

## **QUANDO O ESTRANHO É O PROFESSOR: NARRATIVAS SOBRE SEXUALIDADE E O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

SILVA, Mirian Pacheco – UNICAMP – mirianps@unicamp.br

GT: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Ao analisar as reformas educacionais, acontecidas nas últimas décadas, verificamos que as reestruturações e modificações que já aconteceram na educação, visando garantir uma melhor preparação dos futuros professores, ainda não são suficientes para garantir uma formação inicial isenta de críticas. Se a escola deve oferecer qualidade para todos, perguntamos: Como isso é possível tendo em vista a diversidade sócio-econômica-cultural-religiosa que está inclusa nessa palavra “todos”, quando a utilizamos para nos referirmos a seres humanos? O que compete a nós, estudiosos da Educação, diante desse novo mundo que não aceita mais soluções definitivas, pois quando as soluções chegam, estas trazem consigo outras situações e problemas sem respostas?

A nossa opção diante esse quadro é partir para questionar as certezas sem querer encontrar respostas definitivas, pois sabemos que isso é utópico. Queremos, ao contrário disso, colocar também nosso pensamento em movimento. E quando pensamos em Educação e, mais especificamente, em sexualidade no currículo de Formação de Professores encontramos a seguinte problemática: Como episódios relacionados com sexualidade permeiam ou permearam a atividade docente? Qual é a noção de currículo sustentada pelas escolas na contemporaneidade? E qual é a noção de sexualidade sustentada nos currículos? Diante de tantas inquietações e partindo do pressuposto de que no cotidiano da escola encontramos “sexualidades múltiplas, fragmentárias e móveis” (FOUCAULT, 1988: 46), o nosso objetivo, nesse artigo, é discutir e analisar como a sexualidade marca as relações pessoais e como ela interfere no currículo de formação de professores.

Para isso, nossa intenção é entrar na ordem arriscada do discurso, conhecendo as experiências de professores e professoras por meio de suas narrativas e, intencionalmente, realizarmos um mergulho na história de vida de cada sujeito para retirarmos fragmentos que possam ter sido significativos para eles em determinados momentos de suas vivências. Não pretendemos buscar nem a origem e nem a essência, o que nos interessa é descobrir como estas experiências foram se constituindo, pois

pensamos na história como um tempo narrado, um tempo constituído de fragmentos e singularidades, não pensamos na história linear, na história dos grupos vencedores, mas sim na história que oficialmente não é contada, na história dos vencidos, ou seja, o que interessa são as experiências no sentido proposto por Larrosa (2002: 21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”

Ao se referir sobre a arte narrativa na modernidade, Benjamin (1985: 198) afirma que a narrativa alimenta o sujeito da experiência. Nesse sentido, o acionamento da memória representa o entrecruzamento do hoje em relação à época que é lembrada e isso, ao mesmo tempo, permite também o entrecruzamento de visões, o que significa a possibilidade de relação em diferentes tempos e mundos, provocando um diálogo com as experiências vividas e com as pessoas. Em outras palavras, Benjamin (1985: 205) fala sobre a narrativa como *“uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-lo dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador”*.

Com tais referenciais, selecionamos intencionalmente, para os propósitos desse artigo, seis mônadas. De acordo com Galzerani (2005: 62): mônadas são “miniaturas de significados”. A autora nos diz que esse conceito foi focalizado por Walter Benjamin e colocado em ação “no diálogo com o físico Leibnitz”. Essas mônadas que para nós, conforme nos disse Galzerani, ‘são centelhas de sentidos com a força de um relâmpago’ foram produzidas a partir da narrativa de três professore(a)s que são chamados pelos pseudônimos de Rebeca, Murilo e Maria. Para a constituição das narrativas utilizamos o recurso da entrevista com esses três professores, todos com formação na área de Ciências. Escolhemos investigar apenas os professores que atuam na área de Ciências, não por acreditarmos que essas pessoas são as mais indicadas para trabalhar com sexualidade, mas sim, pela constatação de que são esses os professores mais cobrados e/ou procurados pelos alunos e também pelos próprios colegas conforme nos conta a professora Rebeca na mônada 1.

## **As mônadas e o currículo de Formação de Professores**

### ***Mônada 1 – Os projetos desenvolvidos na escola***

Eu sou professora de Ciências e no ano passado eu fiz um trabalho, com os meus alunos, sobre sexualidade que foi bem legal. Iniciamos eu, uma supervisora que é mais aberta a isso e uma professora de português. Esse trabalho foi assim, a professora de português fez uma caixinha na aula dela e os meninos colocavam as perguntas nessa caixa. Depois a gente subdividiu em temas e fez uma palestra. Foi um projeto rápido, não foi um projeto ao longo do ano, eu sei que esses projetos não adiantam muito, mas foi uma tentativa. Eu organizei uma palestra com os temas e juntou todos os professores para estar tentando responder aquelas perguntas. Agora a gente vai desenvolver um projeto sobre violência porque na escola estamos com muito problema de briga. Dois temas que caem muito nas minhas costas é a sexualidade e o meio ambiente porque sou professora de ciências. Agora a violência parece que é uma coisa da supervisão e direção. (REBECA)

Nessa mônada a professora Rebeca deixa explicito que é cobrada para trabalhar com as questões da sexualidade por ser a professora de Ciências. No entanto, as questões mais recentes que têm sido apontadas aos currículos de Formação de Professores denunciam que temáticas como a violência, a inclusão e a própria questão da sexualidade raramente estão presentes nesses currículos. Alves e Oliveira (2004) apontam que a escola ensina não apenas os conteúdos, mas também ensina com o seu próprio cotidiano. Partindo do entendimento de que o cotidiano da escola e principalmente os envolvidos nela e suas práticas também ensinam, podemos chegar a uma compreensão de que essas questões estão presentes no currículo. Entretanto, ao investigar teorias tradicionais de currículo não encontramos questões sobre o cotidiano escolar, mas verificamos que essas teorias pretendem ser neutras e científicas, demonstrando uma preocupação com a organização e com o *como ensinar*.

Essa preocupação fica evidenciada quando verificamos que Filosofia, Ciências e Matemática são alguns conhecimentos que sempre constituíram os currículos. Outros conhecimentos como a sexualidade, por exemplo, na maioria das vezes foram ignorados, ou mesmo excluídos e somente estão aparecendo de forma mais intensa no currículo oficial a partir dos últimos dez anos. Com isso percebemos que ao longo da história do currículo esse conhecimento não foi considerado como legítimo, exceto em raras iniciativas de alguns pequenos grupos de pessoas interessadas em tratar da educação sexual.

Essas iniciativas, quase sempre elaboradas em forma de projetos, desapareceram tão logo surgiram. Em alguns casos por falta de profissionais que não se sentiam preparados, em outros, por decisões de grupos que justificavam a não relevância desse conhecimento na educação, alegando que essa é uma responsabilidade da família. Salientamos, porém, que diferentes pessoas, portanto, diferentes formas de expressão da sexualidade, fazem parte de um mesmo espaço de educação – a sala de aula, mas nem mesmo nos cursos de Formação de Professores a sexualidade é tratada como conhecimento. A mônada 2 apresenta evidências sobre essa questão:

### ***Mônada 2 - A professora***

Eu me lembro do meu curso de licenciatura, eu tinha uma professora que parecia ser muito bem resolvida. No final da aula eu chegava para falar com ela, mas eu nunca consegui. Todas as vezes que eu tentava me aproximar dela eu não me sentia à vontade para falar nada. Por mais que eu percebia que ela era uma pessoa aberta, ela nunca falou da questão do homoerotismo, apesar de falar sobre muitas coisas relacionadas à sexualidade. (MURILO)

Essa falta de oportunidade para discutir a questão da sexualidade nos cursos de Licenciatura pode transformar-se em um forte empecilho para o futuro professor. Durante o estágio, os alunos dos cursos de Licenciatura têm a oportunidade de presenciar uma multiplicidade de sexualidades povoando as escolas. A mulher professora/mãe grávida; o adolescente passando por transformações corporais e de comportamento; a criança curiosa em relação ao seu contexto familiar; as mães grávidas esperando os filhos no portão da escola; o(a)s aluno(a)s, na escola, dando o primeiro beijo no(a) primeiro(a) namorado(a); os homossexuais convivendo com a maioria de heterossexuais na escola; o corpo, que o uniforme tenta esconder, despertando o desejo no(a) outro(a); os bilhetes-cartinhas de amor em movimento na escola; a paixão platônica pelo(a) professor(a); as piadas, risadas e a troca de informações e confidências entre colegas.

É interessante destacar que nas discussões e nos relatórios sobre a experiência dos estágios essas situações não são tratadas com a atenção merecida, na maioria das vezes tornam-se apenas relatos sem aprofundamento. No entanto, essa multiplicidade de sexualidades nesse local chamado escola aponta que a escola continua sendo o espaço universal de aprender, de namorar e de fazer amigos. Mas nos currículos de Formação de Professores a escola aparece como o espaço universal do ensino e da aprendizagem

dos conhecimentos validados e legitimados pelos grupos autorizados a pensá-lo. E assim, quando pensamos em sexualidade como conteúdo de ensino, verificamos que em alguns momentos da História ela foi tratada como um conhecimento prático, liberal e, em outros, como conhecimento proibido, religioso e baixo, como um assunto fútil do qual não se podia falar a não ser em confissões ou em consultórios médicos. Sendo um assunto proibido, não podia tornar-se disciplina.

### **O conhecimento organizado em forma de disciplina**

Sobre o processo de disciplinarização do conhecimento, Lopes (1999: 175) descreve-o como uma das formas de organização mais hegemônica. A autora diz que “as disciplinas são eficazes para trabalhar com o conhecimento escolar” e, possivelmente, ainda não foram inventadas formas mais eficientes. Nesse caso, será que a sexualidade enquanto um conhecimento escolar deve ser trabalhada em forma de disciplina? De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a resposta é não. Esse conhecimento aparece como um tema transversal que pode ser trabalhado por qualquer professor de qualquer área de ensino.

Mas sabemos que existe acentuada diferença entre o processo de produção do conhecimento científico e o processo de ensino. Sobre isso, Alice Lopes (1999) salienta que o conhecimento escolar não deve ser ensinado como uma verdade absoluta, os erros e as dificuldades próprios da Ciência também devem ser considerados no ensino, extinguindo com aquela falsa idéia de que produzir Ciência é algo muito fácil. Produzir ciência não é algo fácil. E produzir sujeitos? Será que é? Se estamos entendendo o “currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero” (TADEU-SILVA, 1995: 8) e se estamos entendendo a sexualidade como conteúdo de ensino, perguntamos: Será que devemos, também, considerar os erros, as experiências, as vivências de sexualidade? Ou será que essas experiências não devem ser consideradas?

Quando verificamos essas questões no currículo de formação de professores, descobrimos que “uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas” (LOURO, 2003:44) normatizando as ações dos sujeitos para um único padrão de normalidade. Na mônada 3, é possível percebermos aspectos que vão ao encontro da experiência pessoal negligenciados na experiência profissional.

### ***Mônada 3 - O namorado***

Eu tento esconder minha sexualidade. Eu minto. Quando perguntam se eu tenho namorado eu falo que tenho. Se eu estou relacionando com alguém eu falo que é um namorado. Eu tento esconder e isso é muito ruim. Uma vez uma aluna me pediu a foto do meu namorado e, mesmo se eu tivesse, acho que eu não mostraria. Outro dia, na sala dos professores, uma professora me perguntou: “Você é casada? Você tem namorado?” Às vezes eu falo que tenho namorado. Eu terminei um relacionamento e emagreci muito. Eu tinha 72 kilos e caí para 60. Um dia, eu estava na sala dos professores e não agüentei... chorei e chorei... Quando me perguntaram o porquê, eu falei: “Crise de enxaqueca”. É ruim ter que ficar inventando assim, às vezes parece que minha vida toda é inventada, tudo é inventado. Eu falo para minha amiga que fica parecendo que eu tenho duas caras. É ruim, nem a minha família não sabe que eu sou homossexual. (REBECA)

Nesse caso, tudo aquilo que foge do padrão compõe uma outra forma de conhecimento, ou seja, no currículo da escola e da Formação de Professores também são produzidos conhecimentos acerca daquilo que não deve ser tratado, pois foge do padrão de normalidade. Algumas disciplinas e alguns conhecimentos já são tradicionalmente reconhecidos. Outras disciplinas consideradas fora do padrão e outros conhecimentos não tradicionais, como sexualidade, não são e dependem de interesses dos grupos profissionais para serem legitimados como conhecimento escolar.

Se pensarmos que a tradição interfere na organização das disciplinas, verificamos que algumas tradições principais assumem uma visibilidade maior no interior das fronteiras disciplinares. Goodson ressalta que algumas tradições disciplinares podem ser “relacionadas com as origens da classe social e com os destinos ocupacionais dos alunos” (GOODSON, 2001: 178). Além disso, também é possível relacioná-las à organização dos profissionais da área, já que as disciplinas escolares envolvem grupos de pessoas com interesses e intenções diferentes, em particular pelos interesses materiais de cada professor. Portanto, o autor alerta que os cursos de Formação de Professores poderiam aprofundar as discussões sobre os papéis dos futuros professores e as opções com as quais eles irão se confrontar ao longo de sua vida profissional.

Estamos entendendo que as disciplinas escolares possibilitam a organização dos professores em grupos para defenderem e lutarem por seus interesses, bem como para promoverem ações para a manutenção dessas disciplinas. Esse fato apresenta as pessoas que ocupam posições de poder como responsáveis pelo controle do saber na sociedade. Portanto, podemos também entender o currículo como uma questão de poder. Nesse caso, o questionamento sobre os conhecimentos que constituem ou não o currículo, como sexualidade, por exemplo, torna-se sempre atual se estivermos dispostos a realizar um deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo.

### **Currículo como produtor de sujeito**

Sabemos que não há consenso no entendimento da palavra currículo, principalmente, porque, segundo Moreira (1997: 11) “esse conceito é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada”. O autor apresenta algumas definições mais usuais para a palavra currículo que são: *conhecimento escolar e experiência de aprendizagem*. Ao apontar currículo como conhecimento escolar tem-se uma relação direta com o conhecimento pedagógico e didático, com aquilo que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno. Esse foi o sentido mais dominante para a palavra currículo no decorrer da história. Por outro lado, é ainda recente a utilização da palavra currículo entendida como experiência da aprendizagem.

Pacheco (2005: 29-42) também nos conta o que se entende por currículo. O autor aponta 1663 como sendo o ano em que o termo currículo foi dicionarizado pela primeira vez. O significado atribuído a esse termo foi “curso regular de estudos numa escola ou numa universidade”. Após apresentar os diferentes significados atribuídos por diferentes autores, Pacheco (2005: 39) sugere que “devemos reconhecer que a fragmentação do campo curricular compreender-se-á, preferencialmente, pela inexistência de um consenso não sobre o que significa, mas do que deve veicular e do modo como deve ser organizado”. O autor aponta, ainda, a necessidade de considerarmos, nos estudos de currículo, a epistemologia, a política, a economia, a ideologia, a técnica, a estética e a história. Para ele “o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas”.

Por um outro lado, o currículo também pode ser entendido como narrativa. E é nessa perspectiva que Goodson (2006: 13) aponta para a importância de refletirmos sobre novas especificações para o currículo. O autor afirma que o currículo prescritivo

já está acabando. Para ele, estamos entrando numa nova era que ainda está longe de ser definida. Ao relatar sobre um projeto intitulado “aprendizagem narrativa”, o autor afirma que essa pode ser uma saída. O tipo de aprendizagem que ele chama de narrativa é aquela que se “desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Os motivos que emergem nela são: o trajeto, a busca e o sonho”. (GOODSON, 2006: 13).

Se além da esfera oficial, as diversas instituições de ensino podem interpretar o currículo de modo diferente, então estamos diante de uma brecha para repensarmos a questão da sexualidade no currículo de formação de professores, levando em conta não apenas os conhecimentos oficiais, mas também aqueles que vão ao encontro da “aprendizagem narrativa” no sentido proposto por Goodson. Ou, conforme nos conta a professora Rebeca na mônada 4:

#### ***Mônada 4: A disciplina de sexualidade***

A disciplina de sexualidade deveria ser obrigatória no curso e não uma coisa optativa. As vezes a pessoa vai lá para resolver seus próprios problemas, sua própria sexualidade. Eu fui por causa disso e eu tenho um amigo que foi por esse mesmo motivo. Quando eu entro na sala de aula eu não entro vazia, eu entro carregada de todos os preconceitos sobre aquilo que sou. É difícil falar sobre isso. É tão difícil que se você pedir para eu definir a sexualidade agora, eu não vou saber definir. Tem aquela coisa, aquele jargão, é a intercessão do biológico com o psicológico e com o social. Mas o que é isso? É difícil para a gente. É engraçado, por mais que eu tenha feito cursos de sexualidade, mesmo assim eu não me sinto preparada para estar trabalhando isso dentro da escola. Nós não estamos prontos para lidar com a nossa sexualidade, imagina lidar com a de 40 alunos dentro da sala de aula. É complicado. As meninas me perguntam coisas entre homens e mulheres, apesar de não ter vivido isso, biologicamente a gente entende, pois a maioria das perguntas delas está no âmbito biológico. Eu não me sinto influenciada, eu não penso que eu sou homossexual e não sei responder isso. Os meninos me perguntaram alguma coisa em relação à penetração, eu nunca tive isso, mas eu sei como é na teoria. Então, eu não me sinto constrangida em responder isso para eles não. (REBECA)

No caso da sexualidade na formação de professores, propostas que levem em conta apenas o que um grupo privilegiado pensa ser importante, não vão ao encontro



das necessidades dos futuros professores. Nesse caso, uma saída seria pensar em propostas curriculares que levam em conta a participação de todos os sujeitos, mas isso aponta para a impossibilidade de uma proposta única.

Em decorrência da modernidade, Kramer (1997: 5) sugere que nós nos acostumamos a olhar para o conceito de melhor como análogo ao conceito de novo, e diz que acostumamos a correr atrás do novo sem questioná-lo. A autora pergunta do que é feito esse novo que tanto seduz e responde que para ela é “da negação do já existente que se passa a chamar de velho. Esta também tem sido a lógica que vem orientando as propostas pedagógicas: lógica de atualização, que nega a experiência acumulada em troca daquilo que se chama de moderno.” (KRAMER, 1997: 5).

Dessa forma, falar de apenas uma proposta, no Brasil, não faz sentido diante das desigualdades e das diversidades de contexto existentes. A idéia é pensar em propostas múltiplas, visto que a realidade educacional também é múltipla. A autora aponta ainda para a importância de garantirmos, na elaboração de propostas, a dimensão da humanidade que nos constitui. Para assegurar essa dimensão, ela aponta para a importância de pensarmos também nos processos humanos de trabalho, como os que garantem a possibilidade de que cada qual exerça sua autonomia, sua capacidade crítica e criativa, sua condição de sujeito da história, constituído de linguagem, de narrativa (KRAMER, 1997).

Em relação às pesquisas que estão na articulação entre sexualidade e currículo no Brasil, Louro (2003: 47), de forma tão adequada para nossa discussão, aponta que “os discursos traduzem-se fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos.” A autora continua dizendo que “para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem as diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições à sociedade lhes atribui” (LOURO, 2003: 47).

No contexto da investigação aqui apresentada, a compreensão do currículo como conjunto de práticas discursivas que produzem sujeitos, produzem instituições e instituintes, faz com que as questões relacionadas com a sexualidade na Formação de Professores sejam vistas como constitutivas dessas práticas e desses sujeitos também. Ser professor(a), no nosso caso, vai além do exercício profissional meramente racional

de práticas pedagógicas no contexto da escola. Ser professor(a) é carregar consigo currículos como práticas, experiências e discursos que disciplinam, normatizam e produzem sujeitos fabricados para estar dentro do padrão.

E é assim, olhando de outro modo, reconhecendo os múltiplos dispositivos que atuam sobre nós mesmos e sobre a sociedade, que encontramos um fôlego para transitarmos no campo das incertezas e das provisoriidades. Pode ser que ao perdermos o posto de professor, detentor do saber, consigamos construir outras formas de relação e produção de conhecimentos. Produção do conhecimento coletivo também permeado por modos de ser e de viver. Conhecimentos que também possam ser instáveis, transitórios, mas que sendo transitórios sejam permeados por experiências vividas e não apenas contadas por determinados grupos que estão autorizados a falar.

Pode ser que assim as relações alterem-se. Pode ser que assim a dúvida e o auto-questionamento passem a fazer parte do nosso modo de viver. Pode ser que assim, futuros professores não olhem para a escola apenas como um lugar de produção em série, composto de livros didáticos, filas e falta de material. Pode ser que assim os futuros professores vejam algo mais além da indisciplina dos alunos, vejam os alunos como também produtores de conhecimento. Nesse caso, não faz sentido falar em poder como sendo apenas coercitivo ou negativo, como algo que já está dado, pronto, acabado, como algo que se exerce verticalmente. Ao contrário disso, podemos falar em poder como difuso no social e nas relações. Poder sendo exercido em todos os pontos. Um poder que também está presente nos currículos de Formação de Professores e presente na escola moderna, que com o tempo se torna notável nos sujeitos. Com o tempo os professores aprendem exatamente o que devem fazer, vestir, falar...

#### ***Mônada 5: Postura do professor***

Uma coisa que eu me lembrei agora é sobre a postura do professor perante o aluno e, às vezes do aluno perante o professor. Eu acho que a gente como professor realmente tem que ser diferente, não tem que impor uma barreira, mas você tem que mostrar que quem está ali é um profissional. Um profissional que pode ser amigo, mas existe hierarquia. A postura com relação a tipos de roupa é importante. Na época da faculdade eu tive uma professora que marcava muito isso. Ela era muito bonita, o corpo muito bonito e ia sempre de saia mais curta. Isso era um comentário geral no terceiro período e todos os meninos sentavam na frente para esperar aquilo. Eles realmente ficavam esperando que ela se

sentasse para fazer a chamada. Eles ficavam olhando para ver alguma coisa e comentavam das pernas. Toda festa era motivo de comentários e eu não sei se chegou ao ouvido dela, mas é uma coisa que eu estou falando para que nós professores tenhamos cuidado. Aluno é aluno, até no pós-doutorado aluno é aluno. Não tem esse negócio de idade, o professor tem que ter uma postura mesmo, uma diferenciação. Quando você está na sala você é o centro das atenções, você é vidraça naquele momento e todos podem te apedrejar. Ali somos diferente, a gente tem um diferencial. Como professora o que eu percebo é que às vezes os alunos tentam invadir o espaço do professor, pesquisam muito a vida pessoal para ver até onde você vai deixar eles chegarem. Eles vão tentando, vão forçando um pouco para ver se a gente vai dar espaço ou não. (MARIA)

Com o tempo os professores tornam-se sujeitos assujeitados-assexuados, sujeitos disciplinados. Tornam-se corpos dóceis. Aqui vale lembrar de alguns discursos da escola como obrigatoriedade de filas, separação de meninos e meninas, uso do uniforme, proibição do boné. “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e ao mesmo tempo seus produtores” (LOURO, 1997:64). Ressaltamos que questionar sobre esses campos não é uma tarefa fácil, olhar para esses discursos de modo diferenciado é colocar em confronto relações de poder.

Estamos utilizando o foco da sexualidade para olharmos a Formação de Professores, por acreditarmos que ainda existem muitos aspectos nebulosos nesse processo. Aspectos ainda não falados, não pensados, ou até falados e pensados, mas ainda não escritos. Talvez escritos, mas não lidos. Não sabemos ao certo. Conhecemos vários resultados de pesquisas sobre a Educação tratando de temáticas variadas como avaliação, disciplina, ensino-aprendizagem e ainda continuamos com muitas perguntas, dúvidas e incertezas.

Em geral, percebemos que falamos muito sobre professores e alunos, sobre escola e sociedade, mas ainda continuamos falando pouco ou falando com reservas sobre a experiência do professor-pessoa. A sexualidade que é um aspecto inerente à vida parece não fazer parte da vida do professor, parece que este sujeito não está autorizado a expressar sua sexualidade tal qual ela é constituída, mas sim conforme determinados

padrões de normalidade. O professor parece ser um sujeito assexuado, aquele que ao sair na rua sozinho é o professor, mas quando acompanhado é alvo de curiosidade e olhares.

Parece que o professor tem a obrigação de ser o modelo, o exemplo a ser seguido e por isso mesmo, ele deve estar dentro do padrão. Caso não esteja no padrão, ele será o estranho. Basta que tenha alguns trejeitos para ser taxado de gay. Ser professor heterossexual ninguém questiona, mas ser professor homossexual é estranho. Ser professor modelo ninguém questiona, mas ser professor diferente é estranho. Enfim, ser professor, parece que é estar enquadrado nas certezas que já existem sobre o “ser professor”.

Em uma entrevista intitulada *os diálogos sobre os prazeres do sexo*, Foucault (2005: 18) foi questionado sobre a questão do professor homossexual. A pergunta que lhe foi feita relacionava o risco de professores homossexuais incitarem os alunos e também, aproveitarem de sua posição para difundirem as teorias homossexuais. Foucault respondeu que “um professor homossexual não tem porque provocar mais problemas que um professor calvo ou um professor masculino numa instituição onde todos os alunos sejam mulheres”. O autor disse que durante muitos anos os professores excluíram da história e da literatura os tipos diferentes de comportamento sexual, durante séculos a homossexualidade foi explicada como algo intolerável e isso causou um grande dano. Para Foucault (2005: 18) “em nenhum caso a opção sexual feita por uma pessoa deve determinar que profissão é-lhe permitido ou proibido exercer. As práticas sexuais não têm absolutamente nada a ver com os fatores relacionados à competência para exercer uma determinada profissão”.

### **Ser professor(a)**

Parece cada vez mais nítida a assunção de que sujeitos são produzidos através de redes discursivas que não surgem ao acaso. Elas vão se formando ao longo do tempo, de forma desigual e (in)constante, produzindo formas de agir, de pensar, de fazer, de ser professor(a), de ser aluno(a), de ser um sujeito na escola. Sabemos que não existe homogeneidade no modo de ser “pessoa ou profissional”, uma vez que, os diferentes sujeitos também são constituídos por diferentes experiências e formas de disciplinamento. Ao olharmos o projeto de escola moderna gestado e concretizado desde o Iluminismo até os nossos dias, deparamo-nos com a idéia de professor como sujeito obediente, como apenas mais um “corpo dócil”, dentre tantos outros, na medida

em que ele é colocado em múltiplos dispositivos de poder e tem a sua vontade controlada. Professor-modelo-disciplinado-disciplinador.

Enfim, levando em consideração as idéias de Foucault sobre dispositivo, estamos acreditando que o currículo funciona como um dispositivo de poder. Um dispositivo que atua em rede e penetra nas práticas cotidianas produzindo um “sujeito professor moderno”. Um sujeito constituído de certezas sobre o que é ser professor(a). Acreditamos que o currículo funciona como dispositivo de poder, principalmente, na formação de professore(a)s, tendo em vista que, as produções nessa área não consideram o aspecto da subjetividade, mas sim, são pautadas no campo da racionalidade.

### ***Mônada 6: O beijo***

Quando eu comecei a dar aula na faculdade eu estava solteira, muito nova ainda e dava aula para uns meninos que tinham quase a minha idade porque eles demoraram muito a passar no vestibular. Então, por mais que eu tentasse ainda tinha aquela coisa de ter um aluno especial. Tem sempre um aluno que chama a atenção. Não vou negar, teve um aluno que depois que deixou de ser meu aluno, eu o encontrava nas festas e era aquela insistência. Ele falava: “Vamos namorar, vamos ficar hoje, um beijo só?” Ele era um ano mais novo do que eu. Independente de idade, mas tinha aquela coisa, teve paixão, eu tive atração por esse menino. Foi o único, mas eu tive. Bom, e o medo de dar um beijo nesse menino e depois eu queimar o meu filme para sempre. Mas houve um dia, depois de muito tempo, mais ou menos uns dois meses, eu acabei encontrando-o num lugar que estávamos só nós dois. Eu o encontrei em um restaurante e fui deixá-lo em casa. E quando eu fui deixá-lo em casa eu dei um beijo nele dentro de um carro, na porta da casa e tchau. Mas para mim não foi saudável. Eu trago muitos traumas, muitos preconceitos. Eu trago, eu sei que pode ser ridículo isso, mas eu ainda trago preconceitos. Eu era muito paranóica com medo que os meninos detonassem comigo, que isso fosse atrapalhar a minha vida, coisas absurdas que eu pensava. Então eu me afastei, me afastei e ficou por isso, nunca ninguém falou, ninguém comentou, não fiquei sabendo de nenhuma história. Eu também nunca tive coragem de me aproximar de nenhum outro aluno. Então é só isso, ponto final. Mas na semana subsequente ao evento, ao fato do beijo, eu fiquei muito preocupada, tinha noites que eu nem dormia, tinha uma certa

imaturidade também, eu não estava preparada para aquilo. Eu tinha muitos preconceitos, as pessoas falam muito, muita gente fala demais, falavam assim que o menino ia me destruir. Mas pelo contrário, houve um respeito tão grande nas outras turmas, minha aula era aula, sempre fiz questão de ir às festas de turma para dar um abraço em todos. Eu sofri por uma coisa que eu acho que não tinha necessidade, mas eu sofri. (MARIA)

No currículo de formação de professore(a)s quem é o sujeito professor? É um sujeito que não é pessoa, pois deve silenciar as suas experiências. Um sujeito que não é pessoa, pois suas experiências não interessam naquele tempo e lugar chamado escola. Suas experiências devem ser secretas, escondidas, guardadas, omitidas, mesmo que dolorosas, não devem ser reveladas, mas sim silenciadas. Exceto as experiências consideradas comuns, pertencem à matriz discursiva padronizadora. Há histórias que podem ser ditas nos corredores e nas salas de aula sem causar qualquer estranhamento. Histórias de professores e professoras heterossexuais, casado(a)s, pais e mães de família. Não são sujeitos sexuados, são modelos, padrões, quase corpos vazios. Em si carregam apenas o intelecto.

As experiências comuns são aquelas que não são excêntricas, como nascimentos, mortes, doenças. São aquelas que não fogem à norma que funcionam pela técnica, pelo controle, que obedecem à lei. Nas narrativas que caminham conosco, ouvimos as experiências de professore(a)s que conhecem bem a norma e a lei. Ao falar de suas experiências nas escolas, mesmo sendo pessoas, esses profissionais se remetem ao conjunto de professores. Mesmos sendo diferentes, aprenderam a agir igual. Estão constituídos de certezas sobre o que é ser professor(a). Como exemplo podemos pensar na professora Rebeca que ao chorar por causa da namorada, aprendeu a dizer que está com crise de enxaqueca. Crise de enxaqueca pode, mulher-professora chorar por causa de namorada não pode. Podemos pensar também na professora Maria que sofreu muito ao se apaixonar por um aluno e teve que silenciar essa paixão.

Esses dois exemplos nos remete a idéia de centro e margem tal qual Guacira Louro afirma. Quando olhamos para o currículo de formação de professores, na modernidade, pela perspectiva da sexualidade vemos no centro o/a professor/a heterossexual, o normal, o exemplo a seguir. Aquele que não causa dúvidas e nem curiosidade, pois sendo igual é normal. Na margem temos o homossexual, o bissexual, o esquisito, o diferente, o anormal. Aquele que chama a atenção por onde passa sendo

alvo de piadas, de comentários e motivo de curiosidade. Ser professor-pessoa “normal”, “igual” pode. Ser professor-pessoa em sua integralidade, para alguns, não pode.

De uma outra forma, estamos entendendo também, o currículo de formação de professores como uma brecha, como um espaço possível de atuação. Se pensarmos que somos nós quem fazemos e falamos de currículo, que somos nós quem criamos esse “objetivo narrativo” chamado currículo, então podemos pensar em romper com um único modo de olhar, podemos pensar que a narrativa que construímos sobre currículo é histórica e socialmente condicionada, e sendo assim, o currículo pode ser pensado como uma amálgama de saberes, como constituído também por experiências e subjetividades que não podem ser descoladas da constituição do professor.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVES, Nilda. OLIVEIRA, Inês Barbosa. Imagens de escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano. In: **Educação & Sociedade**. V.25. nº86. Campinas. 2004.

BENJAMIN, Walter. O narrador, considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; ver. José Augusto Guilhaon Albuquerque. 15ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_ **Um diálogo sobre os prazeres do sexo: Nietzsche, Freud e Marx**. Theatrum Philosophicum. Trad. Jorge Lima Barreto & Maria Cristina Guimarães Cupertino. São Paulo: Landy, 2005

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002: 49 – 68.

GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança**: estudos na construção social do currículo. Trad. Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto, 2001.

\_\_\_\_\_ **Currículo, narrativa e o futuro social**. Trad. Eurize Caldas Pessanha e Marta Banduci Rahe. Sessão especial, 29ª Reunião Anual da Anped. 2006

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol: 18, nº 60, p.15-37, dez. 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe19/03-bondia.pdf>

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_ **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005

TADEU-SILVA, Tomaz. Apresentação. In: **Currículo**: teoria e história. Ivo F. Goodson. Trad. Atílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis-RJ: Vozes. 1995.