

REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE¹ DE UM BIÓLOGO DISSIDENTE LGBTTIQA+

REFLECTIONS ON THE PROFESSIONALIZATION OF A LGBTTIQA+ BIOLOGY TEACHER

Gustavo Macêdo do Carmo²
Fernanda Bassoli³

RESUMO

As concepções de um professor acerca de seu papel enquanto mediador do conhecimento começam a ser construídas durante a sua experiência enquanto estudante, permanecendo entalhadas em sua memória e direcionando seu trabalho pedagógico no futuro. O docente é o único protagonista social que vivencia seu ambiente de trabalho antes de se tornar um profissional. Somado a isso, sujeitos LGBTTIQA+ que buscam ser professores, lidam com diferentes enfrentamentos na escola e na sociedade que moldam diretamente as suas concepções sobre o ensino. Dessa maneira, o presente relato tem como objetivo central analisar os diferentes processos que perpassaram a profissionalização docente de um biólogo homossexual, atravessando suas vivências durante a educação básica, construídas sob a égide da heteronormatividade, e durante sua formação inicial e continuada. Com base nos saberes experienciais transcritos aqui buscamos refletir sobre a importância de práticas pedagógicas inclusivas que contribuam para a difusão do respeito à diversidade nos espaços de ensino.

Palavras-chaves: Residência docente; homofobia; *bullying*.

ABSTRACT

A teacher's conceptions about his role as a mediator of knowledge begin to be constructed during his experience as a student, remaining engraved in his memory and directing his pedagogical work in the future. The teacher is the only social protagonist who experiences his work environment before becoming a professional. In addition, LGBTTIQA+ individuals who seek to become teachers deal with different challenges at school and in society that directly shape their conceptions about teaching. Thus, the present article aims to analyze the different processes that permeated the professionalization of a homosexual biologist as a teacher, covering his experiences during school and college. Based on the experiential knowledge transcribed here, we seek to reflect on the importance of inclusive pedagogical practices that contribute to the dissemination of respect for diversity in school.

Keywords: *Teaching residence; homophobia; bullying.*

¹ Este relato constitui uma parcela do Trabalho de Formação Docente do primeiro autor, construído no escopo do Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13627>

² Doutorando em Parasitologia - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Biodiversidade e Conservação da Natureza - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Residência docente – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Técnico em Informática – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: gugaatwts@hotmail.com

³ Doutora em Química - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestra em Ecologia - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do quadro efetivo do Colégio de Aplicação João XXIII - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: fernanda.bassoli@ufjf.br

1. GÊNESE: NARRATIVAS DE UMA MÃE PROFESSORA E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE ESCOLA

A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente. Essa orientação inclui uma perspectiva futura e uma direção que molde todas as atividades e sofrimentos humanos (Rüsen, 2009, p.164).

Na madrugada de uma segunda-feira, a imensa falta de sono me levou ao quarto de minha mãe, que havia passado o dia todo realizando tarefas domésticas e estava exausta. Nossos momentos de contato há muito se tornaram escassos, em virtude de minha mudança para uma outra cidade, como consequência do surgimento de novas oportunidades formativas vinculadas à graduação. Nossos encontros já não eram corriqueiros e, por mais dolorido que isso fosse, era algo aceito a duras penas por nós, tendo em vista as novas perspectivas acadêmicas e subjetivas que surgiam.

A pandemia de COVID-19, entretanto, fez com que esta aceitação fosse substituída pelo medo e, cada contato nosso parecia muito singular e precioso. Em meio aos assuntos cotidianos de família, começamos a conversar sobre minhas vivências escolares durante o Ensino Fundamental II em uma instituição confessional e, neste momento, relatei um fatídico episódio em que uma mãe, coordenadora do local, entrou na sala onde eu estudava e começou a reclamar com toda a turma sobre a sujeira do banheiro adjacente. Sua expressão severa e tom de voz ríspido são inesquecíveis e sua raiva a levou a exigir que um estudante, selecionado aleatoriamente por ela, fosse até o banheiro e fizesse sua limpeza. A mãe não estava interessada em descobrir quem era o responsável por aquilo e, para ser honesto, anos depois do ocorrido, permaneço sem entender qual era sua intencionalidade pedagógica. Quando mencionei para minha mãe que o estudante escolhido havia sido eu, senti uma enorme frustração em seu rosto e procurei conter o avanço disso, concluindo meu relato ao dizer que quando cheguei ao banheiro, uma funcionária da instituição já havia limpado tudo e eu fui destinado novamente a minha sala.

À medida que construíamos este processo dialógico elucidativo, surgia em minha mente um questionamento central: se aquele relato a incomodava tanto, o que levava minha mãe a me matricular naquela escola? Na tentativa de entender melhor suas justificativas, comecei a questioná-la sobre suas vivências enquanto estudante na educação básica. Movida pela satisfação de saber que sua história escolar assumia protagonismo em meus interesses naquele momento, ela respondeu prontamente, com brilho nos olhos, cada questionamento feito.

Sua narrativa inicia-se em julho de 1955, quando, aos 7 anos de idade, ingressou na rede estadual. Naquela época não havia pré-escola. As percepções sobre a docência se materializavam em consonância com as concepções do modelo tradicional de escola, que emergiu no século XIX. A cada semestre, os estudantes eram avaliados através de provas lacradas, abertas unicamente pelos professores no momento da aplicação. O desempenho nestas provas, analisado por meio de notas, era muito utilizado para definir a eficiência do trabalho dos docentes. Os números criavam diversas perspectivas: estudantes que conseguissem concluir a antiga quarta série do primário (atual 5º ano do Fundamental I) com boas notas, eram premiados com bolsas em um ginásio dirigido por freiras caso fossem aprovados no teste inicial a qual eram submetidos.

Apesar de ter sido cria da rede estadual de ensino, na qual deu seus primeiros passos enquanto discente, minha mãe possui também uma vasta história com instituições confessionais. Mesmo com uma bolsa de estudos, ao entrar nesta instituição, ela se deparou com todas as barreiras e dificuldades que são estabelecidas nas instituições privadas que comercializam a educação. Ela saiu de uma realidade na qual o estudante, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, recebia materiais escolares e uniformes, e mergulhou em um mundo inédito no qual deveria conseguir estes itens de alto custo através de seus próprios meios e de sua família. Em meio às dificuldades, concluiu o Fundamental II nesta instituição e migrou para um novo colégio, também administrado por freiras, o qual decidi manter em anonimato, sob o pseudônimo de Antro do Enquadramento.

Adentramos aqui em um colégio dominado pelas crias da elite, um espaço rígido, destinado unicamente às garotas naquela época. Foi neste espaço que ela vivenciou o magistério, com o primeiro ano sendo pago com muita dificuldade, até conseguir uma bolsa de estudos no segundo e terceiro. As expectativas e papéis estabelecidos para estas estudantes se materializavam através dos uniformes, confeccionados e vendidos pela instituição. Cada estudante deveria possuir um uniforme diário e outro de gala, sendo terminantemente proibido utilizá-los fora da instituição.

Qualquer perspectiva de gestão democrática que passasse pela minha cabeça se esvaia de modo instantâneo, enquanto minha mãe narrava a dinâmica das reuniões de pais e mães, através das quais era acatado tudo aquilo que as freiras e diretoras estabeleciam. Infundáveis formas de resistência surgiam neste contexto. O comprimento das saias do uniforme ia até o joelho e, a própria instituição possuía uma costureira responsável por ajeitar este comprimento caso a estudante crescesse além do esperado. Dentro do espaço escolar, as regras eram seguidas à risca. Porém, quando saíam da escola, havia uma convenção entre as estudantes que, segundo minha mãe, enrolavam a saia na barriga, por baixo da blusa, deixando-a visualmente menor, em consonância com o gosto delas. O comportamento despretensioso dela diante de sua narrativa era algo formidável: não havia nenhuma preocupação em parecer rebelde ou pecaminosa enquanto proferia seu discurso. Todavia, o preço a se pagar em uma escola de elite, ultrapassava a impossibilidade de frequentar as festas de gala e ela conta que as humilhações que sofria por suas raízes humildes eram cotidianas.

Anos mais tarde, a escola, que até então recebia unicamente moças, se transformou em uma instituição destinada à educação de rapazes também, o que levou minha mãe a matricular seus dois filhos. Minha dúvida inicial ainda permanecia: quais eram as razões? Por que escolher uma instituição de ensino cuja essência se estabelece em tamanha rigidez? A resposta que eu procurava para estes questionamentos repousava na concepção de escola que minha mãe possuía. Quando questionei o que mais a encantava no Antro do Enquadramento, além de reconhecer potencialidades no ensino, tomando como base uma perspectiva mais tradicional de

educação difundida na época, ela não poupou elogios ao espaço físico, definindo-o como uma área “chique”. A boa infraestrutura daquela instituição era algo de muito valor para uma jovem de raízes humildes, cujo afeto e vínculo com os filhos culminou no desejo de que estes também usufruíssem do conforto escolar que ela teve, mesmo com tantas dificuldades. A explicação que eu tanto buscava, desde o início deste diálogo, estava no comportamento parental humano típico, tomado por componentes sociais e culturais, que leva pais e mães a transporem barreiras para que os filhos vivam de forma plena.

2. O MITO DA CAVERNA E A QUEBRA DE PARADIGMA

Por mais de uma década, minhas vivências escolares foram construídas no Antro do Enquadramento. As normas e proibições que caracterizam as narrativas de minha mãe perduraram ao longo do tempo. O uniforme agora era confeccionado fora da escola, com diferentes versões para cada gênero, seguindo uma perspectiva binária e sua obrigatoriedade permanecia indiscutível. O espaço físico escolar era tomado pelo simbolismo católico, materializado através de grandes esculturas de adoração a figuras bíblicas e a presença de uma capela. As práticas pedagógicas se misturavam com valores cristãos e ritos como orações no início das aulas, celebrações em datas destinadas a figuras beatificadas e uma disciplina de Ensino Religioso que buscava ensinar valores morais atrelados à conduta social. A imersão nestas práticas era muito mais evidente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, e a concepção de fé estava atrelada unicamente ao catolicismo, em virtude das raízes daquela instituição, fundada na primeira metade do século XX por uma congregação de freiras advindas da Espanha.

Fazer parte de uma escola particular repleta de espaços físicos lúdicos e uma estrutura sofisticada era algo que soava confortável para mim naquele momento. A ideia de ser desligado do Antro do Enquadramento me assustava a cada vez que meus pais confrontavam a possibilidade de perder o singelo desconto que possuíamos na mensalidade. A mesma percepção de escola que minha mãe apresentou em seu relato tomava conta do meu imaginário

durante toda a educação básica. Entretanto, somente o espaço físico garantiria o aprendizado em uma perspectiva multicultural e anti-discriminatória, através de vivências escolares inclusivas⁴?

Enquanto passava por diversos processos mentais associados à descoberta de minha homossexualidade, fui vítima de inúmeras situações de violência física e verbal que reforçavam estereótipos e legitimavam um modelo identitário heteronormativo⁵ dominante naquela escola.

Em casos isolados de esgotamento e rejeição de minha própria essência, tentei percorrer um caminho árduo e cruel: me inserir no outro lado, agindo da mesma forma que meus agressores, na tentativa de desviar os olhares incessantes direcionados à minha orientação sexual⁶. Em um contexto midiático marcado pela difusão de ideias descabidas como a “cura gay” e a demonização da homossexualidade, tentei ainda “ser” heterossexual, mas não consegui, uma vez que os desejos inatos que eu sentia estavam acima do meu esforço.

Recentemente, tive a oportunidade de me deleitar com o livro *The Rise and Fall of the Dinosaurs* (Ascensão e queda dos dinossauros), publicado em 2018 por Stephen Louis Brusatte, um renomado paleontólogo estadunidense que narra todos os processos que culminaram no surgimento, domínio e extinção dos dinossauros. As palavras de Stephen fluem como as de uma criança que descreve a descoberta de uma nova borboleta. Nosso planeta, segundo ele, se transformou em um mundo pós-apocalíptico após a extinção em massa que caracterizou o fim do período Permiano e dizimou cerca de 96% de toda a biodiversidade daquele momento. Neste cenário traumático, que marcou o período Triássico, a Terra se recuperou através de inúmeros processos evolutivos nos anos que seguiram e diversos animais, singulares como os dinossauros, viram a luz.

⁴A perspectiva de uma Educação Inclusiva citada no presente trabalho caminha em consonância com os preceitos de Booth e Ainscow (2011).

⁵Os valores ali presentes reforçavam a ideia de que a heterossexualidade era a única forma legítima de ser, estar e se expressar (Warner, 1993).

⁶De acordo com Jesus (2012), orientação sexual diz respeito à “atração afetivossexual por alguém de algum/ns gênero/s”.

É inacreditável pensar que, por meio de pequenas fagulhas, nosso planeta se refez, após presenciar a morte de quase tudo que corria sobre a terra, nadava através dos oceanos e voava nos céus. Durante toda a minha estadia no Antro do Enquadramento, procurei ser resiliente diante dos pensamentos que consumiam minha mente em virtude do *bullying* que sofri. Esse pode ser entendido como um

(...) Comportamento violento caracterizado por atitudes agressivas de todas as formas, praticadas intencional e repetidamente, que ocorre devido à dificuldade dos estudantes em conviver/aceitar suas próprias diferenças culturais e identitárias que são construídas e reconstruídas no ambiente escolar. (Esteves, 2019, p.1)

Em certos momentos, procurava auxílio das entidades que promoviam a gestão daquela escola, como a coordenação, que buscava dialogar com os agressores na tentativa de solucionar os problemas. Todavia, a cada ano letivo, surgiam novos estudantes com o anseio de dar continuidade a este processo de discriminação escolar. Além disso, ela não partia exclusivamente dos discentes, mas, dos próprios professores que questionavam minha orientação sexual em minha presença ou por meio do diálogo com a turma enquanto eu estava ausente. A homofobia⁷ também se materializava através de outros contextos, como a iniciação cristã que marcava a catequese e as vivências em um conservatório estadual de música do município. Naquela cidade tão pequena, não havia locais de acolhimento e a discriminação era constante nos diversos espaços que ocupei.

No primeiro semestre de 2009, quando cursava o oitavo ano (antiga sétima série), me deparei com uma nova possibilidade de discriminação que marcaria o resto da minha vida: o *cyberbullying*⁸. Em um momento complexo de minhas descobertas, caracterizado por auto rejeição e frustração diante da minha orientação sexual, um dos meus perfis em redes sociais

⁷“(…) Fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade” (Junqueira, 2013, p. 484).

⁸Processo discriminatório realizado com base em ferramentas tecnológicas, como celulares, filmadoras e internet (Brasil, 2010).

foi violado e, a partir daí inúmeras postagens e interações foram feitas, por outros sujeitos, utilizando minha identidade. Colegas de classe foram ofendidos explicitamente e minha sexualidade foi exposta, só que agora, era mais difícil negar. Ainda não possuía dimensão total do que significava ser homossexual, mas começava a me perguntar, no auge dos meus 13-14 anos o quanto as pessoas gostavam da minha existência e, as poucas respostas que surgiam na minha mente despertavam medo e angústias.

Resiliência parecia não caber mais naquele momento e, comecei a ceder aos pensamentos destrutivos e desenvolver comportamentos privativos nos mais diversos âmbitos da minha vida. Como resultado do medo de novas invasões, comecei a ser exageradamente metódico com senhas, criei e-mails alternativos para acessar computadores públicos e comecei a ter medo de conectar dispositivos periféricos, como *pendrives*, em aparelhos que não eram utilizados por mim. Além disso, a auto rejeição me trouxe inúmeras cobranças: eu precisava ser bom em tudo e precisava ter a aprovação de todos. Tornei-me uma pessoa insegura diante do que produzia e meus trabalhos nunca estavam completamente bons. Surgiu em mim uma necessidade permanente de me explicar e de me defender diante de qualquer situação; era o que eu fazia ao descobrir que o meu agressor havia ofendido uma pessoa da escola se passando por mim naquela rede social.

Um ano mais tarde, descobri o causador daquela violência, através de uma testemunha que presenciou tudo o que aconteceu e relatou com muito entusiasmo a situação, em meio a gargalhadas. Poucos dias depois, confrontei meu agressor, uma pessoa que estudava comigo há anos, pedindo que o perfil fosse apagado, mas ele negou a acusação alegando que havia sido outro sujeito o grande responsável por tudo aquilo. Nunca descobri a verdade e só tive paz quando a rede social foi desativada, em 2014, pela empresa responsável pela sua criação, levando consigo aquele perfil. Transcorrida mais de uma década depois desse processo de violência, todos os transtornos supracitados ainda se fazem presentes na minha vida pessoal e profissional.

Em meu último ano do Ensino Fundamental II no Antro do Enquadramento, descobri que alguns amigos de turma decidiram que era hora de deixar aquela escola e buscar uma nova oportunidade em um centro federal que unia o ensino médio à formação técnica. Mesmo diante de todas as situações de violência, a ideia de sair daquela escola e de minha zona de conforto me despertava muitos sentimentos negativos. Entretanto, estar distante das poucas pessoas que me proporcionavam acolhimento naquele espaço também era algo que me preocupava. Decidi então que deveria deixar aquela escola e ingressar na rede federal junto com elas.

Durante as primeiras semanas na nova instituição de ensino, me senti culpado ao entender que minha decisão de sair de uma escola parecia irresponsável e foi tomada com base nas ações de amigos. Expressões como “maria vai com as outras”, que pessoas mais velhas usavam constantemente em minha infância, passaram a ter domínio sobre a minha mente. Meus pais estavam satisfeitos com o fato de que agora não teriam que arcar com uma mensalidade tão grande, enquanto eu me deparava com um espaço físico totalmente diferente, com suas vulnerabilidades materializadas por meio de rachaduras que se expandiam nas paredes dos banheiros. Aquela instituição despertava em mim um sentimento forte de ineditismo, como se eu estivesse contemplando o lado avesso do que já conhecia em termos de escola: tudo ali era novo. A pluralidade de sujeitos daquele lugar era fantástica e o número de pessoas pretas e pardas em cada turma era muito maior em relação ao Antro do Enquadramento. Por se tratar de uma instituição de ensino integral, a rotina era intensa e permanecíamos naquele espaço mais tempo que em nossos próprios lares.

Havia também um jovem, de outra cidade, assumidamente homossexual, que possuía uma personalidade irreverente, desprendida de padrões. Apesar de ainda carregar angústias relacionadas à minha orientação sexual, o comportamento dele no fundo já me despertava admiração. Logo no primeiro semestre, fui assistir a um jogo de futebol em uma quadra da instituição e fui vítima de um novo episódio de *bullying*. Para minha surpresa, uma das novas

amizades que havia construído naquela escola diferenciada entrou em conflito com o novo agressor, em minha defesa, e tive coragem de me posicionar diante daquilo. A discriminação não havia acabado no Ensino Médio, mas se tornou cada vez menos frequente; eu ganhei voz e um apoio intenso de pessoas que conviviam comigo. Em 2013, novos episódios de *cyberbullying* aconteceram, mas já era tarde: eu havia descoberto o amor próprio e a aceitação diante da minha orientação sexual e este era um caminho sem volta.

Entrar naquela instituição foi algo que despertou em mim a ideia de uma escola que não poderia se resumir ao seu espaço físico e aos processos pedagógicos atrelados à sala de aula. As vivências escolares são tomadas pelas relações interpessoais, pelos momentos de lazer, interação e acolhimento. A ideia de migrar para uma nova instituição, com justificativas que pareciam tão irresponsáveis, contribuiu para uma ruptura de paradigma em minha mente: surgira ali uma nova concepção de escola. Um espaço plural, inclusivo cuja aprendizagem e desenvolvimento do estudante só se processam de forma plena diante da segurança, confiança e afeto entre sujeitos. Descobri que existia um mundo fora da caverna em que vivi durante boa parte da educação básica e que a amizade é um elemento fundamental para o funcionamento do espaço escolar. Havia muita responsabilidade na decisão de sair do Antro do Enquadramento guiado por este valor.

3. DOCÊNCIA: HABILIDADE INATA OU CONSTRUÍDA?

Durante a graduação, me deparei com a dualidade entre os processos formativos da licenciatura e de algumas disciplinas extremamente tecnicistas do curso de Ciências Biológicas. Lembro-me que discutíamos em uma dada matéria alguns aspectos taxonômicos dos anfíbios, conteúdo final daquele período letivo. Aproximávamo-nos do fim do turno vespertino, em uma sala escura, com uma apresentação de slides na cor azul, repleta de nomes científicos que eram lidos, um a um, por nossa professora. Aquela rotina era um clichê dentro da disciplina que cursávamos, mas um acontecimento inusitado tomou conta da minha mente ali naquele momento. Ao final de toda a erudição que caracterizava aquela aula, a professora fez seus

agradecimentos e se despediu da turma dizendo que, apesar das inúmeras disciplinas e pesquisas construídas por grandes acadêmicos da área de Educação, ser professor, na concepção dela, era um dom. Ao sair da sala, fui tomado por um sentimento intenso de frustração, tendo em mente cada discussão que as disciplinas da licenciatura me proporcionaram ao longo de minha formação. Havia algo de muito problemático e familiar na fala daquela professora.

Um dos fatores que impulsionou o meu desejo pela docência, na Educação Básica, foram os minutos que precediam as avaliações tradicionais, tempo que eu utilizava para revisar o conteúdo com meus colegas de turma. Durante este processo, ouvia coisas do tipo “você nasceu para ser professor”, “sua didática é boa”, “você explica bem”, o que, naquela época, parecia um bom reconhecimento que me impulsionou a ver a profissão docente como uma perspectiva de futuro. Entretanto, se minha didática era boa sem a necessidade de preparo e se de fato eu havia “nascido” para dar aulas, qual seria a razão pela qual vaguei durante tanto tempo por vias transoceânicas de saberes pedagógicos durante a licenciatura? Como esta concepção da docência enquanto dom afeta a percepção que a sociedade possui acerca de nossa profissão?

Bourdoncle (1994), Tardif e Gauthier (1999), discutem sobre a complexidade e importância da profissionalização docente. Os autores ressaltam que ela implica no apoio em conhecimentos especializados, formalizados, na maioria das vezes, por meio de disciplinas científicas e que são obtidos através de uma formação de natureza universitária ou equivalente. Ainda segundo eles, através desta formação, é possível obter um título profissional que assegura docentes contra quaisquer processos intelectuais invasivos desencadeados por aqueles que não possuem a mesma formação, sendo estes diplomados ou não.

Ressalto aqui a importância do processo formativo da licenciatura, no qual dei meus primeiros passos rumo à profissionalização. Descobri durante a graduação que o ato de ensinar está além das percepções tradicionais do século XIX, em que o estudante era visto como mero receptor passivo de informações e o docente como o único detentor do saber. A construção do

conhecimento em uma perspectiva dialógica revela a imensidão e riqueza dos saberes prévios e inquietações que os estudantes trazem para a sala de aula. Pude compreender de forma crítica também o papel da ciência na escola e na sociedade, não como fonte dogmática, exclusiva e absoluta do saber, mas como uma dentre muitas formas de conhecimento que contribuem para nosso entendimento de mundo. Bebi da fonte de Paulo Freire (1987) e descobri a importância da educação libertadora⁹ e da criação de uma sala de aula baseada na articulação de poderes entre professor e estudante.

Cabe ainda ressaltar que a profissionalização e a formação docente nada tem a ver com a gênese de manuais, rotinas ou receitas, tendo em vista que o professor atua em um espaço marcado pelo constante ineditismo por trás das demandas dos estudantes. O inesperado é o elemento central que constitui a sala de aula.

Se por um lado o senso comum nos leva a crer que para ser um bom professor precisamos acumular um vasto cabedal de informações, por outro lado a prática escolar nos apresenta cenários complexos e plurais envolvendo a aprendizagem, de forma que nossos saberes de referência são frequentemente confrontados e destituídos dos seus lugares de certeza (Almeida, 2014, p. 326).

Tardif (2000) discute também sobre as principais características desses saberes profissionais docentes acerca do ensino e de nosso papel, destacando que eles são temporais, heterogêneos, personalizados e situados, sendo atravessados por questões ligadas ao elemento central de nosso trabalho: o ser humano. Estes conhecimentos são tidos como temporais pois, segundo o autor supracitado, são construídos ao longo de uma estrada pré-profissional e profissional, sendo esta última marcada por questões de identidade, socialização e mudanças. A socialização é de grande valia, tendo em vista que é exigido do professor que se adapte às práticas e rotinas do grupo de trabalho no qual ingressa e, os anos iniciais do exercício de nossa profissão são tidos como cruciais para o entendimento sobre a estrutura/rotina de nossa prática e a criação de um sentimento de competência (Tardif, 2000).

⁹Processo dialógico de construção do conhecimento que busca a formação de sujeitos com pensamento crítico que batalham contra a opressão social (Freire, 1987).

A natureza heterogênea destes conhecimentos profissionais pode ser observada através da pluralidade de fontes das quais eles são provenientes.

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (Tardif, 2000, p. 14).

Ainda segundo Tardif (2000), nosso trabalho é heterogêneo, uma vez que é tomado por uma pluralidade de concepções, saberes metodológicos e conhecimentos teóricos mobilizados para atingir objetivos, em sala de aula, que também são diversos. Os saberes profissionais docentes também são considerados personalizados, pois são indissociáveis daquilo que nos constitui enquanto sujeitos como as nossas experiências, personalidade, emoções, culturas, contextos de inserção e pensamentos, além de serem situados pois estão ligados às situações de trabalho particulares para as quais são mobilizados (TARDIF, 2000).

Nossa profissão nos coloca para trabalhar com seres humanos e, estes são tomados por suas individualidades, ainda que estejam imersos em uma turma. Sendo assim, os saberes docentes acabam sendo atravessados por questões éticas emocionais, em especial quando se trata de estimular o estudante para que seja receptivo às nossas práticas.

Motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições etc. Essas mediações da interação levantam vários tipos de problemas éticos, principalmente problemas de abuso, mas também problemas de negligência ou de indiferença em relação a certos alunos (TARDIF, 2000, p. 17).

Muitas das disciplinas cursadas na licenciatura estavam acompanhadas de estágios e práticas escolares que garantiram uma imersão rica em diferentes instituições de ensino básico do município de Juiz de Fora, em Minas Gerais, lugar no qual dei meus primeiros passos buscando ser professor no futuro. Cabe aqui destacar a importância destes processos para a profissionalização docente. No primeiro semestre de 2018, o último ano de minha graduação, passei por uma vivência de estágio muito singular, repleta de surpresas. Iniciei minhas

atividades no Colégio de Aplicação João XXIII, uma instituição vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Logo quando cheguei àquela escola pela manhã, me deparei com uma professora de jaleco que organizava metodicamente uma série de materiais nas bancadas de um laboratório. Aquela seria minha supervisora durante todo o estágio e a co-autora do presente relato. Analisando os elementos repousados naquelas mesas, fui tomado por muita curiosidade e percebi do que se tratava rapidamente: muitas coisas ali eram inéditas, mas as camisinhas masculinas não deixavam dúvidas de aquela seria uma aula sobre sexualidade. Passei longos minutos analisando um dispositivo intrauterino e um diafragma, elementos os quais nunca tinha visto, nem mesmo durante a graduação.

Permaneci a aula toda dividido entre a vontade de interagir com os estudantes e a curiosidade diante do funcionamento de todos aqueles métodos contraceptivos e de prevenção às Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), que eram abordados um a um pela professora. Nos dias de estágio que seguiram, uma nova surpresa: os estudantes produziram, de forma coletiva, cartazes através dos quais problematizavam a criação de estereótipos de corpo, gênero e sexualidade. Concluído o trabalho, cada grupo apresentava a sua percepção sobre o tema e o resultado foi além de minhas expectativas: cartazes de protesto contra gordofobia, racismo e discriminação de pessoas LGBTQIA+¹⁰, acompanhados de percepções muito maduras e democráticas por parte dos estudantes. Todo este trabalho criava novas perspectivas para o entendimento da sexualidade enquanto tema multidisciplinar, trazendo, para os discentes, aspectos biológicos, culturais, psicológicos, políticos e sociais. Sendo consumido por inúmeras surpresas a cada nova aula, descobri que o estágio assumiria uma nova perspectiva dali para frente, pois eu sairia da posição de espectador e daria uma aula dentro daquela sequência didática sobre sexualidade. Dois graduandos me acompanharam neste processo e decidimos produzir uma aula de perguntas e respostas totalmente direcionada por dúvidas e inquietações trazidas pelos estudantes de modo anônimo.

¹⁰ Sigla não consensual adotada por Carmo e colaboradores (2021b) com objetivo de representar lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais, queers, assexuais e demais formas de orientações sexuais e identidades de gênero.

Aquela experiência inevitavelmente me induziu a analisar de forma comparativa tudo o que estava sendo construindo por aquela professora e as aulas que tive sobre o tema quando era aluno na educação básica. As abordagens sobre gênero e sexualidade no Antro do Enquadramento perpassavam unicamente os saberes anatômicos e fisiológicos do sistema

reprodutor, que era visto através de uma perspectiva binária de machos e fêmeas. Não havia discussões sobre estereótipos e a bolha impenetrável daquela escola impedia a chegada de qualquer ideia associada às dissidências de gênero e sexualidade. Através daquela percepção inédita em relação ao Ensino de Ciências, comecei a questionar sobre o porquê de não ter descoberto a sexualidade por meio daquele tipo de abordagem ou de não ter uma professora como aquela atrelada à minha história. Se há mais de uma década atrás estivesse fazendo cartazes sobre estereótipos associados à orientação sexual, meu processo de descoberta seria diferente? A busca por ajuda através das entidades de gestão do Antro do Enquadramento que reprimiam agressor por agressor não foi suficiente para cessar a violência que sofri. Todavia, acredito que a abordagem sobre sexualidade, vivenciada no estágio, poderia trazer mais segurança e possibilidades de acolhimento.

4. PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

A perspectiva inata atribuída à profissão docente atua unicamente como um fator limitante que estabelece, de modo equivocado, que nem todos têm a capacidade de ser professores. A singularidade de nosso trabalho é construída a partir de uma profissionalização contínua e do entendimento dos saberes pedagógicos associados à sala de aula. Não existe dom que nos fará melhores no exercício de ensinar.

Bourdoncle (1994), Tardif e Gauthier (1999) ressaltam que os saberes profissionais são passíveis de progressão e aperfeiçoamento, demandando um exercício contínuo de formação após a graduação inicial. Não obstante disso, poucos anos depois do fim da licenciatura, uma educadora e amiga querida me revelou uma nova perspectiva de profissionalização, ligada ao colégio de aplicação em que vivenciei a experiência de estágio supracitada: a Residência

Docente¹¹ da UFJF. Enquanto programa de formação continuada para professores recém-graduados, a Residência prometia inúmeras possibilidades de aprendizado in loco com relação aos processos pedagógicos que aconteciam em sala de aula, a gestão do espaço escolar e a produção acadêmica. Durante as disciplinas cursadas através do programa, descobri inúmeros saberes que permeiam o cotidiano de um professor-pesquisador na educação básica e vivenciei algumas possibilidades metodológicas de pesquisa desenvolvidas na área da educação. Também mergulhei no entendimento de diferentes estratégias de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino e aprendizagem, o que foi muito importante em uma conjuntura marcada pela pandemia de COVID-19 e a implementação do Ensino Remoto Emergencial. Quantificar o valor destes conhecimentos para minha carreira é uma tarefa difícil, pois saber pesquisar a própria prática e lidar com as TIC em sala de aula é algo cuja relevância me parece infundável.

Entretanto, a Residência tinha algo maior a conceder: o entendimento sobre o real protagonismo que temos diante de nossa profissão. A essência do trabalho de um professor se constrói também por meio de suas raízes, antes mesmo de quaisquer vivências associadas à profissionalização. As experiências pré-profissionais, concebidas no processo de escolarização e no convívio familiar e social, são significativas e contribuem de modo expressivo para a concepção de ensino e do papel do docente enquanto agente transformador em sala de aula.

Enquanto professores, estamos imersos em nosso futuro ambiente de trabalho desde o começo de nossa escolarização. Tardif e Raymond (2000) discutem as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores do ensino primário e secundário e ressaltam a importância destas vivências pré-profissionais como fontes do saber-ensinar:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros

¹¹O Programa de Residência Docente, implementado através da Resolução Nº 138/2018 do Conselho Superior (CONSU) da UFJF (<https://www.ufjf.br/residenciadoceente/files/2019/04/1-RESOLUÇÃO-138.2018-Residência-Docente-1.pdf>).

(especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de preconceções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (Tardif; Raymond, 2000, p. 218-219).

As experiências que vivenciei durante a educação básica constituem parte dos meus saberes pré-profissionais e me levam a refletir sobre a importância da implementação de práticas pedagógicas inclusivas que contribuam para a difusão do respeito e da aceitação da diversidade no espaço escolar, que também é ocupado por estudantes dissidentes cuja saúde mental é constantemente minada por processos de violência. Dessa forma, durante a Residência Docente tive a oportunidade de construir uma abordagem sobre gênero e sexualidade, em turmas do Ensino Fundamental II, marcada por intervenções que reconheciam as diferentes demandas políticas e sociais da população LGBTQIQA+ e seus principais desafios associados à violência que enfrentam na sociedade e na escola (Carmo et al., 2021a; 2021b)

Entretanto, como podemos exigir que as instituições de ensino sejam mais acolhedoras e inclusivas se os professores que as ocupam não passaram por um processo de formação inicial que os preparasse para compreender e respeitar a pluralidade de sujeitos? Segundo Junqueira (2013), a discriminação associada à diversidade de gênero e sexualidade se caracteriza com um processo institucionalizado por meio de currículos que podem difundir a heteronormatividade como reflexo das percepções dos próprios docentes e gestores das escolas.

Com base em disciplinas especializadas, a Residência Docente da UFJF foi fundamental para que eu alcançasse o entendimento profissional sobre o significado da Educação Inclusiva, incorporando seus preceitos em minhas práticas, enxergando sua importância na garantia de direitos humanos básicos para os discentes e buscando combater a violência escolar diariamente. Todavia, a formação continuada ainda é um privilégio que não alcança a realidade de todo professor, o que revela a necessidade de que esses conteúdos sejam mobilizados também durante a licenciatura, para que possam atravessar e transformar as preconceções de uma parcela maior de docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes docentes são dotados de grande plasticidade sendo constantemente confrontados pelo ineditismo das demandas dos estudantes que passam por nossa carreira. Ser professor, por vezes, implica em ocupar a posição de sujeito inconcluso e aceitar estar imerso em um processo constante de metamorfose. A profissionalização docente é fundamental para que possamos construir um arcabouço teórico-metodológico que nos permita atingir nossos objetivos pedagógicos e entender nossas potencialidades e limitações em cada realidade de ensino na qual nos inserimos. Tenho convicção de que não nasci professor; me tornei um por meio de um processo intenso de formação que não pode ser dissociado de minhas vivências subjetivas, uma vez que elas moldam minhas práticas e minhas percepções sobre o ensino e a aprendizagem

A trajetória de profissionalização docente me guiou através de um exercício intenso de análise das minhas memórias pretéritas, onde pude ressignificar todas aquelas vivências destrutivas e entender o papel que elas poderiam ter em meu trabalho, para além das sequelas emocionais. Discussões sobre a diversidade de gênero e sexualidade são fundamentais na construção de um espaço de acolhimento para aqueles estudantes e professores que, assim como eu, se entendem enquanto dissidências diante do padrão identitário heterossexual dominante em nossa sociedade. Dessa forma, a capacitação dos futuros educadores, não só durante a formação continuada como também na licenciatura, se caracteriza como uma condição *sine qua non* para que eles possam reconhecer de modo empático os enfrentamentos sociais e políticos da população LGBTQIA+ que ocorrem em diferentes tramas, incluindo a própria escola.

Concluo que todo o processo de formação continuada da Residência Docente permitiu que eu me transformasse no professor que não tive durante o oitavo ano, sob orientação da docente que havia implementado aquela sequência didática sobre sexualidade em 2018 e que me forneceu todo o suporte para a construção desse relato que vos apresento hoje. O questionamento que agora assume protagonismo em minha mente diz respeito às diferentes possibilidades de trabalho no espaço escolar que possam garantir um ensino inclusivo, tomado

pela valorização da pluralidade. Minhas práticas em sala de aula possibilitaram o acerto de contas com o passado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Narrativas e (re)invenções de uma professora em movimento. **Revista História Hoje**, v. 3, n. 6, p. 325-339, jul-dez. 2014.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), 2011, 192 p.

BOURDONCLE, Raymond. Savoir professionnel et formation des enseignants: une typologie sociologique. **Spirale: Revue de Recherches en Éducation**, nº 13, p. 77-96, 1994. (OBS: NÃO ACHEI O MÊS DE PUBLICAÇÃO)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018, 600 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Bullying: Projeto Justiça nas Escolas**. Brasília, DF, 2010, 16 p.

BRUSATTE, Steve. **Ascensão e queda dos dinossauros: uma nova história de um mundo perdido**. Rio de Janeiro: Record, 2019, 336p.

CARMO, Gustavo Macêdo do; BASSOLI, Fernanda; BASTOS, Felipe; FERRARI, Anderson. “Nenhum professor, em nenhuma matéria, nunca falou sobre educação sexual...”: gênero, sexualidade e educação na Residência Docente. **Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 113-129, mai-ago. 2021a.

CARMO, Gustavo Macêdo do; BASSOLI, Fernanda. Residência Docente e Questões LGBTTIQA+: transpondo barreiras heteronormativas no Ensino Remoto Emergencial (ERE). **Revista Instrumento**, v. 23, n. 3, p. 1-20, set-dez. 2021b.

ESTEVES, Pâmela. O bullying no contexto brasileiro: notas e referências. **Revista Educativa**, v. 22, p. 1-22, jan-dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 107 p.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2. Edição. Brasília, 2012, 41p. Ebook Disponível em: <http://www.diversidadesexual.com.br/wpcontent/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul-dez. 2013.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da historiografia**, n. 2, p. 163-209, mar. 2009.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont (Ed.). **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignants au Québec**. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 1999, 204p.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. 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**, n. 13, p. 5-24, jan-abr. 2000.

WARNER, Michael (Ed.). **Fear of a queer planet**. Minneapolis: University of Minnesota, 1993, 368p

Recebido em:22/05/2025

Aprovado em: 23/05/2025

348