



A DIVERSIDADE SEXUAL NA PERSPECTIVA DOS SABERES

DOCENTES

DIVERSIDAD SEXUAL POR LOS SABERES DEL DOCENTE

SEXUAL DIVERSITY THROUGH THE TEACHER KNOWLEDGE

Hamilton E. Santos Vieira¹
Paulo Rennes Marçal Ribeiro²

RESUMO

O texto propõe pensar a diversidade sexual a partir da perspectiva dos saberes docentes, procurando apontar uma possível leitura da relação entre ambos a partir de narrativas docentes. Ao se pensar os saberes docentes como uma construção dinâmica e provisória de conhecimento, entende-se que esta dinâmica é produzida ao longo de toda carreira docente e por diferentes situações, que vão afetando a formação inicial e a transformando no processo de profissionalização docente, o que implica pois, em situar a diversidade sexual no meio deste contexto polissêmico, em que a temática assume também um caráter historicamente contextual e permeado de diferentes valores, saberes e subjetividades dos/as docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade sexual. Saberes docentes. Formação docente.

RESUMEN

El texto se propone pensar la diversidad sexual desde la perspectiva de los saberes del docente buscando apuntar una posible lectura de relación entre ambos a partir de las narrativas docentes. Comprender los saberes de los docentes como una construcción dinámica y provisional de conocimiento se entiende que esta dinámica es producida a lo largo de toda carrera docente y por diferentes situaciones que afectan la formación inicial transformándola en otros aprendizajes en el proceso de profesionalización docente. La diversidad sexual en este contexto también es polisémico y tiene un carácter históricamente contextual y permeado de diferentes valores, saberes y subjetividades de los / las docentes.

PALABRAS-CLAVE: Diversidad Sexual. Saberes del Docente. Formación Docente.

¹ Mestre em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

² Doutor em Saúde Mental. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, São Paulo, Brasil.

ABSTRACT

The text proposes to think about sexual diversity from the perspective of the teaching knowledge, aiming to point out a possible reading of the relationship between both from teacher's narratives. When thinking about the teaching knowledge as a dynamic and provisional construction of knowledge, it can be understood that this dynamic is produced throughout the teaching career and by different situations, which affect the initial formation and change it in the process of teacher's professionalization. This implies placing sexual diversity in the middle of this polysemy context, in which the theme also assumes a historically contextual character and permeated by different values, knowledge and subjectivities of teachers.

KEYWORDS: Sexual Diversity. Teacher Knowledge. Teacher training.

Este texto discute um olhar sobre a diversidade sexual a partir dos saberes docentes. Para discutir estes dois temas conjuntamente, há que se considerar a questão da formação docente e sua profissionalização.

Todo este percurso aqui apresentado utilizou-se das narrativas de docentes como estratégia para apresentar o quanto diversidade sexual é atravessada pelos saberes protagonizados na fala dos/as próprios/as, que estão em movimento na sala de aula e se mobilizam pelo lugar da vivência e dos contextos que os envolvem como sujeitos que se constituem nas relações cotidianas da escola.

Quando se discute educação partindo dos/as docentes, podemos pensar sobre este protagonismo não ser somente “na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão, que respondam aos desafios da diversidade” (NÓVOA, 2009, p. 23) e revelem por eles/elas mesmos/as expectativas e como entendem estar em processo formativo dos seus saberes.

Assim, ao valorizar as experiências e as vivências que nos chegam por meio destas narrativas, que contam sob o ponto de vista docente as percepções sobre sua profissão e o exercício da docência em sala de aula, atentamos na importância de se olhar com mais cuidado o que atravessa à atuação docente.

A fim de discutir esta proposição, primeiro apresenta-se o campo de discussão com o qual categorizamos uma perspectiva para os saberes docentes e suas relações com o ser docente. Em um segundo momento, utilizando momentos destas narrativas de docentes utilizadas para esta reflexão construir uma análise sobre estas relações entre a percepção sobre diversidade docente e seus saberes, para em seguida balizarmos algumas considerações mais gerais desta discussão.

O espaço dos saberes docentes

A formação docente é contínua e processual, desenvolve-se ao longo de toda carreira e tem diferentes fases de sua constituição (FREIRE, 2009; PIMENTA, 2000; TARDIF, 2004). Desse modo, a formação docente não pode ser tratada apenas como uma execução técnica de seus fazeres, mas como um espaço de discussão sobre sua prática e de novas aprendizagens teóricas e reflexivas do estar em sala de aula (NÓVOA, 1995).

É preciso destacar que o cotidiano não é uma propriedade ou produto que se deve dominar, mas como um lugar de lutas e conflitos, que se constrói maneiras de “ser e estar na profissão” ((NÓVOA, 1995, p.16).

Isto posto, “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo” (PIMENTA, 2000, p.7), e assim assume o papel de um sujeito que também produz saberes no exercício relacional (com outros sujeitos) de sua profissão (FREIRE, 2009).

Já que a profissão docente possui “saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2004, p. 228), cujo o/a docente deixa de ser um mero reprodutor de outras experiências e mecanismos sociais e passa a atuar “a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2004, p. 230). Saberes que surgem “da confrontação de conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral, e, de outro, daqueles menos elaborados, provenientes da ‘lógica’ institucional quanto das características da profissão, como ainda da vida cotidiana” (PENIN, 1995, p. 7).

A aprendizagem, neste sentido, é contextual e dada a seu tempo, pois há o “tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1995, p. 16), que refletem nas ações cotidianas da sala de aula (NÓVOA, 2008; PIMENTA, 2000).

O espaço dos saberes e a narrativas de docentes: construindo um olhar sobre diversidade sexual

Quando se discute sobre formação docente e os saberes implicados neste processo, percebe-se que a formação de/as docentes tem questões sensíveis que vão além da relação teórica e universitária (NÓVOA, 2008).

Tanto que para uma das docentes entrevistadas, a professora Roberta³, entre sair da faculdade e entrar no mercado de trabalho, entendeu que a docência tal como é construída no espaço acadêmico não lhe correspondeu com o que encontrou diante do exercício da profissão. Relata que o mercado é que escolhe o/a docente e aloca para o espaço com o qual deva aprender a lidar.

Ao olhar esta experiência, Roberta ainda diz que faltou durante a formação inicial uma maior vivência na escola antes de estar profissionalmente nela. E para isto, ela dá um exemplo do seu entendimento sobre as relações entre a vivência e a formação docente acadêmica. Roberta relatou se sentir mais preparada para trabalhar com o ensino médio, mas o mercado a trouxe para o ensino fundamental, e foi ali que sentiu o primeiro impacto, ao ter que adaptar seu saber para a idade e os conteúdos propostos para este nível de escolaridade, e sobretudo como pensar questões “que as crianças tratavam com mais naturalidade que eu, como falar de sexo, por exemplo” (Roberta, 2013).

Isto nos mostra que o saber docente não se constitui apenas de saberes que estão nas bases científicas ou pedagógicas, mas também em um sujeito dotado de interesses, que os/as impulsionam descobrir-se, a pensar sobre si e sobre a profissão, principalmente, o modo como opera sua ação em sala de aula. O que envolve os/as docentes no que Freire (2009) chama de processo de humanização.

³ Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cujas questões norteadoras buscaram permitir um espaço de reflexão em que o roteiro estivesse aberto sempre ao momento e das temáticas que emergiam (SZYMANSKI, 2004). Entre agosto e setembro de 2013, após abordagem via E-mail, três professoras e um professor da disciplina de História, todas/o com vinte e três anos de exercício da profissão e efetivados na rede pública estadual no interior do Estado de São Paulo. Como forma de manter o anonimato por questões éticas atribuiu-se nomes fictícios, que apresentamos na sequência da realização das entrevistas: Júlio, Roberta, Melissa e Vilma. Vale ainda dizer que o tempo de docência foi uma coincidência em função do aceite da entrevista, mas pode revelar trajetórias próximas historicamente (iniciaram sua formação em fins da década de 1970 e construíram suas carreiras ao longo dos anos 1980 até chegar aos dias atuais) que se misturam às mudanças e temáticas que foram emergindo por todas estas décadas. A disciplina de História foi pela aproximação dos pesquisadores à área e por ser um lugar que trabalha com temáticas sobre cidadania, exercício democrático de existências e direitos e, entende os sujeitos por uma perspectiva histórica (SILVA JUNIOR, 2011), instigando a pensar como este diálogo poderia ocorrer sobre diversidade sexual.

O ser mais de todos/as, que tem caráter temporal e contínuo, aonde o/a docente possa pensar “criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2009, p. 39), e que faz movimentar o ser docente e os saberes que vão se produzindo neste processo, conforme vemos abaixo na fala da docente Vilma.

Mas eu sou meia motivada, eu me motivo pelas coisas e eu comecei a fazer o curso [de História]. Eu comecei a me motivar pelo curso, gostei muito do curso, achei muito bom, tinha professores bons, e eu comecei a fazer o curso e fui para a área de História. Lógico, foi uma revolução para mim [pausa]. Para mim foi uma revolução. Eles me deram um novo horizonte, lógico que na minha [pausa que interrompe a ideia] eu tive que [nova pausa] quando eu fui dar aula, eu tinha que preparar aula mesmo, eu havia estudado, eu tinha que estudar, eu tinha que ler, eu não sentia assim, muito segura dos conteúdos aprendidos mesmo. Mas, eu acho muito bom né [pausa] porque eu acabei estudando sempre e isso que norteia minha vida até hoje (Vilma, 2013).

Pela fala de Vilma nota-se o quanto o lugar da prática tem grande importância em sua reflexão sobre seu processo de profissionalização docente, que Freire (2009) defende criar um espaço de se compreender o que se faz, pois nenhuma prática é isolada de outras e sim uma forma de aproximação do ato de e se pensar criticamente.

O exercício da docência é, principalmente, uma prática social (FREIRE, 2009; PIMENTA, 2000). Uma prática que não se reduz a formação inicial acadêmica (TARDIF, 2004), que conforme vemos na fala de Vilma, há uma continuidade dada nas relações cotidianas que vão transformando estes saberes e produzindo-os em outras instâncias e lugares.

Mesmo porque os saberes docentes são “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2004, p. 36), em que não se define apenas na formação inicial, mas tem nesta sua base para transformar-se em outras vivências e experiências.

A partir desta assertiva, é possível pensar o quanto o saber docente é plural e heterogêneo nas dinâmicas que envolvem a sala de aula, e que marca o saber como um ato humano (FREIRE, 2009; TARDIF, 2004). As subjetividades dos diferentes sujeitos envolvidos atravessam e são atravessadas por valores e repertórios, não um mero exercício técnico de docentes, mas um marca humana de atuação em que “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que

possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2004, p. 230) sua profissão.

A construção de saberes é uma rede complexa que atravessa a ação da prática docente (FREIRE, 2009; PIMENTA, 2000; TARDIF, 2004). Neste contexto, como nos indica Block e Rausch (2014), o processo de formação e produção dos saberes não se limita ao processo de formação do professor, já que “a própria prática docente é fonte de produção de saberes” (BLOCK; RAUSCH, 2014, p. 252). O que significa para estas autoras considerar que os saberes “são produzidos para subsidiar a ação prática da mesma forma que também se formam, se reelaboram e se reestruturam a partir dela” (BLOCK; RAUSCH, 2014, p. 252), de forma contínua e singular.

A prática faz com que o/a docente no exercício da docência estabeleça uma dinâmica, consciente ou não, que articula estes saberes de maneira que passem a se perceberem enquanto sujeitos daquele espaço e dos acontecimentos, construindo as peculiaridades de sua atividade profissional de maneira a rearticular suas formas de saber-fazer em um modo contínuo que sistematicamente interfere em sua prática docente (PIMENTA, 2000).

A docente Melissa, ao refletir sobre sua atuação em sala docente, indica um ponto interessante que vai nos apresentar um apontamento sobre o campo da diversidade sexual neste processo de mobilização dos saberes docentes em sala de aula.

Olha eu vou ser sincera com você, eu na sala de aula, ali sou eu com eles. Se é para mim disciplinar, manter a ordem ali, eu mantenho. Eu até esqueço se gosta ou não de mim. Então, eu preciso manter a ordem ali, então ali eu faço isso (Melissa, 2013).

Pensar a ordem e o respeito como saberes que configuram o espaço escolar nos leva a pensar como se constroem as percepções sobre afetividades, da vivência das sexualidades e de subjetividades que vão além dos conteúdos formais e parecem se submeter a uma ordem rigorosa de disciplina e o distanciamento do subjetivo. A fala do professor Júlio evidencia esta institucionalização das normas na escola.

Às vezes é melhor [pausa] o que é bom, é ficar beijando ninguém. Nem homem e mulher, nem menino e menina. Porque os pais não gostam. Às vezes, que a menina adolescente vai lá e fica se beijando e se pegando na escola, então, a escola tem que dar uma resposta nesse sentido. Às vezes, por exemplo, é melhor até proibir (Júlio, 2013).

Nesta questão é interessante observar que tanto Júlio quanto Roberta, Melissa e Vilma, entendem a escola como um espaço para ensinar limites e proibições. O lugar da

ordem e da disciplina. Somente para Júlio e Melissa é que o espaço escolar também está, como segundo plano, o lugar para ensinar conhecimento científico e ensinar e aprender os conteúdos das disciplinas.

Estes encontros acontecem no cotidiano escolar, em que estes saberes vão se articulando a uma noção sobre si, sobre os outros e sobre a escola; e constroem percepções sobre temas e assuntos que vão além destes conteúdos formais e que precisam dar conta também das “explosões” que acontecem no dia a dia da sala de aula.

Assim, no espaço da escola há uma tessitura complexa de poderes normatizadores que procuram dar conta da heterogeneidade dos sujeitos no espaço escolar. Um aspecto que Louro (1999) chama de *pedagogização* da sexualidade, que continuamente produz saberes, verdades e jogos de poderes que atuam decisivamente sobre os processos de subjetivação dos diferentes sujeitos que circulam no espaço cotidiano da escola e produz reiteradamente o projeto de naturalização do “masculino” (atribuições/expectativas físicas, emocionais e sociais) e do “feminino”, com as devidas expectativas e vigilância a partir desse “enquadramento” (LOURO, 2008).

Para as professoras e o professor entrevistadas/o, os saberes que iam mobilizando pautavam a questão da diversidade sexual como o lugar do diferente, fora do campo da inteligibilidade heterossexual, tanto que ligavam diversidade sexual à homossexualidade, referida diversas vezes como homossexualismo.

Todavia, conforme observamos na fala de Melissa, também trouxeram a diversidade sexual como uma questão historicamente construída, seja na pauta popular ou nas discussões da escola, como nos lembra Penin (1995) sobre a heterogeneidade dos espaços que constroem estes saberes docentes e que os pautam pelos acontecimentos de certas épocas.

Não, na minha época de faculdade não tinha essas coisas aí, não se comentava, vem da mudança do mundo mesmo, da atualidade, do que está acontecendo mesmo, da gente estar por dentro de tudo, das mudanças mesmo, do que está acontecendo no mundo atual, e olha que eu vou te falar, está acontecendo muita coisa, que às vezes eu paro para pensar e fico abismada com tanta coisa nova para gente ter que dar conta, é na escola, cada governo que passa coloca uma coisa, inventa uma coisa, na hora tem que falar de índio, depois já não tem, daí tem que falar de negro, depois já não tem, e agora também aparece dos homossexuais (Melissa, 2013).

Com isso, pensar a diversidade sexual pela categoria conceitual dos saberes docentes, nos leva a perceber que a temática também é contextual e tanto atravessa

quanto é atravessada pelos saberes com os quais os/as docentes vão constituindo ao longo de sua carreira.

Esta contextualidade não está aquém da formação inicial, mas se dá em caráter de tencionar esta formação, o que coloca a própria formação docente no campo da provisoriedade, ao se perceber que são as interações com o mundo em suas diversas experiências que emergem as percepções sobre a escola e a própria docência, mas também as relações com os/as aluno/as e os diferentes conhecimentos.

Tecendo algumas considerações finais

Justamente neste espaço, considerando este pequeno grupo que cedeu suas narrativas, que podemos instigar a reflexão sobre como as questões que cercam a temática da diversidade sexual na sala de aula, enquanto tema ou parte da construção das vivências daquele lugar negociam com os saberes docentes produzidos contextualmente e que dialogam tencionadamente com sua formação acadêmica e com os saberes da experiência.

O saber dos professores se constitui na escola, na sala de aula aonde situações cotidianas e dadas no instante fornecem um choque de enfrentamento, o que faz destes saberes multifacetados. Este processo mobiliza o saber-fazer (TARDIF, 2004), também contextual, porque passa pela história de vida destes/as docentes, que emergem histórico e socialmente durante a carreira e se concretiza na vivência da sala de aula.

Considerando a escola como o lugar onde constroem sua vivência profissional e grande parte dos saberes que utilizam no espaço da sala de aula (saberes múltiplos e plurais), os/as docentes utilizam suas experiências pessoais e relacionais, acumulam conhecimentos quando trabalham a parte sistematizada do ensino e constroem relações a partir de suas vivências com seus pares e em sala de aula com os/as alunos/as (PENIN, 1995).

Os saberes da experiência (PIMENTA, 2000; TARDIF, 2004) indicam que não se pode desconsiderar as interações vividas (FREIRE, 2009), visto que se reafirmam como saberes práticos, que reavaliam a todo tempo os conhecimentos teóricos-científicos, culturais e sociais.

O exercício da docência se torna o principal instrumento com o qual nossa sociedade tem pensado no processo de desenvolvimento da formação docente em uma perspectiva mais humanizadora, em que “não se superpõem à prática para melhor

conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente” (TARDIF, 2004, p. 48).

Isto não quer dizer que se anule a formação inicial, pelo contrário, é só por meio dela que se torna possível levar os saberes docentes para outros espaços e contextos que não apenas o presumido, planejado na formação técnico-científica, ou os saberes acadêmicos e disciplinares, e também dos currículos e profissional (TARDIF, 2004; PIMENTA, 2000).

Com isso, os/as docentes vão redimensionando sua prática cotidiana e colocam em ação sua formação. A partir desta perspectiva, é possível vislumbrar o quanto abordar diversidade sexual é um caminho sinuoso e complexo, porém possível desde que se entenda que construir saberes sobre a temática também seja plural, provisória e instável.

Referências

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita B. *Saberes Docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. UNOPAR Cient. Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, Out. 2014

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LOURO, Guacira L. *Pedagogias da Sexualidade*. In: _____. (Org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 9-34.

_____. *Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. Revista Proposições*, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago., 2008.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Os professores e o “novo” espaço público da educação*. In: TARDIF, M. LESSARD, C. (org.). *O Ofício de Professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PENIN, Sônia T. S. *A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev., 1995.

PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA JUNIOR, Astrogildo F. A ciência da História e o ensino de História: aproximações e distanciamentos. **Opsis**, Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304, jan./jun. 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____. ALMEIDA, Laurinda R.; PRANDINI, Regina C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livros Editora, p. 9-61, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004.

Recebido em Outubro de 2018.

Aprovado em Janeiro de 2019.

Revista
Diversidade
e Educação