



Revista Tecné, Episteme y Didaxis. Año 2018. Número **Extraordinario.** ISSN impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126 **Memorias,** Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables. Octubre 10, 11 Y 12 de 2018, Bogotá

Reflexões articulantes entre saberes docentes de Maurice Tardif e formação docente em sexualidade e diversidade sexual

Santos, Cristiano Figueiredo Dos¹; Delgado, Joelma Dos Santos Garcia²; Machado, Vera de Mattos³

Resumo

Essa reflexão se propõe a realizar uma articulação entre as ideias de Maurice Tardif sobre os saberes docentes e as temáticas de sexualidade e diversidade sexual na formação profissional para a docência, especialmente para as ciências biológicas. Cada um dos saberes docentes propostos por Maurice Tardif é explorado a partir de análises que consideraram resultados de trabalhos que investigaram ou discutiram o tema e também reflexões próprias que consideramos pertinente compartilhar.

Palavras-chave: professores, ensino de ciências, educação.

Categoria 1: Reflexiones desde la innovación en el aula.

Tema: Contextos culturales y diversidad.

Introdução

O objetivo deste texto é refletir sobre sexualidade e diversidade sexual a partir dos saberes docentes propostos por Tardif (2007). Neste sentido, estabelecemos conexões com elementos que, sob nossa perspectiva, influem sobremaneira na formação de professores nas temáticas de interesse, ora articulando os temas com formação docente geral, ora mais estreitamente com formação docente em ciências e biologia.

Conforme o pensamento de Maurice Tardif (2007) exposto na introdução de seu livro Saberes Docentes e Formação Profissional os ensaios que compõem a publicação constituem um esforço de síntese não só de pesquisas empíricas realizadas junto a professores de profissão, mas também de questões teóricas sobre a natureza dos saberes que são efetivamente mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário.

A partir desta ideia, reconhecemos também a importância de saberes constituídos tanto na prática docente quanto na teoria para pensar a formação docente profissional de professores. Então, nos coadunamos com

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. professor.cristiano.biologia@gmail.com

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. joelma.delgado@ifms.edu.br

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. veramattosmachado1@gmail.com



Tardif no entendimento de que os saberes docentes não estão desvinculados das realidades sociais, organizacionais e humanas das quais docentes estão imersos. São saberes conectados com o contexto do trabalho.

(...) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-los relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2007, p. 11)

Segundo Tardif (2007), o saber docente pode, em suma, ser definido como: “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

Por isso reconhecemos a importância da formação profissional docente em sexualidade e diversidade sexual uma vez que expressam componentes da pluralidade social humana.

Desenvolvimento

Os saberes da formação profissional são compostos pelos saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica e, segundo Tardif (2007) são constituídos “pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (p. 36).

Considerando a citação anterior, analisamos algumas pesquisas que indicam um desempenho insatisfatório das instituições de formação de professores no que diz respeito ao trato da sexualidade e diversidade sexual. Silva e Neto (2006) dizem que “os dados obtidos podem sugerir que ainda é incipiente a preocupação com a formação de professores/educadores para o trabalho com Educação Sexual” (p. 190), Souza e Dinis (2010) acusam que “a formação obtida no curso pode apontar para dois caminhos: ou ela não foi suficiente para que os/as formandos/as se sintam capazes de falar sobre esses conteúdos ou (...) não se sentem confortáveis para falar desses temas” (p. 130), já Rossi, Vilaronga, Garcia e Lima (2012) indicam que “professores/as, funcionários/as, famílias não têm recebido formação para trabalhar com a temática da sexualidade e diversidade de forma adequada. Esta falha está presente tanto na graduação quanto na formação continuada” (p. 11), enquanto Oliveira, Brancaloni e Souza (2013) pontuam que “frequentemente há uma omissão, por parte das agências formadoras, não fornecendo subsídios para uma conduta que futuramente será exigida no cotidiano de trabalho na escola” (p. 39) e, por fim, Xavier Filha (2017) ressalta que “No Brasil



não são todos os cursos universitários de formação docente que contemplam em seus currículos disciplinas que priorizam os campos teóricos das sexualidades e gêneros" (p. 219).

Os saberes disciplinares incorporam-se na prática docente pela formação inicial e contínua, sendo socialmente definidos e selecionados pelas instituições universitárias. Encontram-se integrados sob a forma de disciplinas nas universidades e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2007, p. 37).

O pensamento do teórico indica que as opções e perspectivas sobre o encaminhamento das reflexões sobre determinadas temáticas dão-se na formação docente. Se uma perspectiva estritamente biologizante da sexualidade é colocada em ação, ela leva a perdas irreparáveis, como bem destaca Altmann (2013), "quando concebidas de uma perspectiva biológica de corpo, práticas educativas sobre sexualidade têm dificuldade de contemplar a diversidade sexual" (p. 77). Se o corpo é tomado como única referência para sexualidade, talvez permita um entendimento supostamente universalista de sexualidade – a heterossexualidade. Como indica Louro (2011), "o campo da Educação opera, muito expressivamente, na perspectiva da heteronormatividade – ou seja, dentro da norma heterossexual, quer dizer, no entendimento de que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual" (p. 66).

Não se trata de negar a importância dos saberes disciplinares, especialmente os constituídos nos campos das ciências biológicas, pelo contrário, o que se sugere aqui é a integralização dos saberes disciplinares de diferentes disciplinas. Ensinar sobre sexualidade e diversidade sexual requer algo muito além de conhecimentos em fisiologia e anatomia. Concordamos, assim, como o que afirma Tardif (2001): "conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente" (p. 22).

Os saberes curriculares apresentam-se sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. "Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita" (TARDIF, 2007, p. 38).

Se considerarmos documentos oficiais, poderíamos dizer que sexualidade e diversidade sexual são pautas escolares, uma vez que, em tese, os direitos humanos são geral e oficialmente defendidos e ensinados na escola. Entretanto é importante observar o que alguns trabalhos e autores afirmam sobre estes temas. Junqueira (2009), afirma que ao expor o desejo de empreender iniciativas voltadas a propiciar um ambiente escolar mais acolhedor em relação à diversidade sexual, frequentemente afirmações e argumentações afinadas com lógicas da heteronormatividade são explicitadas em atitudes e reações que expressam crenças cristalizadas.



Revista Tecné, Episteme y Didaxis. Año 2018. Número **Extraordinario.** ISSN impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126 **Memorias,** Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables. Octubre 10, 11 Y 12 de 2018, Bogotá

Quando relacionadas com outras formas de diversidade, a sexual parecer ser, como apontam Rios e Santos (2008), “dotada de uma dignidade menor e um estatuto inferior diante de outras preocupações e necessidades” (p. 327). O exemplo se dá quando evidências mostram menor probabilidade de intervenção de professores em casos de bullying homofóbico do que em outros tipos de bullying (UNESCO, 2013). Em decorrência disto, depressão, ansiedade, retração, isolamento social, distúrbios do sono, aumento da probabilidade de pensar em e de cometer suicídio estão relacionados com bullying homofóbico mas o que nos parece é que estas questões não são levadas em conta quando, por exemplo, se trata de saúde de escolares, de forma ampla.

Segundo Rosseli-Cruz (2011), em um contexto escolar favorável aos preconceitos e aos estereótipos, onde educação sexual reforça cenários de intolerância, mesmo o palavrão pode referendar o bullying escolar, o que nos leva a refletir se xingamentos de ordem sexual são severamente policiados na escola como os de ordem racial, por exemplo. Em uma pesquisa sobre percepções de homossexuais no ensino médio, Prado e Ribeiro (2015) concluem que

os sujeitos entrevistados mostram como as relações estabelecidas entre homossexuais e a escola são permeadas por sentimentos de medo, angústia, desconfiança e solidão, pois, quando vítimas da homofobia, não contam com o apoio da comunidade escolar (...) silêncios pedagógicos contribuem para que muitas crianças, jovens e adultos sintam em seus corpos as marcas da heteronormatividade. (p. 148-149)

Os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos no exercício das funções e na prática de sua profissão pelos professores, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Podendo ser denominados também de saberes práticos, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2007, p. 39).

Dessa forma, consideramos que é na ação pedagógica, por meio de seus estudantes, que muitos professores terão alguma (in)formação sobre diversidade sexual e sexualidade. Os saberes sobre expressões da sexualidade seriam construídos diretamente em situações práticas de ensino, quando, ao se preocupar com a aprendizagem individual de seus estudantes, o professor os enxergaria, visualizando suas diferenças. Consonante a este pensamento, Tardif (2001) afirma: “Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos” (p. 28).



Revista Tecné, Episteme y Didaxis. Año 2018. Número **Extraordinario.** ISSN impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126 **Memorias,** Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables. Octubre 10, 11 Y 12 de 2018, Bogotá

Além disso, Tardif (2000) ressalta a relevância da sensibilidade dos professores quando indica que

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo (...). (p. 17)

Para Tardif (2001), as interações com os estudantes constituem o núcleo, e não aspectos secundários ou periféricos da pedagogia ou do trabalho dos professores (p. 19-20). Inegavelmente, professores estão sujeitos a interações sociais e “o fato de ser um menino ou uma menina, branco ou negro, rico ou pobre etc, pode ocasionar atitudes, reações, intervenções, atuações pedagógicas diferentes por parte dos professores” (p. 29). Ensinar é, em algumas situações, dedicar-se a alguém ou muitos alguéms.

Notas finais

O cenário exposto nesta reflexão evidencia a urgente necessidade de tomada de decisão frente à inserção da sexualidade e da diversidade sexual nas formações inicial e continuada de professores de ciências e biologia, com vistas à composição de seus saberes docentes nestas áreas, desde que não se incorporem o entendimento de um corpo como sendo universal, que encerre desejos e possibilidades de expressões unívocas de sexualidade.

Consideramos que na prática pedagógica, atenção e sensibilidade são necessárias para que o docente perceba o quanto importam questões da sexualidade, especialmente para minorias sexuais.

Referências bibliográficas

ALTMANN, H. 2013. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana* (13). 69-82.

JUNQUEIRA, R. D. (2009). Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. En: C. XAVIER FILHA (org). *Educação para sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.* (pp. 112-142). Campo Grande, Brasil: Editora UFMS.

LOURO, G. L. (2000). *Currículo, Género e Sexualidade.* Porto, Portugal. Porto Editora.

LOURO, G. L. 2011. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Formação Docente*, 03(04). 62-70.

OLIVEIRA, R. R., BRANCALEONI, A. P. L. y SOUZA, T. N. 2013. Formação de professores para o trabalho com o tema sexualidade no cotidiano escolar. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 8(2). 34-49.



Revista Tecné, Episteme y Didaxis. Año 2018. Número **Extraordinario.** ISSN impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126 **Memorias,** Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables. Octubre 10, 11 Y 12 de 2018, Bogotá

PRADO, V. M. y RIBEIRO, A. I. M. 2015. Homofobia e educação sexual na escola, percepção de homossexuais no ensino médio. *Retratos da Escola*, 9(16). 137-152.

RIOS, R. R. y SANTOS, W. R. 2008. Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. *Revista Psicologia Política*, 8. 325-344.

ROSELLI-CRUZ, A. 2011. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação sexual escolar. *Educar em Revista*, (39). 73-85.

ROSSI, C. R., VILARONGA, C. A., GARCIA, O. A. y LIMA, M. T. O. 2012. Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. *Contexto & Educação*, (88). 6-34.

SILVA, R. C. P. y NETO, J. M. 2006. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciência & Educação*, 12 (2). 185-197.

SOUZA, L. C. y DINIS, N. F. 2010. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. *Pro-Posições*, 21(3). 119-134.

TARDIF, M. 2000. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13). 5-24.

TARDIF, M. 2000. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. *Cadernos de Educação*, (16). 15-47.

TARDIF, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Brasil. Vozes.

TARDIF, M. y RAYMOND, D. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, (73). 209-244.

UNESCO. (2013). *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Respostas do Setor de Educação ao bullying homofóbico*. Brasília, Brasil. UNESCO.

XAVIER FILHA, C. 2017. Tecer e entretecer a vida: educação para as sexualidades e gêneros na formação docente. *Intermeio*, 23 (46). 215-236.