



577

GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DOCENTE

Márcio Evaristo Beltrão¹ (UFMT)

Solange Maria de Barros² (UFMT)

GT 3 - Formação de Professores

Resumo

Dentre as variadas concepções de formação de professoras/es, observa-se que a crítico-reflexiva se apresenta como uma das mais coerentes com a atual conjuntura sócio-política, pois contribui para um pensamento docente preocupado não apenas com o processo de ensino e aprendizagem, mas também com as práticas sociais que podem legitimar discursos e ações que levam grupos historicamente marginalizados à dor, sofrimento e exclusão. Considerada um recorte social, o ambiente escolar propicia que os alunos desenvolvam posturas críticas, ativas e cidadãs, entretanto, é necessário que a/o própria/o docente possua esse perfil. Os estudos *queer* podem contribuir para que essa formação crítico-reflexiva ocorra efetivamente, pois abordam o processo de (des)construção de discursos e posturas naturalizadas e preconceituosas à pessoas LGBT. Nessa perspectiva, este trabalho objetiva refletir sobre a importância de práticas docentes voltadas para questões que envolvam gênero e sexualidade, por meio de uma revisão bibliográfica de construtos teóricos de autores como Louro (2001), Contreras (2002) e Miskolci (2012). Os resultados apontam que o currículo escolar pode ser um importante instrumento de realizar efetivamente uma prática pedagógica *queer* e crítico-reflexiva, preocupada em incluir conteúdos, textos e pesquisas que possibilitem que discussões acerca de assuntos que, muitas vezes, não possuem o devido espaço na matriz curricular, como gênero, sexualidade e LGBTfobia. Além disso, o processo formativo crítico-docente *queer* não se limita apenas a possibilitar à/ao docente reflexões sobre como práticas preconceituosas contra pessoas que fogem da norma heterossexual são mantidas, legitimadas e naturalizadas, mas também, compreender a importância de seu papel de agente social na desconstrução de tais ações opressoras.

Palavras-chave: Prática docente. Formação reflexiva e crítico-reflexiva. Pedagogias *Queer*. LGBTfobia.

Introdução

A formação docente possui diferentes perspectivas devido às mudanças sociais e históricas que ocorreram e ocorrem nas discussões acerca de prática pedagógica. Dessa forma,

1Márcio Evaristo BELTRÃO, Doutorando. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. E-mail: marciouvaristobeltrao@hotmail.com

2 Solange Maria de BARROS, Profa. Dra. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. E-mail: solbip@yahoo.com.br



578

o termo mais apropriado para discutir tal assunto é *concepções* (no plural). O tema já foi abordado por diferentes óticas, desde a formação mais tecnicista, em que a/o docente apenas desempenhava o papel de aplicar métodos pré-estabelecidos, até o processo formativo mais reflexivo, em que o/a professor/a analisava seu exercício profissional objetivando desenvolvê-lo e adaptá-lo perante os desafios propostos.

Perante a fluidez, volatilidade, incerteza e insegurança da modernidade líquida em que vivemos (BAUMAN, 2003), a reflexão crítica docente se mostra como um caminho para uma prática pedagógica mais preocupada com as questões sociais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Dentre essas questões, está o preconceito às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, denominado como LGBTfobia³. Essa questão envolve não apenas os/as alunos/as LGBT⁴ que são alvos de práticas discriminatórias, mas também aqueles/as que praticam tais atos, pois podem compreender essas ações discriminatórias como normais e naturalizadas.

Por meio dos pressupostos teóricos sobre a formação crítico-reflexiva de professores/as, este trabalho objetiva refletir sobre a importância de práticas docentes voltadas para questões que envolvam gênero e sexualidade. Nas duas primeiras seções, são abordadas as concepções de reflexão no exercício docente e algumas críticas sobre elas. Na terceira e quarta seções, são apresentadas as contribuições de teóricos que sugerem práticas pedagógicas críticas como possibilidade de realizar um trabalho nas escolas mais preocupado com questões sociais, como o exercício docente *queer*. Por fim, são tecidas algumas considerações

³ Para Lemos e Branco (2015), LGBTfobia é a hostilidade geral, psicológica e social que contra aquelas/es que, supostamente, sentem desejo, têm práticas sexuais com indivíduos do mesmo sexo (práticas homoeróticas) ou não seguem o gênero convencional diretamente com o sexo da pessoa. Assim como esses autores, opto pelo termo “LGBTfobia” invés do tradicional “homofobia”, pois esse último pode reiterar e (re)produzir uma invisibilidade para as diversas identidades que compõem o amplo espectro identitário LGBT (LEMOS e BRANCO, 2015).

⁴ LGBT (ou LGBTTTs) é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e simpatizantes. Inicialmente, o termo mais comum era GLS; porém, com o crescimento do movimento contra a LGBTfobia e a livre expressão sexual, a sigla foi alterada para GLBT. Posteriormente, foi alterada para LGBT, posicionando a letra L para o início da sigla com o intuito de dar maior visibilidade às mulheres homossexuais. Por ser o termo atual oficialmente utilizado no Brasil (FACCHINI, 2009), utilizarei LGBT para me referir ao grupo de pessoas com orientações sexuais minoritárias e manifestações de identidades de gênero divergentes do convencional ao sexo designado no nascimento.



579

sobre a importância de um olhar docente mais preocupado com ações que desconstrua discursos e práticas que discriminem pessoas LGBT.

1. Prática docente reflexiva

O sociólogo John Dewey é um dos precursores da reflexão como processo de investigação que emerge da dúvida e da hesitação, em busca de evidências para solucionar problemas na prática profissional do/a professor/a. Para esse pesquisador (1933), a reflexão é algo essencial ao ofício docente. Sob sua ótica, o conceito de professor/a reflexivo/a articula a riqueza da experiência dos/as profissionais excelentes, em que a atribuição de sentido está em suas práticas refletidas na produção e na construção do conhecimento pedagógico e da articulação de saberes.

Dewey (1933) defendia um novo ideal pedagógico, em que o ensino deveria ocorrer pela ação e não pela instrução. Segundo o pesquisador, o processo de reflexão de professores/as se inicia no enfrentamento das dificuldades vividas em sala de aula, que fazem com o que o/a docente analise suas experiências anteriores. Nessa perspectiva, o/a professor/a envolverá a ponderação cuidadosa, persistente e ativa de suas crenças à luz da lógica da razão que possui como base. Dewey (1933) destaca fatores como a intuição, a paixão e a emoção nesse processo reflexivo.

A partir das ideias de Dewey, o pedagogo Donald Schön (1983; 1987) desenvolveu seus estudos e se tornou uma das maiores referências em relação à prática reflexiva, pois suas teorias foram aplicadas à formação de professores/as. Para Schön (1983; 1987), um/a bom/boa profissional é aquele/a que consegue analisar a complexidade dos problemas que ocorrem no exercício de sua profissão de forma criativa. O autor valoriza a experiência e a reflexão sobre ela, propondo a epistemologia da prática, em que a construção do conhecimento ocorre por meio da valorização da prática profissional.

Schön (1983; 1987) propôs etapas da reflexão no exercício profissional: o conhecimento na ação, que é o repertório que se originou de experiências passadas e que influencia ações presentes e futuras; a reflexão na ação, que ocorre durante a prática docente para resolver problemas em sala de aula; a reflexão sobre a ação, em que o/a professor/a



580

reflete se os objetivos propostos para a aula ministrada foram atingidos; e a metarreflexão, que ocorre após um período maior (bimestre, semestre, ano letivo), em que o/a docente analisa as reflexões realizadas nesse período.

As concepções de Dewey (1933) e Schön (1983; 1987) integram o enfoque prático dentre os conceitos de formação docente analisados por Cruz (2006). Além desse enfoque, o autor apresenta quatro perspectivas em que a formação de professores/as foi abordada: o enfoque acadêmico, em que o/a docente é tratado/a como líder intelectual da matéria que leciona; o enfoque tecnológico, que visa modernizar os planejamentos de formação de professores/as; o enfoque humanista; que trata da formação inicial docente; e o enfoque crítico; que valoriza o contexto social da prática pedagógica.

2. Reflexão crítica do exercício docente

Ao analisar a prática reflexiva, Zeichner (1994) faz uma crítica aos estudos de Schön (1983; 1987), pois argumenta que a reflexão deve ser um ato dialógico, e não individual. Zeichner (1994) analisa que a reflexão proposta por Schön (1983) pode levar ao estresse docente, pois o/a docente compreenderá que é o/a único/a responsável pelos sucessos e insucessos advindos do trabalho pedagógico. Para Zeichner (1994), a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural. É um processo que ocorre durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, por meio da experiência de vida.

Para Contreras (2002, p. 134), o/a professor/a reflexivo/a não é capaz de abordar várias questões que vão além da sala de aula, pois, apesar de o/a docente ter uma responsabilidade primordial no processo de ensino, muitas demandas dependem também de políticas educacionais e sociais. Com isso, é necessário que o/a professor/a se conscientize do lugar que ocupa e da importância que tem na sociedade, assumindo uma postura crítico-reflexiva (ALARCÃO, 1996). Em outras palavras, é fulcral que o/a docente assuma um posicionamento político e social conectado com o macrocontexto, invocando uma postura crítica.

A postura crítica é o cerne da concepção de formação de professoras/es sugerida por



581

Zeichner (1994). O autor afirma que o processo formativo deve estar inserido e só pode ser compreendido dentro de um contexto social, político, econômico e cultural do país que o promove. O autor defende a necessidade dos/as futuros/as professores/as terem uma proposta a ser atingida desde a formação, ou seja, objetivos educacionais e moralmente justificáveis em uma sociedade democrática. Na visão do autor, é de suma importância a compreensão do por que, para que, para quem e como ensina.

Na perspectiva crítica, a reflexão precisa ter uma análise teórica como suporte, que é a de “ajudar os professores a desenvolverem uma apreciação crítica da situação na qual se encontram” (CONTRERAS, 2002). Para Barros (2010), a relevância do pensamento social crítico proporcionou reflexões sobre a teoria crítica da sociedade moderna, o que permitiu aos/às educadores/as (de línguas) reflexões sobre o papel do/a docente como agente crítico de mudanças na escola e na comunidade escolar, considerando-se os reais problemas que ocorrem nessa esfera da vida cotidiana.

Ser um/a profissional autônomo/a é o primeiro atributo para que um/a educador/a se torne crítico-reflexivo/a, pois a consciência política e a abertura para a reflexão em relação a pensamentos e posições tidos como naturalizados são os principais pilares de uma prática docente crítico-reflexiva. Para ter essa postura, ou seja, construir um perfil de “intelectuais transformadores”, como quer Henry Giroux (1988), é importante aliar reflexão acadêmica e prática pedagógica. Pennycook (1998, p. 39) reforça esse pensamento, afirmando que é preciso “assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar o mundo estruturado na desigualdade”.

Contreras (2002) argumenta que os/as professores/as não estão à margem do debate público sobre a finalidade do ensino e sua organização, pois eles/as se encontram precisamente no meio dele. Para o autor, conflitos sociais sobre o ensino e seu sentido estão inevitavelmente interiorizados na profissão docente. Dessa forma, é de suma importância que o/a professor/a tenha consciência do papel social que possui, com uma visão pedagógica que não foque apenas no contexto de sala de aula, mas em perspectivas sociais mais amplas.

No âmbito da instituição escolar, é importante questionar as normas impostas pelo sistema de ensino que engessam o trabalho docente e os materiais didáticos utilizados. Destarte, a reflexão crítica pode contribuir para a emancipação de visões acríticas, de



582

tradições não questionadas e das formas de dominação que tais práticas impõem (CONTRERAS, 2002). Muitas vezes, essas ações naturalizadas são sustentadas pelos/as próprio/as docentes, por meio da reprodução de discursos discriminatórios e práticas legitimadas.

De acordo com Pennycook (1998), uma forma de atuação crítica (ou transgressora, como sugere o autor) é problematizar em sala de aula assuntos de interesse dos/as aluno/as e que são relevantes para a mudança da suposta “ordem” social. Temas como discriminação classista, sexista e religiosa podem ser trabalhados de forma colaborativa com colegas professores/as e alunos/as tanto dentro quanto fora da sala de aula. Para Magalhães (2004), o conceito de colaborativo pressupõe que todos os/as agentes tenham voz para expor suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação ao discurso dos/as outros/as participantes e ao seu próprio.

Dentre as formas de trabalhar de forma crítica, podemos citar as pedagogias *queer*, que serão discutidas na próxima seção.

4. *Queering* o currículo e a prática docente

Louro (2001) argumenta que palavra *queer* significa estranho, excêntrico, raro, extraordinário, sendo também utilizada como uma expressão pejorativa para se referir às pessoas homossexuais. A autora afirma que o termo é assumido por grupos homossexuais como forma de caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação, com a ideia de que ser *queer* é se colocar contra a normalização. Porém, os estudos *queer* não se voltam para a vida e destinos de homens e mulheres homossexuais, mas representam uma crítica à oposição heterossexual/homossexual, entendida como categoria central que organiza a sociedade e as relações entre os sujeitos.

Os estudos *queer* buscam “tornar visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das conversões culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação dos “normais” quanto dos “anormais” (MISKOLCI, 2012). O autor (2012) afirma que essas práticas são baseadas em convenções de gênero e sexualidade que permitem e, em muitos casos, exigem, que pessoas LGBT sejam



583

insultados/as cotidianamente como esquisitos/as, “bichas”, “sapatões”, “boiolas” e outros termos pejorativos. A intenção objetivada pelos estudos *queer*, segundo Miskolci (2012), não é descobrir a forma correta de chamar um/uma LGBT, mas promover a reflexão sobre esse processo de classificação que gera o xingamento.

Ao trazer essa discussão para o contexto escolar, Miskolci (2012) argumenta que são aprendidas formas coletivamente esperadas de ser e agir socialmente. Em relação à sexualidade, a constante ameaça de retaliações e insultos leva os/as alunos/as a adotarem comportamentos heterossexuais. O autor alerta que a LGBTfobia não envolve apenas quem é agredido/a, mas todas/os do episódio: a vítima, que é atacada de forma injusta pelo fato de não se comportar de forma heteronormativa; o algoz, que ataca fazendo valer uma convenção social; e as testemunhas, que tendem a ver nesse ato discriminatório um alerta de que, caso não aceitem a norma, poderão se tornar as próximas vítimas.

Para Louro (2001), as teorias *queer* levam a pensar sobre a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, desconstruindo o binarismo heterossexual/ homossexual. Além disso, também sugerem uma nova forma de pensar a cultura, o conhecimento e a educação. A autora (2001) propõe, então, que sejam trabalhados pedagogias e um currículo *queer*, em que o foco principal recaia sobre o processo de produção das diferenças, abordando a precariedade e a instabilidade das identidades. O combate à LGBTfobia se realizaria não apenas com a denúncia da negação e da violência sofrida pelas pessoas LGBT, mas também por meio da desconstrução do processo pelo qual algumas pessoas se tornam normalizadas e outras marginalizadas.

Ao propor essa reflexão sobre as práticas LGBTfóbicas, Louro (2001) ressalva que as pedagogias *queer* não podem ser reconhecidas como pedagogias do oprimido, libertadoras ou libertárias, pois elas evitam operar sobre dualismos (opressor/oprimido), já que tratar a opressão dessa forma pode manter a lógica da subordinação. Antes de trazer uma solução para os conflitos, o objetivo é discutir o raciocínio que leva a esses problemas e que naturaliza discursos opressores, não buscando um modelo ideal de sujeito, mas repensar constantemente nossas identidades.

Para Miskolci (2012), os estudos *queer* na área da educação no Brasil estão sendo recebidos de forma positiva pelos/as professores/as, pois esses/as estão começando a reavaliar



584

os interesses educacionais, modelos de comportamento e padrões de identidades. Esses comportamentos antes eram aceitos, muitas vezes, de forma silenciosa, por meio da ilusória neutralidade com que os/as professores/as tratavam questões relacionadas a gênero e sexualidade. Porém, esse número de docentes ainda é pequeno, já que as teorias *queer* não são assunto recorrente em cursos de graduação.

A preocupação com as pessoas que se encontram em situação de desigualdade social, por causa de sua cor, gênero, sexualidade, situação financeira ou outras características biológicas e/ou sociais é uma premissa do ensino crítico e também dos estudos *queer*. As práticas pedagógicas *queer* propõem que o/a docente tenha um olhar *queer* durante sua prática profissional, ou seja, um olhar insubordinado, com uma “perspectiva menos afeita ao poder, ao dominante, ao hegemônico e mais comprometido com os sem poder, dominados, ou melhor, subalternizados” (MISKOLCI, 2012).

Em relação currículo, Kincheloe (1997, p. 36) argumenta que os/as professores/as “não podem pensar o currículo fora do contexto social”. Para Macedo (2006), o currículo deve ser pensado levando em consideração a cultura vivida na escola e tratado como um espaço de produção cultural para além de dicotomias. Além disso, a autora destaca em seus estudos que os conceitos de currículo formal e o currículo em ação possuem implicações políticas que precisam ser analisadas e desconstruídas, desestabilizando a relação de poder entre ambos os currículos.

A autora Cynthia Nelson (1993; 1999) afirma que, ao abordar no currículo assuntos como gênero, sexualidade e LGBT em sala de aula, o/a professor/a estará explorando uma cultura presente na vida do/a aluno/a, já que esse tema é constante no cotidiano deles/as. Uma forma de isso ocorrer, segundo a autora, é praticando a pedagogia *gay-friendly*. Tendo as teorias *queer* como alicerce, esse exercício docente pode levar o ensino (de línguas estrangeiras) a se tornar mais receptível, amável e respeitoso, independentemente da identidade de gênero ou sexual do/a professor/a e do/a aluno.

Considerações finais

Compreender o que são identidades de gênero e sexual, problematizar em sala de



585

aula os discursos que legitimam práticas preconceituosas às pessoas que não seguem a norma heteronormativa e avaliar como sua função de agente social pode contribuir para a desconstrução de posicionamentos LGBTfóbicos são características que norteiam um posicionamento crítico docente. Tais ações constituem um perfil emancipatório, pois pode proporcionar ao/a professor/a constantes reflexões sobre seu exercício profissional e, também, em relação à sua constituição como indivíduo, pois envolve a reflexão crítica sobre crenças e discursos construídos e legitimados por meio das experiências vividas.

Muitos fatores podem dificultar esse processo de reflexão crítica *queer*, como a rejeição dos/as alunos/as e membros da comunidade escolar (pais/mães, responsáveis pelos/as alunos/as, colegas professores/as, grupo gestor) para que questões de gênero e sexualidade permeiem o currículo. Por o assunto não integrar historicamente as reflexões ocorridas na escola, muitas pessoas podem tratá-lo como desnecessário e incômodo. Entretanto, esse movimento de estranhamento a um tema até então não ou pouco problematizado é um dos principais pressupostos dos estudos *queer* e mostra-se fulcral na atual sociedade, pois pode contribuir para a construção e desenvolvimento de cidadãos/ãs críticos/as, democráticos/as e com empatia aos problemas que o cercam.

Referências

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

BARROS, S. M. Formação crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social. In: BARROS, S. M.; ASSIS PETERSON, A. A. (Org.). **Formação de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela, São Paulo. Cortez, 2002.

CRUZ, F. M. Desenvolvimento profissional docente. In: **Conceptualização Del Desarrollo profesional docente**. Editorial Universitário, 2006.

DEWEY, J. **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Boston: D. C. Heath, 1933.



586

FACCHINI, R. Entre Compassos e Descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do Movimento LGBT brasileiro. **Revista Bagoas**. n. 04. Natal: UFRN, 2009.

GIROUX, H. A. **Teachers as intellectuals**. Toward a critical pedagogy of learning. Bergin & Garvin, 1988.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEMOS, D. J. S. L.; BRANCO, T. C. Contra a LGBTfobia! Mas a luta não deve passar pela ampliação do sistema penal. **Coluna Liberdades**. 2015. Disponível em <<http://justificando.com/2015/03/26/contra-a-lgbtfobia-mas-a-luta-nao-deve-passar-pela-ampliao-do-sistema-penal/>>. Acesso em: 14 de setembro de 2016.

LOURO, G. L. Teoria Queer - uma Política Pós-Identitária para a Educação. **Estudos feministas**, v. 9, n. 2. Florianópolis: 2001.

MACEDO, E. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, 2006.

MAGALHÃES, M. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e crítico. In: _____ (Org.). **A Formação de professores como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. ver. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2012.

NELSON, C. **Heterosexism in ESL**: examining our attitudes. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 1. p. 143-150, 1993.

_____. **Sexual Identities in ESL**: Queer Theory and Classroom Inquiry. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3. p. 371-391, 1999.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

ZEICHNER, K. M. Research on teacher’s thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (Orgs.) **Teacher’s minds and actions** - Research on Teachers’ thinking and practice. London: Falmer Press, p. 9-27, 1994.