aos homens e ao masculino: a força, a coragem, a capacidade de combater, o "direito" à violência e aos privilégios associados à dominação daquelas e daqueles que não são – e não podem ser – viris: mulheres, crianças; 2) a forma erétil e penetrante da sexualidade masculina" (MOLINIER E WELZNER-LANG, 2009, p. 101).

Ao não poder explicitar os ocorridos a seus pais, posto que não saberia como explicar o porquê e/ou se explicando seria acolhido, podemos entender que este posicionamento de *Milton Santos,* foi também uma expressão da homofobia, por sua internalização. Ao passo que "recusa" as expressões de masculinidade que se relacionam gênero com seu sexo biológico – e aqui entendemos essa recusa como um processo não-consciente dada as consequências que, até então, decorrem do *outing* –, lida também com o silenciamento das violências sofridas já que está tangenciando à norma. Passar despercebido se torna estratégia de sobrevivência.

> *Eu mesmo resolvia, sabe, essa parte. Se tinha que aguentar, aguentaria. Entende,* ***nunca eu sinalizei assim pros meus pais essas dificuldades, talvez inconscientemente porque eu sabia o porquê e não queria falar, mas não sei, são suposições.*** *Depois o Ensino Fundamental, ahm, nas primeiras séries ali, terceira, quarta, também, né, então, existe muita violência, eu sofri muita violência física, né, nem tanto psicológica* (*MILTON SANTOS,* **grifos nossos**)

Professor *Milton Santos* é o único que aponta violência relacionada a sua sexualidade durante o período da infância. Na adolescência, por ter mais força física, conseguia defender-se dos ataques promovidos pelos pares. Mas, infelizmente, não fora o único a sofrer preconceito. *Luiz da Câmara Cascudo* revela diversos tipos de preconceitos sofridos, mas não diretamente relacionados com sua sexualidade, expressos em piadas e distanciamentos. "*Imagina. Língua presa, voz fina, eu mudava a cada seis meses de um Estado pro outro porque meu pai era bancário e era transferido, então a cada seis meses eu tinha que entrar numa escola nova de um Estado diferente, então* ***todas as piadas possíveis eu passei durante a infância***" (*LUIZ DA CÂMARA CASCUDO*, **grifos nossos**). Tal expressão do preconceito é uma das mais comumente direcionadas ao público LGBT, aparecendo "como experiência social quase constitutiva da própria homossexualidade no Brasil" (CARRARA E RAMOS, 2005, p. 51).

Sustentando essa constatação, *Cascudo* entende que estes episódios acabaram por auxiliar em uma construção de subjetividade mais reservada. Sua fala e seu posicionamento podem estar relacionados com o controle que também aprendeu em casa já que "*meus pais também me deram uma criação muito formal, no sentido de "você não pode gritar",* ***"você não pode falar"****, "é sim senhor", "não senhor", "muito obrigado", "por gentileza", então tem um pouco disso*" (LUIZ DA CÂMARA CASCUDO)[15]. Tais questões começaram a se modificar após cirurgia de redução de estômago e psicoterapia, momentos nos quais precisou entender-se de outra forma já

[15] Os destaques visam a indicar as falas dos interlocutores do entrevistado, ou seja, seus pais.

> [...] *que eu projetava a ansiedade, a alegria na comida, então eu não mais poderia comer, então tive que começar também a perceber como, né, eu poderia trabalhar essa questão da comunicação, que sempre foi um ponto muito importante porque* ***eu me acostumei a ouvir mais que falar, em qualquer situação****, eu nunca tirei dúvida com professor, nem no Fundamental, nem na graduação, eu sempre esperei todo mundo ir embora, pra levantar e pedir* [...] *mas também pra eu chegar a esse nível de fala foi muito tempo* ***e é muito controle de emoção mesmo****, porque se eu fico triste a minha voz fica muito anasalada, na verdade qualquer tipo de emoção é projetada na voz* (*LUIZ DA CÂMARA CASCUDO*, **grifos nossos**).

A ausência de estudos, no Brasil, sobre os efeitos da homofobia, termo utilizado por Borrillo (2010) ou do preconceito sexual internalizado, termo elencado por Nunan (2007), faz com que precisemos recorrer a estudos internacionais, percebidos até o momento. Em que pese a diferença semântica das palavras utilizadas pelos autores, ambas se referem ao preconceito dirigido à população LGBT, as quais tendem a produzir eventuais somatizações, doenças e outros prejuízos psíquicos decorrentes da prática de estigmatização. O contínuo de possíveis efeitos percorre o questionamento de seu próprio valor até violência doméstica, comportamentos de risco, depressão, suicídio; esses e outros temas que surgem na discussão sobre o que se experienciou ou pensou sobre homossexualidade sendo homossexual/LGBT merecem mais investimentos, de forma a compreendermos e produzirmos estratégias de enfrentamento.

Independente da origem das pesquisas e /ou termos utilizados, não soa como novidade que os casos de preconceito ora relatados tenham centralidade nas escolas e nas famílias. De acordo com Carrara et. cols (2005), os relatos de violência e ou discriminação sofridos distribuem-se, quando falamos sobre os agentes de tais atitudes, em ordem decrescente: grupo de amigos e vizinhos, professores e colegas – escola e faculdade, familiares. Destacamos que os valores apresentados agregam as experiências homossexuais de homens e mulheres e também as vivências trans, sendo estas as pessoas mais atacadas. Ainda de acordo com a pesquisa, a discriminação é uma experiência superior às agressões, correspondendo a 72,1% dos respondentes (CARRARA et. cols., 2005), considerando as nove modalidades possíveis[16].

Os efeitos parecem mais tênues quando o *outing* é limitado e/ou ocorre tardiamente. E esse é o caso da professora *Eva Joablonka*. *Eva* reconhece nunca ter se encaixado e sempre questionado os papeis sociais de gênero que se supunha serem adequados à sua "meninice". Para Louro (1997, p. 24), os papeis "seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma

[16] As modalidades possíveis foram: emprego; comércio; sistema de saúde; escola ou faculdade; ambiente familiar; entre amigos e vizinhos; ambiente religioso; ao doar sangue; em delegacias (CARRARA E RAMOS, 2005).

sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar". Tal discussão não surpreende, principalmente quando se entende que ao coletivo mulheres é negada a vivência integral da sexualidade, ainda e apesar de muitas mulheres reconhecerem suas diferenças desde a infância, só passam a se nomear homossexuais quando atraídas sexualmente por outras pessoas do mesmo sexo (FAIRCHILD E HAYWARD, 1996). De acordo com *Eva*,

> *[...] dentro de casa eu não podia assobiar, subir em árvore, eu fugia pra jogar futebol com os meus irmãos, meus amigos, esse tipo de coisa, eu era muito moleca, uma criança muito ativa, da rua; e na escola agora tu falou, mas na escola eu lembro das professoras me criticando que eu voltava suada do recreio, porque* ***eu jogava futebol no recreio, então voltava todos os meninos suados e a Eva 'que nem os guri' e as outras guria sequinha, cheirosinha, e eu um traste, pingando assim, mas a professora se escandalizava****. Essas críticas eu lembro de ter recebido, mas tipo eu (faz gesto com as mãos demonstrando desinteresse) cagava pra isso, eu ia, eu era feliz, eu não ficava escutando o que falavam assim, talvez mais até do que eu lembre, mas sempre tinha essa crítica, sempre teve* (*EVA JABLONKA*, **grifos nossos**)

Dizemos tênues pois o questionamento das normas atribuídas ao que naturalmente pertenceria a um gênero, não havendo relação direta com a orientação sexual dos sujeitos, já é uma forma de contestação e violação dos estereótipos de gênero[17] e que demandariam controle por meio de discriminação, piadas, xingamentos até violência física (HEREK, 2000), sendo esses mais agressivos quando da constituição primeira da subjetividade e/ou na infância. Percebemos, no relato destes professores, que a homofobia perpassa o ambiente escolar de diversas maneiras, onde podemos estar tratando de violência física (*MILTON SANTOS)*, as dificuldades de relacionamento interpessoal (LUIZ DA CÂMARA CASCUDO) ou a repreensão diante do comportamento destoante ao esperado pelo gênero associado (*EVA JOABLONKA*).

Porém, Louro (1997, p. 57) esclarece-nos que "concebida inicialmente para acolher alguns — mas não todos — ela [a escola] foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição", os quais percebemos, inclusive, pela presença de tensionamentos vivenciados na formação profissional. Assim se faz essencial que discutamos dentro de tais espaços uma educação sexual

---

[17] Para D'Amorim (1997, p. 122), refere-se ao "conjunto de crenças acerca dos atributos pessoais adequados a homens e mulheres, sejam estas crenças individuais ou partilhadas". IN: D'AMORIM, M.A. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. *Temas em Psicologia*, 1997, n. 3, p. 121-134. Disponível em: <https://bit.ly/2ZEyPPP>. Acesso em 17 nov 2019.

que considere a existência dos sujeitos em sua integralidade quer esta concorde ou destoe de uma pretensa "normalidade".

2.4.2 Com os conflitos na graduação e no mundo de trabalho

> Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida (GOFFMAN, 1988, p. 15)

É na fase adulta em que muitos dos sujeitos LGBT irão se defrontar com o estigma. Isso se deve ao fato de que é a partir da independência financeira que decorre da formação profissional ser também um gatilho para o *outing* (MARSIAJ, 2003) – fato mencionado, também, por nossos entrevistados. Se a sexualidade é um dos dispositivos pelos quais as pessoas podem ser 'lidas' (FOUCAULT, 1988), decidiu-se por reservar a esta categoria as respostas dos entrevistados que se caracterizam pela especificidade dos conflitos relacionados as suas sexualidades nos espaços de formação e de trabalho.

Em contraponto, Louro (1997, p. 58) nos diz que a escola é outra instituição demarcadora espaços. A experiência dos entrevistados indica percalços suficientes para delimitar territórios. A partir da identificação da escola como potencial de constituição de suas subjetividades, ou nas palavras de Nóvoa (2009), de suas pessoalidades, os professores desinformaram seus lugares, tal como o do estigma. A resolução dos potenciais conflitos se deu, essencialmente pela via da discussão ou no encobrimento/silenciamento.

Milton Santos e Eva Joablonka indicam o sentido velado da homofobia e/ou preconceito sexual. Em suas palavras,

> [...] ***por mais que tu estivesse sentado ao lado, de classe, então não te convidavam****, ahm... faziam aqueles grupinhos* [...] *Foi velado. Foi velado. Mas, teve. Teve preconceito. Não sei se pela minha sexualidade, não sei se pela minha cor, né, não sei, não poderia te dizer até porque na época,* ***não sei se é interessante né pra tua pesquisa, mas na época eu não era um gay assumido*** [...] *às vezes nós saíamos na noite, essas coisas assim, ficava com algumas guriazinhas, mas eu acredito que um ou outro enxergava isso, a minha essência* (*MILTON SANTOS,* **grifos nossos**).

> *Ah, essas, como vou te dizer assim,* ***essas coisas veladas, alguém ficar cochichando perto de ti que tu é sapatão, que tu é machorra, que tu é não-sei-o-quê, isso a gente***

> ***escuta o tempo todo****, mas sabe, eu nunca, como eu vou dizer, eu nunca gritei contra isso, fingia demência e ficava por isso, sabe? Ahm, hoje eu acho que já seria diferente* (EVA JABLONKA, **grifos nossos**).

Nos trechos mencionados acima temos dois exemplos do par encobrimento/silenciamento. O pareamento se deve pela proximidade dos comportamentos. O encobrimento é a utilização de comportamentos que visem a esconder sua orientação sexual e que é considerada saudável quando visa proteger a "segurança pessoal, autoestima, emprego ou família" (FINNEGAN E MCNALLY, 2002, p. 108). Diferentemente de outras possíveis, tal mecanismo é consciente e está diretamente relacionado com uma cultura ou realidade homofóbica que busca deslocar tais sujeitos à invisibilidade.

Já o silenciamento, ou nas palavras de *Eva*, "*fingir demência*", visa, aqui, a desconsiderar os discursos produzidos por terceiros, de forma a evitar maiores conflitos, mas sem deixar de agir conforme seu desejo, ainda que indique discordâncias com a norma heterossexual. Entretanto, essa última estratégia não deixa de produzir efeitos na subjetividade, afinal desconsiderar não significa deixar de ouvir.

Pitágoras de Samos foi o único entrevistado que reconheceu sentir saudades do período de graduação, momento de transição de sua adolescência para fase adulta. Destaca-se que o professor ingressou na graduação com dezesseis anos de idade e finalizou aos vinte anos de idade, momento em que muitos acadêmicos ingressam no curso de sua escolha. Indica que o preconceito vivenciado nesse percurso de passagem de acadêmico para profissional se deu muito mais por sua condição de professor do Estado do que por sua sexualidade.

> *Eu não sei, eu não notei, tá, eu não noto, o que eu ouvi muito e isso inclusive de colegas que a gente acaba ouvindo, sabe, na época da escola estadual em que lecionei, do estado, essa coisa assim,* ***tu ouvia muito assim... ah, vai fazer outra coisa enquanto tu ainda tá novo, tá jovem****, mas não era específica assim da Matemática, mas era do ser professor assim que, porque a rede estadual assim, mesmo na rede privada é muito desvalorizado assim, né, paga pouco, pessoal tem assim aquele preconceito* (*PITÁGORAS DE SAMOS*, **grifos nossos**).

Entende-se também que a ausência de conflito se refere à não-exposição de sua vida privada e a conformidade com os estereótipos de gênero, demonstrando outro sujeito que teve no encobrimento uma forma de constituir seu trajeto. Em uma sociedade onde a forma como algumas pessoas se relacionam amorosa e sexualmente é constantemente ensinada como pecaminosa e moralmente errada, é, antes mesmo que seja possível perceber, uma forma de

aprendizagem dos perigos associados a uma não-heterossexualidade (PECHENY, 2004). Assim, ao não ouvir, não me associo. A questão aqui exposta é que durante muito tempo os entrevistados deixaram de se escutar. Ouvir, logo, pode ser uma estratégia de organização. Como poderemos visualizar, é no ambiente de trabalho que a maior parte dos conflitos experienciados por nossos entrevistados se deu. Espaço onde, também, a discussão e afirmações de si podem ser percebidas.

Aqui, aproximamo-nos de *Hannah Arendt*. A professora nos diz que sua postura mais séria imprime a cautela de suas relações. Indica, porém, que é apenas a primeira impressão causada. Refere nunca ter tido problemas relacionados ao trabalho, em virtude, entende, exatamente por seu posicionamento. "*Sempre fui desse jeito, mas isso coloca uma barreira e aí quando depois as pessoas vem que eu não sou assim tão séria quanto eu pareço aí elas já tão me respeitando quanto a minha sexualidade, meu modo de ser*" (*HANNAH ARENDT*). A discussão provocada pela professora evidencia-se quando diz

> *Sei que tenho alunos que torcem o nariz quando eu digo que sou lésbica e tal, mas eu não dou a menor bola pra eles, sabe? É..., eu os respeito e eles me respeitam.* ***Eu explico pra eles*** *que a minha questão de eu ser gay, a diferença existe é com quem eu vou pra minha cama, o resto é tudo, eu sou igual aos pais de vocês, as mães de vocês, a vocês, minha vida é completamente normal e* ***é isso que vocês precisam entender****, é de... a questão de ser lésbica ou ser gay infere simplesmente em quem eu vá fazer sexo, o resto tudo na minha vida é igual* (*HANNAH ARENDT*, **grifos nossos**)

Os destaques mencionados evidenciam o verbo **explicar** e a locução verbal **precisar entender**, em suas flexões, os quais direcionam nosso entendimento para o que significa a discussão provocada pela professora. Ao comentar sua ação no sentido de fazer com que seus alunos percebam sua relação amorosa como apenas mais um dos fatores que compõem sua existência, evocando, portanto o conhecimento que estes já possuem das relações entre pessoas (do mesmo ou de sexos biológicos distintos), discutir aproxima mais da acepção de exame e questionamento (FERREIRA, 1993).

Tal posicionamento nos dirige à pesquisa encomendada pela Revista Época ao Instituto Mori (VELLOSO, 2010) e que indica que pessoas contrárias ao casamento de pessoas do mesmo sexo biológico justificam sua posição pois tais parcerias não geram filhos (89%), podem propagar a AIDS (86%), são um incentivo à promiscuidade (80%), contrariam sua crença religiosa (78%), tendem a fracassar (76%), enfraquecerão a instituição do casamento (71%) e, que gays e lésbicas não devem partilhar seus bens (41%). Atentemos que a pesquisa mencionada pela jornalista fora realizada em 1999. De lá para cá, passaram-se duas décadas e

diante das respostas dadas e, portanto, do imaginário que ainda se tem das pessoas LGBT parece não ter mudado, posto que, conforme já apontamos em Carrara et. cols. (2005), 72,1% dos entrevistados já sofreram algum tipo de discriminação, onde vizinhança, escola/faculdade, casa e ambientes religiosos, são os locais onde há maior recorrência. Assim, pensamos, não basta a convivência, há que se conhecer, estudar, debater, discutir, ponderar.

Outro professor que utiliza a discussão como estratégia de enfrentamento dos conflitos no trabalho é *Milton Santos*. Após impasse relacionado à utilização de um banheiro anexo à sala dos professores da instituição onde trabalhava, confrontou diretamente uma colega de trabalho a qual entendia a divisão do espaço deveria ser feita pelo gênero[18,19]. O professor recorda que

> [...] *ela pegou e botou à mão, fez um cartaz, banheiro feminino e uma seta, né, eu olhei aquilo, disse, assim "mas de onde que ela tirou isso que aqui é o banheiro feminino?, não teve reunião, não teve, né, agora ela comprou a instituição, a instituição pública, ela se apropriou daquele banheiro?"* [...] *daí ela entrou e viu que tava sem o cartaz e "mas vocês estão de palhaçada, eu coloco as coisas, vocês tiram, que absurdo isso", daí eu olhei pra cara dela, sentado tava, sentado fiquei, disse assim "fui eu quem tirei", essa mulher enlouqueceu, se transformou* (*MILTON SANTOS)*

O professor acrescenta que a discussão se estendeu para a revelação ainda mais evidente do preconceito de sua colega. Para esta, *Milton Santos* estaria desejando transformar a escola em um "*antro de promiscuidade*" (sic). Apesar de não ter levado adiante possíveis processos judiciais, *Milton* diz ter notado um mal-estar, mas não ao ponto de perder o sono. Entende que o ocorrido estava relacionado com sua orientação sexual, bem como ao estigma e associação que ainda subjaz à população LGBT e as infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) (MACHADO, 1998; FACCHINI, 2011).

Adiante temos o professor *Luiz da Câmara Cascudo* que, apesar de não ter realizado enfrentamento no ambiente de trabalho, retoma episódio decorrente de deslocamento em virtude da profissão. Sua estratégia, como veremos é a do silenciamento.

> [...] *tem todo um universo que é diferente, né, eu fui fazer corte de cabelo em uma cidade, eu entrei no salão, a mulher falou que não atendia homem e de repente eu sai e entrou um homem. E ela atendeu. Tipo, lá na cidade onde trabalhava, que era onde eu estava, fui cortar cabelo em uma outra ocasião, o cara passou a máquina no meio e falou "agora tu não volta aqui porque eu não corto cabelo de puto", então são várias*

---

[18] Para saber mais: BIAZUS, P.H.S. BRANCHER, V.R. Sobre aquilo que não se fala: "Eu não sou esse... gay que levanta a bandeira pelo próprio corpo". Rio Grande: FURG, 2017 (Comunicação Oral). Recuperado de https://7seminario.furg.br/images/arquivo/107.pdf.

[19] Percebido pela fala seguinte da colega: "*não tem, sempre foi assim esse banheiro feminino, esse banheiro sempre foi, agora tu chegou aqui tu quer mudar tudo, agora homem tem que entrar em banheiro de mulher, mulher tem que entrar em banheiro de homem*" (sic *MILTON SANTOS*)

> *situações que tu pega assim.* ***No primeiro ano foi terrível, no segundo tu começa a enxergar que é natural, que é normal****, porque tu pega os meus amigos que falam isso pra mim, tu percebe que não é algo que eles criaram por si próprios, é a própria criação, eles acabam reproduzindo, talvez não por concordar, mas por não conseguir enfrentar as barreiras que seria falar pra família 'esse é meu amigo, e ele é viado".* ***Né, então assim, se acostuma, tu se acostuma e isso passa a ser normal*** (*LUIZ DA CÂMARA CASCUDO*, **grifos nossos**).

Com o presente relato percebemos que não há uma única lógica dentro das estratégias elencadas pelos professores. Explicamos: não há apenas na graduação o silenciamento e encobrimento, e no trabalho a utilização da discussão. Com *Luiz* vemos que, dependendo dos recortes sociais e econômicos, de raça e gênero, as ferramentas para enfrentamento do preconceito são múltiplas e utilizadas conforme a disponibilidade do sujeito e dos fatores que são para ele importantes.

Luiz da Câmara Cascudo refere-se a um somatório de questões que o fizeram ter tantos episódios a relatar e diz "*eu observava os que eram gays, mas que eram da região existe uma diferença, porque* ***no meu caso era um pacote, né, era cor, era sexualidade, e a questão geográfica. Eu não fazia parte daquele universo****, então existe todo um contexto*" (*LUIS DA CÂMARA CASCUDO*, **grifos nossos**). A menção do professor concorda com os achados de Henley e Pincus (1978)[20] os quais grifam correlações entre o preconceito contra homossexuais e atitudes contra mulheres e negras/os. Fato que reforça as indicações de a homossexualidade ter-se tornado sinônimo de doença posto que o padrão de normalidade refere-se, ainda, ao "homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão" (LOURO, 2000, p.9).

Diante da exposição de quem são, onde acreditam terem aprendido a ser e os confrontos decorrentes de suas orientações sexuais, pudemos discutir esses dados e a relação com os saberes docentes. Entendemos a necessidade de tal empreendimento por concordarmos com Nóvoa (2009) e vislumbrarmos inseparabilidade das construções pessoais e profissionais, pressuposto que acompanha a noção de trabalho como princípio formativo. Ao escolherem a docência, pelas mais diversas experiências e formas de ingresso no magistério, deliberadamente ou não, tais sujeitos constroem para si um espaço e potencialidade de saber(es), e portanto, trabalham nessas dimensões, importando que produzam reflexão – tarefa iniciada tardiamente pela educação sobre si mesma (GAUTHIER, 1998). Mas como empreender tal tarefa quando suas existências, na totalidade, são ainda estigmatizadas?

---

[20] Apesar da relativa distância temporal com a pesquisa mencionada, as temáticas abordadas por Henley e Pincus (1978), percorrem outros trabalhos, tais como Carrara e Ramos (2005) já citado por aqui.

Quando nos calamos diante de situações de discriminação, novas possibilidades de enfrentamento são amortecidas. Ao percebermos a diferença entre *Cascudo* e *Arendt*, quanto ao falar de si, aproximamo-nos do que discute Eribon (2008). Para o autor, a linguagem que é apresentada àqueles que se reconhecem LGBT é, ainda, demarcada pela injúria e "está ali antes deles, e deles se apodera antes mesmo que possam saber o que são" (ERIBON, 2008, p. 75). Apoiado sobre Judith Butler, o autor afirma que a linguagem já existe "para todo mundo e impõe a todos os indivíduos e a todos os grupos as estruturas cognitivas e os esquemas de percepção de que ele é o veículo – e, logo, a sujeição a esses esquemas e estruturas e às identidades psicológicas que eles contribuem para determinar e reproduzir" (ERIBON, 2008, p. 80). Desse modo, ao elencar um posicionamento de enfrentamento, *Hannah Arendt* promove uma ruptura na aceitação desse discurso baseado na injúria e discriminação imputada a uma categoria com a qual se identifica, a saber ser LGBT.

É igualmente Eribon (2008) quem nos oferta um importante destaque quando afirma que, diante de algumas obras americanas, os ofícios do ensino são como um "último armário". Entende-se, entretanto, que a lista de setores profissionais em que a sexualidade confere maiores discriminações não se esgota, infelizmente, no ensino, mas esta é certamente um destes. Completamos esse diálogo com a obra do autor mencionado com sua asserção da visibilidade. Para Eribon (2008, p. 126),

> A visibilidade é, então, o meio de escapar a esse terrível "gueto" interior da alma sujeitada pela vergonha de si. O que preconiza a tolerância liberal nada mais é do que a perpetuação de um tal "gueto": trata-se de manter a identidade inferiorizada no espaço "invisível" da vida privada, que é aquele que concedem os heterossexuais aos homossexuais, a maioria às minorias.

O que parece estar em jogo, entendemos, é o que se fala sobre a homossexualidade, posto que o espaço a esta conferido, ainda é de clandestinidade. Sobre esse aspecto, Goffman (1998, p. 44) já nos alertava dos aspectos de visibilidade, ou "o termo mais geral "perceptibilidade" seria mais preciso, e "evidenciabilidade" mais preciso ainda". Assim, nessa dupla – ou tripla – jornada, onde sujeitos, que são professores e se autoidentificam LGBT, necessitam empreender estratégias, mesmo que inconscientes (pois nem ao menos as de poder se tornam, por vezes, facilmente evidentes), para lidar com sua presença no mundo do trabalho.

Abre-se para discussão que o acolhimento da diversidade pode atuar como elemento formativo. Se, contemporaneamente, o diverso contempla aqueles que não são passíveis de reconhecimento no padrão heteronormativo (homem, branco, classe média, heterossexual),

como bem descrevem Louro (2009) e Butler (2016), por exemplo, tencionar como essa pessoa LGBT entende sua diferença, do que fala, pensa, imagina, sonha, parece uma estratégia oportuna para aproximarmo-nos e compreendermos as não-diferenças entre todos nós.

A mencionada formação, além de dizer respeito à totalidade desse trabalho, coloca evidência nos distanciamentos promovidos pelo Imaginário Social, o qual permanentemente atualizado, tem na linguagem um dos seus veículos de evidenciação. O que se fala, como se fala, quando e para quem se diz algo sobre alguém determina, a cada momento, o que se entende e que laços se permitem constituir.

Goffman (1998, p. 50) percebe que a manipulação do estigma se dá "pelo fato de conhecermos, ou não, pessoalmente o indivíduo estigmatizado. Tentar descrever exatamente o que significa essa influência exige, entretanto, a formulação clara de um conceito adicional, o de identidade pessoal". Assim, é reconhecendo a distância entre o que se fala e de quem se fala parece ser instrumento importantíssimo na derrubada do estigma – em nossa escrita, no caso, de quem são os professores LGBT e de como seus trajetos produziram brechas na visão limitada que se tem sobre ser *gay*. Portanto, discutir as possibilidades de autonomia desses sujeitos parece-nos importante – e é dela que trataremos no capítulo a seguir.

3. QUE RELAÇÕES ENTRE AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DA DOCÊNCIA E A AUTONOMIA?

> ... pois desde o momento em que a palavra, mesmo não pronunciada, abre uma primeira brecha, o mundo e os outros infiltram-se por todos os lados, a consciência é inundada pela corrente de significações, que vem, se assim podemos dizer, não do exterior e sim, do interior. Somente é pelo mundo que podemos pensar o mundo (CASTORIADIS, 1982, p. 127)

Quem são como professores e no que esse imaginar relaciona-se com sua autonomia? Essa é a pergunta-guia desse capítulo. Nos tópicos anteriores, interessava-nos saber quem eram os professores e compreender seus trajetos formativos, onde nos foi possível aproximações com os eventos os quais se relacionam com suas orientações sexuais e tiveram impacto em suas histórias, nos enfrentamentos e/ou episódios de preconceito relatados, bem como das reflexões possíveis que emergiram das conexões com seus professores. Aqui, estes recebem o adjetivo *inesquecíveis*. Dado valor concedido à experiência por nossos entrevistados, justificamos a entrada desse capítulo a partir do relato de quem são esses professores inesquecíveis os quais, assim como na obra de Fanny Abramovich (1997), permitem-nos entender de onde partem muitos dos discursos ofertados por nossos colaboradores.

A sequência desse encontro dar-se-á, de forma didática e sem ordem hierárquica de relevância, primeiramente pelos diálogos que se produziram sobre os professores inesquecíveis e a aliança com as duas categorias que apontam-nos quais significações imaginárias de docência se constituíram nos trajetos formativos que aqui se apresentam. Como percebido no primeiro capítulo, a música é uma das companheiras de nossa escrita e, portanto, também servirão de base para apresentação de nossas categorias. É de composição do gaúcho Duca Leindecker a música "O Amanhã Colorido" e que será fundo de nossa escrita. Atentemos ao início da canção original para assim compor com nossos professores as imagens conforme nossa versão[21]: em "**olha a luz que brilha**", temos os que entendem a o professor como transmissor, condutor e/ou responsável; e, em "**pra te ver sorrir**", é a imagem de incentivador/promotor de felicidade que está em jogo.

No tópico seguinte, discutiremos sobre o ingresso nas instituições de ensino, as condições de trabalho e a atualidade das relações interpessoais nesse ambiente, bem como os

---

[21] Na versão original da música, temos: "Olhe a luz que brilha de manhã/ Saiba quanto tempo estive aqui/Esperando pra te ver sorrir/Pra poder seguir..." (O AMANHÃ, 2007).

investimentos realizados por tais profissionais em suas formações. Entendemos como necessária a discussão desses temas pois concorrem, como demonstraremos, nos processos de autonomia dos mesmos. Nos acompanham, aqui, os encontros com as obras de Cornelius Castoriadis (1982, 2006), as quais se fizeram importantes para compreensão da autonomia enquanto processo e não um conceito último.

Fazer pensar sobre tais questões vai ao encontro do que Ferry (2004) propõe quando indica a reflexividade como elemento da formação docente, quer seja para que as experiências adquiridas com e/ou nos cursos torne-se instrumento para o desenvolvimento profissional, quer seja para o desenvolvimento e reconhecimento de si enquanto, em nosso caso, ser professor. Estes autores encontrar-se-ão com Nóvoa (2009), no ponto em que indica ser o professor uma pessoa – ainda que negligenciemos, como nos diz Espindola (2012), pensar na radicalidade de tal afirmação[22]. Portanto, conforme indicado na epígrafe, é somente no mundo que podemos pensá-lo – e pensar-nos –, sendo necessário falarmos de quem esteve conosco durante essa jornada.

3.1 MEUS PROFESSORES INESQUECÍVEIS

Quando citamos Castoriadis (1982, 2006) para dialogar com nossos escritos não estamos querendo dar-lhe voz, mas queremos *fazer voz com* Castoriadis. Com ele e com os sujeitos com os quais possamos produzir uma ruptura no que, citado por Nóvoa (2009), entendemos como silenciamento docente. Para este, "os discursos sobre a profissionalização dos professores tendem a melhorar o estatuto e o prestígio dos especialistas" (LABAREE, 1992 apud NÓVOA, 2009, p. 15). Deste modo, além de dialogarmos em nossa pesquisa com os autores e suas análises, com os professores entrevistados, está implícita a recorrência das vozes de outros sujeitos, dos professores mencionados como inesquecíveis.

Tais professores compõem o Imaginário dos docentes com os quais nos encontramos e permitiram-nos tracejar linhas sobre o instituído e o instituinte dessas relações. É como falar de

[22] O autor busca construir relações entre a vida e a escrita como forma de viver e (trans)formar-se, tendo por dispositivo vida e obra de Frida Kahlo. Para saber mais: ESPINDOLA, C. R. "OS EUS EM FRIDA": Imaginários e Processos (Trans)Formativos. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

Pedros e Paulos, sabendo mais do último que do primeiro[23]. Sobre essa questão, Castoriadis (1982) elucida-nos que o imaginário instituído reflete o fechamento da sociedade, a impossibilidade de se pensar modificação pois as coisas já estão aí, existem, estão dadas. Já o imaginário instituinte, compõem-se de todas as tentativas de fazer emergir os "desejos, expectativas e sonhos latentes na perspectiva da imaginação criadora" (OLIVEIRA, 1997, p. 9). Diante das entrevistas e do contraponto com quem os professores acreditam ser, dispomos de três categorias, mencionadas anteriormente.

"Meu Professor Inesquecível" é uma obra organizada por Fanny Abramovich, na qual onze escritores foram convidados a falar sobre estes que deixaram marcas em seus trajetos. Nas escritas, "borbulham lembranças. Seguem-se descrições detalhadas, atmosferas recriadas, os cheiros impregnantes, as roupas, os gestos, a postura, a letra informativa ou corretiva, as dicas, os diálogos travados, as paredes desenhadas" (ABRAMOVICH, 1997, p. 3). Revelam-se nas junções de palavras, junções de vidas. Junção pois, acreditamos, é junto que se faz, fez e fará a educação. Na aposta de que encontramos um caminho para tocar essas borbulhas, questionamos nossos entrevistados se haviam professores inesquecíveis em seus trajetos formativos e se percebiam alguma relação com o que empregam hoje em suas atividades.

Assim, ora questionando ora percebendo a emergência do reconhecimento de si nesses encontros que datam – para alguns – da infância, iremos acompanhar nos relatos a visita de outros sujeitos em nossas linhas. Porém, antes que calibremos nosso olhar para a utilização desses exemplos, memórias ou marcas como um espelho, convidamos Castoriadis (1982) que nos diz que o Imaginário não é imagem de algo, e sim incessante produção. Dessa forma, entendemos que os professores foram e são capazes de autonomia, onde este

> Eu da autonomia não é o Si absoluto, mônada que limpa e lustra sua superfície êxtero-interna a fim de eliminar as impurezas trazidas pelo contato com o outro; é a instância ativa e lúcida que organiza constantemente os conteúdos utilizando-se desses mesmos conteúdos, que produz com um material e em função das necessidades e de ideias elas próprias compostas do que ela já encontrou antes e do que ela própria produziu (CASTORIADIS, 1982, p. 128)

Portanto, após esses (re)encontros, apontaremos o que os entrevistados nos disseram sobre *o que é ser professor*, indicando com esses processos, talvez, um lugar para além desse desconhecer-se da educação (GAUTHIER, 1998). Para tal, separaremos de forma didática,

---

[23] A frase "Quando Pedro fala de Paulo, sei mais de Pedro do que de Paulo" é popular e erroneamente atribuída ao pai da Psicanálise, Sigmund Freud. Trata-se de autoria de Lise Bourbeau, uma ensaísta de desenvolvimento pessoal, nascida no Canadá.

conforme disposto no gráfico abaixo, de onde viajam esses inesquecíveis até nós. Do mesmo modo pode-se perceber que foram evocados mais de um docente por cada entrevistado, aproximando-se também da multiplicidade de saberes necessários à atividade docente, oriundos de cada experiência e reflexão empreendida (GAUTHIER, 1998). Destacamos que na menção dos professores inesquecíveis, trocamos estes por um codinome. Tal atitude é mais uma forma de preservar o sigilo dos mesmos, sendo a escolha sem deliberações, estando associada apenas a profissionais da área do conhecimento dos personagens de nossa escrita.

Gráfico 2: Professores Inesquecíveis

Fonte: elaborado pela autora. Descrição do gráfico: o gráfico é um quadrado de fundo amarelo, onde há três separações de categorias, em retângulos de fundo na cor preta e letras na cor branca, que descrevem a separação de grupos de professores quanto à lembrança de seus professores inesquecíveis nas fases do desenvolvimento, a saber infância, adolescência e adultez. No primeiro grupo, infância, estão os professores *Milton Santos* e *Eva Joablonka*. No segundo, a adolescência, estão *Milton Santos* e *Eva Joablonka*. No terceiro grupo, a adultez, estão *Louis Pasteur*, *Eva Joablonka*, *Pitágoras de Samos*, Luís da Câmara Cascudo, Humberto Maturana e *Hannah Arendt*. Os nomes dos professores estão em letras de cor preta dentro de retângulos de cor branca.

Antes de darmos início às apresentações sobre os professores inesquecíveis, retomemos o conceito de magma, a partir de uma aproximação com Castoriadis (1982). Em suas palavras,

"temos que pensar uma multiplicidade que não é uma no sentido adquirido do termo, mas que referimos como uma, e que não é multiplicidade em sentido de que poderíamos enumerar, efetivamente ou virtualmente" (CASTORIADIS, 1982, p. 389), mas que indica de onde extraímos, mas de onde não podemos acoplar os significados, significações e significantes em seu estado puro novamente.

Acionamos o autor por entendermos que ao convocarmos a lembrança dos professores inesquecíveis e produzirmos relações com suas formas de imaginar o ser docente/ser professor, estamos tanto a compreender o que se instituiu, quanto provocando a invenção de novos laços entre o que se foi expresso e o que se foi conectando. Para Oliveira (2018, s/p)

> A nossa história é permeada pela história dos outros, de muitas histórias que acabam nos constituindo. As histórias que nos constituem também são ficcionais, pois assumimos que ao contarmos de nós inventamos, ficcionamos o que desejamos que os outros conheçam de nós. Como nos vemos e como os outros nos veem também é ficcionado.

Da infância viajam dois professores. *Milton Santos* e *Eva Joablonka* são nossos parceiros nesse momento. A partir de seus relatos percebemos que a proximidade dessa lembrança e da atribuição de "inesquecibilidade" se deve ao acolhimento com o qual ambos foram tratados por essas professoras. Vejamos o que nos dizem.

Milton Santos nos apresenta sua professora do ensino fundamental, aqui nomeada *Hipátia*[24]. Sua "inesquecibilidade" vem do cuidado que tinha em manejar os termos pejorativos com os quais *Milton Santos* era chamado por seus colegas. Ele diz que

> [...] *saía de casa sabendo que eu iria apanhar, mas ia. Claro que tinham intervenções de professoras, de algumas colegas, algumas pessoas mais, de mais idade, de outras séries que sempre me defendiam, então eu sempre tive, ahm, bons protetores, se assim podemos dizer, professores, teve uma de matemática, inclusive, da sétima série se não me engano é Hipátia o nome dela. Daí tinha um menino que me chamava de boneca na sala de aula, "ah boneca, boneca, boneca", mas não no sentido belo que a gente vê hoje, no sentido pejorativo, daí a professora assim "ah, não dá bola, que bom que te chamou de boneca, tu já viu alguma boneca feia", "não profe****". Então, sabe, de certa forma ela me conduzia e amenizava essas questões dentro de sala de*** **aula** (*MILTON SANTOS,* **grifos nossos**)

Na frase destacada já encontramos aproximações com o que, anteriormente, *Milton* descreveu sua forma de ser professor: alguém que procura amenizar as situações. Em seu

---

[24] Hipátia é foi uma filósofa neoplatônica grega do Egito Romano. Utilizamos seu nome como referência pois foi documentada como a primeira mulher matemática, sendo chefe da escola platônica em Alexandria, onde lecionara filosofia e astronomia (BBC, 2018). Fonte: https://www.bbc.com/portuguese/geral-46501897. Acesso em 16 nov 2019;

sentido denotativo, amenizar é "tornar(-se) ameno; tornar(-se) menos árduo" (AURÉLIO, 1993, p. 28). Tornando o caminho menos tortuoso, possibilitando, inclusive a transformação de um espaço de potencial dor – conforme pontua Junqueira (2009) – em aprendizado.

Eva traz consigo a professora Bertha[25], a quem atribui o acolhimento. E esta é uma das marcas mais importantes quando referencia seu nome já no início de nosso diálogo. Quando questionada sobre a escolha profissional, ela diz que

> *Eu acho que foi essa, a influência dessa minha professora, professora Bertha da minha quinta série, ela trabalhava animais, e eu não sei se era o assunto, mas ela,* ***eu acho que era o acolhimento que eu tive dela****, assim, como aluna, eu era uma aluna, assim, que pra um professor hoje é complicado administrar, eu era aquela aluna assim que já ia sabendo o que o professor ia falar, eu já lia as coisas antes, eu, é insuportável dar aula pra gente assim, a pessoa monopoliza o professor, sabe?, e daí eu tinha que me segurar pra não participar demais, sabe?,* ***e ela nunca me podou, nunca foi agressiva ou me repreendeu, ela sempre conseguiu me manejar naquela minha ânsia de querer, de aprender, de saber, sabe?*** (*EVA JOABLONKA*, **grifos nossos**)

Como uma pista sobre sua forma de atuação, o estilo negrito utilizado aponta para aspectos que *Eva* indica pôr em ação enquanto professora. Recordemos que, ao se apresentar, disse ser "*uma professora que busca motivar os alunos, né, tenta trazer algum tipo de encantamento, de prazer com o que eu ensino*" (*EVA JOABLONKA*). Com *Hipátia* e *Bertha*, podemos conhecer parte do trajeto formativo de ambos professores referenciados e que nos remete à proteção e acolhimento como características preponderantes.

Não é por pura obra do acaso que infância e docência se encontram. Além de ser, hoje, obrigatoriedade que as crianças a partir dos 4 anos de idade estejam regularmente matriculadas em escola (BRASIL, 2013), a associação entre esta temporalidade e o exercício da profissão acusam a feminização da docência. Porto (2018, p. 60) explica-nos que até meados do século 19 as mulheres ocupavam, na educação, apenas os espaços religiosos, fato que modifica-se com a criação da Lei de 15 de outubro de 1827, onde "foi conquistado o direito à educação. (...) mais especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, espaço que por muitos anos foi ocupado por homens". A pesquisadora informa-nos, ainda, que a consideração do magistério primário enquanto extensão do lar e das funções maternas foi o que possibilitou a inserção das mulheres neste nicho, constituindo espaços de autonomia – ainda que reforçando o Imaginário de uma pretensa natureza feminina, disposta ao cuidado.

---

[25] Bertha Lutz, a quem fazemos referência aqui, foi a segunda mulher a ingressar no serviço público como bióloga do Museu Nacional. Além da profissão, foi grande ativista política pelos direitos das mulheres. Fonte: https://pontobiologia.com.br/10-mulheres-da-biologia/. Acesso em 16 nov 2019.

Já na **adolescência**, momento em que duelamos com o par identidade x crise de identidade, em que a moratória da infância e da fase adulta entram em conflito, o sujeito é convocado cada vez mais dar respostas às demandas da vida, não sendo incomum a ocorrência de mudanças e/ou experimentações muito rápidas – algumas sedimentando-se, outras não. O desenvolvimento dito saudável estaria relacionado com a integração da subjetividade, capaz de ser expressa pelos sentimentos e o estabelecimento de uma coesão de suas respostas (ERIKSON, 1993). Aqui, encontramos outros inesquecíveis. Vejamos as relações criadas.

Do Ensino Médio, *Milton Santos* convoca *Graziela*[26]. A professora de Biologia que "era apaixonada pelo que fazia" e que

> [...] *todo mundo a criticava, a metodologia que ela utilizava, assim, nós estávamos no Ensino Médio, na Escola, e daí ela pedia pra nós recortar, trazer as questões recortar, colar no caderno, fazer tudo coisas assim, sabe, mas nós aprendíamos, sabe?* ***Ela soube nos conduzir pro conhecimento da área de biologia*** *de forma assim que na época nós achávamos muito assim ultrapassado, mas esse ultrapassado era muito, digamos, tinha-se resultado. Tanto que eu até pouco eu tinha guardado o caderno, né, com as folhas, com os exercícios, com os recortes, tudo, então era uma professora apaixonada pelo que fazia e sabia nos conduzir, sabe, nos levava* (*MILTON SANTOS,* **grifos nossos**)

A potência desse encontro é evidente pois o professor nos conta que realizara trabalho similar ao dela na escola em que atuara pela primeira vez. É nesse momento também que, apesar da indicação de sua professora *Hipátia*, *Milton Santos* decide nos questionar se abordaríamos seus trajetos na infância, adolescência, períodos em que entende que teve muita sorte, pois "*sempre tive as pessoas certas nos momentos certos na minha vida, então por isso talvez, mas eu sou uma exceção... eu sou um grãozinho de areia na beira de uma praia, de gays pelo mundo afora, ... mas é verdade*" (*MILTON SANTOS,* **grifos nossos**).

A priori questionamo-nos se, de fato e ainda, tal projeção seria verdade. Se ainda valeria a distinção de que o que acontecera foi sorte ou as pessoas e professoras as quais passaram por seu caminho é quem produziram os desvios em seu trajeto. Haveria distinção do acesso e/ou conclusão da educação formal por parte da população LGBT? Dispomos como hipótese para a população *trans* mas que, pela ausência de entrevistados que se identificassem assim, não abordaremos aqui. Em pesquisa realizada por Carrara et. cols. (2005, p. 23), temos pistas que o encobrimento, estratégia mencionada anteriormente ou o *coming out* realize-se apenas depois de "relativa segurança".

---

[26] O codinome faz referência à Graziela Maciel Barroso, considerada a Primeira Dama da Botânica no Brasil. Foi a maior taxonomista de plantas do país. Fonte: https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2019/08/conheca-graziela-barroso-primeira-dama-da-botanica-no-brasil.html. Acesso em 16 nov 2019.

> O nível de instrução do(a)s manifestantes é bastante elevado quando comparado aos níveis de escolaridade para a Região Sudeste, sendo que 45% declararam ter ensino superior completo ou incompleto (segundo a PNAD/2004, apenas 11,23% da população do estado de São Paulo teriam nível universitário). Entre o(a)s entrevistado(a)s, uma proporção bastante significativa (32,1%) era composta de estudantes (CARRARA E RAMOS, 2005, p. 23)

Não podemos deixar de considerar que a amostra analisada pelos autores mencionados teve, majoritariamente, mais pessoas do sexo masculino (59,6%) do que feminino (40,4%) e mais branca (64,0%), do que autodeclarada parda (20,9%) ou negra (8,8%). As exposições a que cada grupo de gênero ou de cor estão expostas conferem trajetos e implicações sociais distintas (MARSIAJ, 2003). Porém, vivências similares se dão também em recortes sociais distintos. Ser *gay* implica, além da adesão a uma identidade coletiva, também, a potencialidade da rejeição (NUNAN, 2007). Dentro dessa perspectiva encontramos a supercompensação. Tal estratégia é compreendida enquanto autoexigência e/ou adoção de um comportamento extremamente positivo, na busca de ascensão econômica, social e cultural superior à maioria da população (NUNAN, 2007; NUNAN, 2015; CASTAÑEDA, 2007) numa tentativa de blindar eventuais leituras de si ainda mais discriminatórias. Voltemos aos professores inesquecíveis.

Ainda na adolescência, é o professor *Humberto Maturana* quem carrega pela voz uma professora de Biologia do Ensino Médio. Além de receberem, *Humberto* e seus colegas, as folhas datilografadas, com lacunas a preencher durante e conforme os temas abordados em aula, o professor assume que

> [...] *então isso eu peguei muito dela, assim, iniciar um assunto e ir contando, ela narrava,* ***ela criava uma história****, seja, sei lá, pra moluscos, seja lá o indivíduo que for, como se tu tivesse assistindo uma novela ou a um desenho do Bob Esponja, tu viajava nos contos que ela fazia e no final ela fazia um esquema no quadro,* ***então isso eu trouxe muito pra sala de aula*** (HUMBERTO MATURANA, **grifos nossos**)[27]

O mesmo impacto parece ter eco em *Eva Joablonka.* A professora comenta sobre sua professora de Literatura, que, ainda não recordando o nome da mesma, teve em sua forma de ser docente um molde com o qual se identifica até hoje. Em suas palavras, os temas abordados nos livros e nas aulas são quase sempre os mesmos e o diferencial estaria em como são abordados. De acordo com o aprendizado que atribui à professora inesquecível,

[27] Bob Esponja: personagem de desenho animado, criado pelo biólogo marinho e animador Stephen Hillenburg em 1999.

> [...] *ela fala isso,* ***do dia que tu te encantar****, te fascinar pela maneira de como é contada a história e não pela historinha em si, pelo enredo em si,* ***tu vai gostar ainda mais dos livros****, né, e é isso aí,* ***porque cada um conta de um jeito, né, a história?*** *Isso que o professor também é um pouco contador de história, né, do nosso jeito, a gente tá criando uma, né?* (*EVA JOABLONKA*, **grifos nossos**)

Percebemos que Nóvoa (2009) põe-se novamente diante de nós quando fala da pessoalidade dos professores e do quanto parte do que ensinamos contém quem somos. A repetição do autor em nossas linhas, ao invés da pífia leitura de outros marcos teóricos tem valor de destaque, pontua também as repetições às quais se tem submetido as formações e os trajetos formativos, indicado pela recorrência, nos relatos dos entrevistados, de proximidades com as atuações de seus mestres e que, aqui, cadenciam o destaque que suas histórias apontam para o reconhecimento dos encontros que em seus trajetos formativos foram possíveis.

Mas ainda é com o ingresso nas instituições de ensino superior que a maioria de nossos entrevistados acaba por identificar a "inesquecibilidade" de seus professores. Neste momento, para a maioria, é o princípio da fase adulta e das responsabilidades e liberdades que são esperadas. É nessa fase que Erikson (1993) identifica o momento em que atingimos o desenvolvimento social e emocional. É também o momento em que "a verdadeira genitalidade pode se desenvolver" (ERIKSON, 1993, p. 237, *tradução livre da autora*), momento em que os conflitos relacionados à exposição da sexualidade emergem, também, com maior frequência (CARRARA et. cols., 2005).

Logo, quando retomamos o gráfico 2, o qual abre as temporalidades aqui discutidas, percebemos que é no ingresso ao ensino superior que somos apresentados a maioria dos professores inesquecíveis de nossos entrevistados. Nessa sala imaginária repousam um grupo de cinco pessoas e alguns outros que circulam pelo ambiente. É cinco o número de professores/as pois ora estão nomeados, ora foram referenciados pela formação acadêmica, como veremos adiante.

Para *Louis Pasteur* é clara a referência de uma professora da graduação como inesquecível. Com ela, nos diz, "*eu tive um incentivo muito grande no sentido de foi uma pessoa que me fez acreditar que seria possível*" (*LOUIS PASTEUR*). Na região em que nascera e crescera, diz, o incentivo ao trabalho é maior do que ao estudo – a menos que se relacione com a inserção ou ascensão em suas ocupações. "*É muito raro a gente ouvir algum relato de alguém que tenham cursos de mestrado e doutorado na região visto que ali* ***o pessoal se forma muito pra ir para o mercado de trabalho***" (idem).

Nos deparamos em sua fala com uma discussão que perpassa toda a constituição de uma educação profissional, qual seja o debate sobre mercado e mundo do trabalho, sobre preparar, independentemente do nível de ensino (básico ou superior), as pessoas para o adestramento ou para o "domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna" (SAVIANI, 2007, p. 161). Para Figaro (2008, p. 92), o mundo do trabalho "passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades", incorporando culturas, identidades, subjetividades, relações de comunicação. O mundo do trabalho, nesse sentido, diz respeito da formação humana e não do adjetivo que especializa nossas características para a produção capital.

Se na região em que nascera e crescera, *Louis Pasteur* percebe a preparação para o mercado de trabalho, o surgimento de uma professora que propõe repensar esse trajeto é uma aproximação do que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) discutem. A partir desses pesquisadores podemos pensar a educação que tenha o trabalho como princípio educativo enquanto possibilidade de emancipação de classe e não apenas como treinamento e aquisição de competências para uma prática profissional. Ao pensar além do que lhe era permitido até então, *Louis* toma para si a indissociabilidade de educação e trabalho e coloca em movimento as perspectivas de aplicabilidade de seus saberes constituídos.

Não abordamos essa distinção apenas no sentido de uma mudança socioeconômica, mas como tentativa de derrubada da dualidade impregnada em nosso sistema educacional. A aproximação e o incentivo com o qual *Paola*[28], professora de *Louis Pasteur*, conduzia suas aulas o permitiu construir para além daquilo que pairava no Imaginário de sua região. *Paola* percebera seu gosto pela docência, nos diz *Louis*, e ainda hoje o acompanha em sala de aula, mas como inspiração.

> *Uma aproximação no sentido de também assim, digamos assim, encorajar os alunos a certas coisas, né e isso eu levei muito pra minha vida e porque foi, como eu te falei, uma professora que ok, era muito boa enquanto professora* ***dentro da sala de aula****, né, mas ela tinha esse plus, essa coisa a mais que era mesmo* ***fora de sala de aula*** *encorajar os alunos a buscar o que realmente eles estavam buscando* (*LOUIS PASTEUR*, **grifos nossos**).

[28] Queremos, com Paola, avistarmos a *chef* de cozinha argentina Paola Carosella que, em sua própria descrição em site pessoal, afirma acreditar "No desejo. Por que sem desejo não atravessamos nem a rua". Fonte: http://www.paolacarosella.com.br/about. Acesso em: 16 nov 2019.

Afinal, qual é a função do professor? Sua existência dar-se-ia apenas em sala de aula? Ou podemos pensar que os efeitos do contato entre duas ou mais pessoas podem produzir, assim como na Química, um novo produto? Remetemo-nos a Freire (1996) que em sua Pedagogia da Autonomia convoca a um repensar a educação com vistas a estabelecermos a busca pelo *ser mais*. De acordo com o educador, enquanto seres humanos aprendemos uns com os outros.

Humberto Maturana, neste momento, retoma uma de suas professoras da graduação em Biologia. Recorda também sua postura diante dos alunos, o que resume em um misto de rigidez e doçura. Lembra da utilização de ironias quando discutia a postura diante de seus alunos. Eram tópicos de suas aulas as vestimentas adequadas a serem utilizadas diante de adolescentes, a falta de dinheiro para compra de materiais, mas não como desabafos e sim para exemplificar que estas não eram justificativas para a falta de organização pois a carga horária que enfrentariam seria pesada, pondera.

> [...] *era muito... eu tinha cinquenta e sete períodos e se tu não te organiza, então**, o que ela queria dizer era isso, seja profissional, seja técnico, seja organizado**, e pra isso precisa disso, disso, disso, então ela me deixou muitas marcas boas, né e claro, praquele tempo, praquele momento, tinha despertador, quando tinha os planos de aula pra mostrar, aquela coisa toda, **era uma rigidez que talvez não levasse em consideração muitos outros tantos fatores**, mas que funcionou, pelo menos comigo, não sei se funcionou com outros colegas* (*HUMBERTO MATURANA*, **grifos nossos**).

Humberto Maturana nos diz exatamente sobre o fazer técnico quando se apresenta, da mesma maneira com se percebe a não-consideração de outros aspectos relativos à necessidade de organização, por exemplo. A sobrecarga de trabalho a que professores são submetidos – considerando a desvalorização salarial a qual muitos, especialmente no âmbito municipal e estadual, para dar conta de seu sustento – pode ser um deles. Notamos, aqui, as artimanhas do poder disciplinar.

Tal conceito é citado e trabalhado por Foucault (1986) enquanto esquadrinhamento de tempo, espaço, maximização de vigilância, entre outros dispositivos que controlem e submetam os indivíduos, e que posteriormente, são incorporados para que tornem-se uteis. Essa definição do quê, como, onde fazer impede, em muitos momentos, de observar para quem serve essa utilidade ou por que apesar do acúmulo ou desvalorização, muitos permaneçam silenciados. É que, ao invés de negar ou restringir, o poder disciplinar se refere à utilização dos corpos, biopoder, em favor do que nominamos aqui instituído (CASTORIADIS, 1982). Que outras possibilidades escapam quando mantemos uma única narrativa de ser professor? Essa é uma questão que merece mais discussões, as quais tentaremos responder ao fim desse trabalho.

Apesar dessas questões estruturais e/ou estruturantes de ser docente, há professores que conseguem ser recordados a partir do olhar integral que possuíam por seus alunos. É o caso de *Luís da Câmara Cascudo*. Ele convida da memória sua professora de mestrado, aqui chamada de *Marie Curie*[29].

> *Eu tive uma professora de Nanotecnologia que foi maravilhosa, que a cada momento de alegria e tristeza,* ***ela sempre tava ali*** *pra poder olhar, analisar, dar palpite, eu acho que ela foi formidável. Até mesmo por ela ser uma das poucas professoras que eu tinha e já tinha pós-doutorado e* ***de todas era a mais humilde****, então eu achava isso bem bacana, bem bacana* (*LUIS DA CÂMARA CASCUDO*, **grifos nossos**)

Tais posturas são destacadas por *Cascudo* haja vista a referência anterior que possuía. Durante o primeiro curso de graduação, recorda, teve professores "*que eram inacessíveis, proporcionavam muito medo, então com certeza, por mais que eu tenha uma postura séria, eu não quero ser aquele professor que não é acessível. Então eu sempre sou acessível aos alunos*" (*LUIS DA CÂMARA CASCUDO*, **grifos nossos**). Esta é a única citação que temos de professores inesquecíveis pelo seu reflexo negativado, o que pode nos indicar que os professores preferem destacar e operar a partir daquelas referências com as quais desejam refletir, o que, em parte, associa-se com o apresentado sobre a autonomia em Castoriadis, logo ao início de nossa seção.

Na sequência, temos *Hannah Arendt*. De sua graduação, chama a professora *Mary Wollstonecraft*[30]. São diversas as razões pelas quais *Hannah* a retoma. Quer seja por fazê-la pensar, quer seja pelo incentivo moral a constituir uma tese autoral – realizada em seu doutorado –, mas principalmente pelo estímulo aos estudos. *Hannah* recorda aprovação em duas seleções para o mestrado, em um período em que não haviam muitas oportunidades de bolsas de estudo no Brasil.

> [...] *e aí ela disse 'não, tu vai e eu vou te bancar por esse tempo e quando tu, quando tu conseguires um trabalho tu me paga e tal, sem juros'.* ***E ela me manteve lá durante um ano e depois veio lá uma bolsa e daí eu pude devolver o dinheiro pra ela, aos poucos****, e depois* ***quando eu entrei pro doutorado, deu um problema na CAPES, tinha bolsa, mas deu um problema****, eu dava aula quarenta horas e ela disse 'tu vai largar a aula e tu vai fazer só o doutorado'* ***e mais uma vez ela me ajudou, mas aí foi um mês só****, que daí eu tive que largar o trabalho por causa do doutorado e* ***logo veio a bolsa****, a CAPES resolveu o problema e assim,* ***quando ela se aposentou, ela me chamou na casa dela, abriu a biblioteca dela e disse 'leva o que tu quiseres'*** *e tu não tem noção do que era a biblioteca daquela mulher, um dia eu quero fazer isso com um aluno, porque a minha*

---

[29] Marie Curie foi a primeira mulher a receber um Prêmio Nobel de Física (1903), tendo recebido outro na categoria Química (1911). A única pessoa, até hoje, a ser laureada em duas categorias distintas do referido prêmio. Recuperado de https://bit.ly/2XSqEP7. Acesso em 16 nov 2019.

[30] Mary Wollstonecraft (1759-1797), filósofa e defensora dos direitos das mulheres. Inglesa. É considerada uma das fundadoras do movimento feminista. Disponível em: https://bit.ly/2OfSb9E. Acesso em 16 nov 2019.

> *biblioteca também é bem vasta, né? Então, é, ela me incentivou muito, sabe?* (*HANNAH ARENDT*, **grifos nossos**).

Considerando o contexto socioeconômico, em meados dos anos 90, *Hannah* encontrou em *Mary* o suporte que, por exemplo, indicara não precisar desde a adolescência, pois sempre correu atrás daquilo que precisara. Nesse sentido, além do acolhimento propiciado pela relação de confiança e de acreditação, *Mary* parece-nos como professora que incentivava seus alunos a pensarem, tarefa que *Hannah* disse ter apreendido com ela.

As certezas ou verdades que carregamos conosco, de certo modo como inabaláveis, quando tocadas provocam desconforto. A forma como lidamos com essas sensações determina como iremos nos relacionar com as situações futuras. Pelo menos é isso que nos diz *Eva Joablonka* em relação a tais provocações de seus professores da graduação.

> [...] ***eu sou uma pessoa que acho que tô sempre certa, né****, e como acho que a maioria das pessoas acha que também tá certa, tu acha que tu tá certa, eu acho que tô certa, tu nas tuas concepções, com os teus julgamentos e tal* ***e esses professores que fizeram eu mudar de ideia, também me, me, contribuíram muito****, é muito rico quando consegue tu, fazer tu olhar de outra maneira, sabe? Então eles também fizeram isso* (*EVA JOABLONKA,* **grifos nossos**)

Tal relação, acionada por *Eva*, nos traz ao diálogo Lílian do Valle (2006). A autora esclarece que "a natureza não contém informações previamente codificadas e à disposição das formas de vida capazes de interpretá-las, cabe a cada vivente "in-formar", isto é, formar em si, a partir de si, o que por um abuso de linguagem estamos chamando de sentido ou de significação" (VALLE, 2006, p. 542), logo, é no/pelo contato com os outros e com os objetos que estes nos apontam que somos inseridos no mundo simbólico. As trocas entre os sujeitos, assim, determinam a entrada no simbólico, muito especialmente pela linguagem, pois com a transmissão da narrativa, apresentam-se "conteúdos, crenças, nomes próprios, genealogias, ritos, obrigações, saberes sociais" (DUFOUR, 2005, p. 128).

A importância destes no "universo simbólico é fundamental, ele reenvia a capacidade essencial que distingue o homem dos animais: a de poder falar designando a si mesmo como sujeito falante e dirigindo-se aos seus congêneres a partir deste ponto" (DUFOUR, 2005, p. 129). Produz-se, portanto, o meu lugar numa relação de existência de outros. Tanto para *Hannah* quanto para *Eva*, os ditos de seus professores transformaram ou potencializaram os desejos que tinham para seus futuros e que, sustentados no acolhimento e na acreditação, passaram a ser, também, suas palavras.

É nas trocas que, também, *Pitágoras de Samos* reconhece suas professoras inesquecíveis. Elas poderiam, em nossa sala, estarem sentadas todas juntas, pois a tríade que refere é do seu período de graduação. Das três, aponta para dois aspectos. Do acolhimento recorda que *Maria Gaetana Agnesi*[31], apesar de fama oposta,

> [...] *trouxe isso muito do pra além da disciplina, que talvez fosse isso, essa coisa, que acho que é, a disciplina que fiz com ela, que na verdade foram duas, a gente,* ***nós éramos poucos****, porque já era assim pro fim do curso e na nossa turma era pouca gente, se formou umas quinze pessoas, da minha turma eram onze e quatro eram de outras que se formou junto, tinham onze da minha turma só.* ***Então eu acho que acabou ficando próximo isso****, sabe, tinha, quando a gente ia lá tirar dúvida com ela e tal, tinha várias outras conversas assim,* ***e ela tinha um lado muito humano nela assim que na sala de aula a gente não via*** *e talvez tenha sido isso assim, o que aproximou e ajudou bastante* (*PITÁGORAS DE SAMOS,* **grifos nossos**)

Pitágoras reconhece que a forma com que *Maria* era reconhecida destoava da pessoa que conhecia nos momentos em que acessava sua sala. Conhecer exige que superemos a superfície, em parte próximo do que Oliveira (2018, s/p) propõe ao trazer René Barbier. Os pesquisadores, entende, devem "saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para 'compreender do interior' as atitudes e comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos" (BARBIER, 2007, p. 94) de cada um.

Ainda que sua relação não fosse de análise de *Maria*, foi a partir da relação com essa e com *Emmy Noether*[32] que percebe ter constituído sua prática pedagógica. *Pitágoras* reafirma que "*da Emmy, da outra,* ***eu trago bastante da metodologia****, assim, do jeito de dar aula, que eu gostava muito* [...] *era isso,* ***uma do lado mais humano e a outras duas mais da parte da didática assim mesmo***" (*PITÁGORAS DE SAMOS*, **grifos nossos**)[33].

No gráfico 3, disposto abaixo, encontramos uma breve categorização de que quais aspectos os professores entrevistados acabaram por incorporar em suas atuações, tendo como fonte seus professores inesquecíveis. Tal gráfico surge como tentativa de resumo do que discutimos anteriormente, de forma a deslocarmos os professores conforme dizem se relacionar

---

[31] Maria Gaetana Agnesi nasceu em 1718, em Milão. Filha de família abastada e progressista, teve sua educação planejada e privilegiada. A primogênita de vinte e três filhos, publicou aos 20 anos uma série de estudos filosóficos que abraçava 191 teses. Após a morte do pai, retoma o desejo de tornar-se freira e apesar do relativo destaque na Matemática, assume a direção de uma instituição de cuidado a enfermos. Disponível em: https://bit.ly/2pLWekK. Acesso 15 nov 2019.

[32] Emmy Noether (1882-1935), notável por sua atuação em uma época em que as ciências exatas não tinham as portas exatamente abertas a profissionais mulheres. Revolucionou as teorias sobre anéis, corpos e álgebra, sendo considerada a criadora da álgebra moderna. Além disso, Albert Einstein chegou a dizer que ela foi "a mulher mais importante da história da matemática". Disponível em: https://bit.ly/2KQXPwU. Acesso em 15 nov 2019.

[33] A outra parte, a outra professora a qual Pitágoras faz menção foi apontada apenas superficialmente, indicando os aspectos didáticos como importantes em sua formação, não sendo, portanto, destacada no texto.

com as imagens de seus professores e, portanto, com uma de suas significações imaginárias de docência, tópico a ser discutido a seguir.

Gráfico 3: O que instituí

Fonte: Elaborado pela autora. Descrição do gráfico: o gráfico é um quadrado de fundo amarelo, onde há três separações de categorias, em retângulos de fundo na cor branca e letras na cor preta, que resumem as características que os professores entrevistados incorporaram de seus professores inesquecíveis. O título do gráfico refere-se aos termos do filósofo Cornelius Castoriadis, que entende a instituição de algo como vinculação de um significado a outro. As categorias são conhecimento, acolhimento e comportamento. No primeiro grupo, conhecimento, estão os professores *Milton Santos, Eva Joablonka*, Humberto Maturana, *Hannah Arendt* e *Pitágoras de Samos*. No segundo, o acolhimento, estão *Milton Santos, Eva Joablonka*, *Louis Pasteur*, *Hannah Arendt* e *Pitágoras de Samos*. No terceiro grupo, o comportamento, estão *Milton Santos, Eva Joablonka*, Humberto Maturana, Luiz da Câmara Cascudo e *Pitágoras de Samos*. Os nomes dos professores estão em letras brancas dentro de retângulos de cor preta.

Conhecer, deslocar o pensamento, analisar, instituir, repensar, elaborar, aproximar, acolher. São diversos os verbos que podem indicar as tarefas empreendidas pelos professores aqui entrevistados e que possuem bases em suas relações com os professores e as professoras inesquecíveis. Importante dizer que desses encontros, notamos a significativa marca do humano

e da potencialidade que este tem em construir sentidos a partir do estar com o outro (CASTORIADIS, 1982). No subtítulo seguinte iremos trabalhar as significações imaginárias de docência, destacando a criação e a subjetividade dos entrevistados.

3.2 SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DE DOCÊNCIA: O QUE INSTITUÍ

O quadro que encerra a sessão acima recebe o título "O Que Instituí" por duas razões. A primeira delas é brincar com o par instituído/instituinte, do que ficou e do que foi ressignificado pelos professores. A segunda é pelo sentido denotativo do verbo instituir, qual seja de transmissão de saber, equiparando-se com as significações correntes sobre docência.

Se, para Castoriadis (2006, p. 66), as significações imaginárias sociais, "não correspondem a 'ideias racionais', e tampouco a objetos naturais. E porque procedem do que todos nós consideramos como estando relacionado à criação, isto é, a imaginação", que se pode falar sobre aquelas que se relacionam com a docência e os trajetos formativos de nossos entrevistados?

Não falam apenas representações ou a relação entre significado e significante, mas a condição de representabilidade. As significações imaginárias sociais são o laço que conecta esses elementos e permite a produção de sentido de tudo que nos cerca, inclusive de nós mesmos. É tanto o dentro quanto o fora de si e do objeto, é a linha que conecta e tensiona ambos na busca da produção de sentido e que, assim, confere um laço entre as pessoas. Logo, nossa tarefa com as categorizações é de encontrar possíveis mensagens que nos apontem significados ou sentidos no/do discurso (FRANCO, 2005). Sabemos, de antemão, que na análise da enunciação, se "considera que na altura da produção da palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações" (BARDIN, 2016, p. 218) e, portanto, deve-se considerar que o discurso não é um produto acabado, "mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, incoerências, de imperfeições. Isto tudo é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação" (ibidem.).

Retomando as categorias que estabelecem nosso entendimento sobre as significações imaginárias de docência, temos a tríade transmissor, condutor e/ou responsável, representada pelo trecho **Olha a Luz que Brilha**; e, por **Esperando Pra Te Ver Sorrir**, temos o grupo daqueles que creditam à docência o papel de incentivo ou promoção de felicidade.

Na primeira categoria, contamos com cinco professores, que são *Milton Santos, Louis Pasteur*, *Luiz da Câmara Cascudo*, *Hannah Arendt* e *Pitágoras de Samos*. Aqui operamos com a tríade transmissor/condutor/responsável. Tal imagem de docência relaciona-se com a tradição pedagógica mencionada por Gauthier (1998), posto que é uma imagem cristalizada e/ou instituída em nosso Imaginário Social acerca do que é ser professor. E também com a imagem messiânica, religiosa que, vinculada ao trabalho dos sacerdotes jesuítas, incluía a imagem de salvador de almas em seu trabalho (FERREIRA, 1999). Vejamos as palavras mencionadas pelos entrevistados.

Milton Santos diz que "*professor é aquele que* ***orienta****, que encaminha, que* ***conduz, que mostra*** *sempre o outro lado*". Já para *Luiz da Câmara Cascudo*, o qual também faz referência direta a suas práticas, a primeira semana de aula é de observação para então tentar "*perceber como eles trabalham, aquilo que de forma imediata eu consigo influenciar eu já faço ou se não* ***eu faço o processo de desconstrução*** *e começo a trabalhar*". Com tais professores vemos a utilização de verbos que centralizam a ação nos sujeitos emissores, ou seja, é para o papel do mestre que estamos voltados e para a "iluminação" que promovem em seus educandos. A luz que brilha aqui é o conhecimento que, nas mãos de quem transmite, permite o direcionamento do educando para um e não outro caminho. Temos, então, a centralidade no professor como significação imaginária de docência. Tal papel opera, de acordo com os professores entrevistados, pelo par transmissor/condutor. É através dele(s), portanto, que o conhecimento é possível.

No mesmo sentido, mas com enfoque distinto, temos *Louis Pasteur*. Esse professor entende que, além da constante construção, fato mencionado ao anunciar-se em nosso primeiro capítulo, ser professor é também o atendimento a uma demanda, uma adaptação, uma responsabilidade, haja vista que

> *os conteúdos que eu trabalho muitas vezes eles são os mesmos, visto que por mais que, ahm, eu transite por esses três níveis, muitas vezes os conteúdos eles acabam cruzando, sendo o mesmo, a forma de abordagem ela é muito diferenciada entre um grupo e outro, né, o que se espera de um grupo e outro é muito distinto, né, então* ***ser professor eu vejo que é uma construção constante*** *né, onde* ***a gente vai****, digamos assim,* ***aprendendo a lidar com as diferentes metodologias direcionadas ao público que a gente atende*** (*LOUIS PASTEUR*, **grifos nossos**)

Hannah Arendt e *Pitágoras de Samos* apontam-nos para outro indicador dessa categoria. É também na responsabilidade que ambos se encontram, quer ela esteja relacionada ao público atendido ou a como utilizarão os conhecimentos produzidos em sala de aula para contribuir

com a sociedade. Destaca-se a aliança que, no discurso de ambos, encontramos com os princípios gerais da EBPT (BRASIL, 2004). Na letra da lei, a modalidade pretende comprometer-se com a redução de desigualdades sociais e o assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental. Em suas palavras,

> *Olha,* ***é uma responsabilidade muito grande, especialmente nos dias de hoje****. É, é um dever perante a sociedade, ...* ***e é apartar uma responsabilidade enorme****, principalmente eu que trabalho com adolescentes, adolescências, né, pela formação dos nossos jovens e ter essa responsabilidade. Pra mim é isso.* (*HANNAH ARENDT*, **grifos nossos**)

> *Eu acho pra mim, que é, eu acho que é, tu...* ***tu transmitir conhecimento de uma determinada área e desde que preocupado*** *com o que, é... que tu leve isso com uma certa preocupação* ***com o bem-estar, no que que isso pode contribuir com a sociedade,*** *com as pessoas, enfim, com os outros.* (*PITÁGORAS DE SAMOS*, **grifos nossos**)

Os cinco professores que encontram-se nessa categoria produzem um alerta. Na tríade que constituem, recordando, transmissor/condutor/responsável, percebemos a emergência de um imaginário religioso, messiânico, mítico, por vezes associado ao dom e à responsabilidade que os acompanham. De fato, não podemos deixar de considerar os critérios relativos à ocupação, mas o tom que parece inspirar as respostas de nossos entrevistados é de uma obrigação constante na forma, no conteúdo e nas conexões entre o Eu que são e o Outro representado por seus alunos.

Paira sobre seus discursos um peso que certamente não corresponde apenas à profissão que exercem, mas como menciona *Hannah Arendt*, diz respeito aos dias de hoje. Dormimos, comemos, estudamos, nos relacionamos por conta do trabalho, visando o mercado de trabalho e suas exigências. Um corpo domesticado se forma pelo controle exercido especialmente pelo Capital. Docilizado esse corpo cumpre suas funções sem dever questionar e quando possui os instrumentos para tal, o tempo e os sujeitos seguintes aguardam uma oportunidade em nossas falhas (FOUCAULT, 1979). Em estado de alerta constante, responsabilizar-se individualmente é um sintoma comum às profissões.

Analisando os trechos das entrevistas percebemos que o Eu é convocado, sendo compreensível por um lado pelo chamamento ao diálogo propiciado pela entrevista, mas por outro, pelas características próprias da solidão pedagógica. O termo estabelecido por Isaia (2006, p. 373) enquanto "sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de

interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo" – que não se restringe apenas à pedagogia universitária, de onde a autora percebe o ocorrido –, converte-se, em nosso entendimento na elaboração de estratégias individualizadas, bem como na bagagem de responsabilidade, condução e transmissão, e/ou construção do processo educativo. Logo, o perigo não é apenas a manutenção do imaginário religioso, messiânico, mas a colagem de um novo deus, o Capital (DUFOUR, 2005).

Não podemos deixar de considerar, entretanto, que a escola é um dos diversos espaços de encontro entre os sujeitos, tendo potencial para transformar-se em território (CUNHA, 2010) e, portanto, não é de surpreender-nos que a menção do ser professor para nossos entrevistados esteja assentada na responsabilidade. Afinal, por mais que o conceito educação possa soar abstrato e que sua construção se dê na articulação de diversos profissionais, para não dizermos da sociedade como um todo (sendo representante e representada por esses), nos diz Ferreira (1999, p. 57) que "o homem atribui sentido ao mundo se relacionando com ele no imaginário e no real". Assim, a preocupação que subjaz no discurso destes parte tanto do que vem ocorrendo na pasta do Governo, tendo atingido os Institutos Federais de Ensino e especialmente a população que pode ascender ao ensino superior a partir das medidas de expansão implementadas pelos governos federais anteriores, quanto do que ora discutimos nos parágrafos anteriores.

De acordo com a professora *Hannah* que diz não gostar nem de mencionar, "*mas quando os ataques forem mais contundentes isso vai mudar, as pessoas tendem a buscar o conforto e só se manifestar quando estão perdendo alguma coisa e não lutar pra que a perda não aconteça,* [...] *de 2016 pra cá parece que tá todo mundo meio anestesiado*" (*HANNAH ARENDT*). Assim, o "*especialmente nos dias de hoje*", como aponta-nos *Hannah*, diz respeito também às mudanças sociais as quais tem início na troca de política governamental a partir das eleições de 2018. Perdura a perspectiva de cortes nos subsídios e o avanço de uma cultura de intolerância, relacionada também com o ataque às instituições de ensino e, por consequência, aos professores. Frequentes na mídia, passando a compor o imaginário docente (ARCOVERDE, 2019; ILHÉU, 2019; OLIVEIRA, 2019), uma educação cortada passa a ser o território onde precisa-se apartar a responsabilidade de ser professor. Desta forma, sê-lo diz também de uma posição de resistência, de colocar-se entre o sagrado e o profano (FERREIRA, 1999), convocando à ingerência, produção de novos espaços, permitindo pensar outros lugares para ser professor/a.

Se para uma definição primeira, entendemos a educação como conjunto de significações e atividades implementadas para o compartilhamento de informações e ferramentas que auxiliem o sujeito na leitura e transformação do mundo, impedir o acesso de alguns informa que vivenciamos uma ideia de educação excludente. Louro (2009) aponta-nos a existência de um sistema que conecta a escola e outras instituições no intuito de ensinar o que e por que saber. Este indica também como se deve portar para ser reconhecido enquanto cidadão – onde, portanto, alguns seriam, outros não –, tanto faz pensar a restrição de acesso quanto o acesso que nega a expressão da integralidade do sujeito, podendo ser dito também que atuamos pela produção de um sujeito impedido de pensar no todo. Efeitos do Capital.

Para os dois professores que se encontram na categoria **Esperando pra te ver Sorrir**, a saber *Humberto Maturana* e *Eva Joablonka*, ser professor está relacionado com o ato de incentivar. Para estes,

> [...] ***professor é ser alguém que ele vai potencializar o ser humano, que é quem vai conseguir auxiliar esse outro que não-eu, né, a tentar buscar ser feliz.*** *Eu tenho pensado muito nisso, né, qual é o meu papel lá na frente e eu acho que eu tenho tentado olhar praquele aluno, que eu vou pra sala de aula assim, "isso aqui vai trazer felicidade?"* (*HUMBERTO MATURANA*, **grifos nossos**)

> ***Eu acho que ser professor é um alimentador de sonhos****, eu acho que o professor ele tem que, ele tem que acender a fogueira do aluno, sabe? Cada um tem uma fogueirinha lá, uns com uma mais apagadinha, outros assim já são exuberantes, já são, né* (*EVA JOABLONKA*, **grifos nossos**)

Nesses professores, encontramos ecos de Paulo Freire, especialmente quando este nos fala sobre a exigência de alegria e esperança na prática educativa e aponta "a esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria" (FREIRE, 1996, p. 29). É importante, também, destacar o trecho adiante em que se diz que sem esperança "não haveria História, mas puro determinismo" (ibidem.). Passeamos com Freire pois entendemos que suas articulações foram uma das primeiras a indicar a amorosidade como ferramenta essencial para o ser professor, onde se empreende intencionalidades que devem visar o "ser mais". Entendemos que a amorosidade é o oposto da opressão, largamente criticada pelo autor, onde se deve evocar a liberdade e o livre debate (FREIRE, 1988).

A busca de sentido para a docência para estes professores relaciona-se com a subjetividade de forma, aparentemente, mais intensa. É na alegria que encontram razões para

as quais seus alunos se integrem ao mundo. Em suas falas, permitem que adentremos em seus objetivos para o que empreendem em sala de aula, que são "*eu gosto de dar liberdade pros meus alunos* [...] *de se encontrarem assim, de descobrirem* [...] *trazer coisas que possam enriquecer a existência deles*" (*EVA JOABLONKA*) e "*auxiliar, potencializar a felicidade das pessoas, é dar o que ela busca realmente, auxiliar ela a se encontrar, a ela construir o seu caminho, né?*" (*HUMBERTO MATURANA*).

Novamente, faz-se mister que critiquemos as posições relativizadas. Lembramos que não se trata de um juízo das falas dos professores, mas de perceber naquilo que dizem, o que subjaz. Novamente somos convocados a olhar para o caráter messiânico, religioso, mítico. Ao abnegar-se, no discurso, das ações que em seu trabalho associa-se à construção do conhecimento, destacando a felicidade, os professores nos permitem recordar do discurso de salvação, da indicação de um caminho para a felicidade e que os coloca como executores dessa empreitada.

A dificuldade enfrentada por esse par é, assim como mencionado no anterior, conseguir ultrapassar as imposições do Capital, bem como do controle do tempo e subjetividade que decorrem deste. Produzir conhecimento e relações que se assentem na felicidade, sendo para os alunos constituírem seus caminhos, de se descobrirem, lança sombra para possíveis atitudes de barramento, limites decorrentes da relação do par professor-aluno; além disso, também não se discorre sobre as ações que da felicidade de um se pode produzir a miséria do outro.

Ainda que com tais professores estejamos mais centrados nas relações, encontramo-nos diante do tato pedagógico. Em Nóvoa (2009), o termo surge como disposição para a docência e pode ser resumido como "capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar" (p. 30). Por ser uma tarefa realizada entre sujeitos, não podemos deixar de ressaltar que aquilo que sabemos, vemos, interpretamos diz respeito à experiência que nos passa de formas distintas e corresponde a elementos exteriores ao nosso domínio, importando ter esse dado em nossa perspectiva pois aquilo que é felicidade para um pode não o ser para outra pessoa – no caso, aluno.

Detendo-nos ao falar como habilidade humana, onde comunicar é tarefa a ser aprendida, passando, feito costura entre as dimensões profissionais e pessoais, as atuações nessa categoria estariam a serviço da produção de sujeitos implicados pela busca da felicidade. Tema cada vez mais recorrente nos tempos hodiernos, a alegria ou a felicidade abarca a sensação de completude, mas o quê preencheria essa suposta não-alegria ou falta dos alunos? A felicidade

seria solitária ou comprada em pacotes promocionais? Pensamos que a aceitação de sua eterna construção, da movimentação dos sentimentos pelos sujeitos, sendo estes motores e não necessariamente destinos finais – o tal horizonte de Birri[34] – precisa considerar o compartilhamento do mundo com e entre sujeitos, o que nessa pesquisa não foi possível de aprofundar.

As perguntas para a próxima sessão são, porém, como que se dá a relação desses professores com seu trabalho?, passível de alegria, de ingerência desses? Há autonomia em suas atuações?

3.3 INGRESSO, PERMANÊNCIA, RELAÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO

A fim de discutirmos como se dá o ingresso dos professores entrevistados na EBPT, questionamos sobre a recepção, mas também sobre as condições, as relações de trabalho e como estes tem percebido o investimento em suas formações. E é na tentativa de entendermos as conexões produzidas por suas imagens de docência e de como o meio em que estão pode influir na transformação dessas que buscamos nas questões lançadas mais um caminho para identificarmos a autonomia no trajeto de nossos colaboradores.

Ainda que não percebamos, muitos de nós, professores ou não, acabamos por direcionar nossas formações para o "trabalho cognitivo instrumental, despercebendo-se das significações que o corpo traz impresso: marcas, memórias e saberes" (SANTOS, 2013, p. 99). O alerta da autora nos faz pensar que há muito mais entre nossas falas do que dizemos, podemos dizer, inclusive, que algo está implícito. Espaço e temporalmente localizadas, as experiências acabam por nos atravessar, formar e fazer dizer a partir do que, em uma determinada sociedade é considerado verdade. Nas palavras de Castoriadis (1982, p. 277), a

> sociedade, por sua vez, se situa, na quase totalidade de sua história, no fechamento. Fechamento de sua lógica, fechamento de suas significações imaginárias. Ela fabrica indivíduos, impondo-lhes os dois; ela fabrica, portanto, antes de mais nada, e sobretudo – e exclusivamente, na maioria esmagadora das sociedades – indivíduos fechados, que pensam como foram ensinados a pensar, e assim avaliam, dão sentido aquilo que a sociedade lhes ensinou ter sentido, e para quem essas maneiras de pensar, de avaliar, de normatizar, de significar são por construção psíquica inquestionáveis.

---

[34] "A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar" – Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano em "Las palabras andantes?", publicado por Siglo XXI em 1994.

Assim, entendemos que as questões que lançamos irão nos ofertar um panorama atualizado sobre as vivências de tais profissionais, nas instituições em que atuam, bem como dos deslocamos que foram necessários para a produção de pertença a tais instituições e da forma com a qual passaram a investir nesses espaços. Do mesmo modo, permitirão que pensemos em novas estratégias para a modalidade EBPT.

Valemo-nos do contágio de Castoriadis, pois conforme creditam Silva, Vasconcellos e Oliveira (2015, p. 366), o autor aborda também a educação, mesmo que não tenha escrito diretamente sobre o tema; dizem que o autor é "uma mina a ser explorada, ele nos diz muito sobre as questões que envolvem a sociedade, as relações humanas, o imaginário e suas instituições e, se olharmos bem de perto, nos diz a todo momento sobre educação". Para Pimenta (2008, p. 19), é a partir da "leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os diferenciais para modificá-la".

3.3.1 Que marcas o ingresso na EBPT deixou nesses professores?

Se, como indicamos na introdução, adotamos o termo trajetos formativos para indicar a continuidade, o potencial instituinte e, portanto, não determinado das histórias das pessoas com quem nos encontramos, pode soar estranho que definamos um ponto de início para uma discussão. Diante disso, traçaremos um ponto comum para observar o que ocorreu, mas também para acompanhar o que está acontecendo nos trajetos de nossos entrevistados. Assim, questionamos como foi a inserção nas instituições de ensino, de forma a entender as motivações, perspectivas e o que cada um encontrou nessa nem tão nova ocupação.

Como visualizamos, nossos professores tem média de trabalho na EBPT de oito anos e meio, variando de seis a dez anos, ou seja, referindo-se à instituição da rede federal de ensino, em 2008, até meados de 2012. Vale destacar que todos os profissionais ingressaram nos institutos mediante concurso público, conforme prevê a Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). Nesse lapso temporal, assistimos a expansão das universidades públicas, os Institutos Federais nascerem, os concursos públicos aumentarem sobremaneira. Tal positivação na perspectiva de emprego contrasta, quer seja com o que fora percebido pelos entrevistados em seus já espaços de trabalho, quer seja com a atualidade dos cortes relativos à educação.

Em geral, os entrevistados dizem que a inserção nas instituições de ensino foram boas ou ótimas, recorrendo a ressalvas que dizem respeito a questões pessoais e ao não-saber do que se tratava a EBPT até o ingresso. Considerando que pela recente instituição da modalidade, esta ainda que tenha bases nas Escolas de Aprendizes e Artífices, e de ainda estarmos instituindo ao que, como, para o quê, por quem é realizada; temos muito o que criar. Nesse sentido é que percebemos do que nos falam os professores. Dividiremos o relato em dois blocos, com os professores que estão acima do tempo médio de atuação e aqueles que estão abaixo desse marco temporal.

No primeiro grupo, temos quatro professores, *Milton Santos, Humberto Maturana*, *Luiz da Câmara Cascudo* e *Pitágoras de Samos*. Para tais professores, além das condições serem boas, podemos perceber as mudanças tanto através dos deslocamentos, quer seja pelo remanejo de campus, quer seja pela transferência para outros institutos, e acompanhar a transformação da própria EBPT em seus relatos.

Para *Milton Santos,* o ingresso nos Institutos Federais surpreendeu. Considerando que já era casado e que a fama da cidade para onde fora destinado era de "bagual" (expressão gaúcha que indica algo ou alguém que foi domado e, que em terras goianienses indica algo ou alguém muito bravo), pensava que teria mais problemas exatamente "*pela situação cultural*" (*MILTON SANTOS)*. Porém, suas experiências se mostraram opostas, mas

> [...] *claro que daí, volto a dizer,* ***tu não vai chegando e falando toda a tua vida, né****, pro primeiro que aparece, daí tem aqueles amigos que, aqueles colegas que tu tem mais afinidade e com aqueles a gente vai conversando, conversa vai, conversa vem daí obviamente tu vai falando da tua vida, fui falando da minha vida e as coisas vão se construindo, mas posso te dizer que foi muito, bem mais tranquilo, talvez do que em qualquer outro lugar, sabe* (*MILTON SANTOS,* **grifos nossos**)

Para *Luiz da Câmara Cascudo*, o ingresso nos IF se deu em um período de intensas mudanças pessoais. Diz que recebera a notícia da aprovação (concurso público) quando estava na sala de recuperação de uma cirurgia de redução de estômago, o que revela ter sido o princípio de uma série de ressignificações, inclusive de sua relação com a vida. Retoma que foi bem acolhido pela instituição e pelos pares, sendo "*hipocrisia da minha parte falar que não. Eu acho que assim,* ***ao longo da estadia as coisas foram acontecendo, né****, que tu começa a filtrar as relações e o retorno delas, né, então assim,* ***eu tive muitas relações que inicialmente eram maravilhosas e posteriormente não***" (*LUIZ DA CÂMARA CASCUDO*, **grifos nossos**).

A minha experiência não é a experiência do outro. Essa pode ser a máxima que acompanha a distância no discurso entre os dois professores mencionados, mas também vale para os próximos. Se para *Milton Santos* a receptividade foi ótima, apesar de seu receio considerando o sabido acerca da cultura regional; para *Cascudo*, houveram mudanças nos rumos das relações conforme o tempo e outros recortes sociais foram se evidenciando. Tal perspectiva já fora ponderada anteriormente, mas que se pode perceber, também, quando nos diz

> [...] *as pessoas, todos me tratavam muito bem, mas o vocabulário era algo que me incomodava muito. Por exemplo,* ***quando eu comecei a namorar a mãe do meu filho, ele foi me dar parabéns e ficou muito feliz porque eu tinha virado homem****. Né. Aí ele sempre falava que quem bebe da água do Rio Uruguai vira homem.* ***Aí quando eu terminei o relacionamento com ela e voltei a ficar com homens, ele falou assim 'pô, eu achei que tu tinha virado homem', né?*** *Trabalhei com vários amigos, maravilhosos, que sempre falavam assim pra mim, 'um dia eu quero te levar na minha casa, mas eu não sei como apresentar pra minha família que eu sou amigo de um puto', né?* (*LUIS DA CÂMARA CASCUDO*, **grifos nossos**).

O que se deseja evidenciar, nos destaques do trecho acima, é que a linguagem não é neutra. Faz parte da expressão de sentimentos, emoções, hábitos, histórias. Carrega consigo gerações, legiões. Castoriadis (1982, p. 282) alerta-nos que a linguagem também atua como código, que "sempre estabelece termos (elementos conjuntista) e relações praticamente unívocas (conjuntistas ou conjuntizáveis) entre termos; ela compreende e institui sempre uma dimensão de univocidade ou identitária", ou seja, uma cadeia de significações vai se colando, estabelecendo vínculos, instituindo limites e até mesmo potências.

Desta forma, pensar sobre autonomia implica-nos pensar que quando identificamos, nessas cadeias ou colagens sentidos que não são nossos, mas nos passam, cabe-nos "transformá-lo utilizando-o; se a autonomia é essa relação na qual os outros estão sempre presentes como alteridade e como ipseidade do sujeito – então a autonomia só é concebível, já filosoficamente, como um problema e uma relação social" (CASTORIADIS, 1982, p. 130). Então, o que se estabelece, inclusive na linguagem como determinação do que é ser homem ou não, como apontado nos medos ou enfrentamentos dos dois entrevistados acima, indica a dimensão social das relações, bem como o espaço primordial de onde isso se resolve. Pensar os espaços educacionais como territórios onde tais discriminações estão possíveis é demandar a busca do porquê e de como mudar tal situação, de forma que não perdure como tal.

Na mesma demarcação temporal temos *Humberto Maturana* e *Pitágoras de Samos*. Para o primeiro professor, o ingresso se dá a partir do possível fechamento das turmas em que

ministrava aulas, *"eu sempre trabalhei com licenciaturas, alguns bacharelados, mas a maioria nas licenciaturas, já começando a reduzir as turmas e eu disse 'bom, eu não vou ficar aqui pra apagar a luz ou apagar a luz sem eu, né' e fui fazer concurso sem saber o quê que era IF*" (*HUMBERTO MATURANA*). Do mesmo modo relata *Pitágoras*; o professor comenta que seu ingresso só ocorreu por pressão de um colega de instituição privada, o qual "*viu que tinha concurso pro Instituto Federal, aí era o último dia das inscrições, ele me viu no corredor e ficou me incomodando até que eu disse 'tá, vou fazer esse negócio*" (*PITÁGORAS DE SAMOS*). Contingências parecem ter encaminhado os professores até a realização do concurso, ora a possibilidade da perda de emprego, quer seja sobrecarga de trabalho. Tal cenário não é, infelizmente, novidade quando abordamos histórias de vida de professores.

Ambos professores não sabiam do que se tratavam as propostas das instituições federais. Após a realização do concurso, *Pitágoras* diz ter iniciado pesquisa e *Humberto* afirma só ter descoberto mais a fundo o que era a EBPT em uma viagem de carro com o diretor do campus ao qual fora destinado. O sentido artesanal parece emergir nesse momento, posto que conforme se deu a entrada é que se foi compreendendo o que era. Podemos perceber a novidade que ainda é a modalidade quando nos diz *Pitágoras*,

> *Se tu pensa, dez anos, pra uma instituição de ensino, ainda é pouca coisa, é muita instituição nova, tem muita coisa ainda... é diferente de tu pegar uma instituição de cinquenta, sessenta anos assim e, tipo uma universidade federal que vá assim e tal, e que as coisas já estão construídas, as coisas já estão definidas como são,* ***mas instituto não, então todas essas fases de construção, de construir as coisas e construir, né, normatizar, criar as regras, essas coisas todas*** *eu aqui ainda tô esperando bastante* (*PITÁGORAS DE SAMOS*, **grifos nossos**)

Na mesma esteira encontramos *Humberto*. O professor afirma que, apesar da precarização dos institutos, em parte pelo já mencionado corte de repasses e que também atingira os Institutos Federais, há muitas potencialidades e descobertas. Para este, os ataques à educação refletem o amadurecimento do que tais institutos representam pois "*quanto mais a gente entende que pra fazer EBPT tu precisa de recursos e laboratórios e infraestrutura que condigam com isso, né, a gente percebe a não-valorização e o não-incremento de recursos*" (*HUMBERTO MATURANA*). Destacamos que, mesmo não mencionado, compreender a EBPT e suas instituições diz também de compreender os sujeitos em sua integralidade e de co-responsabilizar-se pela transformação destes e dos espaços que ocupam/ocuparão – como se deseja esperar resultados se não há investimentos? Dependemos apenas da temporalidade para que algo se modifique?

Quando retomamos a fala dos professores *Milton Santos* e *Luiz da Câmara Cascudo* percebemos que a sexualidade surge como interlocutora da memória. Para estes, um com relativa tranquilidade e o outro com tensões provocadas por esse destaque, as relações interpessoais acabaram promovendo alterações em seus trajetos formativos. Tornar-se professor EBPT indicou o início de um ciclo de enfrentamentos – especialmente para *Luiz*. Deparar-se com preconceito, como já observamos em tópicos anteriores, destacou ainda mais um distanciamento, ou como nos diz o professor, uma maturidade em suas relações.

Ao conversarmos com *Humberto* e *Pitágoras*, foi a novidade da EBPT que lhes saltou aos olhos. Ainda que a EBPT possua bases na história da humanidade, posto que o trabalho que realizamos no mundo assim o constituiu, o que é empregado nessa modalidade não tem comparativo com o ensino regular, de onde vieram, nem com o ensino profissional exercido nas instituições privadas, conhecidas por Sistema S. A novidade como destaca *Pitágoras* ao falar da construção da EBPT não vem, porém, sem regras.

Poderíamos, nesse momento, falar em identidade. Em artigo, Araújo e Quixadá Viana (2019), apontam resultados de pesquisa de mestrado que nos informa o que professores com formação inicial em bacharelado e em licenciatura pensam sobre a formação de professores no instituto em que encontram-se vinculados. Interessante é mencionar que nem uma das formações iniciais garante distinção no posicionamento do que é ser professor EBPT.

Os pesquisadores nos dizem que a "falta de consciência do ser trabalhador-professor, vem da alienação ao modo de produção capitalista, que determina em grande escala uma racionalidade voltada para a reprodução do capital" (ARAÚJO; QUIXADÁ VIANA, 2019, p. 101). As regras, se podemos enrijecer nosso discurso assim, já existem. Estão nas leis, decretos e inúmeros materiais que dão subsídios para falar de uma educação profissional ou educação politécnica; o que percebemos, entretanto, é a falta de identificação e de apropriação dessa identidade trabalhadora por parte, não apenas dos professores, mas também da comunidade que compõem os institutos – todos nós. Resta-nos a dúvida de como promover mudança nesse sentido quando o imaginário predominante sobre a docência e que paira sobre nós é de um professor tarefeiro, reprodutor, auleiro? Retomaremos essa questão adiante.

Acerca dos três professores que estão nos IF há menos de oito anos e meio, temos *Louis Pasteur*, *Eva Joablonka* e *Hannah Arendt*. Desses, apenas *Eva* mudou de campus e de instituto, mas no mesmo estado. *Hannah* diz que não sabia o que eram os IFs até seu ingresso, mas que fora bem recebida desde o início, ainda que "*alguns professores até tentam não respeitar, mas*

acabam respeitando" (*HANNAH ARENDT*). A professora afirma acreditar na permanência dessa valoração enquanto houver EBPT. Diz saber que sua disciplina, a Filosofia, não é bem vista, inclusive, fora dessa modalidade, o que chegou a gerar questionamentos sobre a retirada da mesma da grade curricular obrigatória do Novo Ensino Médio[35]. Questionar, pensar, parecem verbos perigosos quando evidenciam uma cadeia de significações limitadoras da autonomia dos sujeitos, espaço que a professora *Hannah* busca defender.

Louis e *Eva* reconhecem, também, que o ingresso no IF se deu de forma tranquila, apesar de ambos estarem com as cabeças em outros lugares. *Louis* atuava em duas instituições privadas quando foi nomeado em concurso público para o magistério federal. Em posição cômoda, com boa estrutura e percebendo-se valorizado em sua profissão, precisou encarar a desistência do doutorado para cuidar de ambos pais, adoecidos à época. Após, a própria condição de saúde de seus pais foi motivo para reflexões.

> [...] *e* ***quando eu fui nomeado pro Instituto Federal eu te digo que eu fiquei com dois corações, né****, obviamente né eu pensava na questão que opa é um cargo público e tudo mais, né, mas ao mesmo tempo eu pensava assim, né, 'ah, eu tô contente, eu tô perto do pai e da mãe que tão precisando de mim, né' e aí* ***meu pai, na época, que era quem tava pior de saúde foi quem me encorajou muito*** *a assumir no instituto federal, né, eu, com aquela fala no sentido de que ele, a mãe iriam, digamos assim, mais cedo ou mais tarde embora e... uma oportunidade de um serviço público não era bem assim, né, e aí eu entrei no instituto federal e te digo que de início eu odiei* (*LOUIS PASTEUR*, **grifos nossos**)

> [...] *já tava há um ano e meio sem viajar, tava com uma vida bem legalzinha já, sabe e apareceu, me chamaram, eu tinha feito concurso em 2009, me chamaram em 2011, eu falei 'tá, vou', mas eu não ia me mudar pra Cidade 1, nem pra Cidade 13, que era uma cidade mais próxima ali, 'não vou fazer isso comigo' e aí eu ficava no vai-e-vem, sabe?* [...] *então aqueles anos, os dois, três primeiros anos foram assim, eu passava brigando com aquilo, tava lá pelo meu melhor,* ***mas o meu coração não tava lá, sabe?*** *Eu fazia o que eu tinha que fazer e voltava pra casa* (*EVA JOABLONKA*, **grifos nossos**)

Considerando que ambos já atuavam como professores, no ensino superior privado (*Louis*) e em cursinhos preparatórios para vestibular e no ensino básico privado (*Eva*), e que estes possuíam um período de experiência anterior ao ingresso na EBPT de 3 e 11 anos, respectivamente, entendemos que encontravam-se num período de questionamento das próprias carreiras. Para Huberman (2000, p. 42-43), tal fase tem "múltiplas facetas", podendo corresponder, inclusive, à ocorrência de "parâmetros mais sociais – as características da

[35] Programa apresentado pelo então presidente Michel Temer, a partir de medida provisória nº 746/2016, que dentre as várias decisões polêmicas, transforma as ciências humanas, filosofia e sociologia, em não-obrigatórias ao currículo do ensino médio. Mais detalhes sobre esse programa estão no site do Governo Federal e podem ser acessadas pelo link https://bit.ly/2Fn8exn. Críticas sobre o modelo podem ser vistas em: https://bit.ly/2ZO7j2r.

instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar" (idem.). Assim sendo, o ingresso em uma instituição propunha um novo jogo: entre sobrevivência e descoberta (HUBERMAN, 2000).

A complexidade e as especificidades do trabalho na EBPT e o entusiasmo, quer seja pela estabilidade financeira advinda da aprovação em concurso público, ou pelas possíveis experimentações em uma nova modalidade de trabalho, contrapuseram-se com as singularidades do trajeto de cada um. Logo, se pode dizer que ambos, apesar do questionamento ser indicado como fase ulterior, puseram-se, novamente, como iniciantes na carreira.

Percebemos que ao evocarem a preocupação com suas famílias e a inserção nos institutos como "um compromisso provisório, à partida, esta fase pode prolongar-se, uma vez que as pessoas irão medir bem as consequências de um comprometimento definitivo com uma profissão que terão procurado" (HUBERMAN, 2000, p. 39), mas que, em oposição ao citado pelo autor, não se deve ao desagrado profissional, e sim ao desconhecimento do mesmo – lembrando das diferenças entre o trabalho exercido antes e após o ingresso nos IFs.

Se o que fez *Louis* e *Eva* questionarem-se foram as relações interpessoais, para outros professores as perguntas diziam respeito à acomodação que haviam estabelecido com suas atividades. Antes do ingresso no magistério superior federal, *Humberto* e *Pitágoras* consideravam-se 'auleiros', ou seja, aqueles professores que 'apenas dão aula', tendo cargas horárias, inclusive, superiores a 40h semanais dentro de sala. Afinal, o que fazer quando os espaços disponibilizados para suas disciplinas compunham menos da metade de sua jornada de trabalho?

> *O maior choque foi quando eu recebi a minha carga horária, né, que eu passei a ter seis períodos dentro das quarenta horas, né, e eu disse assim "e o resto, o que eu faço?", ah,* ***o resto é projeto, é atividade, né, não tinha noção também do quanto se trabalha, tava acostumado a ser auleiro,*** *eu não tava acostumado a participar de reuniões, de atividades, e tal, então aquelas seis horas aula, pra quem vinha de cinquenta, cinquenta e tantas horas-aulas, foi bem um choque* (*HUMBERTO MATURANA*, **grifos nossos**)
>
> [...] *porque eu tava na Cidade 2, eu dava aula, aula, aula, aula e ponto final, ia pra escolas e esquecia da vida,* ***e aqui não, a gente se movimenta pra grupo de pesquisa, extensão, projeto de ensino, essas coisas****, tu te engaja nessas coisas e tu acaba estudando um bando de coisas que assim, que antes, se tivesse na Cidade 2 não ia nem tá perto dessas coisas de Ciência Social, essas coisas desse tipo a gente nem ia conhecer* (PITÁGORAS DE SAMOS, **grifos nossos**).

Assim, de que modo esses professores se formam para trabalhar na EBPT, ao passo que a forma como se dá o trabalho os surpreende? Qual seria a identidade dos professores EBPT?

Retomamos a questão deixada em parágrafos anteriores. É na contradição, precisamente, que percebemos tal formação – e não apenas do par capital-educação, mas, também, da focalização que damos às experiências vividas como definidoras de nossas identidades (JOSSO, 2004). Quanto aos dois últimos professores, *Humberto* e *Pitágoras*, percebemos a construção de docência que se baseou na presença em sala, na sobrecarga e num modelo que prioriza o conteudismo, questão que se reforça quando recordamos como os professores se apresentaram como tais: em sala de aula.

Mas quem disse que professor só é/está professor/a dentro de uma sala? Devemos contrapor essa ideia, especialmente por falarmos de EBPT, posto que coloca o professor como "simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados" (PIMENTA, 2008, p.15), oposição preconizada pela modalidade. Assim, é importante que invistamos na formação de professores que compreenda esse profissional enquanto mediador "nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares" (idem), ou em outras palavras, um pesquisador e construtor de conhecimentos. Fala-nos aqui os saberes da tradição pedagógica, mencionados por Gauthier (1998) e que se referem a uma nova estruturação de fazer a escola, tendo como referência a saída de uma sala particular para a prática do ensino simultâneo. Cristalizada, essa imagem acaba por vibrar dentro dos professores até hoje: ser professor seria estar diante de seus alunos.

Desta forma, pensamos com Oliveira (2006, p. 176) quando nos diz que

> Essas significações, sobre a docência e sobre o professor, são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula, como aprendizes, nos diferentes momentos da escolarização, e mesmo antes de entrar nela. Temos uma representação do que seja um professor, uma sala de aula, uma avaliação, uma escola, enfim, estas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida. Estes saberes são significativos nos processos de formação inicial e continuada, no sentido de possibilitar a reconstrução de imagens da/na docência que também nos produzem professores.

Diante das experiências desses professores, quer seja enquanto alunos do ensino básico até a formação (acadêmica) inicial, ainda prevalece o distanciamento. Quer seja da explicitação de como se dá a produção do conhecimento e do compartilhamento deste com os pares, quer seja na forma de qualificar o trabalho, Gauthier (1998) chama de saberes da ação pedagógica. O prestígio dos especialistas, apontado por Nóvoa (2009), parece manter-se. Apesar dos saberes pedagógicos serem destacados como parte necessária aos 'bons professores', não tem sido suficiente o destaque para que formações específicas sejam buscadas e compartilhadas continuamente.

Desta forma, o trabalho enquanto princípio educativo parece ter-se mantido apenas no papel. Inspirador pois faz-nos pensar tanto a transformação do verbete nas sociedades, quanto as mudanças subjetivas que se implicam nessas passagens temporais. Ciavatta (s/a) indica que das diversas concepções de trabalho, debatemo-nos, ainda, sob aquelas que o definem como fadiga, sofrimento, pobreza. E mesmo que, continua a pesquisadora, que a modernidade tenha trazido novas perspectivas para o conceito, de onde cita Locke, Smith e Marx, para quem o trabalho adquire valor de produtividade e expressão de humanidade do humano, prevalece a primeira – ao menos, persiste, na demarcada dualidade dos sistemas educacionais (ibidem).

É no campo simbólico e, portanto, na aproximação do Imaginário Social que encontramos caminhos para entender a manutenção de tal perspectiva – do trabalhar como sofrer, mas, principalmente, dos professores enquanto categoria distante da produção de seu objeto de trabalho, bem como dos próprios trabalhadores entre si. Analisando os impactos do sistema capitalista na educação não é por surpresa que se pode depreender a alienação, apontado por Marx (s/a) enquanto realidade, inclusive, nas relações entre professores e alunos. Ainda que se detenha possibilidade de acesso ao conhecimento, da pesquisa e da titulação acadêmica, parece coexistir no trabalho a manutenção da dualidade entre aqueles que terão capacidade de questionar trabalho e educação.

Pensar e, portanto, questionar quem são os professores e como as imagens de docência, anteriormente discutidas, em maioria aliadas à presença em sala de aula, possibilita compreender sob que bases se tem apoiado o trabalho como princípio educativo. Ao serem questionados sobre suas condições de trabalho, as relações interpessoais nesse espaço e os investimentos em suas formações acabam por extrapolar o imaginário corrente desse ser docente, isolado, existente apenas em sala de aula. Na sessão seguinte, trataremos exatamente sobre essas questões e de como relações e formações acabam interagindo.

3.3.2 Condições de trabalho e relações interpessoais no trabalho

Merece destaque inicial que, apesar de boas condições, a maioria dos professores entrevistados acentua que há pontos a melhorar em seus espaços de trabalho. Apesar do afeto, são muitos os questionamentos levantados sobre a profissão e suas condições.

Pitágoras reclama questões materiais e estruturais com veemência. Suas comparações formam uma tríade. O professor relaciona suas contestações com as experiências de magistério estadual, bem como com a primeira instituição federal a qual foi alocado. Em seu estado de

origem, exerceu o cargo de diretor, o que possibilitou seu contato com a gestão, com os técnicos-administrativos e o trabalho por estes realizado. Reclama exatamente o que observa nos dois campi com os quais teve contato antes do deslocamento para a cidade em que atualmente está trabalhando, posto que

> *Aqui, por exemplo,* ***a gente fica entre dezoito professores enfiados numa sala****,* [...] *aí eu tô numa sala de coordenação, os cinco coordenadores, dos cinco coordenadores de curso aqui do campus* ***estão na mesma sala, mais três técnicos, a impressora dos professores é nessa sala, e essa sala dá acesso à sala de pesquisa e extensão, então assim, e que dá acesso à secretaria****, então nem preciso te dizer que todo mundo que precisa ir na secretaria passa por ali, todo mundo que precisa imprimir alguma coisa vai ali, a sala não para de movimentar nenhum minuto, então é altamente ruim pra tu trabalhar, uma coisa que a gente não consegue fazer as coisas, então essas coisas atrapalham* (*PITÁGORAS DE SAMOS*, **grifos nossos**).

Se a comunicação é um dos elementos essenciais para a realização de suas atividades, o silêncio é um par que anda de mãos dadas. Ao estudar a sala de aula como espaço de socialização profissional, Iório (2012), observou também que a sala dos professores tornou-se sala de professores, posto que não se destina apenas a eles. O mesmo se encontra no relato de *Pitágoras*. Ainda que não verbalize a presença de outras pessoas além daqueles que compõem o quadro funcional do instituto, percebe-se que, o espaço que deveria ser de preparação, deliberação, coordenação das atividades, está mais para o trânsito e o depósito de sujeitos. Diversos setores do campus onde trabalha estão interconectados de forma que não ofertam condições físicas necessárias para que se atue sem interferências.

Nesse sentido, aproximamo-nos da ergonomia do trabalho, área a qual estuda as exigências dos processos de trabalho, sua eficácia e a saúde do trabalhador. Notamos diferenças entre o que se espera, que os professores consigam utilizar o espaço destinado conforme previsto, e o que se tem realizado, que no relato de *Pitágoras* aponta dificuldades.

Nota-se, portanto, distanciamento do trabalho prescrito e do trabalho real. O primeiro diz respeito às funções deliberadas, decididas anteriormente à atividade dos sujeitos, o que entende ser função de alguém. É aquilo que se espera do fazer, o que se destina como tarefa do professor, por exemplo. Já o segundo, diz do trabalho tal qual se realiza concretamente, as atividades exercidas. Se os espaços onde se realiza o trabalho real não fornece os meios para sua consecução, pode-se tencionar os sujeitos a ponto de reduzir sua capacidade criadora, dando margem a psicopatologias originadas do labor (DEJOURS, 2011).

Para Chiavenato (2010), uma das estratégias da Gestão de Pessoas que possibilita a permanência dos trabalhadores em seu ambiente é a higiene do trabalho. Por sua vez, essa

contempla a saúde física, mental e bem-estar dos sujeitos, envolvendo "aspectos ligados com a exposição do organismo humano a agentes externos como ruído, ar, temperatura, umidade, luminosidade e equipamentos de trabalho" (idem, p. 470), além de "condições psicológicas e sociológicas saudáveis e que atuem positivamente sobre o comportamento das pessoas, evitando impactos emocionais, como o estresse" (ibidem).

Por estresse, entende-se, a manifestação natural do corpo diante de situações de adaptação. Esta pode estar relacionada com mudanças de rotina até quadros patológicos, colocando o organismo em estado de alerta, promovendo alterações físicas e emocionais. Rodrigues (1997) nos oferta outras palavras sobre o estresse. O autor define como "uma relação particular entre uma pessoa, seu ambiente e as circunstâncias às quais está submetida, que é avaliada pela pessoa como uma ameaça ou algo que exige dela mais que suas próprias habilidades ou recursos e que põe em perigo o seu bem-estar" (RODRIGUES, 1997, p. 24). Considerando que tais aspectos são idealizados, ou melhor, imaginados como essenciais para que se reduzam o estresse no ambiente, por exemplo, é preciso que os trabalhadores sejam escutados e envolvidos no processo de transformação de seus ambientes de trabalho de forma a reduzir a lacuna entre o que está prescrito e o que tem sido passível de exercício.

Quando o professor *Milton Santos* fala sobre carga horária, entramos em um debate que não é novo. É considerado trabalho somente a permanência dentro da instituição ou o "*tu leva trabalho pra corrigir, faz provas em casa*" (*MILTON SANTOS*), não estaria incluso nessa produção? Quando nos fala sobre estar para além da sala de aula, *Milton Santos* amplia sua própria definição de ser professor, que, além de ser aquele que conduz para o conhecimento, precisa estar em constante formação, pesquisando para que então possa levar seus alunos para 'o outro lado' – tendo como pontos de referência o não-saber e o saber. Em suas palavras,

> [...] *ser professor é ser um pesquisador e nem sempre, por mais que tu tenha as condições boas de trabalho, é difícil às vezes tu ter um cantinho só pra ti.* [...] *então por esse fato de a gente ter que estar pesquisando, ter que estar preparando aulas, né ou desenvolvendo um projeto de extensão, mesmo de pesquisa, às vezes tu requer um cantinho mais apropriado e a tua casa, na minha concepção é o melhor lugar pra isso, entende* (*MILTON SANTOS*)

Se é a partir da leitura crítica que se pode modificar a profissão (PIMENTA, 2008), questionamos os professores sobre suas condições de trabalho, bem como as relações interpessoais nesses espaços. Em relação à estrutura física, três professores reclamaram necessidade de melhorias. Diante dos relatos podemos avistar que o diferencial apontado pelas

Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004), tais como o comprometimento com uma escola pública de qualidade, onde "torna-se indispensável considerar, debater e reconhecer os avanços teóricos, os debates acadêmicos, as experiências e inovações pedagógicas, curriculares, de laboratórios e de saberes produtivos que vêm sendo acumulados ao longo de três décadas" (idem, p. 15), tem sido colocado em um horizonte mais distante.

Nos objetivos dos Institutos Federais de Ensino, estabelecidos na Lei nº 11.892/2008, estão, além de "ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos" (BRASIL, 2008, s/p) e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, ministrar em nível superior, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados e engenharias, pós-graduações *latu* e *stricto sensu*,

> III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
>
> IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Deste modo, sabe-se que a construção do conhecimento não depende apenas da materialidade dos recursos. Porém, ao considerarmos que a inexistência destes pode inviabilizar o trabalho de alunos e professores, há que se destinar mais atenção para esses apontamentos. Retomando as condições ambientais de trabalho, Chiavenato (2010, p. 473) pondera que ruídos podem contribuir em até 54% para intensificação do estresse, impedindo seu efetivo manejo, no trabalho. *Humberto Maturana* é quem nos aponta a inobservância aos projetos institucionais e de curso no que tange às visitas técnicas e falta de materiais, o que entende prejudicar a formação de seus alunos nas disciplinas que demandam práticas em laboratório.

> [...] *houve um amadurecimento do quadro, né, no início a gente não sabia muito o rumo da EBTT, ahm, ampliou o número de pesquisas, de informação, isso tem retroalimentado, eu percebi que a gente tá delineando um perfil, pelo menos falando desse lugar de onde eu estou, tá melhor que alguns anos atrás, mas a questão de infraestrutura tá precarizando*. (*HUMBERTO MATURANA*)

Tendo apenas a fala do professor acima, já percebemos que diante de todos os objetivos que estão previstos na lei, a precarização dos espaços tem literalmente empurrado algumas

destas prioridades para escanteio, promovendo disputas não apenas entre as distintas áreas do conhecimento ou quê conhecimentos são mais importantes para a formação dos educandos, mas entre os profissionais e o tempo que dispõe para a consecução de suas atividades. Se em material que discute as concepções e diretrizes dos IFs, ressalta-se que tais institutos despontam como instrumentos para a mudança da qualidade de vida de brasileiros "quando reconhecem que o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio e da **produção do conhecimento**. Revelam-se, portanto, espaços privilegiados para a construção e democratização do conhecimento" (BRASIL, 2010, p. 23, **grifos nossos**), como prescindir tempo e espaço (FERRY, 2004) para que tais transformações possam realmente ocorrer?

Nada indica, nesse sentido, na LDB, que o aperfeiçoamento profissional continuado, além do licenciamento remunerado (BRASIL, 1996), tenha alguma relação com as produções feitas em serviço, ou seja, que aquilo que os professores entendem como necessário ou que estejam promovendo em pesquisas será considerado formativo, mesmo o sendo. Assim, as pesquisas, os projetos de extensão, a elaboração de provas, atendimento aos alunos, parecem estar em segundo plano, mesmo onde tal diversidade compõem a identidade dos professores EBPT. Tal posicionamento reforça que a produção de conhecimento e vistas sobre seus trajetos formativos encontram-se validados apenas pela institucionalização de agentes considerados superiores, ou seja, as ações de trabalhadores da educação estão expropriadas de valor, alimentando cadeias simbólicas que passam a desvalorizar suas atuações.

O contraponto que se pode apresentar é quando *Louis Pasteur* nos diz que diferentemente da sua experiência em instituições privadas, onde o público atendido tende a ser mais homogêneo quando considerado o acesso à aquisição de materiais, deslocamento, acesso à informação; na rede federal de ensino, lidar com a diversidade de pessoas que frequentam as instituições públicas de ensino é um desafio. A valoração dependerá, afirma, *"se o docente assim, ele, digamos assim, ele tem coragem pra enfrentar todos esses desafios, nossa, assim, o crescimento é excepcional, sabe?"* (*LOUIS PASTEUR*). Para tal professor, é na perspectiva do agente que se encontra a possibilidade de transformar o trabalho.

Assim, apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores, quer seja pela falta de espaço para realização de seus trabalhos (entendendo que os professores não 'dão' aulas apenas), de insumos ou de condições materiais gerais, como ausência de computadores ou impressoras suficientes para o número de pessoas presentes, é a forma como estes tem conseguido lidar com essas "barreiras" que merece nossa atenção. Além da higiene do trabalho

atentar para as condições físicas, recordamos que ela visa as condições psicológicas e sociológicas, o que nos permite discutir as relações interpessoais no trabalho.

Trataremos a interpessoalidade como referência às relações entre duas ou mais pessoas distintas entre si. Discuti-la tem sua importância reforçada quando do agenciamento de novas formas de atuação. Tendo como referência os relatos apresentados até então, aprimorá-la é mais do que necessária. Assim, quatro professores entrevistados declararam que são boas ou ótimas as relações interpessoais no trabalho, dois indicaram como tranquilas e uma professora nos diz que se faz necessária maior integração. Em respeito à última perspectiva, *Eva* nos diz que tal atuação é, ainda, incipiente e reforça que

> ***A integração*** *entre a área técnica e a área básica* ***fica muito do perfil dos professores****, da boa vontade das pessoas, do interesse em comum, das afinidades, ahm, então é assim meio artesanal a integração que era pra ser uma coisa institucional, sabe?, mas os trabalhos que a gente faz com a área técnica são sempre maravilhosos, os alunos adoram* (*EVA JOABLONKA,* ***grifos nossos***)

Ou seja, depende do perfil dos professores, ou mesmo suas pessoalidades, alinhadas com os ideários da EBPT, para que tal modalidade se efetive. Neste sentido, Flores (2019) discute que a educação básica no Brasil é, em grande maioria, ofertada nas redes municipais e estaduais. Deste modo, temos reforçado o imaginário sobre o ser professor a partir e quase exclusivamente sob este referencial. Ora, se existem apenas 64 escolas e ou institutos federais, não é de estranhar que tenhamos pouco contato e conhecimento sobre as mesmas (BRASIL, 2016); desse modo, o que se sabe e o que se faz nessas instituições ainda são tópicos de discussão de muitos artigos e também dos próprios profissionais.

As atividades que são incentivadas, sustentadas pelo Estado e possíveis de serem realizadas no tempo e pelas demandas da escola pública em nosso território acabam se atendo muito mais às práticas em sala de aula. Tal questão pode ser discutida a partir de Ferry (2004), por exemplo. Entretanto, não é com dificuldade que percebemos os impactos da ausência de tempo e da disponibilidade reflexiva na educação. Se, para a maioria das instituições, portanto, municipais e estaduais, faltam profissionais e estrutura; para as federais e de acordo com os relatos construídos com os entrevistados, falta transpor esse imaginário de que ser professor/docente relaciona-se apenas com "a aula".

Durante nosso percurso pudemos entender essa questão quando os próprios entrevistados relataram a ausência de integração e justificaram que a mudança estaria relacionada com o desejo de cada um. Além disso, tópicos como a falta de incentivo à pesquisa

e extensão expressa no corte/contingenciamento de gastos em educação – prática recorrente dos governantes brasileiros – são tópicos que participam da validação desse comportamento.

Nesse sentido, faz-se necessário entendermos o conceito de heteronomia. O fazemos a partir de Castoriadis (1982, p. 131), para o qual pensá-la é compreender que esta não se refere à entrega ao discurso do outro, mas quando "o outro desaparece no anonimato coletivo, na impessoalidade dos "mecanismos econômicos do mercado" ou da racionalidade do Plano", da lei de alguns apresentada como lei simplesmente"; assim, quando desaparecem os autores e as ações parecem ocorrer sem controle, pelo acaso. Frases do tipo 'sempre foi assim' ganham eco, juntamente ao desestímulo à inventividade, a qual só é possível pelas descobertas e encontros com os não-Eus.

É nesse sentido que entendemos ser importante o reconhecimento da autonomia dos professores, independentemente da modalidade em que estejam inseridos, posto que entendemos ser nas ações humanas que se constituem os sentidos dados ao mundo. Está no fio do Imaginário Racional a potencialidade de transformação, inclusive de ações contrárias à EBPT e, ainda, exercidas nesses espaços.

Humberto e *Pitágoras* nos informam que a tranquilidade com que percebem as relações no trabalho podem se evidenciar por suas subjetividades. "*Eu dificilmente vou ficar brigando com as pessoas, tá?, quando eu não gosto de alguém, quando eu acho que não é um bom colega, que eu não quero conviver, eu me afasto, eu tenho isso por hábito*" (*PITÁGORAS DE SAMOS*), e pelos espaços que hoje ocupam, "*me sinto muito à vontade dentro do campus, em todos os sentidos, né, tanto pras minhas propostas, as minhas questões de desenvolvimento da docência, quanto a minha pessoa*" (*HUMBERTO MATURANA*). Tais discursos reforçam o que Huberman (2000) define em ciclo de vida profissional. Explicamos.

Para o autor, existem diferentes estágios da profissão docente, dentre eles o da estabilização. Tal momento se refere

> a um tempo, de escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas "passam a ser" professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo (HUBERMAN, 2000, p. 40).

Tenhamos por hipótese que a entrada na Rede Federal de Ensino demarca um novo começo para cada um desses profissionais[36]. Podemos então dizer que tais ciclos se renovam a cada mudança. É necessário (re)adaptar-se às regras, deslocamentos, tarefas, atividades propostas. Entendemos que, dentro dessa modalidade, a saber a educação profissional e tecnológica, existem diferentes perspectivas do ensino regular, tais como a sua "organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, [...] devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado" (PACHECO, 2015, p. 13-14). Assim, ao destacarmos a diferença da atuação para o mercado e o mundo do trabalho, evidenciadas exatamente pela viragem das intencionalidades entre as modalidades de ensino regular e profissional e tecnológica, podemos retomar a qual perspectiva de trabalho que se deve destacar nesses espaços.

Atua-se, na EBPT, pela preparação para o emprego e para a construção da vida, onde inclusive o trabalho – como meio de sustento, mas de construção de uma identidade – se insere. O trabalho, enquanto princípio educativo, nesse sentido, visa a autonomia e a produção de novos sentidos e vivências, não devendo submeter-se à reprodução da dualidade ou divisão de classes tal como estão postas. Assim, ainda que as transições de entrada, reconhecimento, desenvolvimento e encerramento de carreira, ou exploração, estabilização, diversificação não tenham linearidade (HUBERMAN, 2000), podendo alternarem-se de acordo com os eventos da vida de cada sujeito, os ciclos de vida dos professores são um importante dispositivo para compreendermos e auxiliarmos em seus alinhamentos com a proposta da modalidade. Tais pertenças ou alinhamentos podem ser percebidos e/ou refletidos, também, em como esses profissionais se relacionam com seus pares. Logo, mais do que discutir, em suas atuações, como se dão trabalho e relações, é importante que se façam pensar sob quais bases suas atuações tem-se colocado e se há ou não observância das especificidades dessa modalidade.

Para *Milton Santos, Louis*, *Luiz* e *Hannah*, as relações interpessoais no trabalho são consideradas ótimas. *Milton Santos* as define por tal adjetivo, ressaltando quando pondera sobre as relações de trabalho estarem melhores por, hoje, estarmos discutindo aspectos que incluam as diferenças. O professor nos diz que é de "*suma importância que a instituição como um todo ela discuta isso e discuta não somente nesses grupos, mas o professor enquanto agente*

[36] E nesse sentido, retomando o quadro que apresenta os dados sociodemográficos de nossos entrevistados, perceberemos coerência entre as temporalidades discutidas por Huberman (2000) e o período de docência superior federal de ambos entrevistados, quais sejam 9,5 anos.

transformador que faça isso também dentro de sala de aula" (*MILTON SANTOS*), oportunizando que se formem novas conexões acerca do que, por exemplo, são as pessoas que se autodeclaram LGBT. Porém, quando questionado, o professor afirmou não promover, por si, debates sobre o assunto. Ele afirma não fechar os olhos e exemplifica:

> [...] *quando um colega ou quando um aluno coloca isso em evidência tu tem que naturalizar isso, e é isso que eu faço, então daí se tu for me perguntar "ah tu traz esses temas?", não, eu não trago, mas sempre quando surge dentro de sala de aula questões relacionadas à LGBT, indígenas, enfim, o que for de minoria, eu naturalizo aquilo como regular, como natural, não como algo diferente* (*MILTON SANTOS)*

Outro professor que anda pela esteira da naturalização das ações é *Luiz da Câmara Cascudo*. Destaca que hoje, pensando sobre as relações de trabalho, já não sofre por ser amigo ou não de algum colega. Acredita que parte dessa mudança é por seu amadurecimento. Entendemos que há também uma centralidade em suas necessidades, ao que entendemos estar presentificado na fase de estabilização, por já identificar-se como professor da EBPT. Apesar de estar professor há pouco tempo em um novo *campi* (à época da entrevista estava para completar um ano no local), pôs-se consciente de que se hoje precisa conviver com todos seus colegas e se uma dessas interações não lhe fizer bem, tal sentimento se dá porque cada um possui um conjunto de adjetivos e que "*de repente pra um outro colega que tem uma criação mais próxima da dele vai achar um cara maneiro e que de repente ele possa ser um cara maneiro, né assim como eu numa perspectiva posso ser bom pra um e péssimo pra outro*" (*LUIZ DA CÂMARA CASCUDO*).

Sua estabilização, que também pode ser denominada enquanto conformação, não se dá sem algum sofrimento. O professor retoma que sempre foi muito preocupado com a rejeição, não tomando iniciativa para aproximações, ficando "*mais tempo calado do que falando, eu tive muito tempo desde criança, de pensar muito*" (*LUIZ DA CÂMARA CASCUDO*). Suas relações aparentam ser ótimas, pois não há confronto de sua parte, ainda que relate desconforto com a presença de outras pessoas. Quanto à discussão da EBPT, premissas de atuação tais como a integração das atividades colocam-se em risco nesses posicionamentos. Destacamos que não estamos julgando o posicionamento de tal profissional, estamos é buscando questionar porque, em um espaço que se tem cada vez mais discutido a diversidade, como nos indicou *Milton*, ainda há sofrimento, distanciamento e ausência de diálogo.

Hannah, como já percebemos ao longo de suas falas, é restrita em suas palavras. Descreve as relações de trabalho como ótimas, ainda que, à época de nosso diálogo, estivesse

de licença-saúde em decorrência de uma lesão. Referiu que, ainda no período eleitoral (diz das eleições de 2018), não percebera problemas no relacionamento entre colegas e alunos. Sua postura parece similar ao que referiu quando questionada sobre possíveis preconceitos durante sua formação inicial. "[...] *eu nunca prestei atenção nessas coisas. Nunca prestei atenção, sabe? Talvez porque não me afetasse, nunca prestei atenção*" (*HANNAH ARENDT*). A denegação é um mecanismo de defesa ao qual Freud descrevia como supressão de um desejo ou de uma ideia recalcada, ou seja, a ação de encobrimento por sua dificuldade em aceitá-la. Estratégia eficaz ao passo em que ao não delimitar-se pela ideia de que tanto os preconceitos sexuais quanto os problemas relacionais estivessem presentes em sua formação, constituiu-se de modo distinto ao que se imaginaria, por exemplo, ser uma mulher lésbica. Percebemos, portanto, movimentações de autonomia.

Louis Pasteur relaciona as condições às relações de trabalho. Nos diz que sua resposta possivelmente seria diferente de ótima caso a pesquisa fosse realizada em anos anteriores. Tal diferença se dá pois houveram mudanças na gestão de seu campus, possibilitando que, tanto a utilização da estrutura quanto o convívio entre pares se modificasse. Aqui percebemos o quão importante é o conhecimento do clima institucional e/ou organizacional. O clima pode ser definido como a qualidade do ambiente percebida pelas pessoas que compõem, por exemplo, a instituição de ensino, e que acaba por influenciar seu comportamento (CHIAVENATO, 2007).

Louis indica possuir alguns amigos em seu espaço de trabalho. A quantidade reduzida decorre das sucessivas imposições, da forma de trabalho, das formações que se deveria fazer ou não, e do "*certo preconceito também por questões de gênero, diversidade, ahm, eu percebia assim um olhar diferente nesse período, né, mas* ***era uma questão que vinha muito em função da gestão***" (*LOUIS PASTEUR,* ***grifos nossos***). Reconhecemos que o incentivo a determinadas atitudes, independentemente de sua valoração, participam também do clima organizacional. Além das influências das questões estruturais, e das institucionais, como normas, regras e valores compartilhados, o clima é composto pelo conjunto de percepções globais de todos os sujeitos, referente a todas as variáveis organizacionais que compõem o ambiente (CHIAVENATO, 2010). O que se fala, o que se ouve, o que se pode ou não fazer e como fazer, as alterações nesse ínterim, hierarquias, estilos de gestão e suas trocas, também compõem essa questão.

Tal discussão nos faz retomar o que fora mencionado por *Eva*, quando passamos a abordar o tópico interpessoalidade. Ela afirma que a integração entre os colegas depende do perfil e vontade de cada um, não havendo incentivos e nem "*empecilhos pra isso, da integração.*

De relação interpessoal é muito boa, tenho, trabalho num grupo da Coordenadoria da Biologia, somos em sete colegas, variados, de diversas idades, formações e é muito bom, é prazeroso, é bom de estar lá" (*EVA JOABLONKA*). A autonomia nesse caso pode acabar se confundindo com *laissez-faire*. E é essa a preocupação de *Humberto*.

> *A gente não tem feito um bom uso dessa autonomia,* ***às vezes me parece que qualquer coisa serve em nome da autonomia eu não sigo padrões, eu não sigo regras institucionais, cada um faz de um jeito.*** *Talvez isso eu traga da minha experiência de gestão, enquanto gestor isso me dói que a instituição tá perdendo o controle, mas não o controle policialesco, mas o controle de olhar lá pras diretrizes, pros seus objetivos, eu tenho visto criações de alguns cursos, criações de algumas disciplinas que não vem ao encontro da proposta, da premissa da EBTT, que é muito mais um ego e isso tem me deixado incomodado.* (*HUMBERTO MATURANA,* **grifos nossos**)

O professor nos adverte com voz de quem tem Castoriadis (1982, p. 126) em seu timbre, posto que este também afirma que a

> A autonomia não é pois elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é a instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito a total eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não-histórico.

Nossos professores reconhecem que, considerando o ingresso, tempo de serviço público, relações interpessoais e investimentos na formação, o qual discutiremos a seguir, possuem uma autonomia relativa. Reconhecem que a utilizam dentro de sala de aula, mesmo tendo que observar a matriz curricular (*MILTON SANTOS, EVA JOABLONKA*, *HANNAH ARENDT*), a forma como a gestão pode ou não influenciar (*LOUIS PASTEUR*), ao momento de vida (HUMBERTO MATURANA) ou aos processos de avaliação (*PITÁGORAS DE SAMOS*). Para *Humberto*, uma das problemáticas relacionadas à autonomia, no serviço público, é que

> *No sistema privado tu acaba sendo cerceado ao que a instituição quer, no público tu é cerceado pelo o que os gestores querem associado à questão financeira porque nem tudo o que tu quer tu vai ter acesso à isso.* ***E eu vejo de uma forma muito ativa que, no privado, você desempenhar um bom trabalho, eu ganho e o seu coordenador ganha, ou os gestores ganham porque tu evidencia o curso. No público isso nem sempre é bacana porque vira uma guerra de ego****. Se tu ganha isso vai chamar atenção, tu pode estar querendo instintivamente querendo competir com o meu trabalho, né?* (*HUMBERTO MATURANA,* ***grifos nossos***).

O professor alerta-nos para um ponto deveras importante, o qual foi pinçado diversas vezes em nossas escritas, qual seja a pessoalidade do professor. Em sentido amplo, de todos os professores. Aparenta-nos que essa disputa de egos evidencia mais um mercado do que um mundo de trabalho, mais a uma disputa por destaque do que a ação conjunta em prol das

prerrogativas da EBPT. Com certeza esse é um fator que precisa de mais atenção por parte dos gestores, de forma que os interesses de todos sejam avaliados para que a consecução das atividades atentem para a emancipação dos sujeitos, por exemplo. Para isso, entendemos, os profissionais precisam estar em contato com o mundo, compreendendo seu entorno e dinamizando o conhecimento com vistas à formação de seus educandos.

Aqui, retomamos a ideia de que o agenciamento de novas formas de atuação dá pela ação conjunta dos sujeitos, incluindo-se os professores quando discutimos a EBPT. Se as relações interpessoais acabam por conferir maior ou menor satisfação, maior ou menor envolvimento com o local de trabalho, podemos verificar que há reprodução das práticas de afastamento ao invés da valorização e incentivo de práticas integrativas. Conhecer aqueles com os quais dividimos mesmo espaço de atuação pode aumentar a satisfação com seu fazer, haja vista que "relações cooperativas, recompensadoras e agradáveis com os colegas" (CHIAVENATO, 2010, p.475) são um dos pontos destacados para redução do estresse no trabalho e de melhoria de suas práticas.

3.3.3 Investimentos na formação docente

O que é formação? A palavra pode conter em si diversos significados, dependendo das bases teóricas que nos aliamos. Dessa forma, questionamos os professores sobre como estariam investindo em suas formações para então conseguirmos relacionar tanto ao que entendem por esse processo, quanto a perceber os investimentos que realizam em seus trabalhos.

Em seu sentido denotativo, formação é "ato ou efeito de formar; constituição, caráter; modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter" (AURÉLIO, 1993, p. 258). Acompanhando Josso (2004, p. 40), o ato de narrar a formação constitui-se como "experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros". Assim, entendemos que, ao discutirmos a formação docente, acionamos outras instâncias, para além da formação acadêmica, ainda que os relatos se direcionem para tal, posto que os sujeitos, considerados integralmente, correspondem a mais do que os títulos acadêmicos que possuem. Aliamos a formação à autonomia. Ou seja, a capacidade dos sujeitos em produzirem a si mesmos. Nos diz Castoriadis (1982, p. 127) que

> O sujeito é também atividade, mas a atividade é atividade sobre alguma coisa, do contrário ela não é nada. Ela é pois co-determinada por aquilo que ela se dá como objeto. Mas esse aspecto de inerência recíproca do sujeito e do objeto – a intencionalidade, o fato de que o sujeito só seja na medida em que põe um objeto – é só uma primeira determinação, relativamente superficial, é o que traz o sujeito ao mundo, é o que o coloca permanentemente na rua [...] Pois este sujeito ativo é o sujeito de..., que evoca, estabelece, objetiva, olha e coloca à distância, que é ele – será que é puro olhar, capacidade pura de evocação, colocação à distância, centelha fora do tempo, não-dimensionalidade? Não, ele é olhar *e* suporte do olhar, pensamento *e* suporte do pensamento, é atividade *e* corpo ativo – corpo material e corpo metafórico. Um olhar no qual não existe o já olhado nada pode ver; um pensamento no qual não existe já o pensamento nada pode pensar. O que chamamos suporte não é o simples suporte biológico, é o fato de que um conteúdo qualquer está já sempre presente e não é resíduo, escória, obstáculo ou matéria indiferente, mas condição eficiente da atividade do sujeito. Este suporte, este conteúdo, não é nem simplesmente do sujeito, nem simplesmente do outro (ou do mundo). É a união produzida e produtora de si e do outro (ou do mundo) (CASTORIADIS, 1982, p. 127).

Assim, ao ser atividade no mundo, é também sujeito em troca, constituindo o entorno e a si próprio. Viagem e viajante como um só, diz-nos Josso (2004). Deste modo, esta parece ser, também, a visão que os professores compartilham. Quando dizemos que os relatos dos professores se encaminham para a formação acadêmica é porque subjaz, enquanto justificativa da não-busca ou não investimento, a falta de tempo para tal. Evidencia-se, por outro lado, que a maioria dos entrevistados reconheçam que suas principais formações estão nas leituras e os encontros entre pares, mas sem relação com titulações. Aqueles que não respondem dessa forma ao questionamento, dizem estar buscando entrar em um programa de doutorado (*EVA JOABLONKA*) ou em processo de adaptação à região, em virtude da recente troca de instituto (*LUIZ DA CÂMARA CASCUDO*).

Humberto Maturana e *Hannah Arendt* são expressivos ao dizerem estar apostando nas leituras e na auto-gestão como estratégias de formação. Para eles, em virtude ou da preguiça (*HUMBERTO*) ou do não-apreço à burocracia (*HANNAH*), os momentos de leitura, quer seja para a preparação de uma aula, atualização para cursos, organização de um projeto de extensão ou grupos de pesquisa têm-se tornado potenciais para suas formações.

> *Assim, o que tá precarizado na minha formação, essa interação, essa troca, essa busca em oficinas, workshops, algumas coisas desse gênero, mas* ***leituras é o que eu mais tenho feito****, assim, né, alguns cursos online, mas percebo que tô preguiçoso pra sair, pra ir a congresso, pra fazer essa interação e isso faz falta* (HUMBERTO MATURANA, **grifos nossos**)

> *Eu tenho lido bastante, vou dar um curso agora sobre Hannah Arendt [faz menção à filósofa, a mesma escolhida para representá-la]. Os alunos vão ler Hannah Arendt. Mas é um curso livre, né? De, ... tenho dado uma lida em Zygmunt Baumann também, sobre a questão dos refugiados, que o Baumann é muito influenciado pela Hannah*

> *Arendt, né, então, tem ligação,... tô com um projeto de pesquisa com uma orientanda do Ensino Médio sobre direitos humanos e as redes sociais,* ***então tenho lido muito, estudado muito*** (*HANNAH ARENDT*, **grifos nossos**)

Já *Milton Santos*, ainda que esteja investindo na conclusão do doutorado, é categórico ao afirmar que "*o aprendizado maior são nas relações interpessoais,* ***tudo que eu aprendi, né, ou grande parte****, não vou dizer tudo, mas muitas coisas que eu aprendi ao longo da minha vida,* ***tanto antes como durante a formação foi das relações interpessoais***". Se para este a formação se dá a partir do encontro com outras pessoas, também é o que nos diz *Louis Pasteur*. O professor credita às mudanças ocorridas em seu campus a emergência de coragem para então modificar sua forma de trabalho. "*No início desse ano eu fiz vários cursos de curta duração que por um bom tempo eu não fazia e muito em função disso que eu te falo, sabe, na equipe de gestão anterior, é, pelo fato de ela ser muito autoritária e meio que impor o que a gente deveria, digamos assim, aprender, né*" (*LOUIS PASTEUR*).

Ou seja, o aprendizado de como agir diante das posturas do outro fez com que *Louis* retraísse, inclusive, sua formação. Destacamos, porém, que o professor utiliza-se de uma defesa conhecida como projeção ao dizer dos processos de formação ocorridos no período o qual chama de "trevas". Diz que "***aquela diretora me fez durante um tempo acreditar que, na verdade eu deixei de acreditar em mim, né,*** *assim, ela de certa forma ela acabou com a minha autoestima, a minha capacidade de, digamos assim, de me sentir como um bom profissional*" (*LOUIS PASTEUR*, **grifos nossos**). Entendemos, porém, que nesses momentos foi o professor quem atuou em desconfiança de si mesmo, como percebemos no destaque de sua fala, destituindo-se de sua capacidade autônoma, tomando o discurso de um outro em detrimento do seu, fixando-se em suas experiências como determinantes de sua existência, as quais "podem prejudicar nossa faculdade de estar presente no presente e de sermos autenticamente nós mesmos. Porque nos identificamos com as nossas experiências, nos fixamos nelas" (JOSSO, 2004, p. 41). A partir do momento em que a situação no campus se modifica, autoriza-se a buscar outras formações.

Mesmo que brevemente, faz-se necessário retomar que o aprendizado sobre si acontece, também e principalmente, nas relações interpessoais. Em se tratando de pessoas LGBT, quer estejamos falando de questões cognitivas ou comportamentais, basta que revisemos os silenciamentos e o encobrimento pelos quais alguns entrevistados precisaram aderir para que suas orientações sexuais não se tornassem motivo discriminatório até sair da casa de seus pais,

por exemplo. Desde muito cedo aprende-se que, socialmente, há uma forma "correta" de portar-se, que é conforme o gênero que nos é atribuído (LOURO, 2009).

Com isso, destacamos Gilles Ferry. Para o autor (2004), é essencial o trabalho dos professores sobre si mesmos. E essa ação só ocorre quando tomado em três dimensões: lugar, tempo e relação com a realidade. Logo, não apenas as experiências, mas o tempo para transformá-la em algo que me marca se faz essencial. É este o momento em que parece viver *Luiz da Câmara Cascudo*. Por estar há pouco mais de um ano no atual campus, "*estou em adaptando à geografia, né. Eu larguei o doutorado* ***naquele Estado*** *pra vir pra cá, que eu tive um processo de enterrar meu ex-marido, de desfazer o luto do divórcio, de vir pra cá, né, então assim, esse ano é um ano em que eu começo a me organizar profissionalmente de novo*" (*LUIZ DA CÂMARA CASCUDO*, **grifos nossos**).

Mas será que a ausência de uma dessas instâncias, podemos dizer que não há formação? É nesse questionamento que percebemos *Pitágoras de Samos*. Diz ele que

> [...] *cada coisa nova que a gente estuda faz parte da formação, assim,* ***acho que todo aprendizado é formação****, tudo que tu aprende de novo e diferente e que tu te abre pra aprender uma coisa nova é formação e nesse sentido que eu tô te dizendo, eu tenho a impressão que eu parei no tempo quando eu cheguei aqui, quando eu vim pra esse lugar* (*PITÁGORAS DE SAMOS*, ***grifos nossos***)

Sua fala refere-se aos aspectos culturais da região em que atua. O professor revela que, na cidade em que se encontra, as pessoas parecem entender que o trabalho deve ser realizado integralmente dentro da instituição de ensino (no seu caso), e complementa dizendo que "*é preferível que estejamos lá, quarenta horas sentados lá dentro, nem que não fazendo nada, sabe? do que estar vinte horas lá dentro e vinte horas estudando fora em outro lugar, sabe?* [...] ***assim essas coisas, mas de novo, essas coisas, mas que seja pra mim, nada***" (*PITÁGORAS DE SAMOS*). Ou seja, ao compreendermos que no mundo do trabalho precisamos observar mais do que as relações de emprego, observar também o reconhecimento conferido aos sujeitos, as trocas entre pares, os embates que emergem com *Pitágoras* apontam-nos uma questão: que e para quem seria formação, afinal? Ela diria apenas dos saberes docentes, dos títulos que compõem o currículo dos sujeitos, ou também dos recortes sociais que os apresenta ao mundo, que os coloca na rua, em atividade (CASTORIADIS, 1982)? Apostamos na segunda pois não há como conceber, considerando as bases teóricas em que nos apoiamos, pela perspectiva da EBPT de que nos limitamos à quantidade de troca de força de trabalho para o consumo.

Se a sociedade fabrica indivíduos, fechados ao seu projeto, os quais foram "ensinados a pensar, e assim avaliam, dão sentido aquilo que a sociedade lhes ensinou ter sentido, e para quem essas maneiras de pensar, de avaliar, de normatizar, de significar são por construção psíquica inquestionáveis" (CASTORIADIS, 1982, p. 277), não é de se estranhar que compactuemos, mesmo que não concordemos com o que dizem sobre a formação de professores precisar ser algo institucionalizado, como denunciou *Pitágoras*. É que em confronto a uma profissão passageira, percebida quando falamos da feminização do magistério, onde as mulheres estariam cumprindo papeis secundários a sua "real vocação", o lar (OLIVEIRA, 2000), os cursos de graduação, aperfeiçoamento, especialização, pós-graduações tem sido referenciados como territórios para formação.

Entretanto é mister reconhecer que tais saberes nem sempre reconhecem os locais e a diversidade de fatores que permeiam o trabalho dos professores. Faz-se importante reconhecer as formações/reflexões realizadas pelos próprios profissionais acerca de suas experiências, algo que Gauthier (1998) denomina saber da ação pedagógica. Retomando o que nos diz Cunha (2010) acerca da diferenciação de espaço, lugar e território, colocamos outro exemplo em pauta. Não apenas é necessária a frequência a uma instituição, um lugar, mas que se reconheça como potencial formativo, como um espaço para tal; sendo, território, quando os significados que emergem desse contato revelam os valores e dispositivos de poder de quem atribuiu ou os assume.

Quem verbaliza, falando de outro espaço, dos professores universitários, é Brancher (2014). O autor pontua que cursos de mestrado e doutorado, por exemplo, tem por objetivo a preparação para a pesquisa, ao mesmo tempo que tais titulações são critérios para ingresso ou desempate em seleções de docência superior. E continua: "não existe, na pós-graduação, a exigência de uma sólida formação para a docência voltada à atuação no ensino superior, tampouco a institucionalização de práticas que garantam a obrigatoriedade dessa formação" (BRANCHER, 2014, p. 104). Ou seja, formamos pesquisadores e não docentes. A diferenciação entre ambos não foi aprofundada nesse trabalho.

É com Cunha (2006, p. 258) que nos encontramos, também, para afirmar que a docência tem se tornado, ao menos no ensino superior, uma naturalização do exercício, onde há "manutenção dos processos de reprodução cultural com base da docência, ou seja, o professor ensina a partir de sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores". Dessa forma, entendemos que aquela sala onde os professores inesquecíveis estavam presentes é expansível, recebendo cada vez mais professores que, permanecendo nesse mesmo espaço, tem

na reprodução de práticas, experiências, imagens e sentimentos à docência como descrição de território. Quem simbólica e realmente está com os alunos, afinal?

No capítulo seguinte, buscaremos entender quais são as repercussões das imagens de docência nas práticas pedagógicas dos professores LGBT ora entrevistados. Nossa ideia se deve ao seguinte pensamento: se a EBPT é uma instituição nova, em pleno estabelecimento de suas bases, reconhecer sua potencialidade criadora passa, também, por um investimento em sua validação para além de um espaço de transmissão de conhecimentos.

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES LGBT NA EBPT

O ingresso no magistério público federal, como mencionamos no capítulo anterior, depende mais da aprovação em concurso público do que necessariamente da identificação dos sujeitos com o espaço a ser ocupado, de acordo com o que entendemos enquanto busca por uma profissão. Oliveira (2016, p. 104) aponta que "as condições de trabalho, a oportunidade de crescimento profissional, a estrutura, o salário, a segurança nas atividades laborais", como motivos para que, tanto licenciados quanto bacharéis e tecnólogos busquem a rede federal como local de trabalho.

Considerando que a maioria dos professores entrevistados tem formação em licenciaturas, estavam aptos ao exercício da docência, na fase de apresentação de títulos (BRASIL, 2012). Àqueles formados em cursos superiores do tipo bacharelado ou tecnólogo, é recomendada, como percebemos em edital publicado em 2017, "por critério institucional [...] que se comprove até o término do seu estágio probatório conclusão de formação pedagógica e/ou licenciatura" (IFFAR, 2017)[37].

Porém, como se pôs implícito, não basta a aprovação em concurso para que a pertença ao cargo se estabeleça. Recorremos a Huberman (2000) para destacar o ciclo de vida profissional dos professores e a consideração da carreira enquanto processo. Precisamos adicionar que a complexidade de tarefas, sobrecarga horária, trocas de turmas, os efeitos do cotidiano, do contexto socioeconômico, de raça, gênero, entre outros fatores, podem acabar influenciando em como esses sujeitos denominar-se-ão enquanto docentes – e como lidarão com isso. Assim, não é apenas sobre a descrição de obrigações institucionais que falaremos nesse capítulo. Além das músicas que vem nos acompanhando ao longo da escrita e da leitura, abordaremos as questões específicas do trabalho na EBPT, apontadas pelos professores; e as potencialidades e dificuldades enfrentadas pelos entrevistados ao atuarem nessa modalidade.

Além disso, foi questionado se os professores recebiam alguma espécie de apoio para trabalharem, pergunta realizada de forma ampla para capturar os sentidos que atribuem ao apoio e como recorrem a estes quando precisam. Do mesmo modo, ingressamos na questão que se põe como mobilizador dessa escrita, qual seja se os professores identificavam alguma especificidade em suas práticas pedagógicas enquanto professores LGBT. Para embalar nossas discussões, Peter Frampton, nos dá tom, timbre e batidas com "Show me The Way". Ao longo

[37] O referido edital pode ser acessado aqui: https://bit.ly/2Frs4r3.

da canção, escutamos o clamor de um homem apaixonado, aqui ela serve para que os professores comentem sobre seus trajetos que, dia após dia, os trouxeram até nós.

Se temos por hipótese que é no Imaginário Social que nos constituímos e que deste extraímos os sentidos que nos darão suporte para desenvolver-nos é primordial que questionemos como essas imagens de docência acabam por atuar na forma como os sujeitos exercem suas atividades. Para Machado da Silva (2006, p. 11), as significações imaginárias sociais carregam esse potencial, posto que funcionam como o reservatório de "imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras de vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo", assim torna-se pertinente a discussão.

Pimenta (2008, p. 20) informa que os alunos de graduação chegam com ideias mais ou menos estruturadas sobre o que é ser professor, diz que "sabem um pouco sobre nas representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação", quer sejam eles midiatizados ou não. Em parte, esses saberes referem-se às experiências como alunos e as projeções que construíram a partir destas vivências que, das mais diversas estradas, os leva(ra)m até a escolha pela docência. Projeção é o termo utilizado em Psicanálise para indicar a operação pela qual "o sujeito projeta num outro sujeito ou num objeto desejos que provêm dele, mas cuja origem ele desconhece, atribuindo-os a uma alteridade que lhe é externa" (ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 617). Utilizamos termos da Psicanálise pois além da familiaridade com essa escola teórica, entendemos que facilitam a correlação com o escrito que empreendemos no momento. Incorporamos ideias, valores, imagens, a partir do contato com o mundo e com os outros, com os discursos que fazem circular formas de ver e ser visto, formas estas que moldam nossas percepções e constituem nossas subjetividades (FOUCAULT, 1988). Em outras palavras, somos ensinados a ver e ler o nosso entorno, projetamos em nossas relações aquilo que nos foi permitido ser visto e que também passa a nos compor.

Ao longo dos capítulos fomos percebendo que os professores possuem uma relação afetiva e que é na experiência de cada um como aluno (PIMENTA, 2008; CUNHA, 2006) que encontramos as bases para compreendermos o que os levou até a profissão. Em se tratando do ingresso na EBPT, sabemos que se deu mediante aprovação em concurso público e que todos já possuíam pelo menos um ano de experiência anterior à entrada na Rede Federal de Ensino. A questão que nos mobiliza é se houve alguma formação específica para este trabalho.

Na introdução dessa dissertação apontamos a distinção e, ainda, dualidade no sistema educacional em nosso país. Saber das formações específicas de nossos entrevistados parte do que Brancher (2014, p. 106) pondera, em relação ao ensino superior: "uma vez que não existem espaços instituídos/formais nas IES para essa formação, com exceção das formações pedagógicas que hoje começam a se delinear para a Educação Profissional e Tecnológica". Para Oliveira, Sales e da Silva (2017) existem dois grupos de professores que compõem a rede EBPT, os quais classificam como docentes licenciados e docentes sem licenciaturas. Aqueles formados nas instituições de ensino superior que não discutem, em sua formação, a relação entre trabalho e educação; e estes que, maioria na EBPT, não possuem formação didático-pedagógica, considerada pelas autoras como necessária ao exercício da docência. O panorama que tais autoras apontam não é diferente de nosso universo de pesquisa. Iniciaremos nossa discussão, portanto, a partir do questionamento acerca da realização ou não de formação específica para o trabalho na rede.

4.1 FORMAÇÃO ESPECÍFICA OU NÃO?

Dos sete professores entrevistados, todos possuem formação em licenciatura, sendo para dois deles incompleta. Adentrando ainda mais na especificidade de suas formações, apenas um dos professores com formação em licenciatura incompleta realizou formação de professores para educação profissional e tecnológica. Explicamos.

Luiz da Câmara Cascudo concluiu graduação em Gastronomia, da qual recorda a mencionada sorte em tal formação ser de curta duração, permitindo sua independência financeira. Sua primeira formação, esta inconclusa, mas a qual possibilitou a comprovação de sua formação pedagógica, é desfocada quando o professor afirma não ter trazido tal bagagem, "***eu anulei a Filosofia da minha vida,*** *né, tanto que eu falei pra ti, eu nunca tive, agora eu fiquei me veio na memória que eu fiz 3 anos e 8 meses de Filosofia, então assim, então de repente, de alguma forma muito íntima eu possa ter um pouco desse resgate, né?*" (*LUIZ DA CÂMARA CASCUDO*, **grifos nossos**). Porém, quando questionado sobre possível formação específica, *Luiz* informa que não, pois

> *A minha especialização foi em Gestão de Negócios e Serviços de Alimentação, e o mestrado foi em Nutrição e Tecnologia de Alimentos pra Saúde.* ***A minha formação profissional ela tem o encontro de experiências profissionais****, e de formação que tinha dentro do próprio Sistema S, mesmo, tinha bastante capacitação, bastante discussão, bastante diálogo, muita visita técnica, e* ***a minha formação ela é muito profissional.***

> *Né, então, tipo assim, como o meu mestrado foi profissional*, ***então querendo ou não a minha carreira teórica ela foi extremamente profissional, então eu acho que isso se aproximou muito desse diálogo com o ensino profissional*** (*LUIS DA CÂMARA CASCUDO*, **grifos nossos**).

Não sendo nossa função estabelecer juízos de valor em relação à atuação dos professores, mas realçar como se deu o ingresso na EBPT, notamos aproximação com o discutido por Oliveira, Sales e da Silva (2017) pois discutem a complexidade das atribuições dos professores que atuam na EBPT. Para estas, além dos conhecimentos didático-pedagógicos, há que se considerar os científicos, tecnológicos, sociais, humanísticos, além daqueles relativos às atividades técnicas de trabalho, conhecimentos de produção e de transformações no mundo do trabalho. Assim, se há uma diversidade de saberes precisando de acionamento e enlace, não nos parece adequado, por exemplo, negar ou apagar quaisquer um, tencionando possíveis prejuízos.

Mas se não é *Luiz* quem realizou formação pedagógica específica, quem é? *Louis Pasteur*. Primeiramente destacamos que dos cinco professores, os quais possuem formações iniciais em licenciatura, nenhum possui, também, formação pedagógica para a EBPT. Discutiremos esse ponto adiante. Do professor *Louis* informamos que este é o único que possui formação de professores para tal área. Entretanto, o professor não aprofundou a discussão. Sabemos que esta foi realizada antes de seu ingresso na carreira EBPT e mediante formação de professores aos moldes dos artigos 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), os quais dispõem o seguinte,

> Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
>
> Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:
>
> [...] II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica.

Passamos, agora, a falar do ingresso de *Milton Santos, Humberto Maturana*, *Eva Joablonka*, *Hannah Arendt* e *Pitágoras de Samos*, professores das disciplinas propedêuticas, ou gerais. Suas disciplinas contemplam as partes introdutórias de um curso, por exemplo, geralmente sem enlace com formações profissionais. Uma ressalva se dá, porém, ao que Oliveira, Sales e Silva (2017, p. 7) nos dizem sobre a formação dos professores licenciados que atuam na EBPT. Elas afirmam que

> as licenciaturas das instituições de formação docente, em geral, não discutem a relação entre trabalho e educação e, mais especificamente, a Educação Profissional em si, ocasionando um foco formativo apenas no Ensino Médio de caráter propedêutico, bem como, uma fragmentação entre as áreas específicas.

Sendo assim, como superar a fragmentação do ensino em uma modalidade que preza exatamente por essa proposta? Os professores entrevistados, respondem. Destacam que tais formações foram proporcionadas pelas articulações das instituições de ensino em que trabalharam.

> [...] *depois claro, ao longo dos anos, né, e EBPT daí eu tive várias, né, formações pedagógicas, formações. Na instituição mesmo, todos os anos, inclusive, sabe, não dá pra se queixar. Vários encontros, vários seminários, nós discutimos, falamos, então* [...] *A partir da demanda, mas é claro que tem assim muitas coisas que surgem, né, nesses encontros, nessas reuniões pedagógicas que saem um pouco da realidade, mas eu acho que é meio normal também, as pessoas tão num anseio de querer* (*MILTON SANTOS)*

Comum aliarmos à formação a participação em palestras, seminários, encontros, e que estas contemplam as necessidades de formação docente. Entretanto, *Humberto* destaca que talvez esse conjunto de eventos não tenha sido tão proveitoso, posto que, mesmo realizadas em serviço,

> *Eu não sei se não era tão bom assim ou nós não estávamos tão maduros para receber, não foi tão proveitosa assim. Teve uma formação específica de oitenta horas pra isso, e depois algumas palestras, alguns seminários, algumas questões. O ano de 2010 foi bem voltado pra essa formação, a instituição trouxe, mas pela minha análise, praquele grupo, naquele momento não foi muito eficiente assim* (HUMBERTO MATURANA)

Tal sensação aproxima-se do que percebemos em Nóvoa (2009). O autor advoga uma reconstrução da docência a partir das trocas entre pares, a partir do levantamento e compartilhamento das necessidades que emergem de cada coletivo, no momento em que julguem adequado, e não que devenham de corpos teóricos distantes da realidade de onde emergem as questões que provocam a busca por conhecimento dos profissionais envolvidos.

A diversidade de termos que concorrem para falar de formação de professores aponta os conflitos já existentes no campo de estudos. Se educação continuada remete-nos a uma lógica escolarizante, a formação continuada conectar-se-ia mais com um treinamento (CORRÊA E CASTRO; AMORIM, 2015). Então, qual seria a demanda e a intervenção que pode mudar esse panorama de dúvidas e/ou falhas que tanto apontam os meios de comunicação quando falam sobre a educação e que os professores ressaltam terem sido pouco eficazes?

Se faz importante trazer para a discussão Josso (2002) e Nóvoa (2002) ao falarem da autoformação. Para estes, a formação profissional está enlaçada com a trajetória dos sujeitos, com a atenção dada ao "que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados pela nossa presença" (JOSSO, 2002, p. 73) e com as reflexões promovidas, e porque não dizer validadas pelos pares, de seus trajetos pessoais, profissionais e aqueles que indicam o contato com os outros e as coisas (NÓVOA, 2002). Assim, os alertas que tais autores nos permitem construir conduzem-nos a pensar sobre as formações iniciais. Logo, se faz importante destacar o que Corrêa e Castro e Amorim (2015) dizem. Para esses, "naturalizamos o fato de que a primeira formação dos professores não será suficiente para que iniciem sua vida profissional de forma segura. Formamos e certificamos professores na esperança de que o mercado de trabalho seja suficientemente seletivo para não absorver os inaceitáveis" (CORRÊA E CASTRO E AMORIM, 2015, p. 51); e assim, constituímos uma lógica, em poucas palavras, que as formações seguintes serão para consertar esse ser formando e assim sucessivamente, consertando ao invés de potencializar.

Desta forma, ao revisitar o que se tem constituído como formação inicial e de ouvir as demandas permite que os sujeitos proponham aquilo que Nóvoa (2009) determina como construção de redes de trabalho coletivo, ou seja, práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. Mas para isso, é necessário que os professores, graduados ou não, assumam essa empreitada, fato que a professora *Eva Joablonka* nos aponta como ainda não existir entre seus pares – entendemos, muito por conta desse imaginário de que os especialistas, aqueles fora da escola, sabem mais da profissão do que aqueles que convivem diariamente em salas de aula (NÓVOA, 2009), exatamente por estarem vendo de fora, por serem agentes "neutros". *Eva* pondera que as formações permanentes não existem, ao menos não em sua experiência, o que acompanha a falta de integração entre os pares, mencionadas anteriormente pela professora. Porém, para aqueles

> [...] *que são bacharéis, de áreas técnicas, que não são licenciados, ahm, eles passam por essas formações pedagógicas, aqui na instituição que estou faz, o outro instituto que conhece também, então é uma oportunidade que a instituição dá pra dar uma ajeitada ali no cara, pra trabalhar dentro do ensino técnico, né?,* ***mas eu vim da vida*** (*EVA JOABLONKA,* ***grifos nossos***)

Destacamos em sua fala, as considerações sobre a formação pedagógica de *Eva*. Diz ela ter vindo da vida com tal formação, quer esteja se remetendo ao convívio com os pais professores, com a experiência de auxiliar os primos em suas tarefas escolares, na formação inicial ou, ainda, entender a profissão como sua vida, não podemos deixar de considerar que

não há neutralidade na escolha das palavras (CASTORIADIS, 1982). Assim, entrecruzando as menções da professora compreendemos que sua vida contempla não apenas a academia, mas, também, o aprendizado doméstico por ela mencionada, os encontros com colegas, as buscas por cursos, indicando a produção de si, a inventividade, a autonomia em relação a uma escolha que, aparentemente, não havia pretensão.

Sobre a formação, *Pitágoras de Samos*, que é licenciado em Matemática e informou não ter realizado formação especifica para o trabalho na EBPT, comenta que fez parte da construção desses cursos no instituto em que foi Diretor de campus.

> *Não realizei pra mim, mas durante esse tempo que eu fiquei na Reitoria eu acabei estudando muito disso, sabe?, por que é... pro povo que não é da Licenciatura, né, ahm, a gente ofertou lá no instituto isso, que aqui não tem isso, é outra coisa que eu brigo, mas lá no instituto a gente criou os cursos de formação pedagógica pra esse povo que ingressou sem a formação pedagógica. Então, passou-se a ser exigência do edital que durante os três anos do estágio probatório que quem não tivesse tinha que fazer, ahm e, mas obviamente só pra cursos que não tenha curso de Licenciatura, porque também foi uma coisa assim, pra valorizar inclusive as Licenciaturas do instituto se não abria pra todo mundo, porque daqui a pouco tem um engenheiro querendo dar aula de Matemática, sabe, tipo?* (*PITÁGORAS DE SAMOS*)

Percebemos, assim, que a indicação de não-participação em formações específicas para o trabalho na EBPT ou o caráter incipiente indicado pelos entrevistados reforça exatamente a necessidade destas, posto que, como já mencionado pelos próprios professores, a integração das atividades está precarizada. Tal questão parece estar em conformidade com o que Machado (2008, p. 17) propõe sobre as formações, ou seja, "é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica", porém não foi percebido por nossos entrevistados o investimento feito pelos gestores para que, enfim, tais formações ocorram. A fim de diagnosticar como os professores reconhecem seu trabalho na EBPT, e se existem especificidades dessa modalidade, é que propomos o próximo tópico.

4.2 COMO É O TRABALHO NA EBPT?

Conforme indicamos no início desse capítulo, e em conformidade com a sequência em que as entrevistas foram propostas, não falaremos apenas a partir das questões institucionalizadas do trabalho e das formações na/da/para EBPT. É com as experiências

contidas nos diálogos com os entrevistados que buscamos sentidos para compreender esses espaços dos quais falamos. Como nos diz Larrosa (2002, p. 20)

> as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Diante da afirmação do autor passamos então a buscar os sentidos que cabem dentro das relações criadas entre como os professores entendem que se dá o trabalho na EBPT, para além da divisão de conteúdos técnicos e propedêuticos, modalidades integradas ou subsequentes e a verticalização do ensino. Em aspectos quantitativos, de forma a manter as relações propostas nos capítulos anteriores, mas sem trair a perspectiva lançada por Larrosa (2002) quando nos avisa da celeridade do tempo e da falta da experiência, os professores se dividem para falar sobre como é trabalhar na EBPT.

Quer estejam falando dos cursos técnicos, graduação, do PROEJA, dos aspectos gerais, a despeito de *Eva* que não acredita ter diferenças no trabalho realizado na instituição para outros espaços formativos – entendemos o discurso pelo fato da professora ser da área de formação geral. Para *Hannah* o consenso é que é o diferencial "*É, a gente procura dirigir as nossas aulas praqueles cursos*" (*HANNAH ARENDT*). Ou seja, para essa última professora, as ações empreendidas pelos professores encontram-se alinhadas com as formações de seus atuais alunos.

Pitágoras nos diz que seu norte é saber onde os conteúdos que elege para as aulas será utilizado pelos alunos. Além disso, ressalta que

> [...] *dependendo do lugar, tipo em Cidade 2 a gente tinha muito o foco do vestibular por conta da Universidade da Cidade 2, assim, tu ficava mais rígido ainda, no sentido de que era preparar pra Universidade da Cidade 2, essas diferenças que eu acho bem grandes e... e... não só isso, sabe? Mesmo essa coisa da questão profissional, da carreira, bem coisa, bem diferente, eu gosto bastante e eu acho que é um projeto que eu acho bem bonito assim e se não for exterminado daqui a pouquinho do jeito que tá* (*PITÁGORAS DE SAMOS*).

A preocupação destacada no trecho acima se dá em virtude do já mencionado contingenciamento/corte de verbas na Educação que atingiu, também, a Rede Federal de Ensino. Lança também o olhar para um certo alinhamento entre o Ensino Médio da cidade 2 e

o ingresso na Universidade da Cidade 2, como se as possibilidades se limitassem ao par referido. Independentemente do nome que se dê à ação do governo em congelar os investimentos em uma pasta considerada essencial ao país, atinge, por exemplo, o que *Pitágoras* entende como singular à EBPT.

> *Paula, por exemplo, é... a gente tem, por exemplo, a gente tem esse investimento que agora tá sendo cortado, investimento em pesquisa e extensão. O que que acontece? A gente tinha no instituto, todo ano, um evento que era o Salão de Ensino, Pesquisa e Extensão, que aí vinha mostra que juntava todos os campus pra mostrar os seus projetos de ensino, pesquisa e extensão e quem apresentava eram os alunos bolsistas [...] Inclusive as apresentações, que inclusive as próprias apresentações deles eram muito melhores do que de alunos da graduação. Então isso é, é... um desenvolvimento, um amadurecimento daquelas criaturas assim que tu não ia ver em outro lugar, é essa coisa, esse investimento, essa... essa preocupação em desenvolver essa gente que não tem em outros lugares, no resto tu vai...* ***Eu mesmo não tinha, Paula, eu falo pra todo mundo, sabe, que, era o que eu tava te falando até agora a pouco. Lá em Cidade 2, eu dava aula, eu ia dar aula e deu, morreu, assim, não tinha assim, desse lado humano, dessa coisa, eu acho que... hoje a gente enxerga bem melhor essa coisa, eu diria assim, como principal, desse... desse investimento na... na... pesquisa e extensão que a gente tem pra gente tão jovem assim, pra adolescente que a gente não vê em outro lugar*** (*PITÁGORAS DE SAMOS*, **grifos nossos**)

Pode-se dizer então, a partir do mencionado por *Pitágoras*, que estar na EBPT é tal qual estar na condição de sujeito da experiência (LARROSA, 2002), é viver um espaço onde as coisas acontecem, permitindo-se tocar, pausar, refletir. Atualmente tais ações encontram-se dissipadas pela ausência de tempo, lugar para e relação com a realidade (FERRY, 2004). É na pausa que se permite a descoberta, tal como a mencionada por *Humberto Maturana* sobre a situação que percebe singular à modalidade que ora investigamos.

> *O PROEJA, pra mim, assim, é fascinante. Se tu me dissesse assim, "escolhe", eu escolheria o PROEJA. Ah, é uma realização que eu acredito que é como professor alfabetizador.* ***A cada descoberta da letra, da palavra, do som, é um reaprender daquele indivíduo ao mesmo tempo em que tu reaprende a cada momento que tu entra na sala.*** *É uma troca tão verdadeira, tão genuína, né, que que eu me realizo ao trabalhar com o PROEJA* (HUMBERTO MATURANA, **grifos nossos**)

É Oliveira (2018, s.p.) quem nos amplia a discussão, posto que diz que "nossa história é permeada pela história dos outros, de muitas histórias que acabam nos constituindo" e ressalta que ao contarmos de nós estamos a inventar, ficcionar o desejo, como se este coubesse na palavra. A tentativa de expressão, os elementos que escolhemos, por si só já indicam a tentativa de apresentar a singularidade da EBPT, mas que falam também de *Humberto*. Evidencia, também, os questionamentos sobre o próprio trabalho e em como tem constituído essa posição que ocupa, a qual relaciona-se (não apenas com esse professor) com a preocupação sobre o

perfil dos egressos. *Humberto* considera os cursos oferecidos pela EBPT como portas de entrada. É como se escutássemos Pacheco (2011, p.11), recordando que

> o Proeja é parte indissolúvel dessa política por seu potencial inclusivo e de restabelecimento do vínculo educacional para jovens adultos e adultos. [...] **Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho** – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista.

Quando *Humberto* aborda o PROEJA e os questionamentos sobre como os egressos utilizarão os conhecimentos, nos remete mais especificamente às discussões sobre o mercado e mundo do trabalho. Em breves palavras, quando imaginamos a busca por uma formação acadêmica ainda emergem relações unívocas entre o que se aprendeu e com o que se buscará trabalhar. Nas palavras do professor, o desafio é exatamente essa linha que separa treinamento/adestramento e produção de conhecimento/emancipação humana. Ele considera que tal modalidade

> [...] *te emancipou.* ***Eu acho que o Ensino Técnico no PROEJA ele não se resume em si mesmo*** *"ah, ele é Técnico em Informática vai ser isso a vida inteira", não! Porque era o nosso medo na época [...] eu sou biólogo não sei fazer extração de DNA, eu não mexo com genética desde a minha graduação, então, seria um biólogo fajuto? Não, eu acho que eu fui pra uma outra área.* (*HUMBERTO MATURANA*, **grifos nossos**)

Milton Santos, Louis Pasteur e *Hannah Arendt* indicam que o trabalho na EBPT tem por especificidade a intersecção entre as disciplinas ministradas e a formação dos sujeitos. Para *Hannah*, "*a gente procura dirigir as nossas aulas praqueles cursos, por exemplo, eu tô dando aula de Ética, eu sempre procuro [...] falar da responsabilidade da ciência, do uso político da ciência, então eu sempre dirijo mais de acordo com o curso*". No mesmo caminho, *Milton Santos* trilha suas aulas e nos diz "*tu tem que estar sempre costurando, né, com a qualificação profissional que aquele aluno vai ter, não podes fazer uma coisa desconectada*".

Ou seja, é preciso conhecer o mundo de trabalho onde tais alunos vão se inserir, *"pensar no mundo do trabalho, mas aquele mundo do trabalho mais focado naquelas realidades as quais os alunos vão efetivamente atuar e pensar também na formação humanística dentro do mercado de trabalho*" (*LOUIS PASTEUR*). Com os três professores vemos que há tentativa de aliar as disciplinas da formação geral com a formação técnica, o que possibilita que os professores atuem em diferentes frentes, mas que ainda é incipiente dados relatos anteriores sobre a falta de integração e de diretrizes nas instituições que encaminhem os professores a

atuar de forma mais coesa, quer seja com as propostas, quer seja entre si. Parte disso deve-se a subjetividade, à abertura que cada um possibilita para a transformação da informação em conhecimento. Além disso, faz com que tais professores constituam uma formação a qual não tiveram acesso, fato já discutido.

Luiz da Câmara Cascudo e *Eva Joablonka* são nossos últimos professores a falarem sobre o trabalho na EBPT. Diferem entre si pois um afirma não saber o que dizer pois "*como falar isso se eu só faço isso?*" (*LUÍS DA CÂMARA CASCUDO*), e "*eu acho que eu não identifico assim nada, porque como eu sou de uma disciplina propedêutica, né, funciona na dinâmica das escolas "comuns""* (*EVA JOABLONKA*). Ou seja, o lugar da experiência também promove mudanças na forma como a percebemos. Quanto à declaração de *Luiz*, encontramos em Castoriadis (1982, p. 124) um caminho para discussão,

> a característica essencial do discurso do Outro, do ponto de vista que aqui interessa, é sua relação com o Imaginário. É que, dominado por esse discurso, o sujeito se toma por algo que não é (que, de qualquer maneira não é necessariamente para si próprio) e para ele os outros e o mundo inteiro sofrem uma deformação correspondente.

Será que só há espaço para educação profissional enquanto uma ideia finita, conclusa, permanentemente realizável ou as mudanças do mundo do trabalho e das relações que o constituem não alteram, em proporções variáveis, as ações postas em jogo nas atividades docentes? A resposta surge quando o professor pontua uma situação singular no contexto da EBPT. É exatamente no contato com o público marcado pela diferença que orienta sua fala.

> *Acho que não. Acho que não. Até porque ele tem dez anos, tem tudo, é que muita coisa já passou já, então não tem [...] eu acho que uma coisa que eu tive uma certa dificuldade, porque assim que eu entrei no Instituto eu entrei no PROEJA-PAE, que era um PROEJA específico para panificação pra portadores de síndrome de down e que foi ofertado pelo campus de Amarelo. A atual reitora, ela era diretora do campus, me convidou pra trabalhar e* ***pra mim foi um desafio, porque eu nunca tinha trabalhado com portadores de necessidades e nesse caso trabalhei com down, então foi um processo de desconstrução****, porque a minha disciplina que eu ministrava pra eles, eu ministrava pro superior e pro técnico [...] pra mim foi um processo de desconstrução enorme, porque eu ensinava o que poderia ter dentro de uma cozinha por meio de desenho, por meio de gravura* (*LUÍS DA CÂMARA CASCUDO*, **grifos nossos**)

Eva, professora que indicou a inexistência de diferenças do trabalho entre as modalidades EBPT e regular, acaba por trazer uma situação que considerou peculiar. Ela recorda do instituto em que trabalhara e da interação com as disciplinas técnicas.

> *No Instituto a gente fez uma, conversei com o professor da Zootecnia e pedi pra ele as vísceras dos porcos que eles iam abater, eles iam abater tantos porcos naquele dia, e ele me deixou seis kits, congelamos e eu usei quando tava nas áreas, nos assuntos de*

> *Sistema Digestório, essas coisas, né, Cardiovascular, [...]* ***foi muito marcante aquilo e foi uma oportunidade que nenhuma escola me proporcionaria****, de ter porcos, conseguir as vísceras, legalmente, dos porcos, armazená-las, ter um laboratório de anatomia pra poder abrir, mexer e analisar tudo aquilo, então é uma situação bem peculiar, nenhuma escola teria como fazer isso, levar os alunos de uma universidade, anatomia humana, aí tudo bem, mas dentro da escola foi uma coisa bem inusitada isso* (*EVA JOABLONKA*, **grifos nossos**)

A conceituação que pode parecer abstrata, de indicar quais os diferenciais entre uma escola de ensino médio regular e uma com vistas à educação profissional e tecnológica, apesar da legislação que indica tais especificidades. Logo, ao solicitar que os professores que indicassem situações singulares, que eles acreditassem que só nos espaços da EBPT poderiam vivenciar, pudemos acessar tais memórias e estabelecer uma orientação do que é afinal específico ao trabalho nesses espaços.

A partir do que foi dito acessamos as diretrizes, as legislações, mas também a dualidade da educação. Apesar da instituição da educação profissional pública no Brasil remontar a mais de século, com as Escola de Aprendizes e Artífices, regidas pelo Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909, as transformações no mundo do trabalho e nas relações daí decorrentes, importando mencionar que a atualidade da EBPT encontra-se estabelecida pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, parecem estarem ainda nos moldando. Não queremos com isso dizer que vivenciamos uma educação profissional do século XX, mas o Imaginário da preparação para mercado ainda soa potencial na vocalização de muitos docentes, especialmente quando tendemos a não ponderar a singularidade que é a formação integral dos sujeitos, relacionando disciplinas gerais e técnicas, silenciando as outras políticas sociais que se relacionam com um projeto de EBPT – ou apenas valorando aspectos assistenciais de tal modalidade de ensino.

Também destacamos que não é função apenas dos professores "tocarem" os institutos dos quais fazem parte, há outros profissionais compondo a formação dos futuros egressos. Diante disso, no próximo tópico trataremos das potencialidades e dificuldades enfrentadas por esses profissionais, observando possíveis respostas a que espécie de apoio recebem para estarem atuando na EBPT e identificar, se possível, os motivos pelos quais esses profissionais entendem a modalidade somente a partir das trocas com outros professores.

4.3 POTENCIALIDADES E DIFICULDADES DO TRABALHO NA EBPT

Aqui, sem pretensões de romantizar as atuações dos professores, buscamos pinçar com eles o que consideram potencialidades em seus trabalhos, bem como quais foram as dificuldades enfrentadas; além do apoio que acreditam ter recebido. Uma pausa, porém, se faz necessária. De que apoio estamos falando? A definição da palavra no dicionário remete a "tudo que serve de sustentáculo ou suporte; auxílio, socorro; aprovação, aplauso" (FERREIRA, 1993, p. 38). De acordo com o verificado com os professores, o núcleo pedagógico foi a menção mais citada, tendo sido questionado se seria alguma espécie de apoio financeiro. Porém, ainda que o núcleo pedagógico surja como resposta, não significa que esteja sendo visto como setor atuante.

Dos sete professores, apenas dois acreditam que os núcleos pedagógicos tem cumprido seu papel, o que deve ter o reforço de Castoriadis (2006, p. 15) quando indica por "projeto de autonomia individual e coletiva (sendo os dois indissociáveis), não é uma utopia, mas um projeto sócio-histórico, que pode ser realizado, em que não há nada que comprove que é impossível". A autonomia, pensada dessa forma, depende da lucidez, compreensão, vontade e imaginação dos envolvidos, fato que nem sempre é percebido pelos entrevistados. *Louis Pasteur* e *Humberto Maturana* dizem que as atuações destes tem conseguido dar conta das necessidades de cada campus.

Entretanto, seria leviano dissociar o elemento sócio-histórico da instituição da Rede Federal de Ensino, dos Institutos Federais. O que percebemos na atualidade é que as relações espaço-temporais também se modificaram. Além destas, a forma como os sujeitos se relacionam com o mundo sofreram alterações, temos novos deuses (Capital) e novas pautas subjetivas, o que se põe como direção é que felicidade e existência encontram-se validadas pelo consumo, ou melhor, pelo poder de consumo (HARVEY, 1993). Assim, o referido apoio que buscamos capturar deveria caminhar em outra direção, em oposição ao que supostamente se tem em voga. As relações e propostas que integram a EBPT, deveriam propor novos laços, tempos e espaços para a diversidade de pessoas que compõem o público atendido.

Entre os agentes potenciais para realização dessa "troca" estão, além dos professores, os técnicos administrativos atuantes nos núcleos pedagógicos. E do que fora dito anteriormente, depende da ação coletiva para que os efeitos do pedido e da consecução da ajuda se efetivem. Para *Milton Santos,* "*a assessoria pedagógica, eu acho que na minha instituição, eu acho que ainda tem que se encontrar melhor*", ou seja, construir sua identidade, entender "*para o que veio*", reforça. *Hannah Arendt* menciona não ter nada para acrescentar em relação ao seu contato com o apoio pedagógico de seu instituto no momento, o que faz não termos seu posicionamento em nossas discussões.

Quem amplia nossa discussão são *Louis Pasteur* e *Humberto Maturana*. Ambos reconhecem, além do apoio do núcleo pedagógico, aquele vindo do departamento de ensino de que faz parte (*LOUIS PASTEUR*). Ele ainda comenta que poder "***dividir sala com uma professora de física, uma professora de filosofia, uma professora de biologia e um professor de história, então assim, de áreas totalmente distintas, nossa isso é muito enriquecedor***" (*LOUIS PASTEUR*, **grifos nossos**). Já Humberto credita o papel formativo também aos não-professores, em suas palavras

> *Hoje eu tenho bem, assim, estruturado dentro do campus o suporte pedagógico, assim, alguns colegas pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, existe um suporte da informática, existe algum suporte dos técnicos de laboratório, existe bem uma divisão de tarefas, de suporte assim que tu consegue. [...] tu vai até a biblioteca e tem profissionais que te ajudam e que vão pra ala de aula,* ***isso eu acho muito legal no instituto, que você é o docente, mas os outros colegas também são educadores, né?*** (*HUMBERTO MATURANA*, **grifos nossos**)

Quando associamos as respostas de *Louis* e *Humberto*, percebemos que estão validadas pelas experiências advindas de seus campi, reforçando também a centralidade no tempo e nas relações que possuem no presente. Estes refletem que a convivência com sujeitos de diferentes trajetos acadêmicos e sociais auxiliam na construção de seus trabalhos, atendendo às perspectivas de um cuidado à integralidade do sujeito, em outros termos, à preconização da omnilateralidade ou da preparação para o mundo do trabalho. Ou seja, trabalhar com outros sujeitos permite uma atuação que vise não apenas ao adestramento ou formação para um mercado de trabalho, por sua vez dividido sob diversas perspectivas, mas que permita que o homem reconheça a apreensão do mundo em sua totalidade/omnilateralidade, como bem diz Marx (2004, p. 108 apud DELLA FONTE, 2014, p. 388)

> Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana.

Afirmamos porém que carecemos de dados que indiquem a real efetividade das ações de apoio pedagógico dada essa questão não compor nossos objetivos de pesquisa. Isto posto, as falas reportadas acima dizem da experiência de cada professor com os núcleos e com os pares. Ao exporem a possibilidade de maior interação entre os formadores, sussurram com Castoriadis. O autor comenta (1982, p. 129), que acerca da autonomia, e portanto da criação humana, "a concepção que apresentamos mostra ao mesmo tempo que não podemos desejar a

autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva". De nossa parte, caberia investir em mais investigações sobre o tema, de forma, a quem sabe ampliar o alcance da EBPT.

Luiz da Câmara Cascudo entende que, nesse sentido, o apoio pedagógico de seu instituto ainda está fracamente instituído, especialmente se comparar com o anterior. Retoma que por ter mais experiência não tem precisado recorrer tanto, "*Tu consegue te dedicar, dar aula e ponto*", indicando-nos novamente suas reservas. Tal postura nos faz repensar com Josso (2004), a qual afirma a identificação com as experiências como um impedimento a estarmos presentes e vivendo autenticamente. Faz-nos retomar, também, Nunan (2015) quando a pesquisadora credita à inibição de sentimentos ao estado de alerta e/ou monitoramento de seu entorno para saber quando, como e onde homossexuais podem expressarem-se. Reiteramos a sexualidade nesse caso dado fechamento subjetivo já indicado pelo professor em outra oportunidade. Claramente não limitamos sua atuação à sua sexualidade, do mesmo modo que não podemos desconsiderar que seu posicionamento aponta para uma espécie de supercompensação (CASTAÑEDA, 2007).

Eva Joablonka nos diz que apesar de uma boa estrutura, física e de profissionais, a instituição a qual está vinculada não tem conseguido dar conta da demanda, a qual identifica como o apoio que tem.

> [...] *a gente tá num período em que a quantidade de alunos e a demanda que se tem, não só o número de alunos, mas a demanda, que nem eu te falei assim, a gurizada de primeiro semestre tão pirando, tão pirando, tentando suicídio, abusando de drogas ou de álcool, ou não tá comendo, tá se cortando, sabe?, a gente tá vendo muito isso e tu não tem psicólogo na escola, assistente social ou orientador educacional pra dar conta de tanta demanda, então é uma cidade que tá diferente, as demandas são novas e são muito mais numerosas e a estrutura de pessoal não acompanha, principalmente pra nós, ela é muito física, construção, mas mais gente pra atender* (*EVA JOABLONKA*)

Aqui podemos constituir um par com o qual podemos falar da experiência de *Hannah* e de *Pitágoras*, qual seja a diferença de escutar e ouvir. Para o teórico e compositor francês Pierre Schaeffer, ouvir é o ato passivo de recepção de um som; em oposição, escutar é um processo ativo, que demanda atenção e interesse (REYNER, 2011). Pensamos que podemos ouvir muitos desses sujeitos, os quais tem demandado os dispositivos de cuidado da instituição, porém estaríamos escutando as angústias desses jovens, mas principalmente, dos professores que os recebem diariamente?

A professora *Eva* acaba nos indicando que não, que infelizmente os programas direcionados aos profissionais não estão sistematizados e ainda que existam boas iniciativas não partem da gestão, o que impossibilita também a continuidade do trabalho. Tal fato denuncia a dessimbolização do cuidado e que entendemos integrar as perturbações que Dufour (2005) pontua quando menciona a ausência da marca do mundo nos sujeitos, onde o Imaginário não os tem conseguido atravessar – a menos que taxado, embalado e consumível, o que pode ser percebido nas palavras da docente. Ela avisa que existe "*treinamento funcional que o pessoal da educação física propuseram como projeto, então dá pra se inscrever e fazer um funcional duas vezes na semana, gratuito, tem umas ioga com o pessoal que é das ioga, tem um pessoal que monta uns programas de ioga por tanto tempo*" (*EVA JOABLONKA*).

Por fim, *Pitágoras de Samos* revela-nos que suas dificuldades se dão mais com a gestão do que com outros setores. Quanto ao apoio pedagógico refere que é tranquilo. Suas críticas são tecidas quanto ao escutar as demandas, já que em seu instituto originário,

> [...] *era bem tranquilo, de tu sentar, conversar, ser ouvido e aí assim, eu tive dos dois lados também, né? Mas isso eu carreguei muito comigo, enquanto eu fui gestão, sabe, como eu já tive de um lado, sabia o que os outros estavam precisando, então tava ouvindo. Nesse sentido era mais tranquilo lá no outro do que aqui. Tem acesso sim, mas às vezes não produz muito fruto* (*PITÁGORAS DE SAMOS*)

É novamente com Dufour (2005) que dialogamos, posto que ele indica a objetificação das relações. Não objetividade, objetificação mesmo. Tornar os sujeitos em objetos de um mercado, onde "os homens não devem mais se conciliar com os valores simbólicos transcendentes, eles devem, simplesmente, se submeter ao jogo da circulação infinita e ampliada da mercadoria (DUFOUR, 2005, p. 13). Nos parece que o apoio aqui mencionado ainda se posiciona como suporte, mas precarizado. Considerando que temos apenas as vozes dos professores para contar a história, tendemos a deixar de lado o adjetivo precário. O fazemos pois considerando os autores com que dialogamos, sussurra para nós que há ruídos na comunicação entre os professores e outros profissionais dos setores que compõem a Rede Federal de Ensino. A distância que há entre as palavras dispostas na Lei e aquelas que dizem estarem sendo postas em ação fortalece tal questão.

É mister destacar que a percepção dos sujeitos de que conseguem realizar as atividades de ensino sozinhos tem três caminhos: autonomia, ausência no comprometimento dos pares quanto ao trabalho e, ainda, a supercompensação. Aqui, *supercompensar* não diz respeito

apenas aos professores LGBT, mas à sobrecarga a qual os próprios docentes se impõem, de que precisam dar conta das demandas que advém das interações em sala de aula.

É que, para além da necessária felicidade, estimulada constantemente pelos dispositivos midiáticos, o olho que investe no real precisa lidar com as contradições desses discursos, do mesmo modo que precisa combater o imaginário de que professores são heróis ou que não possuem mais razão de existir. Entre um e outro, ou entre o sagrado e o profano de que tanto nos falou Ferreira (1999) há pessoas, gentes, seres humanos, subjetividades. E é destas gentes, do quão gente também são nossos entrevistados que abordaremos no último tópico desse capítulo, onde questionamos se há alguma especificidade das práticas pedagógicas de professores LGBT.

4.4 HÁ ESPECIFICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES LGBT?

A sexualidade tornou-se um dispositivo. Para Foucault (1979, p. 244), o dispositivo é um conjunto de "instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais", onde são produzidas as lentes pelas quais os corpos serão nomeados e dispostos no espaço, considerados legítimos ou não de acordo com as performances que exercem nos mesmos.

Aditamos a noção de performance pela descrição de Louro (2000, p. 4) quando afirma que são "muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas". Em outras palavras, as "normas regulatórias do "sexo" trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual" (BUTLER, 2000, p. 111), transmitindo, portanto, através dos dispositivos as formas de ser consideradas legítimas.

Ainda de acordo com a filósofa, permitimo-nos dizer que não são os discursos que produzem as diferenças sexuais, mas estes são auxiliares à produção: proferimos aquilo que "deverá" ser executado para então ser reconhecido e valorado. Desta forma, a reiteração do que significa o sexo, especialmente das diferenciações promovidas pelo discurso, apontam que não há uma relação natural entre ou que se complete com o corpo, sendo, portanto, imposta, onde a

escola configura-se, também, como um dos espaços onde estas ações, discursivas e performáticas, ocorrem (LOURO, 1997; 2000).

Logo, se não existe *a priori* o estabelecimento de uma verdade, mas sim a constituição de dispositivos, lupas imaginárias que nos fazem olhar para o outro com a constituição de um padrão que o nomeie, é muito menos de reconhecer se há uma especificidade pelo ser pessoa que se reconhece LGBT e é professor/a, mas de que construções são possíveis por ser pessoa que se reconhece LGBT e é professor/a.

Entretanto, antes de discutirmos que aspectos ou como tais professores percebem – e se percebem – a influência de suas orientações sexuais em seu trabalho, precisamos atentar para, assim como alertou-nos Foucault (1988), como falar da sexualidade sem transformá-la em um objeto de conhecimento que limite a existência desses sujeitos? Entendemos que isso se faz escutando o que falam, mas especialmente também o que não dizem os entrevistados, sobre o que não se pode dizer e o que a manutenção desse silêncio nos revela (OLIVEIRA, 2006).

Para Imbernón (2005, p. 20) os professores não deveriam ser técnicos que desenvolvem e implementam inovações já prescritas, mas deveriam se converter em profissionais que participam "ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto em um processo dinâmico e flexível", ou seja, além das variáveis de sua formação, quem são também importa. É redundante dizer que tal assertiva não se refere apenas aos professores que entrevistamos, mas à totalidade dos profissionais, haja vista que a educação não se faz na objetivação de apenas um.

Assim, pensar que articulações, sentidos, construções ou o nome que se deseje dar, são possíveis a partir do momento em que evidenciamos a orientação sexual dos entrevistados e sua qualificação profissional é propor movimento às imagens que se tem de ambas categorias. Se se percebem os sujeitos LGBT mais próximos do universo artístico ou que estes encontrem-se "praticamente invisíveis na mídia, exceto quando são mostrados como vítimas (de violência ou ridículo) ou vilões, papéis estes reforçados pela epidemia da AIDS" (NUNAN, 2015, p.65), a mudança nesse olhar parte também em como tais sujeitos se percebem e aqui buscamos atentar para isso.

Ao serem questionados sobre a especificidade de seus trabalhos considerando quem são, três respostas se tornaram evidentes: sim, não e talvez. Além dessas, inúmeras respostas seriam possíveis para a pergunta que norteia esse último tópico. Nossos entrevistados dividiram-se, portanto, em três grupos. Sem ordem de importância ou julgamento de valor, o primeiro refere-

se àqueles que não acreditam em algo específico dentro da atuação de professores LGBT. O segundo diz respeito aos que diretamente afirmaram existir tal diferença, enquanto o terceiro daqueles que perceberam tal questão apenas quando observaram seus próprios trajetos formativos.

Reescrevendo o que consideramos como sujeitos que se autoidentificam LGBT, destacamos que são toda e qualquer pessoa que considere sua orientação sexual divergente do padrão socialmente imposto e que naturaliza a relação entre sexo (biológico), gênero (social) e desejo (psicológico) (LOURO, 2009; BUTLER, 2017), que tem por égide a heteronormatividade. Quando Butler (2017) nos diz que o gênero não é apenas uma inscrição cultural, lança palavra para a forma como os sexos são estabelecidos. No fim, tudo seria social, pois diz-nos que

> o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a "natureza sexuada" ou um "sexo natural" é produzido e estabelecido como "pré-discursivo", anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2017, p. 27).

Desta forma, se tudo passa pelo social, é nele que encontraremos brechas para compor novos discursos e, talvez, reconhecermos o que há de diferente nessas pessoas que vivenciam suas sexualidades à margem do que é estipulado como norma e que tem a docência por profissão.

Aqueles que acreditam não existir alguma questão específica em suas práticas, considerando suas orientações sexuais, são *Luiz da Câmara Cascudo* e *Hannah Arendt*. Para esses professores, quem são enquanto professores não se relaciona diretamente com suas sexualidades. Para eles, a sexualidade não compõem distinções naquilo que se denomina subjetividade ou a percepção de um *eu mesmo*.

Luiz recorda que nas conversas que tem com seus colegas o que é mencionado com mais frequência é a sensibilidade, mas afirma que "a*cho que muitos tem uma sensibilidade um pouco ativa, de entender mais, compreender mais, mas não na prática docente*" (*LUIZ DA CÂMARA CASCUDO*). *Hannah* afirma que suas práticas visam o respeito, o altruísmo, a tolerância, no sentido "*de entender, de se colocar no lugar do outro, mas não sei se é porque eu sou gay, não sei se é por isso, não posso te dizer por que eu nunca não fui, então...*" (*HANNAH ARENDT*). Atentando à sequência do diálogo com cada um desses professores, entendemos que aquilo que mencionam como não sendo relevante acaba falando sobre eles também (OLIVEIRA, 2000). Questionamos *Luiz* sobre o adjetivo observador que colou em si quando discutimos as

significações imaginárias de docência, ele retoma não associá-lo a sexualidade.

> [...] *Por exemplo, se eu vou dar aula pra uma aluna idosa, eu tento imaginar o mesmo respeito que eu trago pela minha mãe pra uma aluna idosa e assim como de qualquer cidadão mesmo, como pessoa, né? e não por ser gay, mas assim, é que de repente a minha sensibilidade eu volto ela pra outras coisas, de desconstruir a ideia da teoria, né, mas não no sentido de me emocionar mais com aluno, sabe assim?, não, não sou muito sensível à temperalidade de aluno, não* (*LUIZ DA CÂMARA CASCUDO*).

Emerge, ao falar sobre sua prática pedagógica, toda sua formação enquanto sujeito e que contempla sua sexualidade. Considerando que esse dispositivo contempla os papeis sociais e que se dividem de acordo com sexo e gênero atribuídos aos sujeitos, estar sensível e observar o outro em sua singularidade, que é como percebemos o comportamento de *Luiz*, transitaria muito mais pelo que se concebe enquanto parte do papel social do feminino. Tal fato merece distinção para não cairmos no discurso comum da associação entre gays e o ser mulher. Para tanto precisamos recuperar o que sejam papeis de gênero.

De acordo com Louro (1997), além de corresponder aos padrões de comportamento esperados para o gênero com o qual os sujeitos são identificados, através de seus aprendizados, em uma concepção mais resumida, os papeis de gênero são aquilo que "cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas" (LOURO, 1997, p. 24). Diz-se resumida pois a autora abraça as formulações de Stuart Hall e entende o gênero como parte da identidade dos sujeitos, a qual acompanhamos.

Para estes autores, ao afirmamos o gênero como constituinte das identidades, bem como outros recortes sociais operam, referimo-nos à noção de que tais construções moldam as práticas e performances dos sujeitos, de acordo com o que lhes é esperado, e fazem parte de uma invenção que regula, normatiza, instaura saberes e produzem verdades (FOUCAULT, 1988). Ao indicar sensibilidade, mas não na docência, *Luiz* parece contradizer-se posto que desconstruir teorias também implica o acionamento de outras vozes, incluindo a sua que existe no conjunto de tudo que é, posto que não deixa de ser *Luiz* quando fecha ou abre as portas da sala de aula.

Sim, é possível acionar ou não características conforme o ambiente onde estamos, entretanto não quer dizer que elas deixem de existir ou de deslocar-se em nossas experiências. Parte disso é fruto das aprendizagens sociais e que tem por base os papeis e também os estereótipos de gênero como componentes. D'Amorim (1997, p. 3) aponta como características

elencadas como descritoras da competência masculina: "atividade, competitividade, independência, decisão e autoconfiança". Tais adjetivações estariam em oposição ao que seria competência do universo feminino, as quais versam sobre a "expressividade-afeição, que inclui emocionalidade, a gentileza, a compreensão e a dedicação" (idem).

Assim, nascer com um ou outro órgão sexual, ser macho ou fêmea, acaba por determinar nossa experiência na sociedade, na temporalidade e na troca com os outros que compuserem o meio. A forma como o Outro apresentará o mundo para quem é homem ou mulher passa por essa questão. Isto posto, as trocas que *Luís* ou *Hannah* efetivam encontram-se compostas pelo que vivenciaram, escutaram, disseram, reconfiguraram (FOUCAULT, 1984) para si, tendo a orientação sexual como um de seus elementos.

Hannah diz não saber se a forma como pratica a docência possui relações com sua orientação sexual. Quando questionada acerca da distinção de seu trabalho com de professores heterossexuais, aponta que "*talvez eu tenha criado isso assim, eu tenha me tornado essa pessoa mais dura por conta disso, talvez seja uma carapaça, alguma coisa assim, não sei... é difícil a gente avaliar uma coisa assim. Eu não sei se eu seria diferente se eu não fosse lésbica*" (*HANNAH ARENDT*). Aqui, percebemos que as discussões extrapolam a mera distinção de papeis de gênero. Avante no diálogo, entende que o ser mulher parece destacar-se mais nessa questão.

Se durante muito tempo as mulheres foram consideradas como seres incompletos, sendo, inclusive, mencionado o fato de que seus órgãos reprodutivos seriam representações incompletas dos masculinos (LAQUEUR, 1992), a professora que entrevistamos é existência que materializa a dissociação de tais pré-conceitos. Se a busca pela independência financeira, a necessidade de impor-se profissionalmente, seu empenho acadêmico, ou ainda, sua orientação sexual acabam por influir no seu modo de ser, *Hannah* indica-nos a fluidez com que os sujeitos podem se organizar, não associando-se à restrição de padrões.

Daqueles professores que creditam à orientação sexual algum aspecto de influência em suas práticas pedagógicas, temos *Milton Santos* e *Pitágoras de Samos*. O primeiro professor nos diz que "eles são mais humanos" (*MILTON SANTOS*). Ao continuar, o professor completa informando-nos que sua afirmação se dá por que estes "*conduzem a docência de forma mais harmoniosa, mais humana, né, não é regra, não é regra, mas eu acho que no trato com os alunos, nas relações com os alunos, sabe, ela se dá de forma mais estreita*". Ou seja, o professor indica que a experiência que imagina pode não ser total, ou seja, que sua experiência não valida

ou invalida a do outro. Diz também de como a relação mais próxima com os alunos pode acabar confundindo os alunos, especialmente quando afirma que

> *[...] às vezes as pessoas, as pessoas não, tô falando de aluno, né, o aluno ele não sabe, a maior parte deles, não sabe separar o bom professor sabe, não é bom professor né que eu poderia te dizer,* ***ele não consegue separar assim o tratamento de forma mais humana de forma de igual pra igual sem hierarquia*** (*MILTON SANTOS,* ***grifos nossos***)

Aqui, o professor destaca a diferença que existe entre os papeis de aluno e de professor, onde um acabaria por exercer uma relação de poder sobre o outro, de forma consciente e pertinente ao seu fazer. Aparece para nós que, ao conduzir as relações mais estreitamente, de conter, inclusive, amorosidade, tema caro a Paulo Freire, os alunos não saberiam como responder ao docente. A questão se põe mais evidente quando diz *que "então* ***eles misturam muito****, então parece que eles ficam mais empoderados a te,* ***[e ficam] a te exigir ou te questionar certas coisas, e que observo que não ocorre com outros professores****"* (*MILTON SANTOS,* **grifos nossos**). Entretanto, resta-nos o questionamento, não aprofundado de que essa forma de lidar não seria, também, um aprendizado?

Não podemos deixar de mencionar que a homossexualidade foi aceita durante muito tempo desde que se mantivesse na esfera privada, assim como toda e qualquer relação sexualizada foi sendo tratada, herança da formação judaico-cristã (VECCHIATTI, 2012) da sociedade brasileira. Quando a população LGBT manifesta o reconhecimento da legitimidade dessa forma de viver a sexualidade, a angústia pela perda da fronteira e hierarquia da heterossexualidade se instala (BORRILLO, 2000). Parece que a emergência do desejo do outro nos fazem observar aquilo que desejamos manter em nossos próprios armários – a diferença é que alguns estão autorizados a sair, outros não. Logo, se não se pode eliminar o professor em sala de aula e se a relação que se estabelece, tendo o parâmetro estabelecido pela fala de *Milton Santos,* é mais estreita, além da profanação da categoria (FERREIRA, 1999), assistimos ao descrédito por conta da orientação sexual do professor – advertido pelo tratamento desigual que indica em sua última frase, "[...] observo que não ocorre com outros professores".

Do mesmo modo que *Milton Santos, Pitágoras de Samos* acredita que há especificidade na prática pedagógica de professores LGBT, mas com ressalvas. O professor que acredita que os professores LGBT são mais engajados menciona isso pois

> *Não que os outros não sejam, mas por exemplo, mas em geral assim, é... é... eventos, atividades, essas coisas que produzem bastante esse, é... eu vejo que o povo LGBT tá mais envolvido. Tá mais envolvido e talvez, talvez seja até por conta das questões assim,*

> *de preconceito, de coisas que sofreram aí acabam que tipo, já sabe como é que é e acabam ajudando* (*PITÁGORAS DE SAMOS*)

Ou seja, o professor entende que a vivência do estigma imputado à população LGBT pode acabar aproximando tais pessoas de práticas mais integradoras, que acabem se articulando, dentro de sua percepção, mais para auxiliar os alunos. Por terem sido considerados por muito tempo à margem da normalidade ou, como tratamos durante a escrita, desviantes (Erving Goffman utiliza o termo desviantes normais), tal padrão de interação parece-nos exatamente como tentativa de indicar de que estão ali não como inimigos da norma, mas como pessoas que tentam ampliá-la (GOFFMAN, 1988). Assim, pela proximidade e pelo incentivo de novas formas de existir, parecem buscar a aprovação dos outros e de, portanto, serem inclusos como pertencentes à sociedade, clara estratégia de supercompensação (NUNAN, 2007; NUNAN, 2015; CASTAÑEDA, 2007).

Torna-se evidente, também, que o envolvimento com eventos e atividades, os quais não foram especificados pelo professor, aproxima-se do discutido por Marsiaj (2003) quando considerado outros fatores, ao exemplo de raça, sexo e status socioeconômico. Agir em prol de mudanças no *status quo* e que as participações desses professores sejam para fortalecer a politecnia (SAVIANI, 2007), por exemplo, indica que estes não o fazem apenas pela sua orientação sexual, mas porque identificam-se como agentes públicos de transformação, perfil cativo à EBPT, em conformidade com o relatado por *Pitágoras*.

As ressalvas mencionadas pelo professor referem-se à experiência com um colega de trabalho, o que nos aproximaria do próximo grupo, exceto pelo fato de ter iniciado seu diálogo pela potencial distinção das práticas de professores LGBT. Ele nos diz que um professor, gay, era explicitamente intrusivo em eventos coletivos e que por diversas vezes *Pitágoras* ouvira que ele, seu colega, era assim por sua orientação sexual. Em determinada oportunidade, decidira rebater esse discurso, destacando caráter e não a sexualidade do mesmo: "*quando tu tá julgando a sexualidade das pessoas como se todo mundo que fosse gay agora é desse jeito, sabe? Aí corrigi assim, meio que corrigi em cortar os comentários assim*" (*PITÁGORAS DE SAMOS*).

Eribon (2008) retoma o filósofo Jean-Paul Sartre para discutir como emergem e qual a importância de um movimentos sociais, dentre eles o gay. Para estes, um coletivo é uma unidade passiva, uma forma de dar lugar àqueles que não se encaixam nas perspectivas da normalidade que, sem exagero mencionamos, encontra-se assentada sob a heterossexualidade. Daí que se

faz importante discutir o posicionamento de *Pitágoras*. Por muito tempo a homossexualidade foi considerada uma falha de caráter, à qual, portanto, outros desvios estariam associados.

É tênue, mas, no momento de corte da linha de pensamento que estava sendo posta, de que o colega de Pitágoras era intrusivo por sua sexualidade, temos a evidência da grupalidade. Para Sartre, menciona Eribon (2008, p. 163), "o "grupo" toma forma quando o descontentamento e a reivindicação dissolvem as fronteiras que separam os indivíduos uns dos outros e os fazem "fusionar" num movimento de mobilização animado por um projeto comum". Ou seja, é tanto a defesa da própria existência quanto da dissociação de um comportamento ao grupo que se encontra na reprimenda de que 'os gays seriam assim mesmo, intrusos'. Simbolicamente, esse recorte retoma as discussões do pertencimento das pessoas LGBT e da forma como percebem-se no mundo, enquanto agentes sociais de transformação, enquanto pessoas que trabalham o/no mundo como todas as outras – tarefa à qual não responde apenas aos entrevistados, mas àqueles que se passam a recusar a alienação propagada pelo discurso do que podem ou não ser.

Se a subjetividade coletiva não é o somatório das individuais e que há um encadeamento, quer sejam da ordem capitalística (GUATTARI E ROLNIK, 2011), sejam as significações imaginárias sociais (CASTORIADIS, 1982), parece sempre haver uma tentativa de dar nome e ordem, *leghein* e *teukhein*, limite ao que podem os sujeitos, sua singularização. O que talvez dê forças a esses sujeitos, para que entendam a existência de uma especificidade de seus trabalhos, é a conformação com a ideia de que para mudar algo, precisa-se fazer algo. Aqui notamos autonomia e esta encontra-se associada com o reconhecimento de suas sexualidades como componentes subjetivos e da possibilidade de falar sobre si, para além do que se encontra instituído acerca do que, coletivamente, representam. Atentemos: aquilo que se fala acerca de pessoas LGBT ainda é dito a partir da égide da heterossexualidade, onde essa funciona como referencial normativo; assim, ao poder viver e produzir novos modos de existência, constituem-se novas cadeias significativas, uma nova linha de pensamento, valorando sob outros espectros a existência humana.

Por último, aqueles professores que recorreram aos seus trajetos formativos para determinar uma possível especificidade da prática pedagógica de professores LGBT somam três, a saber *Louis Pasteur, Humberto Maturana* e *Eva Joablonka*. A última professora acredita não haver distinção de seu trabalho se considerarmos a orientação sexual como fator.

Para *Eva*, a docência surge como uma "escolha" mais presente em seu trajeto, firmando-se desde a infância, como pudemos observar ao longo das discussões sobre onde aprendeu a ser professora e a sexualidade emerge como uma descoberta tardia. Em suas palavras,

> [...] *a urgência do ato de dar aula em si, eu acho que é mais, vem antes e a orientação sexual, como eu te disse, veio depois, essa conscientização do que eu era, né, mas talvez como eu te disse, talvez mais pela minha negação ter sido mais prolongada o meu entendimento foi mais tardio, né, mas eu acho que não tem, eu não vejo essa conexão,* ***mas deve existir, a pessoa é uma, né, e as coisas tão tudo misturada nela,*** *mas eu não enxergo esse, esse ponto assim que da minha questão sexualidade com a minha escolha ao final, se é que foi uma escolha como a gente tava discutindo (refere-se à profissão), que às vezes aquilo cai no colo da gente e aí vai, vai aquilo* (*EVA JOABLONKA*, **grifos nossos**)

Se *Eva* credita a possibilidade da sexualidade ser um fator que pode influir em suas práticas pedagógicas, mas não as discute, entendemos que há uma imensidão de tópicos que podem estar associados. A ausência de debates, os preconceitos relativos à sexualidade, os entraves provocados pela instituição da heteronormatividade e que constituem estereótipos de gênero e dos papeis sociais de gênero que homens e mulheres devem exercer, entre outros (BUTLER, 2017; LOURO, 2000). A professora parece não contemplar a categoria na qual fora mencionada, exceto pelo fato de que assume tal possibilidade, não tendo, ela, ainda, construído. Há um devir, uma potencialidade em sua narrativa, como se a apropriação de tal fato, de entendimento de seu trajeto, permeado pelas variáveis que a constituem, não estivesse em um circuito fechado.

Ao retomarmos sua fala sobre a mudança de comportamento quanto ao preconceito velado ou explícito sofrido, Eva demarca que ter-se "descoberto" homossexual, ter dado palavra, lugar e, portanto, o encadeamento de novos espaços e leituras possíveis sobre si, mudou a forma como atua enquanto docente. É também, a partir desse espaço e dos espaços dados na EBPT e na participação de núcleos que debatem questões de diversidade que passou do silêncio para a contestação.

> *Ah, essas, como vou te dizer assim,* ***essas coisas veladas, alguém ficar cochichando perto de ti que tu é sapatão, que tu é machorra, que tu é não-sei-o-quê, isso a gente escuta o tempo todo****, mas sabe, eu nunca, como eu vou dizer, eu nunca gritei contra isso, fingia demência e ficava por isso, sabe? Ahm, hoje eu acho que já seria diferente. (EVA JABLONKA,* ***grifos nossos****)*

Quando focalizamos no destaque impresso no trecho de sua entrevista, podemos concluir que *a pessoa é uma* (NÓVOA, 2009) e as coisas estão todas misturadas nela, fazendo-

nos pensar sobre a omnilateralidade. Tal termo é apresentado por Manacorda (2010, p. 94) como o "desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação". Faz-se, importante, aqui empreender uma observação de si e de como se é legitimado a ser, a partir daquilo que nos é disponibilizado, até onde podemos ser é perpassado pelos embates provocados entre os movimentos instituintes e o instituído (CASTORIADIS, 1982).

A partir do que relata *Louis* e do que estabelece enquanto uma sensibilidade é que passamos a compreender o que poderia ser uma especificidade LGBT. Goffman (1988, p. 95) diz que o "indivíduo estigmatizado a tornar-se um crítico da cena social, um observador das relações humanas. Ele pode ser levado a colocar entre parênteses um conjunto de interações sociais casuais para examinar o que elas contêm em matéria de temas gerais", especialmente quando tem que submeter-se a uma norma onde ele é considerado desviante. Dito de outro modo, por entenderem como se dá o jogo social e o papel que lhes é atribuído, a pessoa acaba por capturar mais rapidamente situações em que existe o preconceito ou o lançamento de um estigma. Nas palavras de *Louis*,

> [...] ***a gente acaba tendo uma sensibilidade muito maior, né,*** *e a gente consegue, eu acho, talvez, derrubar qualquer barreira, né, por exemplo, né na minha área, por exemplo, a gente vai trabalhar numa área, área de alimentação, eu já ouvi em aulas, por exemplo, em aula prática muitos clichês, assim sabe que eu derrubo na hora, e que talvez se eu não fosse do meio eu não teria esse feeling, né então, por exemplo, já ouvi assim de alunos dizerem, "ah, o material ali pra lavar vamos deixar ali pras meninas, por que as meninas que lavam", ou então teve uma aluna que também tava me dando um relato de uma agroindústria que ela trabalhou e ela disse assim "ah, eu cheguei lá e lá só trabalhavam homens e era uma sujeira aquela agroindústria, mas também, né, só homem trabalhando, né (risos), e aí* ***eu pego esses links e eu discuto, eu provoco muito os alunos, porque o fato de o homem trabalhar tem que ser sujo, porque que a agroindústria com a mulher ela é mais limpa?*** *Então eu acho assim,* ***a gente acaba tendo uma sensibilidade maior, derrubando esses clichês, essas conservas culturais, que talvez um professor, um outro professor estaria mais preocupado na questão conteudista mesma ali e talvez não teria tanto essa sensibilidade ou não se ele trabalhasse com essas questões afetivas, eu acho que assim, não teria tanta sensibilidade pra trabalhar questões que vão além, né, daquele conteúdo especifico da disciplina*** (*LOUIS PASTEUR*, **grifos nossos**)

O que *Louis* destaca poderia muito bem ser instrumento da docência e não apenas de um ou outro sujeito que, por orientação sexual, status socioeconômico, cor, gênero, percebesse as disparidades atribuídas aos papeis de gênero, conforme mencionou. Fato é que questionar as verdades instituídas tende a interferir, também, no reconhecimento da validade de quem emite ou reproduz tais discursos. Explicamos. Se se questiona a responsabilidade pela limpeza de um local não seria mais tarefa de mulher, questiona-se também que estruturas de poder se formaram

e que não mais são válidas a partir dessa constatação. Tal discussão complementa-se pela observação dos papeis sociais de gênero, conforme apontamos em outro momento.

Os acordos feitos, de forma tácita, correspondem ao instituído (CASTORIADIS, 1982), quer estejamos falando de higienização ou da sexualidade. Questionar ambas, portanto, na visão de *Louis* é parte integrante dessa sensibilidade a qual entende possuir, em parte, por ser quem é. Seria, então, característica da população LGBT pôr-se a questionar as normas sociais? Não estaríamos pois incutindo a esse público mais uma tarefa? Considerando o que Goffman (1988) menciona e que destacamos, não estariam as pessoas que não se autoidentificam LGBT aquém desse debate? Ou tal sensibilidade pode ser nomeada, finalmente, como empatia, habilidade emocional que permite que nos coloquemos próximo do local do outro ou, como costumeiramente falado, em seu lugar? Discutiremos essa questão a seguir.

Vejamos agora o que entende *Humberto Maturana* acerca de nosso questionamento. Para o professor, somente a partir do momento em que pondera sobre sua transformação profissional, a qual remete ao mesmo período em que assume publicamente, mas especialmente para si, sua homossexualidade. Ele afirma que

> *Tem. Ali tem.* ***Eu passei a ser um professor que consegue ouvir, né, e não se fazer ouvir.*** *Eu ouço mais e falo menos. Eu consigo ser mais tolerante, às vezes mais resiliente. A minha ansiedade reduziu frente à tomada de decisões e aí eu tô falando aí tanto de questões administrativas, quanto das questões pedagógicas mesmo, tipo "não, pára aí, isso aí não deu certo, essa avaliação, quem sabe vai dar de uma outra forma? "* (HUMBERTO MATURANA, **grifos nossos**)

Aqui, temos outro indício de que estejamos lidando com a emergência da **empatia** enquanto indicativo dessa sensibilidade a qual os professores se referem como especificidade de suas práticas. Entretanto, para entendermos de qual empatia falamos, conceituemos.

Para Coelho Junior (2004, p. 75), precisamos fazer outras perguntas para que então possamos discutir o conceito, "a pergunta por detrás do tema da empatia (e também do complexo campo da intersubjetividade) podia ser resumida em "Como é possível conhecer um outro?"". A esta, adicionamos outra, o que/quem o outro é e o que eu apreendo não depende de minha abertura? Aprofundando suas discussões sobre esse campo, o psicanalista investe nos estudos de Sigmund Freud e de Sandor Firenczi, tendo o *einfühlung* (empatia, sentir com) como objetivo.

Sabemos que a empatia possui inúmeras possibilidades de interpretação e de inserção em distintas áreas do conhecimento, a saber filosofia, literatura, história dos estudos estéticos e

psicológicos. Tratamos aqui, portanto, de uma definição utilizada por psicanalistas para o trabalho clínico. Compartilhamos um trecho de Firenczi (1926/1993, p. 375, **grifos nossos**),

> Apresso-me a acrescentar, a fim de não deixar triunfar por mais tempo os adversários do conhecimento e da ciência, que **o conhecimento da importância do elemento emocional constitui em si mesmo um conhecimento** e que, portanto, nada temos a temer quanto ao futuro da ciência. Sinto-me pessoalmente convertido ao positivismo freudiano **e prefiro ver em vocês, que estão sentados diante de mim e me escutam, não representações de meu ego mas seres reais com os quais posso identificar-me**. Sou incapaz de demonstrá-lo logicamente mas se, apesar de tudo, estou convencido disso, devo-o a um fator emocional — se assim quiserem — à transferência.

O teórico, em sua delicadeza, aponta-nos para valorização e exercício desse conceito que indica ser também uma espécie de conhecimento. A empatia, portanto, não é um processo de identificação ou de projeção, os quais ocorrem primordialmente no inconsciente; ela ocorre na pré-consciência, onde sou capaz de experimentar o lugar do outro em mim, de entender e de *sentir com* e que se fortalece quando possuo materiais que subsidiem possíveis interpretações e instituições a partir de então. Tal empreitada ocorre quando me conheço suficientemente bem para saber o que é, de fato, meu e o que é do outro nesses encontros.

De outro modo: é poder reconhecer que somos produzidos nesses encontros com os outros, com ênfase no plural. A constatação deste fato implica que, na presença do outro, podemos compreender o que se passa em nós, que o outro passa por nós (e vice-versa) e dar palavra para isso (LARROSA, 2002), em que pese a responsabilidade de que nós produzimos sentidos e que estes conectam-se com a vastidão de experiências e de permissões/reflexões do e no período histórico em que vivemos (JOSSO, 2002; CASTORIADIS, 1982). Não é demasiado aditar que, por falarmos de empatia e de diálogo, é necessário permitirmo-nos escutar o outro, em sua totalidade, do mesmo modo abrir caminhos para que este pense e produza a si mesmo – num vice-versa contínuo.

Logo, faz-se importante que possamos olhar para todos, enquanto alunos e professores e sociedade e que estes possam se reconhecer como agentes de transformação, conhecendo suas limitações, mas, principalmente, suas potencialidades. Tal fato pode ser visualizado na continuação de nossa entrevista com *Humberto Maturana*, quando pondera sobre a leveza com que passou a constituir suas aulas quando a aceitação de sua homossexualidade tornou-se pauta de sua vida.

> *Sim, sim, é, ...* ***eu não fiquei mais com medo disso, porque quando você não aceita ou vivendo um papel que não é teu,*** *eu, o medo que tu não sabe daonde, de descobrirem que tu é gay, que a casa vai cair, então tu tá sempre com uma tensão, eu comparo muitas vezes com alguém que vive com uma identidade falsa, cometeu um crime e aí*

> *nesse crime eu era Pedro e agora eu vivo com identidade de João e tô muito bem obrigado, mas se meu vizinho me reconhecer numa foto de jornal, mais ou menos isso, tá, e tu fica, só que tu não te dá conta disso, dessa ansiedade que te consome...* (*HUMBERTO MATURANA*, **grifos nossos**)

O medo ao qual Humberto faz referência não diz apenas das estatísticas de violência à população LGBT, as quais abordamos na introdução desse trabalho; fala também de poder viver a plenitude de sua pessoalidade dentro de sala de aula, de alinhar sua profissionalidade ou professoralidade com o corpo que utiliza integralmente no trabalho. Nos diz, ele, que

> *Dentro de sala de aula eu não tenho medo, eu não tenho receio de se eu der um trejeito com a mão, se eu rir mais alto na sala, essas coisas, é... pra quem convive com um padrão menino-menina, é muito dolorido pra ser professor assim enquanto você não assume a sua homossexualidade* (*HUMBERTO MATURANA*)

A partir do que nos fala podemos então imaginar a distância que se provoca quando anulamos parte dos sujeitos, ao exemplo da sexualidade. Quando a desconsideramos, promovemos, como nos diz Freire (1988), a impossibilidade do ser mais, característica do ser humano. São dores que provocam o corpo inteiro, que tencionam e castram a expressão de quem se pode ser. Porém, tratamos aqui de sujeitos que conseguiram, cada um ao seu modo, encontrar um espaço para si e que apresentam-se como resultado de seus trajetos formativos.

Retomando *Milton Santos*, "*hoje eu represento, um gay, ahm, que a sociedade, apesar do preconceito, ela tolera, eu sou um gay né, bem sucedido, quer queira quer não, também tenho uma família, se outros concordam ou não, mas é uma família estruturada, com outro gay, né*". Ou seja, estando no posto que hoje ocupam, de professores da rede federal de ensino, os entrevistados representam uma pequena parcela de pessoas LGBT. Com isso ressaltamos a importância a ser dada aos recortes sociais empregados aqui e do quanto estes podem proteger, por vezes, tais pessoas de manifestações de preconceito, ainda que tenhamos observado os percalços que enfrentaram, tais como o afastamento de seus pares, ao silenciamento de suas singularidades até a independência financeira, os comentários aleatórios nos empregos e nas ruas.

Relativo ao objetivo proposto com a pergunta "*Você acredita que exista alguma especificidade na prática pedagógica de professores LGBT?*", podemos inferir o seguinte: sim. Sim quando é construída e validada por quem assim se identifica. A validade passa pelo autoconhecimento e pela reflexão, bem como dos encadeamentos que se constituem e passam a construir a percepção de estarmos, naquilo que somos, fazemos, sentimos, alinhados. Aqui, a

significação imaginária social (re)produz-se nas palavras e no corpo dos sujeitos, permite-nos entender que não há informação fora do organismo,

> esperando ser colhida; se algumas perturbações se tornam informações é porque a fronteira do organismo é transformadora, ela não "reflete", ela não sofre passivamente influencias, é ativa e transforma esses "movimentos" do meio em informações, em algo que, pode-se dizer com um leve abuso da linguagem, tem um sentido para o organismo (CASTORIADIS, 2006, p. 67).

Assim, se afirmamos que há uma especificidade na prática pedagógica de professores LGBT que atuam na EBPT, e que bem poderiam responder a qualquer modalidade, ela é socialmente determinada, mas não necessariamente vivenciada por tais sujeitos como tal, pois não lidas como tal. Somos levados a ler tais diferenças a partir do que se foi dito e apreendido dos discursos sobre o que é ou como se deve ser a partir do momento em que reconhecemos o sexo, a orientação sexual, a profissão, o gênero, a idade, nacionalidade ou qualquer outra característica do sujeito. E dentro dessas questões existem inúmeras possibilidades de articulação.

Ao considerarem como real a afirmação de que há diferença em suas práticas, os professores reforçam que as experiências hegemônicas que os atravessa e como elas se relacionam suas experiências ou, ainda, como reconhecem o que é ruído e o que é informação sobre a forma com que se reconhecem. Observemos aqui que tais atravessamentos não são apresentados a partir de um juízo de valor, mas indicam uma possibilidade de leitura de sua presença no mundo diante do que já fora estudado. Em outras palavras, se reconheço que tal característica contribui para tal comportamento, valido a interiorização de sua significação em quem sou.

E sim, também precisamos admitir que tais apontamentos podem não existir. A afirmação decorre exatamente da desconexão dos discursos hegemônicos sobre uma ou outra característica que se observa nos sujeitos. Com tal negação lançamos olhar para que referenciais os professores e as professoras tomam para si para constituírem suas existências. Entretanto, e aqui a pausa se faz importante, também precisamos considerar que quando tratamos de pessoas, estamos falando da intersubjetividade, desses encontros que ocorrem independentes de nós, precisamente por que acontecem antes e depois de nós. Com isso, retomamos Castoriadis (1982, p. 124) quando pondera que a

> A característica essencial do discurso do Outro, do ponto de vista que aqui interessa, é sua relação com o imaginário. É que, dominado por esse discurso, o sujeito se toma por algo que não é (que, de qualquer maneira não é necessariamente para si próprio) e para

> ele os outros e o mundo inteiro sofrem uma deformação correspondente. O sujeito não se diz, mas é dito por alguém, existe pois como parte do mundo de um outro (certamente, por sua vez, travestido). O sujeito é dominado por um imaginário vivido como mais real que o real, ainda que não sabido como tal, precisamente porque não sabido como tal.

Isto posto, não é a desconsideração de uma especificidade que a faz desaparecer, mas quando os professores afirmam que não existe algo que os difira dos demais professores ou não considerem que se deva à orientação sexual/sexualidade, parecem-nos buscar a determinação de que não é essa característica que os tenciona para, por exemplo, mais ou menos sensibilidade diante de suas atuações. Recorrem, portanto, à autonomia, à capacidade de apropriarem-se, de refletirem sobre suas experiências enquanto sujeitos e de transformarem a si mesmos (CASTORIADIS, 1982), assentados sob outras referências.

Entretanto, não se pode esquecer o que, mencionado na citação acima, aquilo que nos toma é continente ao Imaginário. Se a empatia, como abordado por alguns professores corresponde à sua orientação sexual afirmamos que não. O destaque deve ser conferido às experiências que possuem, neste mundo, nos locais e no espaço-tempo em que vivem, as quais oportunizaram que desenvolvessem tal capacidade pois é através delas que os sujeitos podem se reconhecer como encontro de iguais, podendo reivindicar seus espaços. Em tempo, não é demais reiterar (o ainda tão vezes esquecido) que pessoas lésbicas, gays, bissexuais, a-gêneros, não-binárias, transexuais, travestis, transgêneros, pansexuais, também são pessoas.

5. CONSIDERAÇÕES PARA NÃO TERMINAR

A partir do encontro com sete professores construímos essa dissertação. A partir, mas não apenas. Sabendo que a viagem teria um término e que o importante não era necessariamente o destino, mas o percurso, entendemos Marie-Christine Josso mais do que nunca. A autora, por diversas vezes, serviu de refúgio quando pensávamos estar desviando dos propósitos dessa escrita. Aqui, apropriamo-nos de suas palavras quando afirma

> O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo e passivo segundo as circunstancias, permite a pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2002, p. 58)

É, portanto, neste sentido de relativa incompletude que sinto, enquanto autora, finalizar esse processo. Em diversos momentos, especialmente quando os professores eram arguidos sobre quem eram ou o que consideravam ser professor/a, as reticências soaram mais alto e na dúvida sobre a irrupção de mais questionamentos para preencher esses vazios, permanecemos em silêncio. Na ausência de outra poética que venham a introduzir o que significa um até breve, retomemos o que fora trazido nesse percurso.

Atentando ao primeiro objetivo específico de nosso trabalho, qual seja **conhecer os trajetos formativos e os saberes docentes de professores LGBT atuantes na EBPT**, caminhamos de mãos dadas com alguns autores: além da recentemente mencionada Josso, apoiamo-nos em Michel Foucault, Clermonth Gauthier, Maria Isabel da Cunha, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif. Alguns nomeados mais do que outros, mas todos presentes nas trilhas de pensamentos que nortearam essa escrita.

Fazer modernidade e pós-modernidade darem-se as mãos parece epistemologicamente impossível, entretanto, a meta-narrativa que percorre nosso tempo, penso, é exatamente um **entre** tais escolas do pensamento. Apesar dos eventos-chave do segundo milênio poderem estar bem relacionados com a queda das Torres Gêmeas, as crises imobiliárias e econômicas que se desencadearam, a atualização do fascismo, acredito que ainda não está bem determinado aquele que dá a partida para uma nova linha de construção social – creio que quando isso acontecer é que, talvez, as questões que aqui foram levantadas poderão se tornar obsoletas. Pensar o

humano e suas práticas, lançando evidência sobre o que se diz diferença, mas para apontar a arbitrariedade dessas separações, não é prática recente, Michael Foucault que o diga, e é por isso que, evocar a sexualidade como dispositivo ainda se faz necessária, sem (de)méritos, pois ainda a tratamos como pergunta e não como oração.

Deste modo, percebemos com a escrita ora finalizada, uma grande palavra em mente e a ser desmembrada: dualidade. Dualidade que associa-se ao binarismo, com maniqueísmo, com divisão, oposição, limitação. A sequência de palavras poderia tornar-se infinita dada capacidade do imaginário, de modo quase rizomático, de produzir sentidos e significados. É comum que se tenha por questionamento que tais pessoas são assim e não de uma outra forma, porque tais sujeitos não se associam à norma, por que "escolhem" ser professores ou "escolhem" ser LGBT – retomamos, em outras palavras, que não se trata mais de questionar, mas de entender os sentidos impregnados nessas existências, assumidos e partir do que essas pessoas falam.

Dito de outro modo, apesar do absurdo metodológico em aproximar Cornelius Castoriadis e outros autores modernos de pós-estruturalistas, penso que essa introdução servirá exatamente para preparar aqueles que obtiverem contato com esse material. É um agenciamento de encontros das leituras que me acompanham há uma década e que compõem o universo de onde falo, de um entre-autores e mãos que me ajudaram a construir essas muitas páginas. A escrita que aqui empreendi, por vezes sentida como caótica, visa exatamente apostar no *entre*, na produção de novos significados.

As associações, penso eu, ocorreram também com quem leu essas mais de cem páginas. Ao menos esse é o meu desejo. É que, aqui, tratamos de temas que competem à educação, trabalho, subjetividade, docência, direitos, preconceitos. Tais tópicos nos encontram e a muitos atravessam cotidianamente, quer seja pessoal ou coletivamente. Todos tivemos professores. E em algum momento eles nos apresentaram um mundo. Aqui, priorizamos o deles – e que passou a tornar-se nosso.

De forma que essa é uma tentativa de apresentar considerações finais, deixaremos que o processo se desenrole conforme o ritmo estabelecido para que tanto quem escreve, quanto quem lê, retome o que aqui se deu. A escrita também funciona como surpresa, só saberemos o que virá, indo; do contrário estaríamos determinando o caminho de outras pessoas – e isso é o que menos se buscou realizar.

Escrever sobre e com o Imaginário Social não é tarefa fácil. Não pensávamos isso de antemão e tampouco propomos isso agora. Mas por não ser fácil, não significa que é impossível.

É que estamos acostumados a tratar a vida como uma sequência de acasos ou determinismos que, por vezes, podemos esquecer que foram as ações de homens e mulheres no mundo que o transformaram – sujeitos e meio. Desse modo, ao elencarmos trabalhar com a sexualidade, por termos aproximações e desejo de aprofundar os saberes sobre a temática, não podíamos perder de vista que a proposta se dava no campo da educação.

Desde o início das pesquisas soubemos que estaríamos diante de um tema tabu. Considerar a sexualidade dos sujeitos como um caráter de distinção quando os embates de sujeitos LGBT percorrem o sentido oposto, foi um desafio. É que entendemos que os papeis atribuídos aos gêneros é recente diante da história (LAQUEUR, 1992), ao menos cientificamente falando. E não é à toa que ela, a sexualidade, acaba aparecendo bem mais do que as temáticas relacionadas à educação – um vício da autora da pesquisa que deve ser corrigido, ou não.

Tal tabu é ainda maior quando pensamos a Educação Básica, Profissional, Técnica e Tecnológica (EBPT). É que carecemos de pesquisas que interseccionem educação, sexualidade e essa modalidade[38]. Em outro momento, defendemos que eram oportunas as proposições nesse sentido. Olhar os profissionais que constroem esta rede é uma forma tanto de auxiliar na (res)significação sobre os trajetos formativos como na produção de uma brecha do que Marina Castañeda (2007) denuncia. A autora nos diz que muitos homossexuais cresceram e viveram em certo isolamento afetivo e social, o que influenciava em seus desenvolvimentos sociais e profissionais. Ou seja, chegando ao final de nossas pesquisas, poder ofertar outras histórias ou representatividades de pessoas LGBT, como as que encontraram na docência possibilidades de reconhecimento e validade já é um ganho de nossa investigação.

Propomos, assim, que a pergunta a ser respondida era **como se configuram os trajetos formativos de professores LGBT, da Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica (EBPT), no sentido de analisar as repercussões destes em suas práticas pedagógicas?** e apoiamo-nos em três ações que formataram, cada uma, os capítulos dessa dissertação e que são: conhecer os trajetos formativos e os saberes dos docentes LGBT atuantes na EBPT; identificar as relações entre significações imaginárias da docência destes colaboradores e as possíveis

[38] Para saber mais: BIAZUS, P.H.S.; BRANCHER, V.R. Docentes LGBT: o que tem evidenciado as pesquisas contemporâneas? **Diversidade e Educação** [S.I.], v. 7, n.1, p. 303-320, set 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/8947/5997>.

relações com a sua autonomia profissional; e, perceber as repercussões das imagens da docência na prática pedagógica dos professores LGBT.

Destas perguntas e ações podemos concluir o seguinte, conforme discutido na totalidade desse trabalho (lembrando que esta é uma das diversas possibilidades de falar sobre o tema, posto que consideramos não apenas a singularidade dos entrevistados, mas também da autora da pesquisa): alguns professores indicaram dificuldades durante seus trajetos formativos, assim como qualquer pessoa está sujeita a enfrentar, e, em alguns casos, tais embates se deram por divergirem da norma heterossexual, ainda hegemônica em nossos imaginários. Nos foram relatados episódios de violência física e verbal, além do silenciamento de expressões físicas, como o controle de trejeitos ou das tentativas de ajustes a comportamentos esperados ao gênero com o qual os entrevistados foram identificados desde a infância. Tal achado alinha-se com as pesquisas de Carrara et. cols. (2005), por exemplo.

Percebemos, com os dados sociodemográficos apresentados, que os professores possuem tempo médio de trabalho de 18 (dezoito) anos. Além disso, 8 (oito) anos e 6 (seis) meses é o período médio de atuação na EBPT. Do mesmo modo, a experiência dentro dessas instituições não se limitou à sala de aula ou às atividades de pesquisa e extensão, posto que a média de ocupação de cargos de gestão foi de dois para cada professor, alternando-se entre reitoria, pró-reitorias, coordenações. Com isso, entendemos que além do preparo para a consecução das atividades enquanto professores do magistério superior federal, precisaram acionar outros conhecimentos para dar conta das atividades nos cargos mencionados anteriormente. Esse dado aponta para as atividades presentes nos planos de carreiras e cargos do Magistério Federal, as quais encontram-se "relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica" (BRASIL, 2012).

Quando passamos a dialogar estritamente sobre as questões que compõem nosso instrumento de construção de dados (ANEXO D), foram percebidas pausas em diversos momentos, quer seja pela novidade dos questionamentos, quer seja pelas dificuldades que a tecnologia proporcionou para a efetivação dos contatos. Dois professores foram entrevistados pessoalmente e outros seis professores tiveram suas entrevistas mediadas por chamadas de vídeo, em aplicativos que possuem reconhecida criptografia e relativa segurança de dados, de forma a manter nossos objetivos (sigilo e comodidade). Apenas um/a dos/as entrevistados/as não entregou os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e de confidencialidade

(TC) e ainda que tenha concordado em entrevista, gravada e transcrita, não compõem o universo de nossa pesquisa.

Para Huberman (2000), a cronologia apresentada nos aproxima do período de **estabilização**, momento em que os professores passam a posicionar-se mais criticamente e a se identificarem com seus trabalhos. Ponderamos sobre essa questão do ciclo de vida dos professores por entendermos que não apenas a falta de integração entre as atividades se refere às falhas na gestão, mas também a uma adaptação de tais profissionais aos objetivos da modalidade em que estão, ainda, por se inserir – afinal é necessário reconhecer o território para poder agir sobre ele (CUNHA, 2010). A partir disso, pensa-se importante identificar o quanto os eventos relacionados ao trabalho, às mudanças nesse ambiente, impõem alterações nesses ciclos de vida profissional.

Os saberes docentes que mais despontaram, ainda, encontram-se relacionados à tradição pedagógica (GAUTHIER, 1998), aos saberes da experiência (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2008) e ao tato pedagógico, uma das disposições para a docência (NÓVOA, 2009). Tais saberes aproximaram-nos de uma docência que ainda se apoia numa perspectiva messiânica, religiosa, salvadora. O discurso, nesse sentido, que permanece ecoando é de que a educação salva. Quer tenha salvado ou não os professores, oferecendo a estes um espaço no mundo do trabalho, entendemos que os riscos de suportar tal imaginário é de voltarmos a associar docência a um voto religioso, portanto, reivindicatório de sacralidade, envolto em mistérios e incapaz de ofertar prestígio ao trabalho, por esses sujeitos, exercido, em um mundo 'cheio de boletos'.

De fato, não podemos deixar de considerar os critérios relativos à ocupação, mas o tom que parece inspirar as respostas de nossos entrevistados é de uma obrigação constante na forma, no conteúdo e nas conexões entre o Eu, que são, e o Outro representado por seus alunos. Promover felicidade, contribuir com a sociedade, apartar uma responsabilidade, são algumas das respostas que emergiram em nossas conversas. Esse fantasma de dívida remete-nos à discutível sensação de culpa, advinda principalmente das doutrinas cristãs. Objetivamente pode-se dizer que o pensar ou efetivamente não conseguir a realização dos feitos atribuídos à profissão incorre em uma sucessão de ações em busca de penitência ou sobrecarga para compensação (NUNAN, 2007).

Observamos, entretanto, que se precisa investigar por que a saída se dá pelas vias de uma internalização de culpa (nem sempre percebida conscientemente), ao invés do questionamento dos fatores relacionados com um eventual insucesso. Ainda que os docentes

apontem dificuldades de relacionamento, de integração, de diálogo com as gestões – de seus locais de trabalho e de instâncias superiores, como os governos legislativo e executivo –, subsiste uma carga na figura do/a professor/a. As obrigações que se percebem, nesse sentido, parecem desconhecer a singularidade de cada sujeito e que não pode ser desconsiderada (NÓVOA, 2009) – aqui falamos tanto dos profissionais quanto do alunado. E desta forma, uma análise dos fatores concorrentes é um desafio cotidiano, mas igualmente importante a ser realizado nesses espaços. Para tanto, uma das possibilidades, e na qual apostamos, é o diálogo e a criação de **um entre** os sujeitos, permitindo a criação de novas formas de trabalho, mais próximas dos ideais da EBPT, mais alinhadas com a omnilateralidade.

Estudar e entender os trajetos, as significações imaginárias de docência, as relações das especificidades de cada sujeito com suas expressões no mundo, oportuniza que voltemos nosso olhar para algo caro ao ser humano: a possibilidade de modificar o seu entorno ou de constituir novos sentido ao mesmo. Ao reconhecer que pode, potencializa-se a capacidade de então ressignificar a viagem, mas também o viajante (JOSSO, 2012). Assim, tal caminhada se torna especialmente relevante quando os professores reclamam a falta de integração com seus pares, intencionalidade proposta pela EBPT. Entendemos que tal empreendimento seja particularmente difícil quando o que se apresenta socialmente hegemônico é o distanciamento; além disso, de acordo com Flores (2019), o imaginário corrente sobre a atuação docente relaciona-se com as atividades exercidas em sala de aula – quando não somente. Por fim, uma nova forma de trabalho é possível.

Em nosso segundo capítulo teórico, falamos sobre os professores inesquecíveis. Percebemos que foi, também, através destes que se tornou possível avistar outras possibilidades de ser e estar no mundo. As significações que os entrevistados produziram, entretanto, contém, mesmo com duas categorias distintas, um mesmo encontro, o qual revela bases na tradição judaico-cristã de nosso imaginário (CASTORIADIS, 1982; VECCHIATTI, 2012).

Nos foi possível depreender, também, encontros com desvios possíveis e que se aproximam dos apresentados por Carrara et. cols. (2005). Quando falamos em desvios, atemo-nos não apenas à dissidência da norma heterossexual, mas do imaginário sobre quem são ou podem ser os sujeitos que se autoidentificam LGBT. Tais desvios se referem a um maior nível educacional da população LGBT, merecendo destaque que tal dado não se relaciona com a população trans, a qual carece de visibilidade na sociedade e nas pesquisas – incluindo a nossa. Entretanto, a elevação educacional não se reflete em uma maior proteção – fato corroborado pelos episódios de discriminação sofridos, inclusive, dentro de seus espaços de trabalho. Outros

recortes sociais, enfim, merecem ser adicionados para compreensão do todo, tais como cor e gênero, podendo ser melhor trabalhados em pesquisas futuras.

Das condições de trabalho e relações interpessoais, elemento que não supreendentemente nos chamou atenção, destacamos a falta de espaço, tempo e possibilidade de construção de conhecimento (FERRY, 2004). Além disso, a desarticulação entre as práticas surgiu novamente, merecendo maior atenção e busca por alinhamento com os objetivos da EBPT – estes encontram-se expressos nas leis que a balizam. Sem tal investidura, incorremos na efetiva transformação da sala dos professores em uma sala de professores, um depósito de sujeitos reprodutores de atividades, em decorrência da não-percepção da amplitude do trabalho nessa modalidade, da mesma forma que pontua Iório (2012). Necessário mencionar que não estamos desvalorizando as atividades exercidas pelos professores, especialmente por serem exercidas, muitas vezes, em contextos desfavoráveis; queremos lançar o olhar à relativa ausência de práticas que integrem seus trabalhos e possibilitem a constituição de novas atuações, coletivas, potencializando-as.

É exatamente na possibilidade e efetividade do encontro com o outro, porém, que os professores indicam que suas formações ocorreu e ocorre. Assim justificam-se as propostas de formações continuadas feitas a partir das demandas dos professores e que, entendemos, deve ocorrer dentro do espaço de trabalho, pelos sujeitos que compõem a EBPT. Essa seria, portanto, uma das maiores expressões de suas autonomias, no plural mesmo, pois a totalidade dos sujeitos é necessária – ninguém soltar a mão de ninguém se faz essencial. Essa constatação, além de contradizer a realidade corrente, nos faz questionar sobre o desejo e o espaço para realização de tais formações, o que modela a relação com a autonomia dos professores.

De nosso último capítulo, onde aventamos que a carreira dos professores é um processo (HUBERMAN, 2000) e que não ocorre necessariamente de forma linear, observamos que as projeções que se fazem no trabalho revelam a intencionalidade dos agentes, mas também indicam a permanência da dualidade na educação, especialmente quando os professores apontam as disputas entre as formações gerais e específicas nos currículos das instituições EBPT.

Dos sete professores que compõem nosso universo de pesquisa, apenas um possui formação específica para a EBPT. Os cursos de formação pedagógica para bacharéis são ofertados, nos disseram, mas o desalinhamento entre as formações iniciais dos licenciados, quando considerada a educação profissional e a proposta do trabalho enquanto princípio

educativo, nos coloca frente a necessidade de maiores discussões sobre o tema. Tal despertar torna-se ainda mais preocupante quando revelam suas percepções sobre os cortes, burocratização e/ou contingenciamento de gastos com a educação, momento que perpassou o período de produção de nossos dados. Tensionamos tal questão pois, de acordo com Oliveira, Sales e da Silva (2017), as formações em licenciatura carecem de discussões sobre o trabalho enquanto princípio educativo e as formações em bacharelado não fornecem subsídios para a interpretação do caráter pedagógico do trabalho para o qual se graduaram – com o qual, nas instituições federais de ensino, deparam-se, inicialmente, como estrangeiros.

Diante disso, nos perguntamos sobre que visão de educação profissional estamos assentados. Ousamos dizer que ainda trabalhamos com a indicação dos Institutos Federais e da EBPT como projeto assistencialista, como uma oportunidade frente à dualidade educacional, preocupação indicada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). A discussão sobre, pelo e para os trabalhadores sobre si e suas formações é, cada vez mais, imprescindível.

De nosso último questionamento, motivo pelo qual iniciamos essa caminhada, entendemos que a sensibilidade mencionada por alguns se aproxima muito e pode ser mencionada como empatia, aspecto da inteligência emocional que reflete a capacidade de sentir com outra pessoa o seu universo. Se o preconceito imputado aos sujeitos LGBT os pôs "praticamente invisíveis na mídia, exceto quando são mostrados como vítimas (de violência ou ridículo) ou vilões, papéis estes reforçados pela epidemia da AIDS" (NUNAN, 2015, p.65), também permitiu que se criasse unidade e aproximações. Se é na dor que os humanos se reconhecem, precisamos tocar as feridas dessa sociedade para que ela nos ensine mais ainda. Assim, há especificidade na prática de professores LGBT? Sim, especialmente quando a validamos, dando outros espaços para estes no mundo – que é de todos.

Parece-nos, também, que é no encontro com o Outro e na efetividade da produção de novos discursos sobre a existência de pessoas LGBT que se faz possível *transver*, modificar, ofertar novos caminhos. Apostamos que Outros enxergaram esses professores e permitiram que estes visualizassem novos caminhos para si. Esses Outros foram os professores, foram os amigos, outras pessoas que não cessaram de produzir seus espaços e que compuseram novos mundos, novos imaginários. E esse é um dos aprendizados que decorrem de nossa pesquisa, ao menos assim entendemos: escutar, aprender e apostar na criação de novas formas de ser, ensinar e ler o mundo.

Assim, diante do campo de pesquisa no qual nos dispomos, ou seja, a educação profissional e tecnológica, o que observamos sobre esse ser docente? A partir do diálogo que se produziu com tais professores, entendemos que, além das atividades laborais, ainda se faz necessário produzir espaços em que sua subjetividade seja acolhida integralmente. Poder pensar um tabu e os trajetos formativos de nossos entrevistados, entende-se, aproximou-nos ainda mais da perspectiva omnilateral. Com Saviani (2007), entendemos que além do exercício do trabalho, precisamos compreender os fatores que se inter-relacionam, bem como que possamos produzir conhecimento sobre; e é também a partir de tal perspectiva que se entende a emergência de sujeitos críticos, capazes de transformação de suas existências.

Um último ponto. Dos diálogos produzidos e percepções constituídas a partir deles, conscientes de que as instituições escolares estão inseridas em contextos que extrapolam seus muros, convocando em si os tensionamentos sociais existentes em cada época, faz-se importante lançar crítica ao que se tem compreendido enquanto relação dentro dos espaços de trabalho. Não estamos aqui, levianamente, propondo que os conflitos sejam abolidos, mas que sejam trabalhados como ferramentas para mudança. Ora, se foram apontadas situações de discriminação e de silenciamento de diversidade nesses espaços, ao passo que essas mesmas instituições são reconhecidas pela relação que provocam entre educação e trabalho, que profissionais e mundo do trabalho queremos?

REFERENCIAIS

ABRAMOVICH, F. **Meu Professor Inesquecível**. Edição. São Paulo: Gente, 1997;

ARAÚJO, W. P.; QUIXADÁ VIANA, C. M. Q. A Formação docente na Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 11, n. 21, p. 89-104, 30 ago. 2019. DOI: <https://10.31639/rbpfp.v%vi%i.227>. Disponível em: <https://bit.ly/2QtaIiE>. Acesso em 30 nov. 2019;

ARCOVERDE, L. **Orçamento do governo federal prevê cortes para educação básica em 2020.** Texto publicado em 13 de setembro de 2019. Disponível em: <https://glo.bo/2KUrsgX>. Acesso em 24 nov 2019;

ATKINSON, R.; FLINT, J. Accessing Hidden and Hard-to-Reach Populations: Snowball Research Strategies. **Social Research Update**, v. 33, 2001. Disponível em: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU33.pdf> Acesso em 08 out 2017;

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1a.ed. São Paulo: Edições 70, 2016;

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 nov 2019;

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In:* BEAUCHAMP, J; PAGEL, S.D; NASCIMENTO, A.R. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORRILO, D. **Homofobia**: História e crítica de um preconceito. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANCHER, V.R. **Estrelas na Terra?** Repensando a Atuação Docente na Pós-Graduação: dentre saberes, fazeres, mitos e verdades. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

_____; OLIVEIRA, V. F. de (Org.). **Formação de Professores em tempos de incerteza**: imaginários, narrativas e processos auto-formadores. São Paulo: Paco Editora, 2016;

_____; PERES, L.M. V.; OLIVEIRA, V.F. Imaginário e Formação de Professores: olhares entrelaçados a partir de Gaston Bachelard e Juremir Machado da Silva. IN**: I Encontro Ouvindo Coisas**: Instituindo Outras Formas de Estar Juntos, 2010, Santa Maria/RS. *Anais... Eixo: Imaginário e suas concepções.* Santa Maria/RS: Universidade

Federal de Santa Maria, 2010, p. 32- 43. ISBN: 978-85-61128-14-2. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ouvindocoisas/concepcoes.pdf>. Acesso em 20 nov 2017;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proposta em discussão:** políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, abr. 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em 17 nov 2017;

_____. Lei nº 11.892, de 29 de novembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília: DOU Diário Oficial da União. Publicado no D.O.U. em 30 de dezembro de 2008. Recuperado de: <https://bit.ly/2seRuVD>. Acesso em 14 nov 2019;

_____. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica:** concepções e diretrizes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/39m0EAN>. Acesso em 14 nov 2019;

_____. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.** Brasília: DOU Diário Oficial da União. Publicado no D.O.U. em 31 de dezembro de 2012. Recuperado de: <https://bit.ly/2DlGzvz>. Acesso em 14 nov 2019;

_____. Decreto Federal nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: DOU Diário Oficial da União. Publicado no D.O.U. de 05 de abril de 2013. Recuperado de: <https://bit.ly/2QLClW5>. Acesso em 15 nov 2019;

_____. INEP. **Notas Estatísticas do Censo Escolar 2016.** 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 23 fev 2020.

BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S. L.; WACHS, T. D. (Ed.). **Measuring environment across the life span**: Emerging methods and concepts. Washington, DC: American Psychological Association, 1999. p. 3-28

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão de Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017;

CARRARA, S; RAMOS, S; SIMÕES, J; FACCHINI, R. **Política, direitos, violência e homossexualidade.** Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006. Disponível em < https://bit.ly/3aEYjlf >. Acesso em 10 out 2017;

CASTAÑEDA, M. **A Experiência Homossexual**: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas. São Paulo: A Girafa, 2007;

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3ª ed. 4ª Reimp. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982;

_____. **Uma sociedade à deriva**: entrevistas e debates, 1974-1997. Org. Enrique Escobar, Myrto Gondicas e Pascal Vernay. Trad. Cláudia Berliner. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006;

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3ªed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010;

_____. **Administração**: teoria, processo e prática. 4ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

CIAVATTA, M. **Trabalho como Princípio Educativo**. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em 13 nov 2018;

CUNHA, M. I. **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/CNPQ, 2010;

_____. Naturalização da Docência. IN: MOROSINI, M.C. (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006, p. 363. Disponível em: <https://bit.ly/36axxym>. Acesso em 18 set 2019;

DELLA FONTE, S.S. A formação humana em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr-jun 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a03.pdf. Acesso em 01 dez 2019;

DEJOURS, C.et al. **Psicodinâmica do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011;

DUFOUR, D-R. **A arte de reduzir cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005;

ERIBON, D. **Reflexões sobre a questão gay**. Tradução Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

ERIKSON, E. **O Ciclo de Vida Completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Childhood and Society.** 2nd reed. New York: W.W. Norton, 1993;

FACCHINI, R. Histórico da luta de LGBT no Brasil. IN: Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. **Psicologia e Diversidade Sexual**. São Paulo: CRPSP, 2011, p. 10-19. Resgatado de: <http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/cadernos_tematicos/11/frames/caderno_tematico_11.pdf>. Acesso em 05 abr 2017;

FAIRCHILD, B.; HAYWARD, N. **Agora que você já sabe**: o que todo pai e toda mãe deveriam saber sobre a homossexualidade. Rio de Janeiro: Record, 1996;

FERENCZI, S. "Contra-indicações da técnica ativa". IN: **Sándor Ferenczi: Obras completas**, v. III. São Paulo: Martins Fontes, 1926/1993;

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da língua portuguesa**. Coord. Marina Baird Ferreira. Equipe de Elza Tavares Ferreira... (et. al.). 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993;

FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano**: o lugar social do professor. Rio de Janeiro: Quartet, 1999;

FERRY, G. **Pedagogia de la formácion.** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004;

FIGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, v. 5 n. 9, 2008, p. 90-100.
DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2008.138986. Disponível em:< http://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138986/134334>. Acesso em 24 nov 2019;

FINNEGAN, D.G.; MCNALLY, E.B. **Counseling Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Substance Abusers** – Dual Identities. New York: The Haworth Press, 2002.

FLORES, R.L.B. Ser EBTT: Carreira e Docência na Educação Básica Federal. **Anos Iniciais em Revista**, v.3, n. 3, 2019. Disponível em: < https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/anosiniciais/article/view/2210/1522>. Acesso em 22 fev 2020;

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II**: O Uso dos Prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon de Albuquerque. 8a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988;

_____. **Microfísica do Poder.** Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979;

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. 23ª reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Modelos ou modos de produção e educação: dos conflitos às soluções. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 147, p. 7-14, out./dez. 1999

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out/2015. Disponível em: <https://bit.ly/39wIdJA> . Acesso em 16 ago 2019;

GAUTHIER, C. et. al. **Por Uma Teoria Da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998;

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Trad. Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1988. Recuperado de <https://bit.ly/2QMOHxl>. Acesso em 02 out 2019;

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1993;

HENLEY, N.M. & PINCUS, F. Interrelationship of Sexist, racist, and Antihomosexual Attitudes. **Psychological Reports**, v. 42, 1978. p. 83-90.

HENRIQUES, E. M. O Imaginário do Professor: contribuições sobre o processo de significação. In: AZEVEDO, N. S. N. **Imaginário e Educação**: reflexões teóricas e aplicações. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006;

HEREK, G.M. Sexual Prejudice and Gender: do heterosexuals´ attitudes toward lesbians and gay men differ? **Journal of Social Issues,** v. 56, n. 2, 2000, p. 251-266. Disponível em:< https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/0022-4537.00164>. Acesso em 15 nov 2019;

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 2000;

ILHÉU, T. **Governo prevê mais cortes para o MEC em 2020.** Texto publicado em 02 de setembro de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/35wvlk0>. Acesso em 24 nov 2019;

IÓRIO, A.C.F. **Sala de Professores de uma escola de rede do subúrbio carioca**: espaço de socialização profissional? 2012.135p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica (PUC-RIO). 2012. Disponível em: < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20893@1>. Acesso em 24 nov 2019;

JERUSALINSKY, A. Quem analisa crianças? *In:* **Psicanálise de Crianças**. Porto Alegre: Correio da APPOA, 2005, p. 7-14.

JOSSO, M-C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004;

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 413-438, set/dez, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>. Acesso em: 13 jun 2018;

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 13-52. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>. Acesso em: 19 set 2017;

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J-B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2000;

LAQUEUR, T. **Inventando o Sexo:** Corpo e gênero dos gregos à Freud. Relume Dumará: Rio de Janeiro, 1992.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis - Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997;

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.p. 8-22. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/licenciatura_propostafinal.pdf> . Acesso em 20 nov 2019;

MACHADO, M. das D.C. **Conversão religiosa e a opção pela heterossexualidade em tempos de AIDS**. Cadernos Pagu, v. 11, 1998. p. 275-301. Disponível em: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634635/2554>. Acesso em 10 nov 2019;

MACHADO DA SILVA, J. **As Tecnologias do Imaginário.** 2º.ed. Porto Alegre: Sulina, 2006;

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002;

MARSIAJ, J. P. P. Gays Ricos e Bichas Pobres: Desenvolvimento, Desigualdade Socioeconômica e Homossexualidade no Brasil. **Cad. AEL**, v. 10, n. 18/19, 2003. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/viewFile/2511/1921>. Acesso em 19 set 2017;

MARX, K. **O Capital – Crítica da Economia Política – Livro I: Processo de produção capital.** Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, s/a [EBOOK].

MEIHY, J. C. S. B. **Manual da História Oral.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: < https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues >.

MINER, H. **Ritos corporais entre os Nacirema**. In: ROONEY, A. K.; DE VORE P. L. (Org.). You and the others: Readings in Introductory Anthropology. Cambridge: Erlich, 1976. Recuperado de: <https://bit.ly/39Hg9mY>. Acesso em 24 jun 2019;

MODINHA para Gabriela. Intérprete: Gal Costa. Compositor: D. Caymmi. *In*: GABRIELA - Trilha Sonora da Novela da Rede Globo. Rio de Janeiro: Som Livre, 1975. 1 disco vinil, lado A, faixa 7 (4 min).

MOLINIER, Pascale; WELZER-LANG, Daniel. Feminilidade, Masculinidade, Virilidade. IN: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. (orgs) **Dicionário Crítico do Feminismo**. Coord. Trad. Vivian Aranha Saboia. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MOURA, D.H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 04 jan. 2018;

MOURÃO, M. M. G. **Da possibilidade do habitar**: o corpo como morada. Corporeidade e formas subjetivas contemporâneas. 2012. 129 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012;

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009;

_____. Ways of Saying, Ways of Seeingx Public Images of Teachers (19th-20th Centuries), **Paedagogica Historica**: International Journal of the History of Education, 2000, v.36, n.1, pp. 20-52. DOI: https://doi.org/10.1080/0030923000360102. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/12421018.pdf. Acesso em 06 jul 2018;

NUNAN, A. **Homossexualidade e Discriminação**: O Preconceito Sexual Internalizado. 2007. 390p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica (PUC-RIO), 2007. Disponível em: < https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.9652>;

_____. **Homossexualidade**: do preconceito aos padrões de consumo. 1ª ed. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2015;

O AMANHÃ Colorido. Intérprete: Cidadão Quem. Compositor: Duca Leindecker. *In*: SETE. Compositor: Cidadão Quem. Porto Alegre: OpenArt, 2007. CD, faixa 8 (3min).

OLIVEIRA, C. **Educação é a área mais afetada pelos cortes de orçamento por Bolsonaro.** Texto publicado em 19 de julho de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2XNh8fK>. Acesso em 24 nov 2019;

OLIVEIRA, R. S. **Ser Professor na Educação Profissional e Tecnológica**: fazeres e saberes docentes no IF SERTÃO-PE. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, Salvador, 2016. Disponível em: < http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/358/1/DISSERTACAO%20FINAL>. Acesso em: 12 nov 2019;

OLIVEIRA, V. F. O Campo Autobiográfico e outras Aventuras pelo Imaginário. *In:* ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B.; MAFFIOLETTI, L.A.; BASSO, F. P. (org.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica**: Tomo III. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. e-book.

_____. Narrativas e Saberes Docentes. IN: OLIVEIRA, V.F. (org). **Narrativas e Saberes Docentes.** Ijuí: Editora Unijuí, 2006;

_____. Magistério: profissão feminina? IN: OLIVEIRA, V.F. (org). **Imagens de professor:** Significações do trabalho docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2000;

_____. **Imaginário social e escola de ensino médio**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997;

OLIVEIRA, R.S.; SALES, M. A.; DA SILVA, A. L. G. Professor por acaso? A Docência nos Institutos Federais. **Rev. Profissão Docente Online**, v. 17, n. 37, ago-dez, 2017. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v17i37>. Disponível em: <https://bit.ly/2tnEvRX>. Acesso em 17 nov 2019;

OUTEIRAL, J. **Adolescer**. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

PACHECO, E. Apresentação. IN: PACHECO, E. (org). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana, 2011; São Paulo: Moderna, 2011;

_____. **Fundamentos Políticos Pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Qcnwes>. Acesso em 15 nov 2018;

PECHENY, M. Identidades discretas. In: RÍOS, L.F.; ALMEIDA, V.; PARKER, R.; PIMENTA, C. & TERTO JR. V. (orgs.). **Homossexualidade**: produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: ABIA, 2004. p. 16-33

PIMENTA, S.G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. IN: PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-34

PORTO, E. Q. **Trajetos Formativos e Significações Imaginárias**: Narrativas de Professoras na EBTT. 2018. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Y5HwSh>. Acesso em 10 nov 2019;

REYNER, I. R. Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 77-106, dez 2011. Disponível em: <https://bit.ly/37nZmn5>. Acesso em 14 out 2019;

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**: estudos gays, gêneros e sexualidades. Natal: v. 4, n. 5, jan./jun. 2010, p. 17- 44. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309/1742>. Acesso em 11 mar 2018;

RODRIGUES, A.L. Stress, trabalho e doenças de adaptação. In: Franco, A.C.L.; Rodrigues, A.L. **Stress e trabalho**: guia prático com abordagem psicossomática. São Paulo: Atlas, 1997;

ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. São Paulo: Editora Vozes, 2011;

ROUDINESCO, E; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise.** Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhaes. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, C. B. **O CORPO BIOGRÁFICO**: experiências formadoras dentro de um grupo de pesquisa. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013;

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev Bras Educ.[online]**, v. 12, n.. 34, p. 152-165, jan/abr, 2007. DOI: < http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Disponível em:< https://bit.ly/2F9fZH1>. Acesso em 03 mar 2017;

SHOW ME THE WAY Intérprete: Peter Frampton. Compositor: Peter Frampton *In:* Frampton. Compositor: Peter Frampton. Londres: LMS (Lane Mobile Studio), 1975. LP, faixa 2, lado A (4 min).

SILVA, M.; VASCONCELLOS, V.A.S.; OLIVEIRA, V.F. As contribuições do imaginário para a educação: um estado da arte. IN: BARROS, A. T. M. P. (org) **Anais Congresso Internacional do Centre de Recherches Internationales surl'Imaginarie**. Porto Alegre: Imaginalis, 2015, p. 354-369. Disponível em:< https://www.ufrgs.br/imaginalis/wp-content/uploads/2018/11/Anais-do-CRI2i.pdf>. Acesso em: 15 mai 2018;

SOUTO, L. **Assassinatos de LGBT crescem 30% entre 2016 e 2017, segundo relatório.** Texto publicado em 17 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785>. Acesso em 17 set 2018;

SPINK, P. K. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psic. Soc.**, Porto Alegre, v. 20, n. spe, p. 70-77, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 out 2019;

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Cortez, 2008;

VALLE, L. Democracia e movimentos instituintes. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.540-548, Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 mai 2018.

VECCHIATTI, P. R. I. **Manual da homoafetividade:** da possibilidade jurídica do casamento civil, da união estável e da adoção por casais homoafetivos. 2. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2012;

VELLOSO, B. **A minoria vai à luta.** Texto publicado em 13 de dezembro de 2010. Disponível em: < http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI192322-15518,00.html>. Acesso em 12 nov 2019;

VIDOR, A.; REZENDE, C.; PACHECO, E.; CALDAS, L. Institutos Federais: Lei nº 1.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, E. (org). **Institutos Federais**: uma Revolução Na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. p. 47-113;

ANEXO A – COMITÊ DE ÉTICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Docências LGBT: Ressignificando Trajetos Formativos
Pesquisador: VANTOIR ROBERTO BRANCHER
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 00697618.8.0000.5574
Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.971.238

Apresentação do Projeto:
De acordo

Objetivo da Pesquisa:
De acordo

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
De acordo

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Detalhar no projeto o sigilo necessário entre os entrevistados, no caso quando indicados pela "semente". Ou seja, que o anonimato seja destacado a quem indica e aos indicados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Não há considerações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Aprovado, considerando a inclusão da sugestão do relator

Considerações Finais a critério do CEP:
O CEP acata o parecer do relator

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Esmeralda, 355
Bairro: CAMOBI **CEP:** 97.110-767
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3217-0352 **E-mail:** cep@iffarroupilha.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA

Continuação do Parecer: 2.971.238

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1173066.pdf	04/10/2018 19:33:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_IF.doc	03/10/2018 20:30:03	PAULA HOSANA SILVEIRA BIAZUS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.PDF	03/10/2018 14:16:49	PAULA HOSANA SILVEIRA BIAZUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_PLATAFORMABRASIL.pdf	03/10/2018 14:15:50	PAULA HOSANA SILVEIRA BIAZUS	Aceito
Outros	COLETA_DADOS_ROTEIRO.docx	30/09/2018 16:00:11	PAULA HOSANA SILVEIRA BIAZUS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SANTA MARIA, 19 de Outubro de 2018

Assinado por:
Raquel Lunardi
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Esmeralda, 355
Bairro: CAMOBI **CEP:** 97.110-767
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3217-0352 **E-mail:** cep@iffarroupilha.edu.br

ANEXO B – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada Docências LGBT na EBPT: Ressignificando Trajetos Formativos, que fará utilização de entrevistas, tendo como objetivo geral conhecer os trajetos formativos de professores LGBT, da Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica (EBPT), no sentido de analisar as repercussões destes em suas práticas pedagógicas e objetivos específicos, conhecer os trajetos formativos e os saberes dos docentes LGBT atuantes na EBPT; identificar as relações entre significações imaginárias da docência destes colaboradores e as possíveis relações com a sua autonomia profissional; perceber as repercussões das imagens da docência na prática pedagógica dos professores LGBT. Serão previamente marcados a data e horário para realização da entrevista, utilizando um roteiro semi-estruturado. Estas medidas serão realizadas em local e horário combinados previamente, visando seu conforto e sigilo.

O(a) senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão médios por envolver a utilização da narrativa de vida e o acionamento de emoções que podem causar moderado desconforto.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número ou nome fictício de sua escolha, não sendo necessária qualquer identificação que o exponha, haja vista não ser este o objetivo dessa investigação.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo, entendemos, centrar-se-ão ao nível das contribuições científicas que serão produzidas com a investigação no campo da formação de professores, pois permitirão acesso a como os sujeitos elencados para a pesquisa construíram seus trajetos formativos, indicando onde podemos indicar melhorias na atuação e acolhimento de sujeitos LGBT. Dessa forma, compreendemos esses benefícios como de longo prazo.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores, estudante do mestrado, a psicóloga Paula Hosana Silveira Biazus e o professor responsável Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: VANTOIR ROBERTO BRANCHER
NÚMERO DO TELEFONE: (55) 3255-0200 ou (55) 999 683 751
ENDEREÇO: BR 287, KM 360, Estr. do Chapadão, s/n, Jaguari – Rio Grande do Sul, CEP: 97760-000
ASSINATURA DO PESQUISADOR:

_____

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IF Farroupilha

Rua Esmeralda, 430, Bairro Camobi, Santa Maria, Rio Grande do Sul – Fone/Fax: (55) 3218.9850

e-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEPN 510, Norte, Bloco A, 3ºandar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521 - Fone: (61)3315-5878/ 5879 – e-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____

Local: _____ Data: ____/____/____ .

ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: **Docências LGBT na EBPT: Ressignificando Trajetos Formativos**
Pesquisador responsável: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher
Autora da Pesquisa: Psic. Paula Hosana Silveira Biazus
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/ Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT)
Telefone para contato: (55) 999 683 751 – Vantoir; (55) 984 539 414 – Paula

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM) na sala da coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), por um período de cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa é extensão do projeto de pesquisa "Significações da Docência na EBPT", que foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IF FARROUPILHA, em 16/06/2017. com o número do CAAE 69697717.0.0000.5574, encontra-se dentro das exigências éticas previstas.

Santa Maria/RS, _____de_____de 2018.

_____

Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher
CI: 1078005533

_____

Mestranda Paula Hosana Silveira Biazus
CI: 2088209057

ANEXO D – INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS
ROTEIRO DE ENTREVISTA

PARTE 1 - Perfil do Entrevistado

Nome do Entrevistador: _____
Participante nº: _____
Área de formação:_____

De que maneira identifica seu gênero?

Cisgênero	( ) Mulher	( ) Homem		
Transgênero	( ) Transexual	( ) Travesti	( ) Não-Binárie	( ) Genderqueer
	( ) Agênero	( ) Gênero-Fluido	( ) Pomogênero	
Identidade Cultural Não-Cis. Especificar:				

Entrevistado deseja revelar sua orientação sexual? Se sim, especificar: _____
_____.
Idade: _____
Tempo de trabalho em EBPT: _____ Anos
Tempo de docência na EBPT: _____Anos

Exerce outra função na instituição, além da docência? Se sim, qual?
( ) SIM, administrativo.
( ) SIM, coordenação.
( ) SIM, manutenção.
( ) Outra. Qual _____
( ) NÃO.

Nível de formação:
( ) Ensino Superior
( ) Pós-Graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
( ) Estágio Pós-Doutoral

PARTE 2 - Roteiro da entrevista a ser realizada:

OBJETIVO ESPECÍFICO	AÇÃO/PERGUNTA
Conhecer os trajetos formativos e os saberes de docentes LGBT atuantes na EBPTT;	Quem é o/a professor/a (colaborador/a)? Onde acredita que aprendeu a ser professor/a? Existem outras profissões que te atraem/atraíam (na época do vestibular/da escolha)? Como aconteceu a escolha profissional? Como se deu o percurso de formação? Quanto à formação profissional – graduação, etc.. Quanto às relações com colegas, professores e instituição? Existe ou existiu algum conflito em ambiente de formação ou trabalho relacionado à sua identidade de gênero e/ou sua orientação sexual? Existe alguma questão sobre diversidade sexual e docência da qual você deseja falar e que não perguntamos?
Identificar as significações imaginárias da docência destes colaboradores e as possíveis relações com sua autonomia profissional;	O que é ser professor para você? Há algum/a professor/a inesquecível em sua vida? Conte-nos um pouco sobre ele/a. Como foi sua inserção na instituição de ensino? Como são suas condições de trabalho? Como se dão suas relações interpessoais no trabalho? Atualmente, de que forma você considera que está investindo em sua formação? Você gostaria de falar algo mais sobre o que pensa sobre docência e as possibilidades de autonomia na profissão e da qual não falamos?
Perceber as repercussões das imagens da docência na prática pedagógica dos professores LGBT;	Você realizou alguma formação específica para trabalhar em EBPT? Como é trabalhar na EBPT? Há especificidades nesta modalidade? Cite alguma situação que tenhas vivenciado e considere singular à EBPT. Quais as principais dificuldades enfrentadas/potencialidades em lecionar para o público da EBPT? Enquanto professor/a, recebe ou recebeu alguma espécie de apoio para trabalhar na EBPT? Você acredita que exista alguma especificidade na prática pedagógica de professores LGBT? Alguma outra consideração acerca da sua prática pedagógica, atual ou não, que você acredita que merece destaque, mas que não foi contemplada nas perguntas anteriores?