

TECER E ENTRETECER A VIDA

Sexualidades, Gênero e
diferenças na formação docente

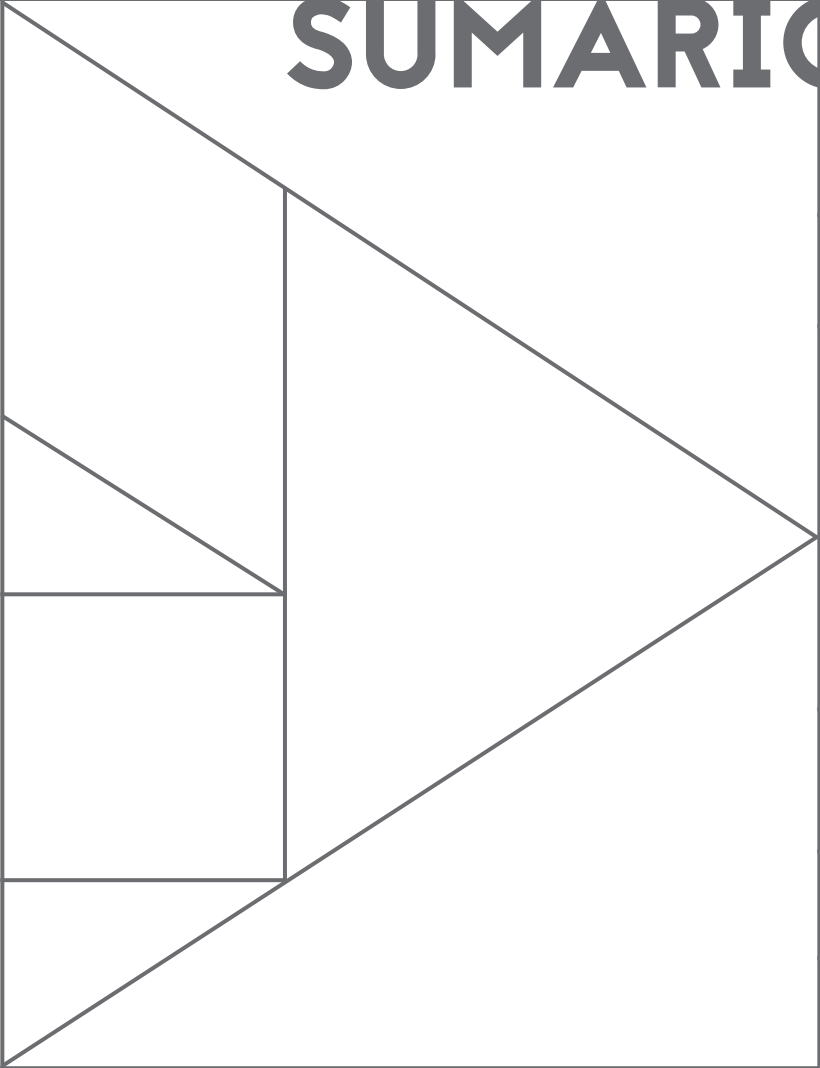
Kelly da Silva, Anderson Ferrari e
Marcos Lopes Souza (org.)

editora



Belo Horizonte 2017

SUMÁRIO



Apresentação	7
O currículo dos cursos de pedagogia e ciência biológicas: apontamentos para refletirmos sobre gênero e sexualidade na formação de professores/as Lilian Moreira Cruz Marcos Lopes de Souza	15
Formação experiência: relações de gênero, sexualidade e formação em pedagogia Roney Polato de Castro	33
Gêneros e sexualidades na formação docente: ver e olhar-se como cuidado de si e do outro Constantina Xavier Filha	51
Formação inicial de professores/as em gênero e sexualidades Alfrancio Ferreira Dias Helma de Melo Cardoso	71
O currículo dos cursos de pedagogia e ciência biológicas: apontamentos para refletirmos sobre gênero e sexualidade na formação de professores/as Marco Antônio Leandro Barzano Taisa de Sousa Ferreira Eduardo Barreto	89
Potencialidade para pensar a educação para a sexualidade na formação inicial e continuada de professores/as Paula Regina Costa Ribeiro Joanalira Corpes Magalhães	107
“O banho de Diana”: corpos mitológicos, imaginário e mitocrítica Alberto Filipe Araújo Cláudia Maria Ribeiro	125
Sexualidade e gênero: ausência do tema na formação docente? Elenita Pinheiro de Queiroz Silva Fátima Lúcia Dezopa Parreira	143
O PIBID ciências biológicas da UEMG Ubá como espaço de problematização dos gêneros e das sexualidades nas escolas estaduais de Ubá Kelly da Silva Renata Barreto Tostes	159

APRESENTAÇÃO

Desde a década de 90 do século XX e especialmente a primeira quinzena do século XXI estamos em meio a um profícuo campo em construção, tanto para a Formação de Professores quanto para as relações de Gênero e Sexualidades. Dois campos que emergiram com força no esforço de problematizar a vida cotidiana, as instituições, os sentimentos e os sujeitos. As pesquisas que se debruçam em entender essa inter-relação têm se intensificado, especialmente, com as diretrizes curriculares nos cursos de formação docente modificadas no início dos anos 2000 e com as políticas educacionais do Estado como o Programa Brasil sem Homofobia e os cursos de formação de professoras/es nas questões de gênero, raça e sexualidade e de direitos humanos financiados por programas vinculados ao MEC.

Essa obra se arrisca em trazer artigos que se enveredam pelo campo dos estudos pós-críticos, intencionados, portanto, em desmontar alguns discursos hegemônicos e universalizantes, sobre a formação docente e as questões de gênero e sexualidade. Os textos se aventuram em narrar sobre as contradições, tensões, instabilidades, imprevisibilidades que circulam nesse campo de pesquisa em articulação com outros, sem pretender dar explicações ou mesmo respostas seguras e definitivas, mas fomentar mais os debates, pluralizar as dúvidas e incertezas e instigar novos percursos.

O livro apresenta dez artigos de autoria de pesquisadoras e pesquisadores vinculados aos grupos de pesquisas em várias regiões do Brasil e que têm desenvolvido seus estudos nos campos da educação e das questões de gênero e sexualidade. Espaços de formação inicial em cursos como os de Pedagogia e de formação continuada por meio de ações extensionistas ou de cursos como o Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e mesmo em ambientes em que isso se embaralha como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Estes são alguns dos focos dos artigos desta obra, nos indicando a diversidade de formatos e de possibilidades de se investigar e debater sobre a interface entre corpo, gênero e sexualidades e formação de professoras e professores. Nessa direção também é desejo desse livro questionar a formação docente enquanto este lugar de salvação para os problemas da prática pedagógica, colocando isso sob suspeita, a fim de que não ponhamos todas as nossas apostas na formação como se esta pudesse acabar com as nossas angústias, desesperos, receios, inseguranças e os acasos que continuamente se manifestam em nossas práticas educativas.

Essa obra também se dispõe em partilhar experiências produzidas em contextos singulares de formação docente que investiram em propostas ousadas, incertas e também provisórias, nas quais as questões de corpos, gênero e sexualidades foram desestabilizadas com o intuito de desafiar as normas regulatórias, questionar as marcas produzidas nos corpos, fomentar os trânsitos, os escapes, as fugas e problematizar a condição de abjeto a qual muitas pessoas são submetidas. São experiências que deram vazão as sensações, aos desejos e as rebeldias suscitando outras maneiras de pensar e viver os corpos, os gêneros e as sexualidades.

Para que a leitora e o leitor possam conhecer um pouco da obra, apresentaremos uma breve síntese dos capítulos.

O primeiro capítulo de autoria de Lilian Moreira Cruz e Marcos Lopes de Souza traz os movimentos que acontecem na prática educativa de uma disciplina sobre gênero e sexualidade desenvolvida em um curso de Pedagogia da UESB por intermédio de documentos curriculares e de depoimentos da formadora responsável pelo componente curricular. Embates, abandonos, reconfigurações, estranhamentos, interditos, transgressões, recusas, retaliações e intervenções na escola atravessaram o pensar e o fazer a disciplina. Nas práticas pedagógicas da formadora há uma preocupação maior em pedagogizar as questões de gênero e sexualidade a prazer e o desejo sexual, pois estes, são silenciados enquanto que as transgressões e desestabilizações ainda ocorrem de forma tímida.

Roney Polato de Castro, no segundo capítulo, narra e discute os atravessamentos de sua experiência enquanto professor e pesquisador com as produzidas pelas discentes em uma disciplina do curso de Pedagogia da UFJF envolta na temática de gênero e sexualidade. Nos seus próprios dizeres trata-se de uma *pesquisa experiência* que investe em uma *formação experiência*, na qual as estudantes são convidadas a pensar sobre si mesmas e sentir o que ainda não sentiram, tendo possibilidades de dessubjetivação por meio das experiências produzidas ao cursarem a disciplina. No texto também são trazidas inquietações das estudantes sobre as poucas discussões sobre gênero e sexualidade em sua formação, as inúmeras situações vivenciadas em seu estágio que as deixam muitas vezes paralisadas e o olhar normativo que as faz entender sempre o “outro” como diferente e, muitas vezes, as impedem de escapar aos silenciamentos.

No terceiro capítulo Constantina Xavier Filha apresenta algumas interrogações que nos fazem pensar as potencialidades dos espaços formativos para nos possibilitar ver (e nos vermos), sentir (e nos sentirmos) o que até então não víamos ou não sentíamos. Com base em suas experiências enquanto docente, pesquisadora e extensionista das questões de gênero e sexualidade e autora de materiais didáticos, ela aponta a importância da formação docente como um momento de voltar-se para si mesmo, potencializando um pensar e problematizar de si. A autora sustenta como perspectivas teórico-metodológicas os questionamentos e a educação para a sexualidade, enquanto eixos organizados os estudos de caso e a análise de artefatos culturais e, no texto ela explicita como tem desenvolvido essas propostas com o intuito de questionar as relações estabelecidas entre gênero, sexualidades, infância e espaço escolar.

O quarto capítulo escrito por Alfrancio Ferreira Dias se propõe a perturbar os estereótipos sobre corpos, gêneros e sexualidade presentes na formação docente a partir da análise de uma intervenção (com discussões de textos, atividades práticas e oficinas com estudantes do ensino fundamental) realizada com a participação de estudantes de Pedagogia da UFS e de docentes de escolas da educação básica. O autor nos relata que a inclusão das abordagens sobre corpo, gênero e sexualidade ainda tem se dado de maneira tênue e que as licenciandas e professoras apresentavam um discurso normalizador, resistindo a pensar em outras possibilidades de significar os corpos, os desejos e as sexualidades, entretanto, em uma das ações elas foram mobilizadas por transgressões feitas por um estudante que por meio da fala e expressões corporais fugia aos processos normativos.

No quinto capítulo, Marco Antônio Leandro Barzano, Taisa de Sousa Ferreira e Eduardo Barreto da Silva se intencionaram em compreender como os cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas da UEMS têm lidado com o tema gênero e sexualidade. Quanto ao curso de Pedagogia, a entrada dessas questões tem ocorrido em meio a disputas curriculares, sendo que uma das formas de adentrar nas salas de aula tem sido através das frestas que se abrem em algumas disciplinas e que, de certa forma, ainda tem imperado o silenciamento por esbarrar em questões como valores morais e religiosos. Já o curso de Ciências Biológicas embora apresente uma disciplina que trate das questões de sexualidade, as licenciandas não a reconheciam como significativa e questionavam as poucas discussões sobre o tema no próprio estágio curricular e a não continuidade dos debates ao longo do curso.

O sexto capítulo é de autoria de Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães. As autoras expõem e discutem os percursos trilhados pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE nas questões relacionadas à formação docente em cursos de formação continuada e em uma disciplina oferecida para licenciandas/os da FURG. Também são apresentadas estratégias que contribuíram para reinventar os caminhos em busca de uma educação que favoreça o enfrentamento ao sexismo e à homofobia nas escolas. São elas: políticas públicas, definições do campo da educação para a sexualidade, embasamento teórico e produção de materiais, ambientes virtuais de aprendizagem, Projeto Político Pedagógico e Projetos de Intervenção. As autoras enfatizam que essas são possibilidades abertas e não definitivas.

No sétimo capítulo Alberto Filipe Araújo e Cláudia Maria Ribeiro trazem os mitos gregos e romanos e seus atravessamentos pelas

questões de gênero e sexualidade, enfocando uma cena mitológica, na qual a deusa Ártemis (vista como a guardiã da castidade e a deusa da natureza selvagem) é surpreendida nua em seu banho pelo caçador Acteão, e ela, por fúria, metamorfoseia-o em veado e assim, ele não pode descrever a nudez de Ártemis e, em seguida, é devorado pelos seus próprios cães. No artigo, são trazidas três pinturas que retratam essa cena e, posteriormente, discutem-se os significados, a relevância e os caminhos para o desenvolvimento da mitocrítica. Ao final do texto é analisada a pintura “O Banho de Diana” de François Clouet e suas relações com as questões de gênero e as expressões das sexualidades.

No capítulo oito, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Fátima Lúcia Dezopa Parreira se detêm em problematizar o discurso da ausência das questões de gênero e de sexualidade na formação docente, entendendo que essas discussões ocorrem nos processos formativos de forma invisibilizada e com o propósito de manter as lógicas normatizadoras e reiterando determinados preceitos da moral sexual. As autoras veem o projeto de formação moderno como esgotado e apostam em um processo de além-formação pautado na abertura, travessia e no encontro sem um destino prévio. Assim sendo, investem no além-gênero e no além-sexualidade questionando as normatizações e categorizações.

Para finalizar o livro, Kelly da Silva e Renata Barreto Tostes, se propõem a questionar sobre como se relacionam as tramas entre universidade, escola, formação docente e sociedade ao tratar de temas como corpos, gêneros e sexualidade presentes na formação docente. O trabalho se desenvolveu a partir da análise da experiência (com discussões de textos, atividades práticas, oficinas e atividades lúdicas com estudantes do ensino fundamental e médio) realizada

pelo PIBID Ciências Biológicas da UEMG/Ubá em quatro escolas estaduais nesta cidade. As autoras nos relatam a importância dos profissionais da educação colaborarem para uma escolarização, tendo como fundamento a valorização da diversidade, em busca de uma prática social que inclua os sujeitos históricos com igualdade de oportunidades, abordando de forma mais abrangente gênero e sexualidade. O PIBID se mostrou como uma alternativa a esse processo, pois permite aos futuros docentes um contato direto com os alunos da educação básica atuando em temas além dos conhecimentos específicos de seus cursos.

Desejamos que esta obra contribua para ampliar os olhares sobre o campo da formação docente nas questões do corpo, gênero e sexualidades e que, de alguma forma, as/os envolva e seduza.

**Anderson Ferrari, Kelly da Silva e
Marcos Lopes de Souza.**

PEDAGOGIZAÇÃO DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL

15

tensões na prática pedagógica de uma docente universitária

Lilian Moreira Cruz¹

Marcos Lopes de Souza²

1. Introdução

Este artigo objetiva apresentar e discutir as pretensões, tensões e confrontos encontrados no trabalho com as temáticas, gênero e sexualidade, em um dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)³, tendo como pano de fundo a disciplina *Educação, Gênero e Sexualidade*. Assim sendo, pretende-se apresentar a trama linguística que constitui essa formação, isto é, o jogo de relações de poder-saber e os dispositivos que disciplinam os corpos dos sujeitos do curso.

1 Mestra em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié-BA Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: lilianmoreiracruz@hotmail.com.

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da UESB- Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade – UESB – E-mail: markuslopesouza@gmail.com.

3 Para que não haja a identificação da participante desta pesquisa optou-se por não informar qual curso de Pedagogia da UESB foi investigado.

A formação em Pedagogia constitui um espaço importante para avaliarmos os dispositivos que regulamos, gêneros e as sexualidades, uma vez que esta formação tem como meta preparar profissionais para os mais variados campos da educação. Neste contexto, nos últimos anos, no cenário educacional tem havido uma preocupação com a formação de professores (as) no que concerne às questões de gênero e sexualidade provocando calorosas reflexões em seminários, teses, dissertações, palestras, artigos. Enfim, em lugares que buscam problematizar e desconstruir os discursos que por séculos alimentaram a discriminação e a segregação de sujeitos tidos como desviantes.

É com o olhar direcionado aos aspectos históricos e suas contribuições para construção de dispositivos e discursos hegemônicos circulantes na sociedade que este artigo ancora as análises. Destarte, utilizamos como instrumento de construção de dados de pesquisa, a ementa e o plano de curso da disciplina *Educação, Gênero e Sexualidade*, bem como uma entrevista semiestruturada com a professora responsável por Destaca-se que este texto é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Discursos cambiantes sobre corpo, gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da UESB*, defendida no ano de 2014 que intencionou em discorrer e compreender os discursos mobilizados sobre o corpo, o gênero e a sexualidade na formação em Pedagogia em um dos cursos da UESB.

O foco deste artigo é apresentar a experiência da professora formadora ao entrar no campo discursivo do gênero e da sexualidade no curso de Pedagogia, problematizar os estranhamentos dos (as) alunos (as) e da docente ao “transgredir” os padrões estabelecidos na universidade e avaliar os dispositivos de governo de si e dos outros.

2. Situando o componente curricular “Educação, Gênero e Sexualidade” no curso de Pedagogia investigado

O curso de Pedagogia da UESB, aqui estudado, foi criado no ano de 1998. Na época disponibilizava 80 vagas, sendo 40 para o matutino e 40 para o noturno. No primeiro currículo do curso já existia um espaço legitimado para as questões da sexualidade. O curso ofertava uma disciplina de cunho obrigatório intitulada *Educação Sexual*. Esta disciplina tinha uma carga horária de 45h. Com a reforma curricular em 2012, essa disciplina é reconfigurada e ganha novas bases. Passa a ser intitulada de “*Educação, Gênero e Sexualidade*”, a carga horária é ampliada para 60h. Além da sexualidade, começam a ser discutidas as questões de gênero (UESB, 2011). Segundo a professora da disciplina *Educação, Gênero e Sexualidade*, autointitulada neste trabalho por Tarsila, a reforma da disciplina aconteceu para incluir as discussões mais amplas, sair do campo estritamente psicanalista e buscar debates mais contemporâneos, não só na área da sexualidade, mas também de gênero.

Contudo, de acordo com a docente, a reforma não foi tranquila, houve alguns embates. A dúvida perpassava em retirar a disciplina ou deixá-la como optativa. A decisão em mantê-la como obrigatória, ampliar a carga horária e os referenciais aconteceu em meio a redes de saber e poder. No período da reforma do curso, a docente ocupava o cargo de coordenadora do colegiado, favorecendo uma discussão calorosa ao argumentar a necessidade de continuar mantendo um espaço legitimado para discutir as questões do gênero e da sexualidade.

Outra alteração feita na disciplina refere-se à sua proposta metodológica, antes apresentava apenas creditação teórica e depois

da reforma tornou-se teórico-prática, tendo como um dos seus desdobramentos, as atividades em turmas da educação básica. Nesse caso, as (os) graduandas (os) elaboram e executam um projeto de intervenção voltado às questões de gênero e sexualidade para estudantes do ensino básico.

3. Anseios, inquietações e barreiras nas vivências da prática pedagógica na disciplina “Educação, Gênero e Sexualidade”

Tarsila relata alguns desafios encontrados no desenrolar de sua prática educativa na disciplina ministrada. O primeiro deles se refere à sua própria formação acadêmica (graduação, especialização e mestrado) que não contemplou as temáticas de gênero e sexualidade. Ela ressaltou a necessidade de ampliar seus saberes sobre o tema a fim de que pudesse trabalhar melhor em suas aulas. O segundo fator é ainda a escassez de livros disponíveis na biblioteca na universidade, dificultando o acesso das (os) discentes às literaturas específicas. Terceiro, são as atitudes do “outro” (alunos (as) do curso e colegas de trabalho) os quais interferem cotidianamente em suas práticas pedagógicas. O discurso do “outro” aparece como aquele que reage, contesta, impõe e controla, isto é, aquele que limita a prática docente.

Tarsila em seu relato se identifica como protestante e afirma que sua religiosidade provoca uma visão estereotipada e preconceituosa nos (as) alunos (as) do curso.

“Quando estou trabalhando com essa disciplina deixo claro para a turma que sou evangélica, não por estar tentando impor, mas para mostrar que por ser evangélica, eu não tenho aquela questão

fechada. Eles até estranham por eu ser evangélica. Por que a educação sexual não pode ser trabalhada pelo evangélico? Então a gente vê que nisso também que é um estereótipo. Um rótulo, né? As pessoas ainda têm a concepção que só quem fala sobre sexualidade é o biólogo”.

Temos algumas coisas ditas para serem analisadas. Primeiro, Tarsila nos chama a atenção para o fato da interdição no campo discursivo da sexualidade para o (a) evangélico (a). Segundo, o discurso reiterado pelos (as) alunos (as) de que só quem fala da sexualidade é o (a) biólogo (a). Essa produção discursiva tem bases históricas lá no século XVII. Por que o evangélico não pode falar da sexualidade e o (a) biólogo (a) pode? A figura do (a) evangélico (a) está associada a Deus e a sexualidade está associada ao pecado, à condenação e à morte. Daí recorre a estranheza dos (as) alunos (as) ao conhecer a religiosidade da docente que fala da sexualidade. Figueiró (2010) aponta que a igreja de modo geral tem uma postura conservadora da sexualidade, apoia seu discurso na preservação dos valores morais cristãos, todavia, há uma diversidade de vertentes cristãs, algumas com olhares menos normatizadores e outras mais reguladoras.

Durante séculos os discursos em torno da sexualidade ganharam diferentes olhares, transitando em variados campos, trazendo interditos e proibições subordinadas aos imperativos de uma moral religiosa. Esse discurso ganha novos caminhos com a construção de uma *scientia sexualis* trazendo à tona um regime de poder-saber-prazer. Assim, estipula-se o que é patologia nas práticas sexuais e quais são os atos que podem prejudicar a saúde sexual. A ênfase é dada aos discursos médicos e científicos. Nesse contexto, a sexualidade além de ser regulada pela igreja, ganha novos espaços – os consultórios médicos e a ciência, especialmente, a biologia (FOUCAULT, 1988).

Com essas mudanças, o (a) biólogo(a) está “apto” para falar da sexualidade, mas em uma visão biologizante e higienista do corpo, ou seja, deve apresentar um caráter informativo e normatizador da sexualidade, reiterando as práticas sexuais tidas como saudáveis e seguras. As relações sexuais, por exemplo, ganham uma base reprodutora, com ênfase na heterossexualidade e o discurso da homossexualidade é fundamentado no “não natural”. Por conseguinte, Foucault (1988, p. 67) aponta que “estamos muito longe de haver constituído um discurso unitário e regular da sexualidade; talvez não cheguemos nunca a isso e, quem sabe, não estejamos indo nessa direção”.

Durante as aulas, bem como na elaboração e execução dos projetos de intervenção, a professora Tarsila já vivenciou diversas situações com os (as) graduandos (as). Ela narra algumas delas:

“Eu já passei por diversas situações, a primeira coisa que o aluno pensa é que a professora só vai falar de putaria. Educação sexual vai tratar o quê? Vai tratar o ato sexual em si, então muitos têm essa visão [...]. Quando eu chego na sala de aula e passo a ementa, eles veem que não é nada daquilo que eles estavam imaginando. A gente vê em certas pessoas um ar de decepção, porque pensavam que a gente ia falar mesmo do ato sexual. A gente vê que a disciplina é de cunho pedagógico [...]”.

Há alguns pontos de tensões no discurso de Tarsila. Primeiro, ela demonstra que os (as) alunos (as) estão equivocados sobre a finalidade da disciplina. Segundo, os (as) graduandos (as) esperam trabalhar o prazer sexual, falar sobre o ato sexual, sobre putaria. Contudo, Tarsila afirma que este não é o objetivo da disciplina, pois ela é de cunho pedagógico. Neste discurso, percebemos o

desencontro entre o esperado pelos (as) alunos (as) e o realizado nas aulas. Para Tarsila, o que seria “não é nada daquilo que eles estavam imaginando? ”; quais discursos são permitidos em uma disciplina de cunho pedagógico?; Falar do prazer sexual, do ato sexual e da putaria é sair do pedagógico?

Segundo Guacira Louro (2000), as instituições educativas são lugares de “pedagogização dos corpos”. Assim sendo, entrar no campo discursivo da sexualidade e do gênero é disciplinar e adestrar os sujeitos. Falar da sexualidade nesses espaços só é permitido se for do ponto de vista científico, ou seja, falar da anatomia dos corpos, da fisiologia, da reprodução, das doenças sexualmente transmissíveis, dos métodos contraceptivos, do aborto, isto é, associar a sexualidade ao cuidado com as doenças, o perigo e até mesmo a morte. Isso, conseqüentemente, dificulta associar a sexualidade ao prazer e à vida. Já o discurso sobre gênero é dado em um enfoque binário, fala-se do feminino e do masculino em uma compreensão fixa e estável, além de excluir outras categorias que também nomeiam o gênero.

Tarsila aponta um entrave em relação às dificuldades dos (as) discentes em lidar com as suas sexualidades. Segundo a docente, isso se torna um fator restritivo para trabalhar, especialmente, com a sexualidade da criança, quando os (as) alunos (as) vão para o campo de atuação docente.

“Ele vai reproduzir exatamente aquilo que foi passado para ele, na formação dele, ele acaba reproduzindo nas crianças com as quais ele está trabalhando, muitos têm uma atitude severa, repressora, inibidora. Isso a gente pode observar que isso pode trazer sérias conseqüências para a criança que está em formação.

Elas vão acabar sendo reprodutoras também dessa formação que estão tendo”.

Foucault (1988) nos chama a atenção para o processo de construção dos discursos sobre a sexualidade em que várias instituições utilizam de diversos mecanismos para controlar as ideias e atitudes sobre sexualidade. A sociedade é uma fábrica de maquinarias intencionada em construir corpos dóceis para atuar no controle do sexo, da sexualidade e do gênero que não se encaixam nos padrões tidos como “normais”.

Se nos séculos XVII, XVIII, XIX e XX as crianças não se esquivavam dos dispositivos de controle sexuais, ainda hoje, no século XXI, elas também não escapam. Desde a infância a sexualidade é controlada e vigiada, seja na escola, na família, ou seja, em qualquer espaço destinado à educação. Segundo Louro (2008), a criança ainda é vista nos padrões de pureza e como ser assexuado. Para não romper com a “inocência” e a “pureza” delas, buscam-se o silenciamento e a negação de sua sexualidade (NUNES; SILVA, 2006). Como aponta o discurso de Tarsila, as crianças são vigiadas a qualquer manifestação da sexualidade.

Em se tratando da escola, o (a) professor (a) utiliza-se de mecanismos de punição para controlar a sexualidade da criança. Foucault (2013) apresenta neste caso, uma análise do poder como um conjunto de dispositivos utilizados para fabricar os sujeitos, sendo esses dispositivos usados pelas famílias, escolas, igrejas, hospitais, clínicas, ciência, entre outros. Para Foucault (2012) os espaços de fabricação de sujeitos são espaços de subjetivação de corpos. O poder é modo de subjetivação que controla e adentra os corpos, que constitui a “lógica” do gênero e da sexualidade. O poder existe como um

saber, como uma técnica para fabricação de sujeitos, utilizando-se da disciplina para fazê-lo circular.

Para Tarsila é estritamente necessário trabalhar as questões de gênero e sexualidade na formação em Pedagogia, a fim de romper com o preconceito e quebrar alguns “tabus” que ainda emperram o trabalho docente.

“Então quando a gente fala a respeito da formação do sujeito, quando nós estamos trabalhando em sala de aula, nós devemos nos desapegar muito desses preconceitos que a gente traz esses conceitos estabelecidos que a gente traz para que a gente possa estar trabalhando com nossos alunos uma visão diferenciada, que possa ter essa visão de trabalhar a diversidade humana, que a gente possa ter uma visão de aceitar o próximo não por obrigação, mas pelo respeito, pelo ser humano, não é por uma lei que me obriga a aceitar o outro, mas por uma questão de respeito ao ser humano. É o que falta muito na formação do sujeito na sociedade”.

Neste discurso analisamos alguns enunciados. Quando Tarsila diz que é preciso desapegar dos preconceitos entende-se que são aqueles relacionados à sexualidade. A ideia de sexualidade está muito ligada à natureza, no entanto, Louro (2000) nos propõe colocar em “xeque” esse discurso, uma vez que a natureza é produzida discursivamente. Nesse sentido, para desapegar-se dos preconceitos sobre a sexualidade é preciso compreendê-la como uma criação, não como algo pronto, fixo pela natureza, mas vai se constituindo com base no contato que estabelecemos com o mundo, com os outros e com nós mesmos.

O enunciado *“aceitar o próximo não por obrigação, mas pelo respeito, pelo ser humano, não é por uma lei que me obriga a aceitar o outro, mas por uma questão de respeito ao ser humano”* esvazia a discussão sobre as construções das diferenças. Falando de respeito, admite-se a ideia de que existe “um outro” e este é “o diferente”, enquanto isso, o “eu” é entendido como quem está na norma, no caminho natural e, portanto, não passível de questionamento. Louro (2001) aborda o discurso da diferença em uma proposta *quer*, defendendo o enfrentamento das condições da produção do discurso relacionado ao “diferente”, ou seja, desestabilizando e desarranjando as “certezas” que construíram a referência.

Tarsila também narra suas dificuldades com a temática homoafetividade:

“Tem muitas discussões a respeito disso, muita resistência, muita resistência mesmo. A gente vê que a sociedade não está preparada para isso, a sociedade civil de forma geral. A aceitação é muito difícil, por conta dos padrões comuns. Muitas vezes, na prática tem sido outra coisa. Eles estão sempre reforçando aquele discurso deles pronto. Não estou falando só do evangélico, mas de forma geral, certo. A questão da hipocrisia está muito presente, fala as coisas, mas a gente vê que nos atos são completamente diferentes. Eu tenho um amigo, não tenho preconceito nenhum, tenho um monte de amigo homossexual, para mim dizer isso é uma questão de se afirmar, tentar se convencer que aceita. A gente vê que é um discurso vazio. Que é muita hipocrisia, eu não tenho preconceito nenhum, mas a gente vê que tem um preconceito, a partir do momento que está fazendo essa afirmação já soa como preconceito, porque ele vê diferente. Ele não aceita. É algo anormal que eu tenho que dizer para as pessoas que eu aceito.

Não é isso? Soa dessa forma. Minha necessidade de dizer que eu tenho um amigo, que tenho amigos, que o aceito, que tenho muitos amigos homossexuais é uma forma de estar dizendo que eu aceito, mas será que realmente você aceita, ou aquilo é um discurso vazio? E se for um irmão, será que há mesmo a aceitação? Ou um filho? E aí seria mesmo aceitação? Que a censura é grande, a falsa moralidade que nós vivemos é grande”.

Tarsila apresenta neste discurso, alguns enunciados que questiono. Primeiro, por que há muita resistência em aceitar a homoafetividade? Seria por que ela se insere no campo do proibido, do pecado, da condenação, do anormal, do não natural, do contra hegemônico? Segundo, por que a sociedade não está preparada para as uniões homoafetivas? Ela está preparada para manter a discriminação, a segregação, o preconceito e a violência contra qualquer sujeito que não se encaixe nos “padrões comuns”? É mais difícil romper com os discursos tidos como legítimos e hegemônicos do que com as interdições que não permitem as manifestações de múltiplos arranjos sociais? Este discurso que a sociedade não está preparada só corrobora para adiar as discussões sobre sexualidade. Terceiro, Tarsila apresenta um discurso ambíguo, contrapondo a estes enunciados, ela crítica a falsa moralidade e a hipocrisia dos “discursos vazios” sobre a homoafetividade. É na falsa moralidade e na hipocrisia que se baseiam as interdições, negando o direito de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e intersexuais viverem a sexualidade. Conforme os estudos foucaultianos, todo sujeito que destoa ou questiona os padrões sociais são inferiorizados, pois o processo de naturalização da sexualidade confere à heterossexualidade o lugar como legítima e hegemônica. As outras manifestações da sexualidade seriam naturalmente inferiores por constituírem um desvio da natureza.

Tarsila afirma desenvolver aulas de forma descontraída *“para quebrar certos parâmetros que nossos alunos têm em relação à disciplina, aí a gente faz brincadeiras para tornar o ambiente descontraído, mas o nosso foco principal é que eles tenham essa consciência do respeito do sujeito em relação ao conhecimento do seu próprio corpo”*. Por que é preciso tornar o ambiente descontraído para falar sobre a sexualidade? Parece-nos que Tarsila utiliza a distração como dispositivo para falar e fazer falar da sexualidade. Esse seria um dispositivo utilizado para disciplinar e para apagar o conflito de se falar da sexualidade?

Conforme os estudos pós-estruturalistas, muitas pessoas não queriam adentrar a ordem *“arriscada do discurso”*, sobretudo, o da sexualidade preferindo, algumas vezes, o silêncio, mas se for sair do silêncio que seja para disciplinar. A sexualidade ainda é vista como *“bicho papão”*, sendo necessário criar um ambiente *“adequado”* para falar. A professora Tarsila narra:

“Teve uma aluna que foi falar sobre a vagina, sobre o órgão. Quando ela estava falando, ela foi ficando vermelha, desesperada, quando terminou ela disse: Ufa! Graças a Deus que terminou isso. Então a gente vê essas questões como receio, para trabalhar”.

Além desse episódio, Tarsila narra uma aula em que uma aluna se recusou assistir um documentário intitulado *“O Monólogo da vagina”*. A aluna considerou um desrespeito por parte da professora apresentar o documentário para a turma. Questionamos: Se fosse um homem haveria constrangimento ao falar ou ouvir falar do pênis? Falar, ou ouvir falar da vagina é transgressão para as alunas. Segundo Foucault (1988) o vocabulário foi contido, algumas palavras foram silenciadas, a vagina se insere nesse campo de

contenção da linguagem. Louro (2000) nos chama a atenção para a produção de homens e mulheres que acontece de formas distintas na nossa sociedade. Para a mulher falar da vagina é transgredir a norma, pois sua figura é apresentada nos padrões de pureza e docilidade. Em contrapartida, para o homem falar do pênis é uma maneira de explicitar sua masculinidade, virilidade e seu domínio sobre o assunto.

Outra situação foi sobre a atitude de um colega de trabalho que invadiu a aula no momento em que Tarsila trabalhava a temática Pornografia. O colega fez grave ameaça sobre o seu fazer pedagógico e interditou a aula, por julgar que a metodologia de Tarsila extrapolava o permitido pela universidade. Ela explanou:

“Eu trouxe um cartaz que tinha posições, na minha santa inocência, um cartaz que tinha posições sexuais e tinha objetos também que as pessoas utilizavam na relação. Eu tirei de revistas pornográficas, não eram revistinhas eróticas não, pornográficas mesmo. Fiz um cartaz de um lado a outro do quadro. O professor da sala vizinha veio pedir para eu calar a boca e tirar a pornografia do quadro. Diga-se, o professor era de Zootecnia. Queria levar para Departamento para eu responder um processo administrativo”.

A atitude do colega é uma interdição à aula de Tarsila quando falava de pornografia, obrigando-a, dessa forma, não ministrá-la. Para Foucault (2013), o poder funciona como uma rede circulante e prática que impele o sujeito de reagir, agir na sujeição, no processo de subjetivação. Nesse ínterim, o poder nos faz cúmplices da nossa própria dominação. O vigiar e punir estão presentes nas instituições por excelência. Há um olhar que observa para “corrigir”, manipular, controlar, adestrar, coagir, enfim, para fabricar corpos “dóceis”

mantenedores da sociedade, foi esse o olhar lançado pelo colega de trabalho de Tarsila. O silêncio é o lugar “dado” à pornografia na universidade. Contudo, para Butler (2012), o silêncio tem efeito performativo de subjetivação.

Essas cenas apresentadas por Tarsila mostram a coragem dela em ousar trazer para a sala de aula questões ainda silenciadas de várias maneiras, arriscando-se, transgredindo várias normatizações e normalizações reiteradas continuamente em nossa sociedade. Não foram situações tranquilas, mas desestabilizadoras e, provavelmente, tantas outras aparecerão. Situações próximas à apresentada pela docente dessa pesquisa foram trazidas por Duque (2014) ao narrar suas vivências enquanto professor universitário, pesquisador das questões de gênero e de sexualidade e também militante da diversidade sexual. Ele relata o quanto todos nós, mesmo quem está nesse campo de trabalho, de pesquisa ou militância, também somos, em vários momentos, fígados pelas normas de gênero e de sexualidade e que nos pegamos em algumas situações tendo olhares ou reações também de rejeição ao visto como “diferente” ou “anormal”. O autor também discorre sobre a ideia de que nossas instituições educacionais foram marcadas pelo silenciamento dos desejos e dos prazeres e, quando essas questões aparecem, as primeiras reações são de censura, alegando que pertencem ao campo do privado.

Diante dessas tensões vivenciadas pela professora, fazemos uso dos contributos de Louro (2008) ao relatar que, na contemporaneidade, as “certezas” estão desestabilizadas, o subversivo tem ganhado movimento na sociedade. Assim, é interessante provocar uma nova forma de pensar o currículo, problematizando os fatores que limitam o trabalho com as questões de gênero e sexualidade. Enfim, acender

o desejo dos (as) professores (as) formadores (as) em romper com as limitações que impactam sua prática. Nesse contexto, aproveitar a formação como terreno polêmico, fértil, plural, desafiador e propício para lidar com as questões de gênero e sexualidade.

4. Considerações inconclusas

A formação em Pedagogia pode ser pensada como uma produção discursiva construída nas redes de poder, as quais delimitam o que se pode ou não fazer na universidade, tanto os (as) professores (as) quanto os (as) alunos (as). Institui a metodologia a ser trabalhada, constrói o currículo que é materializado na prática pedagógica. Foucault nos chamou a atenção para analisarmos a produção de sujeitos sociais nessas relações de poder. Assim sendo, a universidade se constitui um espaço importante para pesquisarmos. Professores (as) e alunos (as) da universidade estão na ordem da produção e materialização dos discursos sobre gênero e sexualidade, determinando o que podem ou não ser feito na formação. Cada sujeito faz o seu julgamento, defendendo suas “verdades”, provocando fortes embates. Questiono quais efeitos essas relações provocam na formação em Pedagogia da UESB?

Embora a professora Tarsila tenha se preocupado em romper com os “tabus” sobre a sexualidade, buscando desconstruir na formação em Pedagogia o preconceito, a visão estereotipada dos (as) graduandos (as) sobre a sexualidade. Ela não aproveitou os momentos de tensões nas aulas para problematizar o medo e receio das alunas, ou para entrarem no campo discursivo da sexualidade ao falar ou ouvir falar da vagina ou questionar a atitude do colega de trabalho ao interditar a sua aula sobre pornografia.

Em linhas gerais, a prática pedagógica desta disciplina foi permeada por tensões que, em vários momentos, tiraram a docente de um possível lugar tranquilo, provocando-a, desestabilizando-a. Neste turbilhão, a docente conseguiu lidar mais facilmente com algumas questões que outras. Ainda que o cenário narrado seja este, pensamos sobre a importância de se desconstruir e problematizar as atitudes e discursos que adentram as aulas sobre gênero e sexualidade não só no curso de Pedagogia, mas em tantos outros, isto é, colocar em “xeque” as certezas, as dúvidas e o receio de entrar no campo discursivo da sexualidade e gênero.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DUQUE, T. "Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!": gênero, sexualidade e formação de professores/as. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 653-664, set./dez., 2014.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3 ed. Londrina: Eduel, 2010.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria T. da C. Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalho. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 26 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

LOURO, G. L. (org.). **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v.9, n.2, p. 541-553, 2001.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer***. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Itapetinga: UESB, 2011.

FORMAÇÃO EXPERIÊNCIA

relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia

Roney Polato de Castro¹

Experiência é encontro, relação com algo que experiencio, de modo singular. Algo que me conduz a pensar e produzir questionamentos. Experiência e problematização convergem e me constituem como um 'sujeito de experiência' (LARROSA, 2014). A escrita da experiência é, nesse sentido, materializar, mesmo que de forma precária e incompleta, o processo de *experienciação* que me faz ser, pensar e sentir diferentemente do que venho sendo, pensando e sentindo. Assim, este capítulo diz de um processo construído no atravessamento de experiências entre a docência e a pesquisa. Atravessar significa passar, passar entre, passar por, pelo meio, passar um pelo outro, cruzar-se, penetrar, perfurar ². Atravessamento que transforma: ao passar carrega um pouco, deixa um pouco, agita, mistura, desorganiza, desfaz barreiras, coloca em movimentos de subjetivação e dessubjetivação. O que escrevo parte dos atravessamentos de experiências em uma pesquisa (CASTRO, 2014) com foco na docência em uma disciplina do curso de Pedagogia intitulada "Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação" (TEGSE).

¹ Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenador do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED). E-mail: roneypolato@gmail.com.

² Significados disponíveis no dicionário online Caldas Aulete: <<http://www.aulete.com.br/atravessar>>. Acesso: 10 set. 2014.

Formação docente: ação de formar um sujeito docente. De que modos formamos e nos formamos? Que formação? As experiências que venho construindo com cursos de formação inicial e continuada nas temáticas de relações de gênero e sexualidades foram se produzindo em percursos de vida que trouxeram inquietações para uma *pesquisaexperiência*³ que deslocou as ideias de ‘neutralidade’ ou ‘separação’ entre pesquisador e o ‘campo de pesquisa’. Outras experiências foram se misturando às minhas: como estudantes que cursam a disciplina, que entram no ‘turbilhão’ dos aprendizados, sentimentos e saberes que por ali circulam. A disciplina TEGSE é um convite às estudantes para pensarem a si mesmas, suas relações com outros e com o mundo e para construir narrativas desses processos de subjetivação. Esse desafio é lançado não para manter ‘tudo como está’, mas para que elas possam pensar diferentemente, agir diferentemente, constituir uma ética e uma estética de existência (FOUCAULT, 2006).

O que estou nomeando como formação docente inicial⁴ se insere no conjunto de mecanismos vinculados a contextos sociais, culturais e históricos específicos, que colocam em ação certas estratégias por meio das quais as estudantes de Pedagogia em formação produzem ou transformam a experiência que têm de si mesmas, os modos como se tornam objetos para si mesmas e como suas experiências com os gêneros e as sexualidades são elaboradas e reelaboradas a partir das relações em que elas pensam a si mesmas. É nesse sentido que a disciplina TEGSE vem funcionando como um convite – aceite

3 Ao longo do texto faço uso de termos ‘ajuntados’ e em itálico, pois dizem de processos vividos em relação de mútua constituição. Inclui-se aqui também a tentativa de desconstruir algumas oposições binárias, tais como experiência e pesquisa, docência e pesquisa.

4 Poderia dizer o mesmo em relação aos processos de formação docente continuada, bem como aqueles que ocorrem nos mais diversos cursos de licenciatura.

em maior ou menor dimensão e às vezes recusado – para que as estudantes passem a olhar para si mesmas, um investimento na produção de *sujeitos docentes* que estejam sensíveis às questões que envolvem as relações de gênero e as sexualidades no interior do espaço escolar e para além de seus ‘muros’. Ao destacar esse processo não estou apontando a disciplina TEGSE como uma formação ‘mais correta’ ou ‘mais adequada’ para atuar frente às questões que envolvem os gêneros e as sexualidades nas escolas, mas pensá-la como investimento na possibilidade de olhar a partir de novos ângulos, exercitar o pensamento diante de situações cotidianas para as quais não há uma única resposta. Assim, afasto-me de um absolutismo dessa formação, como se ela instituisse um processo definitivo e garantidor da ‘fabricação’ de um sujeito completamente formado, capaz de resolver os problemas educacionais, dar conta das ‘mazelas sociais’, dominar as soluções para questões em torno das relações de gênero e sexualidades.

Se a experiência é uma relação com algo que me passa (LARROSA, 2014), com as aulas da disciplina TEGSE as estudantes podem, em relação às problematizações, formar-se ou transformar-se, produzir suas próprias problematizações. Importa o que as aulas dizem sobre os autores/as, os conceitos, mas, especialmente, como as estudantes, em relação com as palavras e conceitos desses/as autores/as, podem formar e transformar suas palavras, suas ideias, seus saberes. Como as aulas podem ajudar a pensar e sentir o que ainda não foi possível pensar e sentir, o que não se queria pensar e sentir. Nessa experiência, as estudantes podem se encontrar com suas próprias fragilidades, vulnerabilidades e ignorâncias, sua própria impotência, o que escapa ao que sabem, ao que podem, às suas vontades. E fazer experiência, nesse sentido, é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição.

Formação docente e experiência na disciplina TEGSE: nesse atravessamento algo pode se produzir, pode passar, acontecer a cada uma das estudantes, modificar seus modos de ser, de pensar, de sentir. Há transformações porque somos sujeitos e porque nosso processo constitutivo passa por formas históricas de subjetivação e dessubjetivação. Porém, para cada pessoa há processos de dessubjetivação, uma experiência singular e contextual que se faz na relação com aquilo que acontece, que toca, que passa. Subjetivamo-nos a partir de formas históricas de docência, de discursos e práticas que constroem as/os profissionais da educação que somos ou que desejamos ser e como fazemos essa experiência com a educação escolar. Estou, portanto, deliberadamente, associando formação docente com experiência, com a possibilidade de que ela seja uma *'formaçãoexperiência'*, que possibilite pensar no que somos, no que viemos nos tornando, nos modos como estamos assujeitados a certos discursos e nas liberdades que podemos constituir diante deles (FOUCAULT, 2006; LARROSA, 2014).

A opção é por tomar os processos formativos como os modos pelos quais constituímos o que somos e como nos constituímos docentes, na relação conosco mesmos e, por conseguinte, na relação com outros. Portanto, tomar a formação como algo mais que uma relação de aprendizagem direta de elementos da profissão da docente, ou seja, mais que conteúdos conceituais a serem ensinados e técnicas sobre como ensinar. Sem desconsiderar tais aspectos, assumo a complexidade dessa formação, ampliando seu espectro para pensá-la como processo ético-estético-político de constituição de *sujeitos docentes*, colocado em funcionamento a partir da disciplina TEGSE e de outros dispositivos que compõem com ela uma rede discursiva e um campo de práticas na Universidade Federal de Juiz de Fora, na Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia dessa instituição.

1. Nos 'rastros' de um 'projeto formativo'

O termo 'formação', como processo de constituição de sujeitos e subjetividades, não se restringe à constituição docente, mas aos modos de ser e estar no mundo e às posições de sujeitos que ocupamos nas relações sociais, que não são fixas, únicas, mas permanecem em constante transformação. Com a ideia de 'processos em ação' no curso da existência, podemos pensar a formação docente como mecanismo de transformação da docência, do 'ser docente', com a produção de uma ética e de uma estética de existência que não se restringe à docência como 'função profissional', mas que se estende para o compromisso ético-político com a vida, com as relações sociais, com a construção de relações menos pautadas em assujeitamentos e hierarquias das diferenças. Uma *formação experiência* que se processe por movimentos por entre ideias e saberes; provoque o desprendimento de si e, consequentemente, a produção de outros de si mesmo; opere por problematizações do que chamamos de 'realidade' e, sobretudo, reverbere na construção de relações sociais de poder nas quais os sujeitos possam viver a pluralidade dos gêneros e das sexualidades com menos sanções e violências.

O projeto formativo da disciplina TEGSE se organiza com essas concepções e seu *modus operandi* implica em certas preocupações: Que docentes estão se formando? Que formação nosso curso de Pedagogia e nossa universidade estão chancelando? Essas preocupações repercutem nas relações entre a formação e o que entendemos por 'realidade': de que modos essa formação pode contribuir para a produção de relações permeáveis às diferenças? Tais preocupações podem parecer ousadas para algumas pessoas. Afinal, apontar as relações entre a formação docente e as mudanças na 'realidade' é

algo bastante incerto e obscuro. Não há, em minha concepção, uma relação direta entre essas dimensões. Ou seja, não há garantias de que um determinado projeto de formação produza as mudanças desejadas nas relações sociais.

38

Um projeto de formação que aposta na articulação dos temas relações de gênero, sexualidades e educação, visando à problematização de discursos que produzem as crenças, os valores e os saberes que organizam a vida social, instaurando uma rede de significados acerca dos modos como nos constituímos sujeitos de gênero e de sexualidade. Expressar de determinados modos as feminilidades, as masculinidades, os prazeres, os desejos, os relacionamentos e viver as sociabilidades ligadas a essas expressões, implicam envolver-se em relações de poder, considerando normas que balizam as fronteiras e, por conseguinte, os campos de possibilidades para os sujeitos. O projeto de formação da disciplina TEGSE tem como mote não apenas a problematização dos discursos que produzem esses processos, mas contribuir para que eles sejam visibilizados pelas estudantes, tornando-se alvo de questionamentos desde suas próprias subjetividades. Ou seja, a disciplina possibilitaria que as estudantes tomassem a si mesmas como objetos de problematização, por meio de técnicas de si que envolvem ações como ‘desnaturalizar’ e ‘desconstruir’, na perspectiva foucaultiana, como um ‘passo atrás’ que se dá em relação ao que se pensa e ao que se faz. Ao pensarem-se, problematizando valores, crenças e saberes até então impensados, as estudantes constroem algumas das ferramentas para estender esse processo para a educação.

No projeto formativo da disciplina TEGSE a formação é uma complexa malha de fios que se entrelaçam e produzem sujeitos-formas maleáveis e instáveis, que podem se rearranjar e movimentar-se por

entre formas, entendendo que somos constituídos por gênero, sexualidade, raça, geração, religiosidade, enfim, fios que atravessam os sujeitos em múltiplos sentidos e direções. A ideia é a de *sujeitos docentes* em formação, em processo, sujeitos que não estão prontos, acabados. A formação não seria, nesse caso, um ‘pacote’ contendo a ‘roupagem’ profissional definitiva que nos constitui como docentes.

2. “Manter viva a pergunta”: argumentos para pensar a formação

Pensando que a disciplina TEGSE vincula-se ao currículo de formação inicial em Pedagogia de uma universidade pública federal, este é compreendido como produtor de sujeitos, constituído a partir de jogos de poder e verdades entre saberes pedagógicos e entre as diversas concepções de Pedagogia, educação, formação, docência, escola, sujeito, etc. Nesse jogo pode ser oportuno problematizar os investimentos de currículos que se aliam aos significativos normatizados e normatizantes sobre as relações de gênero, as sexualidades, as diferenças.

Aliando-me aos argumentos de Núria Ferre (2001), é possível tencionar a produção de *sujeitos docentes experts*, seguros e livres de toda a dúvida, em processos de formação baseados na eficácia da resposta imediata, pretendendo formar profissionais que devem saber a todo o momento a “solução a ser aplicada”, a “resposta a ser dada”. Nesse sentido, a discussão sobre as sexualidades e as relações de gênero ficaria relegada a demarcação e diagnóstico de comportamentos moralmente adequados e sadios e à definição de categorias desviantes homogêneas para enquadrar os sujeitos – homossexual, gay, lésbica, sapatão, viado, afeminado, bicha, travesti,

entre tantas outras.

Ferre (2001) argumenta que a formação nas universidades produz nos docentes uma “ilusão de normalidade” e polariza no “outro” a perturbação, por meio de saberes que patologizam, culpabilizam e o capturam. A “ilusão da normalidade”, nesse caso, está articulada com a produção da heteronormatividade, supondo que as/os docentes em formação seriam, naturalmente, heterossexuais e cisgêneras/os, relegando às/aos estudantes o lugar da perturbação das relações pedagógicas com suas sexualidades e gêneros “fora da ordem”. Um currículo de formação que, investindo na naturalização da heterossexualidade, balizaria as experiências das sexualidades e dos gêneros dos *sujeitosdocentes*, que por sua vez poderão perpetuar esse investimento heteronormativo nas escolas.

Ferre (2001) problematiza a formação universitária por meio do argumento de que ela superdimensiona o saber da/o docente, minimizando o saber próprio, pessoal e negando o saber que os/as demais produzem sobre si mesmos/as. Nesse sentido, de que modos as sexualidades e relações de gênero circulariam nos currículos de formação inicial? Se o saber disciplinar docente é ‘magnificado’, negando a educação como “processo de relação, no qual estão em jogo nossas inclinações, desejos e sentimentos para com os demais” (p. 205), considero relevante apontar três principais possibilidades: a primeira, de que esses temas não estariam contemplados nos projetos formativos das diferentes disciplinas de licenciatura, construindo uma espécie de ‘silêncio naturalizado’, como se não fizessem parte das situações experienciadas por docentes e estudantes nas escolas; a segunda, de que esses temas apareceriam nos conteúdos de algumas disciplinas na forma de teorias essencialistas, que instituem modos de expressar as sexualidades e gêneros

naturalmente corretas e adequadas às 'etapas etárias' (infância, juventude, idade adulta), incentivando a produção de diagnósticos de 'precocidade' e/ou de 'desvios' do curso de um 'desenvolvimento natural e progressivo'; a terceira, a partir do interesse pessoal e político de algumas/alguns docentes formadoras/es que atuam na produção de conhecimento no campo das sexualidades e relações de gênero, com o oferecimento de disciplinas específicas sobre os temas ou a inclusão deles nas propostas de outras disciplinas (Didática, Estágio, Fundamentos, etc.), e ainda com o fomento de atividades de pesquisa e extensão.

As possibilidades elencadas são referências para pensar nas disputas e negociações que envolvem a discussão das temáticas das relações de gênero e sexualidades. Com elas não pretendo generalizar ou enquadrar projetos formativos, embora considere relevante destacá-las, tendo em vista as 'denúncias' de que as temáticas não vêm sendo contempladas em espaços 'próprios'⁵ de discussão. No entanto, aparecem e são debatidas em diferentes eventos da área, em conversas com estudantes e docentes de diferentes universidades, da Educação Básica em práticas de formação continuada, além das conversas tecidas com as estudantes de Pedagogia, ao longo dos anos em que a disciplina TEGSE vem sendo oferecida na UFJF. Um indicativo da complexidade das temáticas e da necessidade de mais espaços de problematização, mesmo em outras instâncias externas às universidades, em especial pela visibilidade que a multiplicidade de sujeitos, corpos, práticas, desejos e prazeres vem adquirindo nas relações sociais, nas mídias e nas escolas.

5 Por 'espaços próprios' de discussão entendo os *espaçostempos* constituídos com o objetivo de pesquisar, estudar, debater, intercambiar experiências com as temáticas que envolvem relações de gênero e sexualidades.

Ferre (2001) propõe um “restabelecimento radical da formação pedagógica que a academia produz” (p. 206), tendo como desafio “manter viva a pergunta”, precisamente porque, sabendo que não há respostas cabíveis para todas as questões que se nos apresentam, obriga-nos a continuar perguntando. Isso significaria que os/as docentes não se tornariam a própria “personificação do conhecimento” e que os currículos de formação inicial não produzam “identidades totalizadoras”, que não saberiam lidar com as dúvidas, com as incertezas e com a complexidade que constitui o cotidiano escolar. Essa proposta parece relevante como modo de pensar a formação nas questões das sexualidades e gêneros, pois não é incomum que as estudantes de Pedagogia sintam desejosas de um conhecimento que as tornem seguras das respostas a serem dadas, que as ‘preparem’ para quaisquer intempéries provocadas pelas expressões das sexualidades e dos gêneros das crianças e isso aparece em algumas narrativas ⁶:

“Eu só queria fazer essa disciplina para saber como falar disso com os meus alunos e olha o que está acontecendo! O mundo está mudando, a minha forma de ler o mundo está mudando. Estou rompendo o casulo mais um pouquinho” (Andressa ⁷ – 2º/2011).

“Quando me matriculei na disciplina esperava preencher uma lacuna, até então existente na minha formação docente. Durante

6 Ao longo do semestre, as estudantes da disciplina TEGSE constroem um “diário de bordo”, no qual narram suas experiências com esse projeto formativo. Uma escrita produzida no pensamento, mas que também funciona como dispositivo de subjetivação, levando para o cotidiano as discussões que as aulas propõem. Para maiores detalhes sobre a produção dos “diários de bordo”, ver Castro (2014).

7 Todos os nomes das estudantes são fictícios, a fim de garantir seu anonimato. A referência colocada após o nome diz respeito ao semestre e ano em que a estudante frequentou a disciplina TEGSE.

os estágios obrigatórios [...] muitas vezes me deparei com perguntas, cenas que presenciei no ambiente escolar [...] vi cenas de me deixar paralisada, sem saber o que fazer” (Gisela – 2º/2011).

“Minhas expectativas em relação a essa disciplina é aprender como trabalhar com a sexualidade dentro de sala de aula e com crianças de diferentes faixas etárias” (Mara – 2º/2011).

“A minha expectativa com essa disciplina é grande, porque sexo e sexualidade são temas que me deixam insegura, talvez por ser visto, encarado por muitos como tabu. Percebo isso também nas minhas colegas de turma. Então dúvidas e discussões não faltarão nas próximas aulas” (Kaila – 2º/2011).

A partir dessas narrativas considero relevante questionar: o que significa estar ‘preparada/o’ quando se trata das relações pedagógicas? Os cursos de formação conseguem realmente ‘preparar’ para o trabalho com esses ou outros temas? Estariam as/os docentes, algum dia, preparadas/os? Por que sentimo-nos mais ‘preparadas/os’ para lidar com alguns temas, na escola e nas relações sociais em geral, e não com outros? Por que as diversidades sexuais e de gêneros provocam ‘paralisias’ e inseguranças? Na disciplina TEGSE há o encontro com uma multiplicidade de questionamentos como esses, que intentam produzir modos de lidar com essas expressões, considerando as contingências, as incertezas e as provisoriiedades das relações pedagógicas, que obrigam “manter viva a pergunta”, porque não há respostas únicas, cabíveis a toda e qualquer situação.

A perspectiva de que precisamos “continuar perguntando” poderia ser útil na desconstrução da formação inicial docente como

totalizadora e capaz de 'preparar', seguramente, a todas e todos para as experiências vividas no cotidiano das escolas. Em pesquisa anterior (CASTRO, 2008) problematizei essa relação a partir das falas de docentes que diziam de uma espécie de 'hiato' entre a formação na universidade e a 'realidade'. Como se existissem dois 'tempos': o tempo da 'teoria', nos cursos de formação inicial, quando podemos conhecer e utilizar diversas perspectivas teóricas ao analisar as questões educacionais; e o 'tempo' do cotidiano da escola, que parece exigir uma 'resposta rápida', muitas vezes 'imediate', fazendo com que as/os docentes não consigam 'parar e pensar', no tempo necessário, o que distancia a 'realidade' da 'teoria'. Isso se acentua quando se trata das expressões das sexualidades e das relações de gênero, vistas como 'incêndios' a serem apagados, porque perturbam a normalidade das relações pedagógicas.

Tomando o 'hiato' ou a 'distância' entre universidade (representando a teoria) e escola (representando a 'prática', a 'realidade'), retomo o argumento de que os currículos de formação nas licenciaturas podem estar impregnados pela visão padronizada de 'sexualidade e gênero normais' que atravessa e constitui as relações sociais, representada pela heterossexualidade e pela cisgeneridade padrão. Assim, a ideia parece ser a de que as/os docentes encontrariam nas escolas sujeitos masculinos ou femininos, heterossexuais, gerando um sentimento de 'despreparo' para lidar com aquelas/es que são posicionados nas 'margens' da normalidade, nas 'fronteiras' entre o *masculino* e o *feminino*, entre a *hetero* e a *homossexualidade*, escapando ao binarismo instituído para as expressões dos gêneros e para os desejos e prazeres. A tarefa dessas/es docentes seria a de normatizá-los/as, ainda assumindo posturas que visam negar

e/ou silenciar sua presença nas salas de aula⁸. A função da escola como lugar de classificação, hierarquização e subordinação das sexualidades e gêneros é reafirmada nesses mecanismos.

A partir dos argumentos construídos anteriormente, penso que há uma rede de saberes-poderes em funcionamento nos currículos universitários de formação inicial docente, que constrói as condições de existência das discussões sobre relações de gênero e sexualidades. Considerando o poder como relacional, que pode emanar de todos os lados, os currículos podem se constituir em lugares de resistência às normatizações, a partir das disputas e negociações que produzem práticas de liberdade, como é o caso da disciplina TEGSE e demais instâncias de problematização dos gêneros e sexualidades. O currículo compõe-se, nesse sentido, de jogos de poder, saber, verdade e significação, que pretendem constituir sujeitos – docentes e discentes – em diferentes ‘posições’ (sociais e culturais).

Nas experiências com a disciplina TEGSE que atravessam a formação em Pedagogia, têm sido muito frequentes os relatos das estudantes, durante as aulas, de que são raras as oportunidades de discussão em outras disciplinas no que tange às sexualidades, e mais raras ainda em se tratando das relações de gênero. Algumas turmas relatam, por exemplo, a existência de outra disciplina opcional que discute alguns dos temas (Educação e igualdade de gênero), outras relatam que algumas questões sobre ‘a sexualidade infantil’ são comentadas na disciplina de “Psicologia da Educação”. São frequentes também, durante as aulas, os relatos de situações vivenciadas nos

⁸ Como argumenta Louro (2007, p. 67), “Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis”.

estágios e que não encontram espaços de problematização no que se refere a essas questões, como por exemplo, professoras proibindo meninos de se aproximarem de bonecas; crianças se tocando e sendo conduzidas ao castigo na direção da escola; crianças que fazem perguntas ‘cabeludas’ propositalmente porque sabem que a professora fica constrangida em tentar responder; professoras temerosas em relação aos familiares porque os meninos têm interesse por maquiagem e por dança.

A partir dos relatos apresentados nas aulas, analiso que parece haver uma naturalização da ideia de que infância e sexualidade são temas mutuamente excludentes e de que a sexualidade e o gênero não fazem parte da constituição das crianças. Além disso, há o silenciamento da multiplicidade de sexualidades e gêneros, talvez porque admiti-la seja exatamente posicionar-se nela. Nesse sentido, a ignorância em relação a esses temas articula-se com o posicionamento de “não ter nada a ver com isso”, ou seja, estudantes e docentes acabam não se reconhecendo como envolvidas/os nessas questões. Porém, a ignorância pode ser pensada não como falha ou falta de conhecimento, mas como efeito de modos de conhecer, ou seja, a ignorância é também uma forma de conhecimento (LOURO, 2004).

O currículo de formação docente constitui-se, desse modo, por ‘conhecimentos’ e ‘ignorâncias’. Ao formularem-se as questões concernentes à escola e às relações pedagógicas, parece haver uma recusa ou uma resistência às narrativas sobre as sexualidades e relações de gênero. Embora sejam parte desses currículos, exatamente porque constituem os sujeitos e suas experiências, são raros os espaços no curso de Pedagogia (e arrisco-me a dizer nas outras licenciaturas) em que essas questões são problematizadas, tomadas

como modo de as estudantes “darem um passo atrás” e tornarem-se objeto de pensamento de si mesmas. E mesmo considerando espaços como a disciplina TEGSE, não são todas as estudantes que a frequentam, pois se trata de uma disciplina opcional. Nesse sentido, como argumenta Guarica Louro (2004), a ‘ignorância’ é performativa, produzindo a recusa em admitir a implicação naquilo que está sendo estudado. Isso poderá reverberar nas práticas pedagógicas em que as estudantes atuarão como docentes, aprofundando ainda mais o que a autora denomina de “desejo pela ignorância”, que resultaria no reforço das normatizações. Há exceções a essa constatação, tendo em vista a possibilidade de estudantes frequentarem a disciplina dispostas a manter suas crenças e valores, embora seja possível analisar que esse investimento delas na disciplina é também um modo de reforçar um posicionamento de ‘ignorância’, ou seja, mesmo tendo frequentado a disciplina manterão posturas de pouca problematização de si mesmas, de suas atitudes e saberes.

Não se trata apenas de um desconhecimento sobre as sexualidades e gêneros “fora da ordem”, mas como argumenta Britzman (1996), poderíamos ler a ignorância em relação às homossexualidades e transgeneridades, por exemplo, como ignorância sobre a forma como as heterossexualidades são construídas. Nesse caso, a performatividade do “desejo pela ignorância” funciona como reafirmação constante da norma heterossexual e cissexista, ou seja, a partir da hierarquização das diferenças define-se a heterossexualidade pelo que ela não é, tornando-a inteligível. É legitimada, portanto, toda a forma de conhecimento organizada a partir do pressuposto heteronormativo, considerando que “qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias” (p. 91).

Sem querer cair na armadilha de uma totalização do projeto

formativo da disciplina TEGSE e sem o desejo que relações de gênero e sexualidades colonizem os currículos, os argumentos construídos podem auxiliar a pensar nos sujeitos docentes que estão sendo formados. O que esse “desejo pela ignorância” tem a nos dizer? Se as relações de gênero e sexualidades dizem respeito, diretamente, aos modos como os sujeitos se relacionam com os outros e consigo mesmos, quais as implicações do silenciamento desses temas nos currículos de formação docente? Se entendermos que os preconceitos são formas de conhecimento a serem desconstruídos, pois resultam em práticas de violência e exclusão, que relações pedagógicas estariam sendo produzidas nas escolas sem a problematização da heteronormatividade e do cissexismo? Por que é concebível que uma docente tenha desejável domínio de saberes disciplinares, mas ignore e produza relações excludentes nas escolas baseadas em sexismo, machismo, misoginia, homofobia (e tantos outros como racismo, xenofobia)? Como docente e articulador do projeto formativo da disciplina TEGSE sinto-me impelido a fazer tais questionamentos, na medida em que estou pessoal e politicamente implicado nesses processos, considerando importante posicionar-me frente às ignorâncias e às recusas em se considerar as relações de gênero e sexualidades como campos de pesquisa, como formas de conhecimento, como questões presentes nas escolas, como parte dos processos que organizam as relações pedagógicas, as instituições educativas, os planos de ensino, as políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

CASTRO, Roney Polato de. Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia. Tese (Doutorado – Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2014.

CASTRO, Roney Polato de. “Apertem os cintos”... Uma viagem pelos sentidos e possibilidades do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS). Dissertação (Mestrado – Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2008.

FERRE, Núria P. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad.: Semíramis G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*. Ditos & Escritos V. 2 ed. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Trad.: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOURO, Guacira L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE

ver e olhar-se como cuidado de si e do outro

Constantina Xavier Filha¹

51

Uma acadêmica do curso de Pedagogia que cursou a disciplina ‘Educação, sexualidade e gênero’, sob minha coordenação, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Campo Grande, fez a correlação de seu processo de aprendizado, vivência e experiência, na referida disciplina, com a saga do menino que protagoniza o livro infantil de Ruth Rocha. Na história, João, antes de ir para a escola, não decodificava as letras e palavras e, por isso não conseguia ‘vê-las’, entendê-las e atribuir-lhes significados. Ao passar pelo processo de alfabetização, consegue ‘ver’ e dar sentido ao mundo letrado e a ele pertencer.

O livro apresenta uma visão tradicional de alfabetização e desconsidera a possibilidade de letramento do menino, antes mesmo de ir para a escola, mas o que nos cabe aqui, no presente texto, é pensar sobre a relação que a acadêmica fez a partir dessa metáfora com

¹ Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, atua na Unidade de Educação e na Pós-Graduação CPAN/UFMS; doutora em Educação, líder-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX); Pós-doutora pela Unicamp com orientação do prof. Dr. Sílvio Gallo. tinaxav@terra.com.br

a sua experiência ao longo da disciplina. Outras professoras, em diversas formações docentes que realizamos, também se remetem à imagem da “visão”, para falar de como eram antes e como se veem no momento final do curso. O que podemos pensar a esse respeito? O que seria esse enxergar diante da ‘escuridão’ de antes? O enxergar o mundo também seria enxergar-se como sujeito diante dos discursos de sexualidade e gênero? O que a escuridão, diante da sexualidade, significa para a vivência da prática pedagógica e do processo de subjetivação da professora, ou da/o futura/o professora/r? Seria o processo formativo uma “luz no fim do túnel” diante da “escuridão da ignorância”? Ou seria uma possibilidade de discussão e problematização do que se tornou naturalizado e por isso tão (e)vidente que sequer vemos? Como esse olhar de fora pode ser pensado como um olhar para se ver como sujeito?

Enfim... como sempre, muitas e múltiplas perguntas. Algumas delas direcionarão a questionamentos e outras permearão a discussão ao longo deste texto.

Pretendo², aqui, discutir a respeito da formação docente, tanto em nível inicial quanto na formação continuada, a partir da minha experiência como professora/pesquisadora e coordenadora de projetos de extensão, na formação docente, e de meu comprometimento ético-político com os campos teóricos das sexualidades, gênero, diferenças e violência contra criança.

2 Este artigo parte de algumas ideias e discussões de outros dois que produzi, ampliando suas problematizações: XAVIER FILHA, Constantina. As dores e delícias de trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidades e diversidades na formação docente. In: SOUZA, Leonardo Lemos de; ROCHA, Simone Albuquerque da. (Orgs.). *Formação de educadores, gênero e diversidade*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012b; e, _____. Gênero e diversidade na escola: discussões teórico-metodológicas na educação das infâncias. In: FERRARI, Anderson et al. (Orgs.). *Anais do VI Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, II Encontro Gênero e Diversidade na Escola*. Juiz de Fora, MG: Center Gráfica e Editora, 2014a.

Para a discussão pretendida, partirei de experiências como professora na formação docente, que se dá nos campos do ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). No ensino, ocorre especialmente no âmbito das disciplinas do curso de Pedagogia e de disciplina optativa do curso de pós-graduação em Educação (CPAN). Hoje há, no curso de Pedagogia na referida universidade, uma disciplina obrigatória no currículo, intitulada “Educação, Sexualidade e Gênero”, que também pode ser cursada por outras/os acadêmicas/os de diversos cursos da universidade. Vemos esse espaço como uma conquista ao longo de mais de uma década em que a disciplina ganhou evidência, ora como optativa, ora como inexistente no programa do curso e, agora, como obrigatória, ganhando legitimidade diante das demais no currículo. Na pesquisa, interesse-me pela questão da formação docente, até mesmo com outros objetos de estudos, que sempre culminam na prática pedagógica. Na extensão, encontro terreno fértil para as discussões e condições de oportunizar momentos de formação docente, especialmente na modalidade continuada. Outro eixo de ação na formação docente, além dos mencionados, é a produção de materiais educativos para subsidiar a discussão teórico-metodológica das/os docentes. Esta tem sido uma frente de trabalho fértil, que em geral representa um enorme desafio nos últimos anos com a produção de livros teóricos, livros para a infância e filmes de animação para a discussão com crianças, com vistas à colaboração e mediação dos conceitos de sexualidades, gênero, violência contra criança, diferença, entre outros.

Voltando à questão inicial apontada pela acadêmica, que utilizou a metáfora do ‘abrir os olhos’ para algo que estava próximo ao seu cotidiano, mas que não conseguia ver, ela nos indicou, a partir da história do livro da Ruth Rocha, que as questões relativas à

sexualidade e gênero estavam tão incorporadas e naturalizadas à sua vida que nem sequer as enxergava. Muitas outras professoras, como já destaquei, nos cursos de formação continuada, constantemente utilizam também esta imagem ao final dos cursos, nos momentos de autoavaliação. Dizem que não ‘viam’ em seus cotidianos, em suas vidas e em suas práticas pedagógicas os vários discursos normalizadores de condutas, razão por que os aceitavam como verdades inquestionáveis. Nesse processo, é relevante pensar sobre a constituição da norma. Ela não é sequer questionada. O outro, o diferente, o que foge a ela, é que é constantemente questionado e exposto (XAVIER FILHA, 2012b).

É instigante pensar sobre a metáfora de ‘abrir os olhos’, de ver algo que aparentemente estaria à vista, mas ao mesmo tempo na ‘escuridão’, na penumbra, no nevoeiro, no impensável. Cabe-nos questionar a invisibilidade do que é socialmente instituído como norma. Para Louro (2000), “a norma não precisa dizer de si; ela é a identidade suposta, presumida, e isto a torna, de algum modo, praticamente invisível” (p. 99). Tudo o que foge à norma é que é visibilizado, estudado, esquadrinhado, corrigido, ou seja, ‘visto’.

Outra questão que nos remete ao estranhamento da norma é pensar sobre as múltiplas pedagogias da sexualidade e gênero, que constituem o que é correto ou não em relação a nossas condutas, desejos, formas de nos constituir. Estas pedagogias, exercidas pelas mais diversas instâncias culturais, são sutis, discretas, contínuas e duradoras (LOURO, 2000). Somos constantemente afetadas/os por essas teias discursivas, nem sempre com possibilidade de questionar, estranhar, problematizar, minar ou implodir as ideias socialmente tão sacralizadas sobre sexualidade, gênero, diversidade sexual, diferenças.

A prática da desconfiança é instigada por Louro (1997). A autora adverte ser urgente 'desconfiar do que é tomado como natural'. Quando a acadêmica e as cursistas dizem que passaram a ver coisas que antes não conseguiam enxergar, deve-se admitir que os momentos de formação docente propiciaram espaço para o estranhamento e a desconfiança a respeito de questões aparentemente comuns, "normais", que se impunham e também se aceitavam. Por outro lado, o ato de 'iluminação', provocado pelos momentos de formação, segundo as/os participantes, precisa ser relativizado:

Também não devemos nos deixar levar para um maniqueísmo às avessas, como se fosse possível propor uma dicotomia iluminista versus o obscurantismo em termos de convicções antes do curso. Os cursos devem ser entendidos como oportunidades para discutir, reconhecer-lhes certa capacidade de "crítica" face ao "inquestionável", e como oportunidades de alargamento de pretensões e objetivos. (XAVIER FILHA, 2012b, p. 23).

O processo de formação docente é muito importante a fim de pensar o impensável, para proporcionar o distanciamento necessário para questionar as "verdades únicas" sobre temas quase sempre silenciados, outros ligados a religião, a culpa, ao pecado, especialmente relativos à sexualidade de crianças, mulheres, homossexuais, lésbicas e dos sujeitos considerados 'diferentes'. No entanto, devemos sempre ponderar o alcance e os limites desse processo de (des) construção de conceitos permeados de preconceitos, sentidos e discursos hegemônicos, entre tantos fatores que se impõem e nos constituem, que dificultam o estranhamento do instituído para nos permitir construir novas representações nos momentos de formação docente. Apesar de pensar na formação docente com cautela, acredito no processo da formação; no entanto, não podemos

pensá-lo como uma panaceia ou como algo que mudará todas as representações das pessoas. Este é um terreno movediço por onde temos de caminhar e nele estar atentas/os aos desafios, tropeços, desvios, retrocessos, paradas, recomeços, avanços... enfim, é um processo educativo como outro; no entanto, não há como negar a importância dele para se tratar de temas complexos, contraditórios, culturais, históricos, multidimensionais e na maioria das vezes, pouco discutidos.

56

A imagem de 'tirar as vendas dos olhos' leva-me constantemente a pensar também sobre os propósitos e objetivos dos momentos de formação. Que pressupostos metodológicos adotar? Como trabalhar conceitos sem passar pelo viés exclusivo do cognitivo? Por que desconsiderar outros, que igualmente nos constituem como sujeitos, como o afetivo, o moral, o ético, o estético, o cultural... entre tantos outros? Como avaliar este processo? Que estratégias de avaliação adotar? Como estranhar o que é tido como "natural/normal" e dele desconfiar? Como construir práticas pedagógicas mais igualitárias para todas as pessoas? Como minar certezas? Como questionar e problematizar os saberes instituídos pelas mais diversas instituições desde as científicas até as religiosas? Como tencionar o discurso religioso? Como produzir pressupostos teórico-metodológicos que permitam construir outras verdades? Outros saberes? Que possibilidades didáticas despertam a curiosidade, a busca pelo novo, a reflexão, a problematização...? Como pensar as resistências ou negação a estes processos? O que pretendem as pessoas que participam da disciplina/projeto/cursos de formação nos momentos em que participam? Questionam e incorporam novas formas de pensar e dão espaço ao novo, ou simplesmente pretendem ratificar seus próprios discursos e certezas anteriormente construídos? Sobram questões... elas têm sido pensadas e repensadas ao longo de todos

esses anos em que atuo ética e politicamente na formação docente. Neste texto, volto a refletir, particularmente, sobre a questão de ver/ enxergar, e, a partir do ato de ver, ver-se, num processo de formação, além de refletir sobre procedimentos teórico-metodológicos que venho adotando nas formações que trabalho, para pensar essas questões mais amplas que aponto, embora muitas delas pertençam e continuem a permanecer no âmbito das problematizações...

1. MOMENTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: ver e olhar-se como cuidado de si e do outro

Desde o início deste artigo destaco que as acadêmicas/os e cursistas dos cursos de formação docente comumente recorrem à imagem da 'visão', de 'ver algo' que nunca tinham visto, de 'tirar as vendas dos olhos', como um elemento de autoavaliação ao final do processo dos cursos de formação. Já falei, anteriormente, que essa questão nos faz pensar em dois aspectos teóricos: o primeiro, do *processo normalizador*, que é aquele pelo qual o que é "normal" não é questionado, pois a norma sequer é questionada e que, de tanto ser vista, passa a ser invisibilizada. O outro elemento é o de que estamos imbuídos/as: interagimos cotidianamente com inúmeras *pedagogias da sexualidade* e gênero que estão a nos ensinar, modos de ser e de nos conduzir de forma social e culturalmente, "correta" e "aceita", razão pela qual a/o outra/o, a/o diferente, a/o estranho, é questionada/o, eventualmente ridicularizada/o, penalizada/o, necessitada/o de ser curada/o, banida/o da sociedade.

Agora proponho pensar em outros aspectos para além desses. O que esse ato de 'ver' pode provocar e criar no âmbito da subjetividade da/o futura/o professor/a, ou da/o professora/r atuante? Penso que

ao ver o que aparentemente não via, a/o cursista também passa a se ver. É este o principal elemento desse processo, que se converte de fora para dentro. Nessa direção, toda a reflexão passa pelo processo de ver-se, (re) ver-se, pensar em si, tomar a si mesma/o como objeto de análise, de cuidar de si. Penso nesse conceito de 'cuidado de si' como o estudado por Foucault, como um processo de 'ocupar-se de si'. O processo de formação pode ser o espaço para nos afastar da rotina pedagógica ou do cotidiano para se experimentar uma experiência de si para consigo mesmo, da pessoa com seu mundo de ideias e convicções ou valores, da pessoa com as demais pessoas da formação, da pessoa com o mundo, da pessoa com as crianças... da pessoa consigo mesma.

Foucault (2004b) retoma a antiguidade greco-romana para refletir sobre o imperativo do cuidado de si como uma ética para o presente. Dedicou-se a estudar sobre o 'cuidado de si mesmo' (*epiméleia heautoû*) para uma existência bela, para 'ocupar-se consigo mesmo', 'preocupar-se consigo', a partir de técnicas de si. Este trabalho sobre si, não se dava pela renúncia de si, como a preconizada pela concepção cristã. Contrariamente, o cuidado de si é um voltar-se a si mesmo, preocupar-se consigo. Esse cuidado não era/é uma escolha individualista ou solitária; implica relações complexas com o outro (XAVIER FILHA, 2015).

A esse respeito, Foucault (2004a) afirma não ser "possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de um certo número de regras de conduta" (p. 269), ainda que implique "também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar de si, é preciso ouvir a lição de um mestre" (p. 271). Assegura ainda o filósofo:

[...] a *epiméleia heautoû* é também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, (...) para o 'interior'; [...] e digamos simplesmente que é preciso converter o olhar, do exterior dos outros, do mundo, etc., para 'si mesmo'. [...] a noção de *epiméleia* não designa simplesmente esta atitude geral ou esta forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. (FOUCAULT, 2004b, p. 14).

Para Foucault, o cuidado de si implica *converter o olhar* do exterior para o interior, "do exterior dos outros, do mundo, para si mesmo". Seria esse o exercício realizado por muitas acadêmicas/os e cursistas ao longo das formações? O "olhar para fora" se transforma em um "olhar para dentro"? E com isso se constituiu em um exercício de 'ocupar-se de si' mediado pelas discussões e metodologias propiciadas pelos cursos?

Posso arriscar em dizer que para algumas pessoas a formação docente pode ter-se revelado como uma prática de exercício de pensamento e de problematização de si. Esse exercício, todavia, não é individualizante e solitário, porque, na medida em que pensamos em nós mesmas/os, passamos a pensar na/o outra/o, na criança, no aluno ou aluna, na cultura, na sociedade, no mundo. Questionamos, problematizamos, pensamos sobre as verdades embrenhadas de 'únicas possibilidades', nos binarismos, nos discursos hegemônicos.

Jorge Larrosa (2000), a partir de conceitos foucaultianos, também nos ajuda a pensar a esse respeito com os dispositivos pedagógicos, nas tecnologias do eu e na educação. Ele discute sobre práticas

pedagógicas que se “produzem ou transformam a experiência que as pessoas têm de si mesmas” (2000, p. 36). Podemos pensar que os momentos de formação docente que realizamos também produziram e transformaram as experiências que as pessoas tinham de si mesmas. O autor dá como exemplo, aula de filosofia da educação, como um dos espaços institucionalizados de reflexão e espaço de produção e mediação da experiência de si. Ele argumenta que esse momento não foi pensado para produzir especialistas na disciplina, mas como um espaço no qual se aprende a “pensar” e a “argumentar” sobre questões educativas. Nos nossos momentos de formação docente, também tivemos como propósito aprender a pensar, argumentar e problematizar, sem a pretensão de dizer o que é correto, certo ou errado, mas propor múltiplos questionamentos, ponderações e, com isso, ampliar novas formas de conhecimentos, de pensamentos e de argumentações.

No processo de formação, como propõe Larrosa (2000), algumas práticas pedagógicas incluem técnicas que estabelecem algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, formas de subjetivação, “nas quais se estabeleceria e se modificaria a ‘experiência’ que a pessoa tem de si mesma” (p. 51). As possibilidades metodológicas utilizadas em nossas formações serão descritas no próximo item. No entanto, vale destacar alguns dispositivos pedagógicos pensados por Larrosa, que podem ser utilizados em processos de formação. O autor destaca uma das dimensões do dispositivo pedagógico da produção e mediação de si que é a dimensão ótica. O autor revela que o “ver” é uma forma privilegiada de metaforizar o conhecimento. E a forma reflexiva, “ver a si próprio”, uma maneira de nossa compreensão de nós mesmas/os.

Há um processo duplo do ver, algo externo, da objetividade, e o interno, do ver-se, do autoconhecimento, do subjetivo, da interioridade. Esses dois elementos fazem parte do processo de constituição do sujeito como os processos de objetivação e subjetivação, estudados por Foucault. A metáfora apontada pelas cursistas, nos processos de formação, denota uma importante relação do processo de 'ocupação de si', de 'preocupação de si' que ocorreu, mediado e propiciado pelos momentos de formação docente. Esses processos foram importantes para ver o mundo, ver-se, ver a/o outra/o, ver a criança/aluna/o e, com isso, problematizar-se a si e ao mundo. Podemos dizer que os momentos de formação foram e são importantes para desencadear esse processo. Daí a necessidade de que momentos como esses não sejam pontuais, e sim duradouros e sistemáticos, para que essas questões e experiências não venham a se extinguir, para que os discursos dominantes e contínuos não sobrepujem a esses momentos tão ricos e transformadores.

2. MOMENTOS DE FORMAÇÃO: problematizações (im)possíveis?

Nos momentos de formação docente, para se trabalhar com as questões apontadas no item anterior, dos dispositivos pedagógicos do 'ver-se', várias estratégias metodológicas são/foram adotadas. Dentre elas, o uso da escrita do portfólio (também chamado de diário de bordo, webfólio). Nesse documento, a/o cursista ou acadêmica/o escreve seu processo de aprendizado, suas dúvidas, avanços e retrocessos no processo da experiência na formação. A escrita da história de vida escolar, das trajetórias de vida nas pedagogias da sexualidade e gênero são outras estratégias adotadas. Em todas elas, partimos de alguns pressupostos básicos, que passo a

descrever: a *problematização* e a prática pedagógica da *educação para a sexualidade*.

A experiência da *problematização* se dá quando propomos dar um passo atrás, como propõe Marshall (2008), pensando nos referenciais teóricos de Michel Foucault, como uma prática de liberdade.

62

É a liberdade de separar-se do que se faz, é o movimento pelo qual alguém se separa do que faz, de forma a estabelecê-lo como um *objeto de pensamento* e a refletir sobre ele como um problema. [...] Questionar significados, condições e metas é ao mesmo tempo liberdade em relação ao que se faz. É tratar o objeto de *pensamento* como um *problema*. Um sistema de *pensamento* seria uma história de problemas ou de uma *problematização*. Envolveria o desenvolvimento de um conjunto de condições nas quais possíveis respostas pudessem ser propostas. Mas não se apresentaria como uma solução ou resposta. (MARSHALL, 2008, p. 31; grifos do autor).

Há vários desafios apontados por Marshall ao adotar a perspectiva da ‘*problematização*’ na proposta foucaultiana. Tratar o ‘objeto de pensamento como um problema’, ‘questionar significados’ e, sobretudo, não apresentar solução ou respostas, mas outras perguntas, problemas, questões. Trazer essa perspectiva para a formação docente, além de ser um desafio, nos abala as certezas já consolidadas. Instiga-nos a questionar, a trazer e fazer mais questões, a ver algo sob muitos pontos de vistas, a problematizar, sem conseguir respostas ou pretender tê-las prontas, como se houvesse um manual de conduta ou de soluções à nossa disposição para assuntos quase sempre muito complexos. Na formação docente, em especial a continuada, esse desafio ganha

contornos mais intensos. É comum professoras/es virem para os cursos querendo ‘receituários’ ou ‘respostas’ prontas para condutas diante das perguntas das crianças, de como agir diante das expressões de sexualidade, diante de situações que envolvem corpo, manipulação corporal, perguntas, dentre outras. Apesar de propormos nos cursos algumas *sugestões metodológicas*, com a indicação de livros e demais materiais educativos, não há como ter ‘receitas’ para as mais diversas situações com as crianças, porque cada caso é único e também porque a perspectiva teórico-metodológica da problematização visa à construção de outras premissas de pensamento, de (des)construção de outras formas de pensar, pesquisar, estudar, questionar junto às crianças, diferentemente de trazeremos respostas prontas e acabadas.

Adotamos, aliada a essa proposta teórico-metodológica, a prática da *educação para a sexualidade*, que difere de muitas práticas de ‘educação sexual’, historicamente desenvolvidas.

O termo educação sexual está historicamente impregnado da ideia biologistica da sexualidade, da perspectiva de sexualidade como ato sexual e, por isso privilegia o ensino de métodos anticoncepcionais para evitar gravidez e prevenir contra doenças sexualmente transmissíveis. O termo, quando utilizado na prática pedagógica com crianças pequenas, é densamente impregnado desses propósitos histórica e culturalmente construídos. Partindo da ideia de ‘educação sexual’, a professora, na maioria das vezes, adota a postura de quem sabe e precisa ‘transmitir’ seus conhecimentos e valores pessoais as/ aos alunas/os-crianças. O tom professoral adotado torna, muitas vezes, estes momentos pouco abertos a discussões e proposições de novas concepções a respeito dos temas em debate.

Visando a desconstruir estas práticas de educação sexual, considero promissora a prática da *educação para a sexualidade*, porque teria como objetivo:

refletir, desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produzir subjetividades. A dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo... são algumas das possibilidades de uma perspectiva da ‘educação para a sexualidade’. A conjunção e o artigo que ligam as palavras ‘educação’ e ‘sexualidade’ também podem ser pensados como transitoriedade, ou seja, educação para a ‘vivência’ da sexualidade. O termo poderia até ser ‘educação para as sexualidades’. (XAVIER FILHA, 2009a, p. 33).

O que se pretende é construir novas perspectivas teórico-metodológicas e éticas na condução e mediação destas discussões com as crianças. Esta prática de promoção de espaços de educação para a sexualidade pode ser efetivada com crianças muito pequenas, buscando acionar questões como prazer, troca, curiosidade, busca, respeito pelo outro... entre tantas possibilidades de questionar a maneira diferente como cada uma/um é constituído e como se constitui. Aprender junto com as crianças e promover discussões faz parte do grande e delicioso desafio a empreender (XAVIER FILHA, 2009a). Nesta perspectiva, a/o cursista observa que deve adotar novas formas de atuar junto às crianças: não levar respostas prontas para a discussão, mas utilizar-se da perspectiva metodológica da problematização com elas para desenvolver a educação para a sexualidade.

Além dessas duas perspectivas teórico-metodológicas – *da problematização e da educação para a sexualidade* –, geralmente os cursos de formação que desenvolvo se organizam a partir de dois eixos teórico-metodológicos, pelas discussões e problematizações conceituais com as práticas pedagógicas propiciadas, e pela possibilidade de pensar a partir de uma teia conceitual e reflexiva que articula os saberes entre si, provocando novas e múltiplas formas de pensar a respeito dos temas em pauta: a estratégia metodológica dos **estudos de caso** e a **análise de artefatos culturais** (XAVIER FILHA, 2014a). Essas perspectivas teórico-metodológicas e eixos trabalhados propiciam a apropriação dos conhecimentos teóricos e, sobretudo, a discussão, a problematização e a constituição de subjetividades de que falei e discuti no item anterior, do cuidado de si e do/a outro/a, visando, sobretudo, a pensar na identidade docente diante da criança sexuada e generificada.

O uso de filmes, vídeos e demais artefatos culturais possibilita realizar inúmeras discussões teóricas e pessoais acerca das questões que envolvem gênero, sexualidades, diversidades e diferenças em nossa cultura. O estudo de caso é utilizado para pensar concretamente situações e problematizações a partir do vivido. É a partir dele que temos a oportunidade de discutir pedagogias culturais e sobre elas refletir, ou seja, discutir aspectos, situações, objetos em filmes, músicas e mídias que formam e informam a todos os sujeitos sociais, sobretudo, as crianças. Em nossas discussões nos cursos de formação, o principal interesse é discutir como estas pedagogias culturais se relacionam com a infância e com o ambiente escolar. Também interessa discutir os desafios colocados a profissionais de educação no contato direto com as infâncias nas práticas pedagógicas na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como a acadêmicos/as, futuros/as profissionais da educação.

Os conceitos teóricos abordados na formação ganham sentido para as/os cursistas ao se priorizar o estudo de casos e a utilização da discussão dos artefatos culturais. Textos, artigos científicos, livros são lidos e discutidos a partir dos aspectos levantados pelo caso estudado e priorizado. A partir daí o passo seguinte é pensar nos aportes teóricos e legais para refletir sobre os elementos discutidos pelo caso. Os questionamentos permeiam todo o processo. Os vários textos teóricos e de aprofundamento são fundamentais para pensar teórica e especificamente as questões apresentadas. Aprofundamos os aspectos legais, buscamos estudar documentos legais que legitimem a/o professora/o a tratar desses assuntos na instituição educativa, favorecendo uma segurança para muitos delas e deles que ficam receosas/os em discutir essa temática com as crianças, sobretudo as muito pequenas.

O passo a seguir é pensar sobre as atitudes e estratégias metodológicas a serem empreendidas na prática pedagógica com a referida criança e as demais da sala. Que novas ações poderiam ser realizadas? Que outras relações com a família? Quais seriam as novas formas de se lidar com a sexualidade da criança? Que outras discussões ou de diálogo se poderiam desenhar? Para isso, a construção de repertórios teórico-metodológicos-políticos para as professoras e professores se torna fundamental. Nem sempre as pessoas conhecem materiais educativos para serem trabalhados com/para as crianças. Em nossos cursos, trazemos uma infinidade de possibilidades e de sugestões de bonecas/os sexuadas/os, fantoches, livros para a infância, vídeos, filmes de animação – inclusive alguns produzidos por nós e pelo nosso grupo de estudos e pesquisas –, entre outros, para que os professores construam repertórios e, a partir deles, possam criar outros *para* e *com* as crianças.

As questões pessoais e éticas são submetidas à reflexão nesse ponto

da metodologia. Observe-se que não começamos obrigatoriamente por elas; assim fosse, seríamos, na maioria das vezes, confinadas/os a preceitos morais e religiosos e não conseguiríamos avançar para outras perspectivas, dentre elas as teóricas. Aqui passamos e entender por que pensamos assim, por que aprendemos a pensar assim e não de outro jeito? Por que agimos assim diante da sexualidade na infância?; Por que muitas professoras e professores agem de determinada forma? O que isso provoca? Qual o peso da religião em nossas convicções e certezas? E o peso da cultura? O que o caso nos faz pensar como sujeitos docentes? Como ele nos mobiliza? Como é que, eticamente, como docentes, podemos e devemos elaborar uma prática pedagógica diferente? Como atuar eticamente como docentes? Com quais condições? O que tudo isso provoca? Medo? Dúvida? Que outros sentimentos? O que fazer? Como me vejo? O que faria igual e o que faria de diferente do caso estudado? Aqui os sujeitos se colocam como objetos de análise, passam a se questionar porque pensam assim e não de outra forma. Tomam-se a si mesmos como problematização, inquietam-se consigo. Há alguns que no movimento contrário querem se convencer que o que acreditam é que é o correto e tentam laborar narrativas contrárias as trabalhadas na formação. Mesmo nesses casos, o sujeito está se questionando de alguma forma, (re)viendo-se como sujeito cultural e social.

Nessa direção, algumas estratégias pedagógicas adotadas para provocar nas/os acadêmicas/cursistas o (re)ver-se, a experiência de tomar-se a si como objeto de estudo, de 'cuidado de si' e 'cuidado do outro', como propõe Foucault. Eis aí uma possibilidade importante para a prática da formação docente que acreditamos construir coletivamente com as/os acadêmicas/os e professoras/es: pensar em si, ver-se a si mesmo, e pensar na criança, na/o aluno/aluna na construção de um mundo mais ético e mais igualitário para as

peessoas. Um super e delicioso desafio!!!!

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Coleção Ditos & Escritos (volume V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 264-287.

68

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2000.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Orgs.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. Ilustrações de Elisabeth Teixeira. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. In _____. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2009a.

_____. Educação para sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**. Rio Grande: FURG, 2009b.

_____. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012a.

_____. As dores e delícias de trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidades e

diversidades na formação docente. In: SOUZA, Leonardo Lemos de; ROCHA, Simone Albuquerque da. (Orgs.). **Formação de educadores, gênero e diversidade**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012b.

_____. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias – questões a problematizar. In: _____. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS. 2012c.

_____. Gênero e diversidade na escola: discussões teórico-metodológicas na educação das infâncias. In: FERRARI, Anderson et all. (Orgs.). **Anais do VI Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, II Encontro Gênero e Diversidade na Escola**. Juiz de Fora, MG: Center Gráfica e Editora, 2014a.

_____. (Org.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2014b.

_____. Brincar de fazer cinema: gênero, sexualidades e violência na produção de filmes de animação com crianças. In: **Revista Educação & Políticas em Debate**. Uberlândia: Universidade de Uberlândia, 2015 (no prelo).

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS EM GÊNERO E SEXUALIDADES¹

Alfrancio Ferreira Dias ²

Helma de Melo Cardoso ³

Até que ponto a cultura, com suas mais variadas formas de influências nas socializações humanas, contribuiu para a ressignificação dos corpos? Como avançamos nos modos de descentralização, de controle e de intervenções no corpo? Alterou-se a fixidez posta pelos códigos, linguagens, normas sociais? Ao refletir sobre essas questões, pretendemos problematizar os estereótipos “demarcadores”, que tendem a incluir e excluir corpos na sociedade, para pensarmos como a escola pode contribuir para a iniciação de uma formação não discriminadora.

Para tanto, no decorrer desse texto apresentamos alguns dados para análise de uma pesquisa em desenvolvimento intitulada “A inclusão da perspectiva de gênero na formação de professores para uma educação não discriminadora” financiada pelo CNPq.

1 Pesquisa financiada pelo CNPq.

2 Doutor em Sociologia. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG/UFS). diasalfrancio@hotmail.com.

3 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Psicóloga do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero – CNPq. helma.2010@hotmail.com.

Esta objetiva refletir sobre como as práticas escolares contemporâneas estão a educar os meninos e meninas para produzirem as diferenças, na tentativa de mostrar a necessidade de incluir o princípio da coeducação para ampliação das relações de gênero nas práticas educativas, bem como as desigualdades no campo da educação. Dentre as ações da pesquisa, destacamos para análise neste texto, a proposta de intervenção “Formação de professores para uma educação não discriminadora” com o objetivo de aproximar os estudantes da graduação da UFS, a escola e a comunidade de uma abordagem científica de análise e discussão do tema corpo, gênero e sexualidade, partindo das problemáticas sexistas, assim como desigualdades de gênero. A proposta era realizar intervenções e analisar o resultado durante todo o processo, dialogando com os/as alunos/alunas e professores/professoras sobre algumas concepções de corpo, gênero e sexualidade, influenciadas pelos estudos pós-críticos.

A proposta durou 80 horas e articulou discussões teóricas, assim como, oficinas práticas com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Itabaiana/SE. Participaram dessas ações 10 docentes (um homem e nove mulheres) da rede municipal de Itabaiana/SE e 23 alunos (02 homens e 21 mulheres) do Curso de Pedagogia do Campus Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe. Foram realizados 15 encontros de quatro horas de duração, com discussões de textos sobre corpo, gênero e sexualidade e atividades práticas, bem como, foram realizadas cinco oficinas de quatro horas de duração em 6 turmas de Ensino Fundamental – anos iniciais. A escolha dos participantes se deu a partir da participação dos investigados no Programa de Iniciação à Docência – PIDID do Curso de Pedagogia, pois todos os/as alunos/as que participaram da ação de intervenção e da pesquisa estão

vinculados ao programa no projeto de Educação e Diversidade. Os docentes participantes por atuarem como professores na instituição de ensino em que desenvolvemos as oficinas. Assim, inicialmente, procuramos apresentar para todos os participantes da pesquisa, nossos objetivos, metodologia e ações problematizadas com as temáticas do corpo, gênero e sexualidades.

A primeira impressão que tivemos ao dialogar com os participantes foi a ausência de conhecimento sobre corpo, gênero e sexualidade. Muitos apontaram a ideia de corpo biológico, as representações de gênero ligadas ao binarismo homem/mulher e a sexualidade vinculada ao sexo e a doenças sexualmente transmissíveis. Desse contexto, começamos a problematizar as significações que eles tinham sobre o termo gênero e diversidade sexual, a partir das sugestões individuais coletadas sem identificação, com a intenção de refletir durante os encontros as problemáticas, estereótipos, dúvidas e questionamentos. Sobre os sentidos e significados atribuídos ao corpo, trabalhamos a perspectiva da representatividade dos corpos, a partir de uma discussão sobre a “igualdade dos corpos” e destabilizações dos corpos.

A ideia era apresentar e discutir as imagens de corpos “normais” e de corpos “excêntricos” ou que fugiam das normas, tais como magros, gordos, musculosos, tatuados, com *piercing* e étnicas, que no momento da intervenção causassem estranhamento e que trouxessem questionamentos sobre as normas que reiteram e enquadram as ideais de corpos brancos, magros, masculinos e heterossexuais (LOURO, 2010). As imagens apresentadas eram de mulheres e homens, tatuados e não tatuados, gordos e magros, com e sem *piercing*, masculinizados e feminilizados, corpos *trans* (travestis, *dragqueens*, transexuais). Como respostas apareceram às

significações: “feio”, “errado”, “estranho”, “horrrível”, “não combina”, “jamais andaria com gente assim” para as imagens que apresentavam corpos gordos, tatuados, com *piercing* corpos trans, alguns consideravam aceitável e que poderiam embelezar os corpos, mas com prudência. Observamos que inicialmente, os argumentos estavam carregados de um discurso “normalizador” ou “civilizador” que põem limites aos corpos, disciplinando-os a um “padrão” social, que inclui os adequados as normas e exclui os diferentes. Para Foucault (2014), nós sempre estamos submetidos às várias ações de poderes repressivos e dispositivos de disciplinamento que atravessam os corpos por meio da “rejeição”, “exclusão”, “barragem” e “ocultamento”. As falas dos participantes, por vezes, tentaram legitimar e enquadrar os corpos a lugares fixos, dificultando e impondo limites aos corpos não civilizados, visto que os discursos marcam os corpos. Segundo Goellner (2010, p. 28), a linguagem tem o poder de nomear, classificar, definir normalidades e anormalidades, instituir no corpo. Mas considera também, que esse processo não é universal, na medida em que a relação tempo/espaço influencia as formas pelas quais os corpos, vivem, circulam, expressam, se produzem e se escolarizam.

A representatividade do corpo, se expressa nas relações pautadas nos tempos e espaços nos quais se situa e circula o corpo, e também, a partir da produção e da reprodução de significados atribuído a ele. Assim, ao falarmos de nossos corpos, temos também que falar sobre nossas identidades ou de nossos processos de identificação, cujos desdobramentos influenciarão os sentidos e significados que atribuímos ao corpo, passando uma produção cultural. Particularmente, nos encontros as questões sobre o corpo passam a ser tratadas pelos investigados com estranhamento e desconfiança, como se aquele lugar não fosse apropriado para falar sobre sua representatividade, muitos optaram por silenciar ou

ao falarem reproduziam o discurso normalizador, enquadrando e desenquadrando os corpos que lhes foram mostrados. No entanto, nas atividades práticas algumas situações desestabilizaram alguns dos pesquisados que desenvolviam a oficina, principalmente, no que se refere a alunos que fogem das normas ou enquadramentos sociais de masculinidade. Na terceira oficina realizada numa turma de 3º ano do ensino fundamental, um aluno chamou atenção dos outros investigados que ali estavam para desenvolver a temática sobre, *masculinidades e feminilidades*, por meio de atividades dirigidas. Os trejeitos do garotinho impactavam as ações que estavam desenvolvendo com os alunos com faixa etária entre oito e nove anos, a voz e a forma de falar, além da maquiagem que ele usava naquele dia. De imediato, a docente ao conversar com a equipe argumentou sobre o aluno, relatando-nos:

Vivo uma situação difícil, pois tenho que ficar *controlando o aluno* X o tempo todo na minha sala de aula. Digo que não é assim que se comporta, que se fala, e quando ele chega com maquiagem eu *faço* ele lavar o rosto, mas não adianta, ele me enfrenta e põe de novo. No pátio vive sendo mangado, mas você pensa que ele liga, não está nem aí, e continua pelo meio. Parece sabe, que ele vive nos testando, *para ver o que fazemos* (sic) (DOCENTE A, grifos nossos).

Embora, a docente desenvolvesse o que chamamos da pedagogia do corpo, com ações que o tempo todo tentavam adequar o aluno em normas heteronormativas, exercendo o controle, a escolarização e negação do corpo. Percebeu-se que o aluno já desenvolvia uma ação de enfrentamento a essas normas, posicionando e dando materialidade aos significados e ressignificados do seu corpo, do seu desejo e de sua sexualidade. Conforme Goellner (2010), o corpo também

é o que está ao nosso redor, possibilitando ser representado por nossas intervenções, pelas roupas que usamos, pela imagem que ele se produz. Assim, não são somente as características biológicas que o definem e o representam, mas os sentidos e significados sociais e culturais que atribuímos ao corpo, visto que o corpo é uma superfície, um cenário de inscrição cultural dos acontecimentos (FOUCAULT, 2014). Como as relações de poder são discursivas, a representatividade do corpo pelo aluno se destaca nos enfrentamentos e demarcações de espaço nas relações interpessoais, desestabilizando a fronteira do gênero e da sexualidade, visto que “emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim, insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural” (LE BRETON, 2007, p. 08).

A abordagem de gênero na proposta de intervenção iniciou a partir da exibição do vídeo “Minha vida de João”, produzido em uma parceria pelas ONGs Instituto Promundo (Rio de Janeiro), Instituto PAPAÍ (Recife), ECOS (São Paulo) e Salud y Género (México). O vídeo retrata a trajetória familiar, social, escolar, profissional de um garoto chamado João que vivencia situações durante sua submissão a padrões e normatizações sociais tais como condutas machistas, papéis sociais rígidos de gênero, violência entre homens, violência familiar, homofobia, gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis. Após um amplo debate coletivo em que as opiniões foram bastante diversas, percebeu-se que os participantes da proposta de intervenção tentaram enquadrar ou aproximar as ações do personagem João às normas sociais do que é próprio para o masculino e para o feminino. Como o vídeo tinha uma abordagem lúdica, apresentando a vivência de João em várias situações do seu desenvolvimento a partir do desenho, com intervenção direta na história por meio de uma borracha e um

lápiz que apagava e reescrevia a história a todo momento. Nesse sentido, eram “apagadas” atitudes/comportamentos/características de João pela borracha e eram “criadas” novas pelo lápis, deixando em evidência as “influências” por meio de um lápis e uma borracha que estimulam ou coíbem situações.

“O lápis e a borracha representavam as normas, as atitudes e os comportamentos que a sociedade impõe para a figura masculina, onde deve se comportar de tal maneira, sem fugir do padrão de masculinidade” (ALUNA 15).

“A borracha apagava todas as atitudes, características e comportamentos afeminados e criava comportamentos machistas” (ALUNA 3).

“Quando o João agia e se comportava de forma afeminada, a borracha apagava e, eram criadas pelo lápis comportamentos e objetos que eram postos nele, considerados padrões de masculinidade criados pela sociedade” (sic) (ALUNA 19).

“O vídeo contribui ainda mais para compreender que a sociedade, juntamente com nossa cultura tem moldes próprios para a mulher e para o homem” (ALUNA 9).

No debate, apareceram discursos dicotômicos, certo/errado, pode/não pode, coisa de homem/coisa de mulher nas falas e argumentos dos participantes, deixando claro que o “lápiz” e a “borracha” representavam as “normatizações” que a sociedade impõe aos corpos masculinos e femininos, uma escolarização ou silenciamento, principalmente, porque o personagem João se distanciava do padrão de masculinidade esperado pela nossa cultura.

Em *Vigiar e punir* (1987) Foucault contribuiu para explicar as relações de poder entre os gêneros no campo da educação, por intermédio da análise da normatização da conduta de meninos e meninas, professores e professoras, bem como a produção dos saberes sobre sexualidade e os corpos nos múltiplos processos educativos. Nessa perspectiva, as instituições escolares podem, em suas práticas cotidianas, criar mecanismos de controle disciplinador do corpo, bem como outros mecanismos disciplinadores, como formas de poder simbólico das instituições escolares (DIAS, 2014b). No caso específico do vídeo, foi importante para o curso de intervenção desestabilizar padrões e para pensarmos sobre as masculinidades e feminilidades. Ao desenvolver essa temática e trabalhar com o vídeo no 4º ano do ensino fundamental, também foi possível observar que os alunos tentavam identificar nas ações do João o que era próprio do menino e da menina, fazendo uma conexão com aquilo que lhes fora ensinado em casa pela família.

Algumas questões que foram trabalhadas no questionário aplicado com os participantes da proposta de intervenção merecem destaque para que possamos refletir sobre alguns aspectos das representações e estereótipos de gênero. Das várias questões sobre a pesquisa destacamos algumas que seguem no quadro 1, pois tratam sobre as demarcações de gênero.

Tabela 1: Demarcações de gênero

Questões	Sim		Às vezes		Não	
	Sim	%	%	%	Não	%
Compreendo que o preconceito de gênero é um problema da sociedade, e não do indivíduo?	16	69,5	0	0	09	39,5

Quando os/as alunos/as fazem piadas sexistas ou racistas, explico por que não são corretas?	13	56,5	08	35	02	8,5
Estou atento/a ao fato de que muitas/os meninas/os têm uma imagem negativa do próprio corpo?	16	69,5	04	17,5	03	13
Tento reverter os estereótipos de gênero?	10	43,4	06	26	07	30,6

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Conforme os dados das respostas dos participantes percebe-se a diversidade nos discursos e nos sentidos que atribuem à temática, na medida em que dos 23 participantes da pesquisa, 69,5% afirmam e 39,5%, negam compreender que o preconceito de gênero é um problema da sociedade e não individual, cabendo dialogar sobre a necessidade de incluir ações que colaborem para o conhecimento e para a ampliação dos direitos. Sobre às intervenções quando os/as alunos/as fazem piadas sexistas ou racistas, explicando por que não são corretas, 56,5 afirmam que sim, 35% agem às vezes e 8,5% não explicam e nem problematizam a questão. Sobre a imagem negativa do corpo, 69,5% afirmam estarem atentos/as ao fato de que muitas/os meninas/os têm uma imagem negativa do próprio corpo, 17,5% às vezes verificam e 13% afirmam não perceberem essa questão. Segundo Meyer e Soares (2004), o corpo é imerso na cultura, e por ela interferido, redefinido, ressignificado pelas interferências que padronizam e potencializam a noção que temos do sujeito. As respostas chamam a atenção para os discursos normativos que inculcam nos meninos e meninas, em homens e mulheres uma idealização e padronizações de corpos para serem “aceitos”. Por fim,

aos questionarmos se eles/as tentam reverter os estereótipos de gênero nos seus processos de socialização, 43,4% dos participantes afirmam que revertem esses estereótipos, 26% afirmam que só às vezes e 30,6% relatam que não revertem os estereótipos de gênero no seu cotidiano. Esse silenciamento pode estar vinculado ao fato de que na sociedade ainda há desconhecimento sobre a diversidade de gênero e sexual, refletindo diretamente na escola, como produtora e reprodutora social, o que acaba criando formas de perpetuar concepções heteronormativas (LOURO, 2010).

80

Entende-se que a partir da significação, poderemos perceber a valorização significativa do diferencialismo, da afirmação política das diferenças, dos processos identitários e de igualdades, ou seja, o conceito de gênero passaria a chamar a atenção para a diversidade ou as “diferenças dentro da diferença” (DIAS, 2014b, p. 57). É o que propõe a Judith Butler em *Problemas de gênero* (2010a, p. 26), quando afirma que a “ideia de que o gênero é construído, isto é, sugere um certo determinismo de significados de gênero, descritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo estes corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável”. Nessa perspectiva, a autora questiona as formas de construção do sexo e do gênero no processo histórico-cultural da sociedade, a fim de chegar à conclusão de que é necessário passar por um processo de “desconstrução” do gênero, da visão dicotômica de corpos masculinos e femininos, para pensarmos num corpo em “performance”.

Butler (2010a) questiona a forma pela qual o corpo foi construído, com demarcações imposta pela perspectiva do sexo/gênero, que propõe, por um lado, a estrutura binária do sexo e, por outro, a coerência interna do gênero. Para ela, foram despejados na sociedade “discursos heterossexuais compulsórios” a partir da regulação,

principalmente, ao fazer crítica à significação cultural que fixa a representação do corpo heteronormativo. O corpo passa então a ser visto como um conjunto de “fronteiras” individuais e coletivas, demarcada politicamente. Isso questiona as representações de gênero, visto que o sexo para Butler é “produzido” e não um processo de construção, sendo a ele, atribuídos sentidos e significados performativos, que desestabilizam e desnaturalizam o gênero, vinculado a um discurso heteronormativo.

Butler em *Corpos que pesam* (2010b, p. 154), nos alerta para entender que a “performatividade” é uma prática “reiterativa” e “citacional”, no qual o discurso é também, o produtor dos efeitos que lhe designa. Nas palavras da autora, as “normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para construir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (BUTLER, 2010b, p. 154).

Nesse sentido, essas normas regulatórias tendem a construir uma materialidade do corpo fixa, rígida, controlada, influenciada pelas relações de poder. Em outras palavras, as normas que regulam o sexo, produzem performativamente, a materialização do corpo e a diferença sexual, considerando apenas o discurso heteronormativo nesse processo.

A respeito de como vem ocorrendo a inclusão da abordagem sobre o corpo, gênero e sexualidade no Curso de Pedagogia, na perspectiva dos alunos, obtivemos vários depoimentos. Desses, alguns contraditórios, que expressam positivities e negatividades:

“Atualmente, essa questão ainda está sendo lidada da mesma forma dos tempos anteriores, ou seja, ainda é uma questão de preconceito da sociedade, são poucos homens que queiram atuar nessa área” (ALUNO 2).

“Está sendo inserida nas disciplinas aos poucos, de forma clara e objetiva” (ALUNA 3).

“Na minha opinião, é aceita de forma aparente ou seja camuflada” (ALUNA 22).

“Pelo que tenho observado quase nada de relevância” (ALUNA 1).

“A dominação de gênero é histórica. Gestores e educadores minimizam essas questões e parecem considerar as desigualdades de gênero como simples diferença a serem respeitadas ou toleradas” (ALUNO 17).

“Vem sendo incluído aos poucos, com muita dificuldade” (ALUNA 7).

Acredita-se que as positivities e negatividades dos discursos podem ser influenciadas pelas vivências nas salas de aulas e fora delas, visto que essas vivências são construídas em um campo plural, diverso e dinâmico, que possuem as mais variadas formas de aquisição. Assim, as falas dos pesquisados refletem o resultado da socialização com a temática, a partir do contato com diversos docentes que possuem ou não familiaridade com essas temáticas, tendenciando ao questionamento ou a reprodução de normatizações. Pode-se perceber no discurso da aluna 17, por exemplo,

não só que possui familiaridade com a temática, mas que vivencia no seu cotidiano de trabalho como docente da educação há mais de 15 anos, quando reflete que essas questões nem sempre são trabalhadas na escola.

Na pesquisa também foi possível perceber que as temáticas sobre o corpo, gênero e sexualidade estão sendo inseridas nas disciplinas obrigatórias e optativas, nas atividades de pesquisa e extensão, bem como em eventos elaborados por docentes que estudaram ou estudam na Pós-graduação e que desenvolvem pesquisas na área. Quando questionamos como professores e professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe traduziam políticas de igualdade de gênero em práticas pedagógicas não discriminatórias, pudemos obter os seguintes relatos:

“Que estejamos cientes que é preciso desconstruir o preconceito que as pessoas têm umas com as outras, que ao irmos lá fora como futuros Pedagogos que não reproduzam isso também, mas que quebrem com essas normas” (ALUNA 8).

“O ideal é abordar de forma natural incluindo esse tema nas atividades diárias dos alunos” (ALUNA12).

“Só na teoria” (ALUNA 6).

“São uns três professores que focam nessa temática. Elas/es conversam sobre culturas que temos que respeitar tanto a cultura, opção sexual e religião, e procurar entender o que fez a pessoas fazer tal escolha” (ALUNO 19).

“O estudo de textos e o discurso dos professores são muitos mais frequentes do que dizer realmente como se deve agir e o que devemos fazer” (ALUNA 15).

Segundo Carvalho (2009), a formação docente e as práticas pedagógicas estão mais sensíveis para abordar essas temáticas, desconstruindo significações e identificações de gênero fixas, nas palavras da autora, “admite-se que a educação, os processos escolares e as ações docentes influenciam a equidade ou iniquidade de gênero e, inversamente, que o gênero impacta as experiências e os resultados educacionais” (CARVALHO, 2009, p. 31). Nesse sentido, nas práticas formativas docentes e nas práticas escolares, a socialização acontece na rotinização das práticas, nos diálogos, nos conflitos, nas formas de identificação, refletindo sobre os sentidos e significados de pertencimento e potencializam as representações das subjetividades.

É importante dizer que como as normatizações se expressam nos discursos e nas ações docentes, nela também se pode iniciar um processo de desconstrução de identidades fixas de gênero, sexual, raça e classe, a partir da reflexão sobre os próprios processos de construção das identidades/subjetividades e da experimentação e inclusão de novas ações transformadoras da realidade.

É urgente a necessidade de refletirmos sobre essas novas identidades de gênero e sexual, para que os que fogem ou se distanciam do discurso binário do masculino/feminino não tenham seus corpos deslegitimados, questionados e, em muitos casos, marginalizados, na medida em que a construção do gênero pelo corpo se torna excludente e propicia a formação de seres “abjetos”, “estranhos”, “excêntricos”, não “civilizados”. Assim, os limites da construção do

gênero deve também incluir *os corpos em fronteiras* ou que ultrapassem a oposição homem/mulher, para que nesse processo possamos problematizar e desconstruir imagens corporais estereotipadas pela sociedade, bem como sua reprodução no cotidiano.

Considerações finais

Infere-se que as discussões acerca do corpo, gênero e sexualidades avançam em algumas áreas do conhecimento. Entretanto, em outros ainda permanecem como tema com menos significância sob diferentes perspectivas interpessoais dos investigadores. Isso justifica o interesse inicial dessa pesquisa sobre as diversas dinâmicas que a docência têm perpassando numa perspectiva internacional/nacional, macro/micro, coletiva/individual e objetiva/subjetiva.

A partir da leitura dos pós-estruturalistas percebemos que o corpo é um fenômeno social e cultural, carregado de significações que repercute nas representações e imaginários sociais de gênero e sexualidade, pois como o corpo é existencial, ele necessariamente, muda e se fragmenta a partir das experiências. É importante questionar a forma pela qual ele está sendo construído, para que possamos desvinculá-lo das demarcações do sexo/gênero ou dos dispositivos da sexualidade, que tendem a controlar ou normatizar o corpo no processo de construção com discursos heteronormativos.

Percebe-se que a cultura contribuiu para a ressignificação dos corpos, a partir de avanços nos modos de descentralização, de controle e de intervenções no corpo, alterando a fixidez posta pelos códigos, linguagens, normas sociais. Contudo, essa realidade ainda enfrenta resistência na materialidade aos significados do corpo, do seu

desejo e de sua sexualidade, como ficou evidente nos argumentos dos participantes da pesquisa.

A inclusão da abordagem sobre o corpo, gênero e sexualidade no Curso de Pedagogia e nas práticas pedagógicas dos/as docentes estão sendo inseridas nas disciplinas obrigatórias e optativas, nas atividades de pesquisa e extensão de docentes que estudam ou estudaram as temáticas nos cursos de pós-graduação e, ao retornarem para suas atividades profissionais estão dando continuidade.

86

Observou-se também, positivamente e negativamente dos discursos dos participantes sobre esse aspecto, na medida em que podem ser influenciados pelas vivências nas salas de aulas e fora delas, num processo dinâmico a partir das mais variadas formas de aquisição, possibilitando um processo de desconstrução de identidades fixas de gênero, sexual, raça e classe.

Diante das reflexões e discussões em um tema tão dinâmico e complexo, é impossível ter a pretensão de ter estudado e compreendido todas as perspectivas das temáticas. Entretanto, ouse-se revisitar e refletir sobre as temáticas do corpo, gênero e sexualidades, com o objetivo de problematizar e desconstruir estereótipos na formação de professores e na educação básica.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

BUTLER, Judith. Corpos que Pesam: sobre os limites discursos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na formação docente. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; Dumont, Adilson (Orgs.). **Discutindo relações de gênero na escola**: reflexões e propostas para a ação docente. Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte/MG: GSS; FUNDEP, 2009.

DIAS, Afrancio Ferreira. Como as escolas educam corpos nas práticas pedagógicas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, nº 12, vol. 07, 2014a, pp. 103-112.

DIAS, Afrancio Ferreira. **Representações sociais de gênero no trabalho docente**: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e à qualificação. Vitória da Conquista/BA: Edições UESB, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da punição. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

LOURO, G. L. A escolarização dos corpos e das mentes. In: LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

MEYER, D. E. E.; SOARES, R. F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

O CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS:

apontamento para refletirmos sobre gênero e sexualidade na formação de professores/as

Marco Antônio Leandro Barzano,
Taisa de Sousa Ferreira
Eduardo Barreto da Silva

89

*Sabe lá o que é não ter e ter que ter pra dar.*¹
(Djavan)

AIDS, homofobia, aborto, queer, homoparentalidade, bullying, discriminação, LGBT, são alguns termos que estão na centralidade dos discursos em nossa sociedade nos últimos anos e, cada vez mais, ganham força quando circulam em diferentes espaços do cotidiano, principalmente na mídia e na escola. As manchetes nos jornais e revistas de grande circulação, os temas veiculados nos programas de televisão produzem discursos que não escapam desde pequenos comentários a grandes reflexões nas salas de aula ou nas redes sociais, como o *facebook*, por exemplo.

¹ Fragmento da música "Esquinas", de Djavan, gravadora CBS, 1984.

Estes temas que, direta ou transversalmente, estão associados ao corpo, gênero e sexualidade convocam-nos a assumir uma decisão política: de enfrentar e encarar nossas opiniões. Dito de outro modo, esses temas têm proporcionado em nós assumirmos nossas posições, (re)avaliarmos nossos (pre)conceitos e definirmos de que lado nós estamos. O que somos? Como agimos? Que ranços e avanços carregamos em nossos corpos e mentes?

Disparamos algumas reflexões que são tecidas no nosso grupo de pesquisa – RIZOMA – quando desejamos conhecer melhor em nossas investigações, como o tema gênero e sexualidade atravessa o currículo dos cursos de graduação voltados à formação de professores/as, em especial para este texto, tendo como foco a Pedagogia e Ciências Biológicas de uma universidade pública no estado da Bahia. Trata-se dos resultados de duas pesquisas que possuem a centralidade no currículo do ensino superior.

90

O fragmento da canção djavaniana nos inspira a pensar sobre a formação de professores/as, pois temos encontrado em nossas investigações e contato com as escolas quando ministramos disciplinas de Estágio Supervisionado ou participamos na coordenação de projetos de extensão, dois aspectos: o primeiro, o tema gênero e sexualidade transita nas salas de aula, no pátio, nos banheiros, na cantina, na rua da entrada da escola, nas músicas e imagens dos celulares; o segundo é quando esse mesmo tema não é abordado pelos/as professores/as porque eles/as consideram que não possuem “domínio” para tratarem de determinados assuntos.

Então, “não tem” o conteúdo, mas é necessário “ter que ter pra dar”, pois há uma demanda muito grande de dúvidas, questionamentos entre os/as estudantes, principalmente adolescentes, mas também

jovens e adultos/as. Muitas pessoas desse público estudantil não querem apenas tirar a dúvida sobre aquilo que ainda não sabem ou querem confirmar sobre o que já sabem. Querem compreender melhor esses “novos tempos” em que o rapaz quer ser chamado por Raquel; que a mãe da colega de turma se divorciou do marido para ter um relacionamento com outra mulher, entre outras situações.

Desse modo, consideramos importante compreender como o tema gênero e sexualidade é abordado nos cursos de formação de professores/as e, para isto, trazemos essa discussão para o presente texto, com a finalidade de contribuir para movimentar nossos pensamentos, trazendo elementos e tentando preencher algumas lacunas ainda existentes no currículo e que refletem no momento do exercício da profissão, na prática pedagógica.

Como esses currículos formam professores/as? Esta é uma pergunta central que temos enfrentado e tem contribuído para inspiração nas investigações desenvolvidas em nosso grupo de pesquisa. Tentar compreender de que maneira determinados temas são ensinados/atravessados no currículo dos cursos de licenciatura, tem tomado nossa atenção, pois consideramos que é a partir do currículo da formação de professores que podemos refletir e atuar para tentar contribuir para a educação básica.

Um olhar sobre os “documentos de identidade” na Pedagogia

O primeiro passo realizado para compreender o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi nos debruçarmos sobre o Projeto de Reestruturação Curricular (2002).

É válido registrar que o contorno e/ou o desenho dado ao perfil profissional do curso, influencia o processo de construção das subjetividades daqueles(as) que nele estão inseridos(as). Desta forma, discursos e representações do ser docente, ser homem e ser mulher no curso são elaborados, legitimados e vivenciados cotidianamente. Além dos documentos de identidade do curso, também construímos nossas discussões a partir de enunciados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores(as) do curso de Pedagogia. Cabe explicitar que ao decidirmos entrevistar os(as) docentes de alguns componentes curriculares do curso de Pedagogia, elaboramos um roteiro com questões que poderiam orientar as conversas, o qual ao longo das entrevistas foi sendo ajustado incorporando novos aspectos a serem dialogados.

92

Posteriormente, realizamos o processo de escolha das disciplinas e consequentemente os(as) docentes a serem entrevistados(as), o qual foi orientado pela análise da matriz curricular do curso de Pedagogia e pela seleção dos componentes curriculares obrigatórios que em nossa avaliação, de alguma maneira, poderiam apresentar na sua dinâmica discussões que se relacionam com questões de gênero e sexualidade ou de componentes que nas ementas apresentavam tal temática como conteúdo a ser trabalhado.

Frente aos processos emblemáticos que por vezes demarcam as discussões e práticas curriculares, Kelly da Silva (2010) nos chama atenção para a importância de que os(as) educadores(as) em meio aos processos de discussão das Diretrizes Curriculares, de reformulações curriculares e da organização de novos cursos de formação, estejam preparados(as) para reconhecerem e não reproduzirem o processo de “fabricação” dos sujeitos tão comum nas práticas cotidianas, pois as atitudes consideradas “naturais” precisam ser

questionadas, despidas e raspadas. Afinal “se a gente não tomar cuidado, terminamos por não só reproduzir essas questões, mas até mesmo facilitar que sejam reproduzidas em nossa própria classe” (LAURA)².

Percebemos que as diversas modificações no currículo do curso de Pedagogia ao longo dos anos implicam em reflexos na formação e na consolidação de discursos quanto a um novo perfil profissional e um novo perfil de sujeito. Estes discursos contribuirão para as práticas discursivas no cotidiano da sala de aula e determinarão “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo, no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2004, p.133).

De acordo com o Projeto de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia (2002), o currículo é concebido como espaço de produção de saberes tecido nas relações sociais entre os diversos atores/ atrizes envolvidos no processo e nas condições concretas em que esses saberes são produzidos. O curso deve ser pautado pela ênfase na formação teórico-prática, tendo na relação ensino-pesquisa o eixo de formação, sendo o currículo entendido como elemento que expressa à organização acadêmica do curso.

Compreendemos ser importante que a formação docente saia do lugar-comum de exclusão de determinadas vozes e identidades e gire em torno de uma proposta que se volte para preparar seus/

² Nome fictício atribuído a uma professora do curso de Pedagogia da UEFS, que participou de nossa pesquisa, concedendo-nos uma entrevista.

suas estudantes para as muitas e rápidas mudanças que acontecem em nossa sociedade, quer nos costumes, na tecnologia, no mercado de trabalho.

De que maneira essa formação chega à escola? Chega?

A docente Suzana³ demonstra que suas discussões têm por objetivo antecipar algumas situações que os(as) futuros(as) pedagogos(as) poderão enfrentar no âmbito da Educação Infantil, mesmo que essa discussão seja feita através das brechas e rasuras que vai encontrando nos conteúdos trabalhados. Ao relatar sua opinião sobre a importância da discussão sobre gênero e sexualidade para formação discente, a professora Suzana afirma que:

94

Essas discussões, elas têm a intenção de fazer com que o estudante já faça essa reflexão, **já comece a pensar sobre, para formar sua própria concepção, para que ele possa refletir e pensar como é que vou agir, primeiro como é que a gente pensa sobre e como é que vou agir sobre.** Porque eu acho que a professora, o professor, o pedagogo, que trabalha com a sexualidade infantil ela **tem que saber** realmente como **agir** no caso, por exemplo, de pegar a criança em uma situação, (...) ela teria que **saber como agir** (...). Como é que ela vai **fazer para agir** sem transmitir para essa situação todos os seus preconceitos, todos os seus medos, todos os seus traumas, né? Porque a gente chega na idade adulta cheia de trauma, cheia de medo, cheia de preconceito (grifo nosso).

3 Nome fictício atribuído a uma professora do curso de Pedagogia da UEFS, que participou de nossa pesquisa, concedendo-nos uma entrevista.

Vemos no enunciado da professora, as marcas da canção “Esquinas”, de Djavan, no que se refere aquilo que se sabe; o que não sabe; de como agir ou não em uma determinada situação, principalmente, por se tratar de uma criança.

Paraíso (1998) afirma que o currículo ao silenciar e negar determinados saberes, discrimina, exclui e imprime marcas nas identidades dos sujeitos, reforçando e reproduzindo as velhas identidades homogêneas e unitárias. Compreendemos que os elementos identificados na literatura no que diz respeito à produção de saberes sobre gênero e sexualidade em nossa sociedade e em suas instâncias, os quais são sinalizados pelo docente André, leva à monofonia, uma vez que as vozes que representam a ideologia dominante (as autorizadas a atribuir/distribuir sentidos) produzem uma voz social homogênea, controlam os sentidos tidos como aqueles que podem ser repetidos e, desse modo, cristalizam para os sujeitos um único modo autorizado de dizer.

Ousamos dizer, portanto, que o tema gênero e sexualidade está na escola, mas muito presente em diversos espaços dessa instituição e (quase) ausente na sala de aula, lugar específico em que os conteúdos são abordados “oficialmente”, pois fazem parte do currículo.

Em nossa análise, consideramos necessário propor a formulação de projetos interdisciplinares que envolvam várias turmas e professores/as e a comunidade escolar, que escapem do território da sala de aula. O tema gênero e sexualidade, portanto, pode ser abordado a partir de exibição de filmes; mostras fotográficas, apresentação de teatro, etc.

Nesse contexto, os(as) docentes nos acenam que é desafio posto no cotidiano do curso romper com a ideia de sentido único e sujeito

único, no qual se diz para excluir e negar. Percebemos que determinados temas marcados na escola enquanto campo de silêncio, no curso de formação de pedagogos (as) também se encontram atrelados a políticas de silenciamento, como valores morais e religiosos constituindo-se enquanto “polêmicas” e contradições.

Exemplificamos a fala do docente André para seguir pensando sobre esse assunto:

[...] preparado nem eu estou, sempre é uma batalha, um conflito que a academia nos dá novas armas, vamos dizer assim, mas ela não dá a guerra, a gente aprende algumas técnicas, a batalha, é sempre a batalha, cada uma diferente da outra. Eu acho que ainda falta muito, mas pelos menos eu vejo que existem iniciativas, mas ainda existe certa dificuldade e talvez resistência. A primeira coisa para você ampliar esse saber é preciso você deixar, eu me interesse, eu me preocupo, eu quero romper com esses dogmas”.

Encerramos nosso momento de escuta e esta parte do texto com o entendimento de que precisamos prestar atenção às estratégias públicas e privadas que são postas em ação cotidianamente nos currículos. De modo pelo qual garanta a estabilidade de determinados discursos, saberes e sentidos em detrimentos de outros, da mesma forma que compreendendo a importância de nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores. (LOURO 2010).

A sexualidade e gênero no Ser(tão) biológico ainda é uma opção?

Investigar a sexualidade, bem como a Educação Sexual, é antes de tudo mergulhar sobre nossas próprias percepções e disposições acerca da nossa própria sexualidade. Portanto, sem qualquer prerrogativa de neutralidade possível, destacamos que esta investigação foi à busca da percepção de outros/as, mas concomitantemente seguiu as nossas também. Como reflexões primeiras costumamos na feita de nossas indagações e caminhos metodológicos alguns dos mais frutíferos enlaces entre os nossos estudos sobre a sexualidade em sua historicidade sobre aqueles referentes à Educação Sexual, em meio à complexa estrutura discursiva da própria sexualidade realizada nas mais diversas instâncias sociais, como a escola.

97

Assim, lançados à pesquisa, objetivamos investigar quais os prováveis encontros e desencontros curriculares que perfazem a relação do tema sexualidade e Educação Sexual com a formação docente de estudantes da UEFS. Assim, apresentamos aqui alguns destes olhares e indagações sob o (des)conhecido “currículo vivo” desta instituição de ensino superior construindo leituras, caminhos e ideias sobre o tema.

As vozes e saberes relatados nesta parte do artigo foram oriundos da realização de um grupo focal com três estudantes de Licenciatura do curso de Ciências Biológicas da UEFS, já em processo de conclusão de curso. Todas são do gênero feminino; duas com experiência como docente em sala de aula; a aproximação sobre o tema da sexualidade e Educação Sexual das participantes foi exposto quando algumas destas declaravam já terem trabalhado com os temas em seus respectivos trabalhos de conclusão de curso (TCC).

Um “currículo vivo” e muitas pedagogias para contar

De início, a análise dos resultados evidencia que, mesmo cursando as mesmas disciplinas tratando-se, exclusivamente ou parcialmente, sobre a temática da sexualidade e Educação Sexual⁴, o grupo de estudantes não se mostrou homogêneo diante aos possíveis significados atribuídos ao tema da sexualidade. De maneira *personalizada*⁵, a produção de diferentes significações em relação ao tema foi produzida pelas estudantes, que a nós ouvintes, nos pareceram subjetivamente mesclados à suas diferentes trajetórias pessoais e múltiplas identidades que estas ratificavam ao longo de suas falas. Não obstante, iniciamos nossas considerações recusando um aparente distanciamento entre este currículo e a produção destes posicionamentos exibidos pelas estudantes, muito pelo contrário, acreditamos assim como Silva (2010) que o currículo deve ser entendido como intrinsecamente relacionado à formação de identidades e subjetividades, que neste caso, foi experienciado de maneira singular a seu modo, mesmo em contato com as mesmas disciplinas.

98

Por outro lado, por uma análise destas disciplinas citadas anteriormente e de maneira agora consensual, percebemos que as participantes durante a conversa no grupo focal acabaram designando a disciplina “Sexualidade e Educação” como uma verdadeira “titulação acadêmica” aos/às estudantes do curso: por meio da

4 Segundo a análise das estudantes, foram eleitas as seguintes disciplinas: Sexualidade e Educação (BIO 605); Estágio Supervisionado em Ciências/Biologia (EDU568, EDU570, EDU569, EDU571); Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação (EDU338); Pluralidade Cultural e Inclusão Escolar (EDU 354)

5 A utilização do termo personalizada tenta traduzir a expressão de elementos simbólicos que foram comuns a todo o grupo e que, juntamente a outros diferentes elementos particulares, acabaram compondo sistemas de representação singulares articulados à dimensão política, social e subjetiva das participantes.

qual, estas receberiam a formação/legitimidade em sua atuação/responsabilidade sobre o trabalho de Educação Sexual nas escolas.

Concomitante à expressão deste posicionamento, percebemos a insatisfação das estudantes acerca deste fato, uma vez que uma delas se remete à expressão “roteirinho pronto” ao deslegitimar supostas propostas de manuais, roteiros ou, neste caso, disciplinas designadas à produção do/a educador/a apto/a para lecionar Educação Sexual.

Questionadas sobre a presença dos temas sexualidade e Educação Sexual em outras disciplinas, as participantes sugeriram que algumas destas deveriam realizar um trabalho paralelo à disciplina “Sexualidade e Educação” por uma suposta, ou até mesmo já declarada durante o percurso da disciplina, afinidade ao tema das mesmas, como por exemplo, as disciplinas de Estágio Supervisionado em Ciências/Biologia no âmbito das disciplinas pedagógicas; “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação”, no âmbito da área de ciências humanas e, finalmente, “Pluralidade Cultural e Inclusão Escolar”, no âmbito identitário e cultural. Desta forma, de acordo com as estudantes, a formação sobre as questões de sexualidade poderia ser contínua durante todo o curso, a partir da distribuição de temas relacionados à sexualidade e Educação Sexual em semestres diferentes por meio de disciplinas exclusivas ou parcialmente voltadas ao tema.

Adentrando então aos caminhos da escola, todo o grupo buscou tratar este espaço educativo como um ambiente privilegiado para as atividades voltadas à Educação Sexual, uma vez que essa foi reconhecida como um espaço onde também *“se vive a sexualidade”*. Segundo a fala de uma das estudantes: *“é na escola, em seus corredores, pátios, muros, que mais se vê essa tal discussão sobre sexualidade”*.

Assim, de maneira informal e intensamente dinâmica, a escola vive sua “Pedagogia da Sexualidade” (LOURO, 2001), transbordando as comportas dos mais eficientes programas oficiais ou diretrizes curriculares nacionais, sem qualquer menção teórica em suas argumentações ou rigor metodológico em suas estruturas; também escapando do espaço territorializado da sala de aula.

Dito de outro modo, reiteramos que a sexualidade é um tema que, na escola, a sala de aula é o espaço em que esse tema menos aparece, talvez pelo fato de os/as professores/as não terem a iniciativa de abordar; por conta de os/as estudantes considerarem que o/a professor/a não seja o/a melhor interlocutor/a.

100

Porém, durante as falas, foram retratadas duas diferentes situações recorrentes à Educação Sexual na escola: uma, em que o/a professor/a era responsável por uma prática “eficiente” na quebra de tabus e preconceitos referentes à vivência da sexualidade, vinculando informações corretas sobre métodos anticoncepcionais e formas de prevenção de DST/AIDS. Outra, quando o mesmo se apresentava “despreparado” à situação, atuando no reforço de tabus, dogmas e atitudes prejudiciais à sexualidade dos/as estudantes.

Aprofundando maiores reflexões sobre uma “prática eficiente” em Educação Sexual com as licenciandas, destacamos como positivo o amadurecimento entre as mesmas, quando estas demonstravam uma não concordância com experiências em Educação Sexual nas escolas que ainda se fundamentam puramente em abordagens médico-higienistas. Para melhor visualizarmos uma atuação desta abordagem, ainda presente nos ambientes educativos, e também na regulamentação da sexualidade, utilizaremos as palavras de Costa, Regina e Souza (2003) que alertam:

Tais regulamentações através dos discursos biológico e médico direcionados ao corpo (...) pretendem garantir uma proteção contra as DST/AIDS, uma melhor escolha dos métodos contraceptivos, uma diminuição da taxa de gravidez etc., regulando a maneira de as pessoas viverem e, através delas, o corpo social (p. 68).

Dentre as críticas feitas a esta abordagem, umas das participantes relatou como esta também pode ser responsável por uma vinculação, por parte dos/as estudantes, da atividade sexual a algo errado, uma vez que tradicionalmente muitos professores costumam explorar em demasia os problemas relacionados à saúde mental e física de jovens e adolescentes ocasionados por uma vida sexual dita “irresponsável”.

Finalmente, quando indagadas sobre o papel do/a professor/a de ciências/biologia neste cenário escolar, percebemos que o grupo foi enfático ao não concordar com a “eleição” do/a professor/a de ciências/biologia como única disciplina a tratar da Educação Sexual na escola, quando realizada de maneira formal e sistematizada. No entanto, mesmo discordando deste fato, o grupo de licenciandas muitas vezes admitia, e até mesmo sujeitava-se ao antigo e predominante discurso escolar sobre a predileção acadêmica do/a professor/a de biologia no tratamento das questões de sexualidade, segundo umas delas:

(...) não só os/as professores/as tem esse papel, entendeu? Todos nós temos, vários amigos meus desempenharam papéis importantes na minha vida sexual! Mas só que eu acho que enquanto licencianda, **futura professora de biologia**, como a sociedade já traz atrelado que quem tem que falar de sexualidade é o/a professor/a de biologia, tem que falar de sexo, tem que falar

de métodos contraceptivos é o/a professor/a de biologia [...] eu tomo esse papel pra mim, enquanto professora” (grifo nosso).

Permeando os discursos das estudantes, e principalmente os debates acerca das questões em relação à produção e regulação da sexualidade contemporaneamente, obtivemos junto ao grupo focal uma análise também mais abrangente, na qual a sexualidade, e agora conjuntamente o gênero, tornaram-se conceitos primordiais às nossas reflexões. Desta forma, nos momentos de incitação ao tema durante o grupo focal, percebemos que a completa composição-interação feminina do grupo foi a grande responsável por esta produção narrativa diferenciada, com uma ênfase (assim como para a sexualidade), também política, social e subjetiva sobre as questões de gênero.

102

Dando voz a elas, surpreendemo-nos com a vivacidade e a centralidade destacada nos relatos que evidenciaram de maneira contundente os mais diversos efeitos discursivos sobre a produção de um “corpo feminino”, como bem explicita uma das estudantes: *“Aí todo mundo, sabe? Fez aquela cara assim, como se fosse uma coisa de outro mundo uma mulher falar que tem orgasmo!”*.

Como elucida Foucault (1988), mesmo buscando alavancar a importância dos mecanismos produtivos sobre o gênero e a sexualidade, não podemos deixar de afirmar que a repressão, de fato existe, e assim, o próprio filósofo nos alerta:

É necessário deixar bem claro: não pretendo afirmar que o sexo não tenha sido proibido, bloqueado, mascarado ou desconhecido desde a época clássica; nem mesmo afirmo que a partir daí ele o tenha sido menos do que antes. Não digo que a interdição

do sexo é uma ilusão; e sim que a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna (FOUCAULT, 1988, p. 17).

Ainda como uma realidade brasileira de profundo pesar, indicamos de maneira animadora o aspecto positivo destas falas ao tema da formação docente acerca das questões da sexualidade e gênero. Desta forma, estas elucidam a nós pesquisadores a visível potencialidade de uma prática docente em Educação Sexual mais voltada à percepção, crítica e reflexão às opressões nos mais diversos ambientes educativos no qual estas profissionais podem atuar.

Considerações finais

Neste texto procuramos movimentar o pensamento e refletirmos sobre o tema gênero e sexualidade, ainda tão incipiente nas discussões das disciplinas curriculares dos cursos de licenciatura, portanto, na formação de professores/as.

O adensamento de ideias apontadas neste texto nos fez perceber que o currículo dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas forjado por meio das diretrizes, resoluções e diversos tipos de interlocuções, nos foi apresentado como amplo, fluido, disperso, pulverizado.

Ao pensar o currículo por meio dos enunciados e dos documentos identitários percebemos que é urgente o gênero e a sexualidade configurarem-se enquanto discursos presentes na formação docente e no cotidiano escolar. No currículo dos cursos analisados, vimos que os discursos têm sido construídos com base em fissuras, em

movimentos individuais, em iniciativas que aproveitam as brechas para promover um fazer pedagógico que considera a centralidade de superar o silenciamento e as desigualdades em torno do gênero e da sexualidade na educação.

REFERÊNCIAS

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Maio/2006. Disponível em: www.mec.org.br/ Acesso em 15.02.2012.

CARVALHO, F. A., Educação Sexual: Conflito entre saberes biológicos e culturais. **VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2007.

COSTA, R., REGINA, P., SOUZA, D. O. **Falando com professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade na sala de aula: a presença do discurso biológico**. Enseñanza De Las Ciencias, 21 (1), 67-75, 2003.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1988.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.

LOURO, G. L. **Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2001.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 41-52.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e identidade: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. **21ª Reunião Anual da ANPEd**. Programa e resumos, 1998, p. 177.

PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Feira de Santana: UEFs, Colegiado de Pedagogia, 2002.

RESOLUÇÃO CONSEPE 14/2003. **Aprova novo currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Feira de Santana: UEFs, 14 de fevereiro de 2003.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R.; VIEIRA, I. M. **O Jogo discursivo do dizer e do silenciar:** denúncias de corrupção no governo Lula. *Achegas.net*, v. 39, p. 1-15, 2008. Disponível em: http://www.achegas.net/número/39/romao_39.pdf. Acesso em: 01.12.2012.

SILVA, Kelly da. Formação de professores e currículo: gênero, sexualidade e identidade em questão. In: FERRARI, Anderson. **Sujeitos, subjetividades e educação.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p.179-202.

POTENCIALIDADES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES/AS

Paula Regina Costa Ribeiro – FURG
Joanalira Corpes Magalhães - FURG

Introdução

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu a minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorreram o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, - isso, a meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os meus próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foram todo meu caminhar - e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas meu gosto, do qual já não me envergonho nem me escondo. "Este - é meu caminho, - onde está o vosso?", assim respondia eu aos que me perguntavam "pelo caminho". O caminho, na verdade, não existe! (NIETZSCHE, 2002, p. 152).

Pensar a formação inicial e continuada de professores/as no campo da educação para a sexualidade tem sido trilhar muitas vezes

caminhos e descaminhos para que temáticas como a diversidade sexual e de gênero, o enfrentamento ao sexismo e à homofobia, as diversas formas de se produzir os corpos e de se vivenciar os prazeres e os desejos sejam debatidas e incorporadas ao currículo escolar. Para Ribeiro, “essas questões ganharam, no mundo contemporâneo, uma centralidade inegável, de certo modo, pode-se dizer que esses temas ou questões estão por toda parte: na mídia, nos discursos médicos, jurídico, educacionais entre outros” (2013, p. 8).

Tomando de Nietzsche a metáfora do caminho, buscamos neste texto apresentar e discutir algumas trilhas que o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, desde o ano de 2002, têm proposto para a formação inicial e continuada de professores/as nesse campo de estudos.

Assim, temos buscado pensar a educação para a sexualidade como integrante dos currículos escolares e também universitários. Por meio dos cursos¹ promovidos pelo grupo de pesquisa e também da disciplina “Gêneros e sexualidades nos espaços educativos”, nossa intenção é mobilizar discussões acerca dos corpos, dos gêneros e das sexualidades a fim de que possamos minimizar o preconceito e a discriminação contra os grupos sociais historicamente minoritários e, assim, construir uma sociedade justa e igualitária em direitos e deveres.

1 “Sexualidade e Escola: Discutindo a diversidade sexual, o enfrentamento ao sexismo e à homofobia”; “Gênero e Diversidade na Escola – GDE”; “Videocurso Educação para a Sexualidades: dos currículos escolares aos espaços educativos”.

Reinventando alguns caminhos na formação de professores/as: apresentando algumas estratégias

Começar, recomeçar, ousar, questionar, ensaiar e perguntar foram alguns movimentos presentes no caminho trilhado pelo GESE para que pudéssemos efetivamente construir propostas de formação, a fim de potencializar a educação para a sexualidade como um componente curricular pelas escolas (BARROS; RIBEIRO, 2012). Assim, os nossos caminhos na formação de professores/as foram, ao longo desses anos, sendo reinventados e submetidos à prova, não no sentido de buscar respostas, mas pensar e produzir outras propostas, outras possibilidades, buscar por outras veredas, provocar algumas brechas, aventurar-se em algumas rupturas; enfim, pensar o impensado.

Nesse sentido, vamos apresentar algumas estratégias que, ao longo de nosso trajeto, se apresentaram potentes para (re)inventarmos caminhos para a promoção da educação para a sexualidade. Para tanto, a partir de Foucault, utilizamos o termo estratégia, entendido como um mecanismo de poder que tem como finalidade alcançar determinados objetivos a partir da escolha de determinados meios (CASTRO, 2009; FOUCAULT, 1995).

Primeira estratégia: as políticas públicas

Na contemporaneidade é possível perceber uma efervescência de políticas educacionais, as quais podem ser apontadas como uma estratégia que possibilitou a ampliação da discussão das temáticas da sexualidade na escola. Dentre essas políticas governamentais, tivemos importantes deslocamentos, como o eixo transversal

“Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN”, o qual possibilitou que a sexualidade integrasse o currículo por meio da transversalidade. Conforme os PCN (BRASIL, 1997, p. 34), “a orientação sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados”.

Nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2015a) foram apresentadas propostas para a inclusão da Orientação Sexual, Identidade de Gênero, bem como os temas do programa Saúde e Prevenção nas Escolas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas:

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

XI -valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, p.7).

Outro deslocamento foi a criação, em 2004, da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, que marca um novo momento do MEC, que passa a apresentar propostas que visem o enfrentamento às discriminações e violências presentes no Brasil, a fim de garantir a produção e implementação de políticas públicas e sociais como instrumentos para a cidadania. A Secadi foi um dos pilares fundamentais para uma série de ações

que se estabeleceram, como o curso já mencionado, Gênero e Diversidade na Escola – GDE, e a possibilidade de produção de materiais didático-pedagógicos direcionados aos/às professores/as.

O Brasil sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual, também foi uma importante política que apontava para a necessidade de “fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade”, como também, “estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia” (BRASIL, 2009, p. 22).

Além desses documentos, temos recentemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015b), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015c), e o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2015d), que também potencializam que as temáticas em questão adentrem o espaço escolar e estejam presentes no currículo de forma efetiva e sistemática.

Segunda Estratégia: as definições

O entrelaçamento entre a sexualidade e o campo educacional vem, ao longo dos anos, sendo nomeado de inúmeras formas, ou seja, fala-se em orientação sexual, educação sexual, educação em sexualidade, educação para a sexualidade, entre tantas outras definições. Sabemos que o discurso produz significados acerca dos objetos, então, ao utilizarmos uma dessas definições estamos optando por determinada rede de significados.

Assim, nossa segunda estratégia se constituiu em primeiramente compreender essa rede de significados presentes na nomenclatura de um trabalho que objetivava a discussão da sexualidade no âmbito escolar. Em seguida optamos em nossos estudos pela utilização da expressão educação para a sexualidade.

Entendemos que essa expressão possibilita discutirmos a sexualidade além de uma visão biologicista e essencialista. A educação para a sexualidade nos possibilita compreendê-la como um constructo, uma invenção que se constituiu, na correlação de múltiplos elementos sociais presentes na família, na medicina, na educação escolarizada, na psicologia, entre outros (RIBEIRO, 2002). Esse termo questiona e duvida das certezas, dos discursos considerados “verdadeiros”, únicos e legítimos, entendendo que há uma multiplicidade de formas de se trabalhar com a sexualidade na escola.

Nesse sentido, a educação para a sexualidade visa problematizar e desconstruir os modelos hegemônicos e naturalizados de se compreender e viver a sexualidade, entendendo que os discursos que falam sobre o tema são construções sociais, históricas e culturais e que essa teia discursiva produz os sujeitos. Para Xavier Filha, a educação para a sexualidade “pretende refletir sobre discursos naturalizados e sacralizados culturalmente, relativizando-os, pondo-os sob suspeita e vigilância, [...] na tentativa de ampliar olhares em outras direções e possibilidades” (2009, p. 97).

A educação para a sexualidade visa, assim, questionar as certezas, permitindo outras possibilidades de pensar a sexualidade e de compreender como nos constituímos através das relações de saber e poder (FOUCAULT, 2007a, 2007b, 2009). Articula questões que envolvem a materialidade biológica dos sujeitos a aspectos

sociais, históricos e culturais como, por exemplo, desejo, prazer, curiosidade, respeito, conhecimento de si e do outro, relações de gênero, entre outras.

Nessa estratégia, um dos primeiros movimentos que temos realizado nos cursos de formação e na disciplina “Gêneros e sexualidades nos espaços educativos” é problematizar essas diversas denominações que um trabalho de sexualidade na escola possa adquirir e a importância desse debate, já que a linguagem produz significados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, instituíram o termo Orientação Sexual, pensando as discussões da sexualidade a partir de um eixo que irá transversalizar as demais disciplinas – e, assim, outros termos também possuem seus entendimentos, por isso é necessário apresentarmos as definições e o que elas se aproximam e se diferenciam a fim de discutirmos que esses termos são produções culturais de um determinado tempo e que carregam significados que não podem ser desconsiderados.

Terceira estratégia: o embasamento teórico

Outra estratégia empregada nesse trilhar da formação de professores/as é a construção de espaços e propostas para fomentar o embasamento teórico dos/as participantes dos cursos e da disciplina. Para tanto, o grupo tem procurado implementar, através de pesquisas e estudos, algumas ferramentas pedagógicas – livros, revistas, DVDs, atividades, entre outras – que promovam espaços de leitura e problematização de textos e conceitos relacionados às diversidades, aos corpos, aos gêneros e às sexualidades.

Assim, o GESE ao longo desses anos tem se dedicado, então, na produção de materiais científicos e didáticos no âmbito da proposta curricular dos cursos, com vistas à difusão e ampliação do conhecimento no campo da educação para a sexualidade. Nesse processo, foram publicados alguns livros². Tais materiais apresentam textos teóricos sobre as temáticas em questão, sugestões de atividades para a discussão em sala de aula e relatos de experiências dos/as professores/as participantes dos cursos, nos quais os/as mesmos/as compartilham suas experiências e ações desenvolvidas com vistas para promoção da educação para sexualidade em seus espaços de atuação. A estratégia de convidar professores/as para publicar/compartilhar suas vivências tem se mostrado muito potente no sentido de visibilizar os trabalhos que já vêm sendo desenvolvidos nas escolas.

Nesse caminhar, também foram produzidos três livros de literatura infanto-juvenil denominados: “Sexualidade papo de criança na escolar? Sim!!!”³, “Histórias de Maria: escola”⁴ e “Te encontrei: Onde a gurizada se encontra”⁵, os quais tem como público-alvo, crianças e adolescentes. O DVD “Sexualidade tá ligado?!” (www.sexualidadeescola.furg.br) trata-se de uma mídia produzida pelo

2 MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2014. v. 23; RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. **Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, preconceitos, homofobia...** Rio Grande: Editora da FURG, 2008. p. 349; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. (Caderno pedagógico - Anos iniciais); RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. **Corpos, gêneros e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. (Caderno pedagógico - Anos finais).

3 RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. **Sexualidade: papo de criança na escola? Sim!!!** Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

4 RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIZZA, Juliana Lapa. **Histórias de Maria: escola**. Rio Grande: Editora da FURG, 2016.

5 QUADRADO, Raquel Pereira; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. (Org.). **Te encontrei: onde a gurizada se encontra**. 2. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. 86 p.

GESE que apresenta um glossário, *quiz*, curiosidades e cenas da escola. O material tem como público-alvo adolescentes.

Outro material produzido, oriundo de algumas inquietações e ensaios vivenciados nos cursos de formação, é a Revista Diversidade e Educação (www.revistadiversidadeeducacao.furg.br). Trata-se de uma revista de divulgação científica semestral que publica artigos e relatos de experiências educativas nas temáticas de corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais, além de resenhas de livros e sinopses de filmes. A revista foca em textos que tratem dessas temáticas no espaço escolar e em outros espaços educativos, e tem como público-alvo estudantes, professores/as, pesquisadores/as da área da educação, além do público interessado na área em geral.

Quarta Estratégia: os ambientes virtuais

Nos cursos de formação e na disciplina, temos como uma das estratégias a utilização de ambientes virtuais para ampliação e continuidade das discussões para além dos encontros presenciais.

Para tanto, temos utilizado a Plataforma *Moodle* na qual disponibilizamos leituras, os materiais apresentados e discutidos nos encontros presenciais, bem como tarefas a serem desenvolvidas durante o intervalo dos encontros. Dentre as tarefas disponibilizadas e desenvolvidas pelos/as participantes, destacamos os fóruns como uma das principais estratégias, promotora de amplas discussões acerca das temáticas debatidas. Conforme Elaine Faria (2014), o fórum configura-se como um espaço para promover debates, aprofundar entendimentos, lançar outras questões, interagir e compartilhar com o outro sujeito. Essa tarefa possibilitou a construção de múltiplas

conexões, que permitiram aos/às professores/as e equipe do curso a cooperação e colaboração, à medida que propiciaram o compartilhamento de informações, o esclarecimento de dúvidas, a discussão, o relato de experiências, ou seja, potencializou a formação continuada.

Para Ribeiro (2013, p. 38):

As interações no fórum possibilitaram que os/as profissionais da educação debatessem sobre preconceito, diversidade sexual, racismo, homofobia, atribuições do/a professor/a frente a tais temáticas. Essas questões estão presentes na sociedade e a mídia, através de noticiários, reportagens, filmes, novelas etc., vêm produzindo representações sobre negros/as, gays, lésbicas, religiosos/as, entre outros sujeitos que são vistos como aqueles que fogem do padrão de normalidade estabelecido, ou seja, do sujeito branco, heterossexual, cristão.

Contudo, nesse trilhar alguns desafios se colocaram à frente e, nesse caso, o uso da Plataforma *Moodle* também nos instigou a traçar outras estratégias no sentido de que alguns/algumas profissionais da educação apresentaram dificuldades no manuseio das tecnologias digitais de informação e comunicação ou são resistentes às ferramentas de interação empregadas. Também investimos na construção de tutoriais a fim de que os/as cursistas e alunos/as tenham um material de apoio e consulta para o acesso no ambiente.

Entendemos que a utilização do ambiente virtual possibilita um aprofundamento de discussões que ocorrem nos encontros presenciais, como também faz com que os/as participantes dos cursos e da disciplina possam ampliar seus entendimentos com a leitura de outros textos, acesso a vídeos, filmes que disponibilizamos. Sendo

assim, esse espaço virtual, embora com algumas resistências, tem potencializado o debate acerca da educação para a sexualidade, apresentando como uma importante estratégia no trabalho que temos desenvolvido no grupo.

Quinta Estratégia: os Projetos Político Pedagógicos

Ao trilhar os caminhos da formação inicial e continuada de professores/as, começamos a nos questionar e nos inquietar sobre como poderíamos criar estratégias para inserir a educação para a sexualidade no currículo escolar. Nos cursos e na disciplina buscávamos discutir a importância desse debate estar presente na escola, visando integrar a educação para a sexualidade no currículo.

Sendo assim, sentimo-nos mobilizadas a pensar esse desafio e destacamos nessa quinta estratégia a discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Pois a inserção de temáticas da diversidade sexual, de gênero, homofobia, sexismo, corpos, entre outras nesse documento, possibilita que as mesmas sejam discutidas de forma permanente e sistemática, sendo uma preocupação de toda a comunidade escolar. Dessa forma, essas temáticas tornam-se um componente curricular. Para Barros (2013, p. 8),

Ao entender o PPP como um documento que deve ser construído a partir das propostas pedagógicas, do tipo de sujeito que se quer formar e da realidade escolar, torna-se importante que as temáticas relacionadas aos corpos, gêneros e sexualidades estejam presentes, pois essas são questões sociais e fazem parte do cotidiano das escolas em diversas situações, tais como: na separação das filas entre meninas e meninos, na divisão dos

banheiros, nos namoros na escola, na gravidez de uma adolescente, na homofobia, na diversidade de corpos, entre outros.

Um trabalho contínuo e político permite que a escola faça o contraponto, reflita, discuta e desestabilize alguns modelos hegemônicos referentes às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, tais como: a masculinidade, a heterossexualidade, a heteronormatividade, a criança inocente e assexuada, a família nuclear, entre tantos outros, presentes na sociedade.

Uma das atividades dos cursos e da disciplina “Gêneros e Sexualidades nos Espaços Educativos” é a análise do Projeto Político Pedagógico das escolas, no caso dos/as profissionais da educação, e do PPP do curso de Licenciatura, no caso dos/as acadêmicos/as. A proposta é que os/as participantes analisem se as temáticas encontram-se presentes no PPP e, caso não estejam presentes, eles/as devem propor estratégias para inserção. Observamos que tal atividade tem se mostrado muito importante para o (re)pensar do Projeto Político Pedagógico das escolas envolvidas no sentido de inserção das temáticas nesse documento, conforme movimentos observados ao longo dessa caminhada.

Sexta Estratégia: os projetos de intervenção

A última estratégia que temos investido para a efetivação da educação para a sexualidade nas escolas são os Projetos de Intervenção. Na formação dos professores/as, a elaboração de Projetos de Intervenção tem sido muito significativa, pois entendemos que possibilita um efetivo entrelaçamento das questões teóricas estudadas com a prática pedagógica realizada nas salas de aula, como

também permite que os/as professores/as percebam que é possível discutir essas questões.

Os Projetos se configuram como propostas de mudanças sociais, em diferentes níveis, as quais emergem com base em uma situação-problema que se constitui como o foco da intervenção. A problematização sobre essas temáticas objetiva que os/as participantes possam trabalhar nas escolas com a diversidade de gênero, sexual e étnico-racial, o enfrentamento ao sexismo, racismo e homofobia, e a defesa dos direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes. A elaboração, desenvolvimento e socialização dos Projetos de Intervenção produzidos pelos/as cursistas, os/as quais se sentem instigados/as a pensar, organizar e desenvolver ações de intervenção em seus espaços de atuação tem possibilitado que essa ação torne-se um projeto mais amplo, não se limitando a uma atividade pontual. Sendo assim, Quadrado e Ribeiro (2014, p. 4332) reiteram que:

O desenvolvimento de tais projetos possibilitou que as discussões realizadas no curso chegassem efetivamente nas escolas, de modo que os/as profissionais participantes perceberam que é possível discutir essas temáticas no âmbito escolar e que isso produz efeitos em toda a comunidade participante, contribuindo para que as situações-problema sejam enfrentadas.

A maioria dos projetos está diretamente relacionada com a realidade sociocultural da comunidade em que a escola está inserida e com os principais problemas relacionados ao preconceito e à discriminação de cada região. Assim, dando indícios de que os/as profissionais da educação pensaram suas propostas a partir do pressuposto de que a intervenção buscasse o enfrentamento

de situações-problema e/ou questões que constituíam algum conflito na sua comunidade.

Enfim...

Ainda inspiradas nas palavras de Nietzsche que iniciam esse texto, percebemos que foram múltiplos os caminhos os quais ao longo desses anos percorremos a fim de promover a educação para a sexualidade em espaços de formação inicial e continuada de professores/as.

Apontamos algumas estratégias – políticas públicas, definições do campo da educação para a sexualidade, embasamento teórico e produção de materiais, ambientes virtuais de aprendizagem, Projeto Político Pedagógico e Projetos de Intervenção – não no sentido de considerarmos as mesmas como um único caminho possível, mas sim de pensá-las como propostas para a construção de espaços formativos, espaços múltiplos que possibilitassem:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Nesse processo, precisamos desconstruir algumas metanarrativas presentes na escola e na universidade sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades. A fim de construir uma agenda que busque discutir no espaço escolar as temáticas de diversidade sexual, gênero, sexismo, homofobia, entre tantas outras que, muitas vezes, não são entendidas como fazendo parte do currículo escolar.

A educação para a sexualidade possibilita a desconstrução dos modelos hegemônicos e naturalizados de se compreender e vive-la, entendendo que os discursos que falam sobre o tema são construções sociais, históricas e culturais e que essa teia discursiva contribui para a produção dos sujeitos.

Acreditamos que a formação inicial e continuada por meio dos cursos e da disciplina que o GESE tem oferecido, tem funcionado como potentes espaços para discutirmos as questões relacionadas aos corpos, aos gêneros e as sexualidades no espaço escolar, mais especificamente a importância da educação para a sexualidade nas instituições escolares.

Assim, a todo momento precisamos ousar, duvidar das certezas, colocar à prova esses caminhos. No sentido de reinventar outras estratégias, outros entendimentos, outras produções didáticas para formação de professores/as, mas sempre tendo em vista as palavras de Nietzsche (2002, p. 152) “O caminho, na verdade, não existe!”.

REFERÊNCIAS

BARROS, Suzana da Conceição. Corpos, gêneros e sexualidades: questões que integram o PPP. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 8, 2013.

BARROS, Suzana da Conceição; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **REEC**.

Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Madrid, v. 11, p. 164-187, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf> Acesso em: 10 de janeiro de 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução Cne/Cp nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE** Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2015d.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FARIA, Elaine Turk. **Interatividade e mediação pedagógica em educação a distância**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) PUCRS. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1330>. Acesso em: 21 abr. 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007b. 176 p.

----- **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007a. 295 p.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul Michel Foucault – **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

----- **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 291 p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr, p. 20-28, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martins Claret, 2002.

QUADRADO, Raquel Pereira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Projetos de intervenção como metodologia potente no contexto do curso GDE: compartilhando a experiência da FURG. In: VI Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade; II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade; II Encontro Gênero e Diversidade na Escola, 2014, Juiz de Fora. **Anais [do] VI Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade; II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade; II Encontro Gênero e Diversidade na Escola**. Juiz de Fora: UFJF, 2014. p. 4306 -4322.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre, 2002, p. 113, Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. Introdução. IN: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. **Corpos, gêneros e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. (Caderno pedagógico - Anos finais). p. 8-9.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, Paula; SILVA, Méri; GOELLNER, Silvana. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009. p. 85-103.

“O BANHO DE DIANA”

corpos Mitológicos, Imaginário e Mitocrítica

Alberto Filipe Araújo¹

Cláudia Maria Ribeiro ²

Introdução

O Banho de Diana se, num primeiro momento, atrai-nos pela sua beleza, oferece-nos prazer ou fruição, abre um espaço ao juízo e à crítica do gosto, convida-nos a banharmo-nos numa sensibilidade estética; num segundo momento conduz-nos àquilo que Gilbert Durand designa de “Tudo Mais” (1989, p. 2) que é outro modo de dizer alteridade manifestada através da cena mitológica prenhe de sentidos.

Assim, materializamos este texto em três partes: a primeira denominada de “Corpos mitológicos: a deusa Ártemis (Diana)”; a segunda intitulada “Da mitocrítica: definição e fundamentos” e a última parte com o nome de “Olhando mitocriticamente *O Banho de Diana* de

125

1 Professor Catedrático do Instituto de Educação - Universidade do Minho – Braga – Portugal. Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FOT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PEst-OE/CED/UI1661/2011 do Centro de Investigação em Educação (CIE), Braga-PT.

2 Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras; Estágio pós-doutoral na Universidade do Minho, Braga, Portugal sob supervisão do Prof. Catedrático Dr. Alberto Filipe Araújo. Bolsista da CAPES – Processo BEX 4038/13-4.

François Clouet”. Todos esses pensares para interferir em processos criativos de formação de professores e professoras.

1. Corpos mitológicos: a deusa Ártemis (Diana)

Corpos estranhos... abjetos... cobiçados... construídos... que podem receber, ao nível dos principais seres mitológicos, deuses e deusas gregos, vários nomes. Cada mito poderia ser problematizado e relacionado com gênero e sexualidade; com desejos e paixões; erotismo e sensualidade. Neste sentido, o corpo desnudo da deusa virgem no *Banho de Diana* de François Clouet é uma cena mítica que pode bem reportar a aspetos comuns ao humano e ao divino, diríamos mesmo arquetipais, que nos conduzem a uma reflexão que viaja aos porões do humano e daquilo que para si é importante. Cenas míticas inundadas pelas relações de gênero. Meyer e Klein (2013, p. 4) dizem que há “a necessidade de se compreender os diferentes modos pelos quais o gênero opera estruturando o social”.

Ora, se as relações de gênero e o imaginário infiltram, atravessam, constituem, estruturam o social, também a sexualidade. Foucault (1996, p. 244) incita-nos a pensar em dispositivo: “um conjunto decididamente heterogêneo, que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas”.

Nessa viagem pelos dispositivos escolhemos discutir aqui a cena mitológica em que Ártemis (Diana na tradição mitológica romana) é surpreendida no seu banho pelo caçador Acteão. Diz o mito que Acteão, filho de Aristeu e Autónoe (filha de Cadmo rei e fundador de

Tebas), foi educado pelo centauro Quíron, mentor dos heróis e semi-deuses, que lhe ensinou, dentre outras, a arte da caça. Surpreendeu a deusa Ártemis quando, em uma manhã, se banhava nua na fonte Parténio. Ela transformou-o em veado. A deusa encarou o olhar de Acteão como uma grave ofensa à sua intimidade e castidade eterna e ele conheceu o quanto ela poderia ser impiedosa e vingativa. Como deusa da virgindade infligiu a Acteão um severo castigo que o conduziu a uma morte horrenda.

No entanto, antes de prosseguirmos impõe-se, ainda que de uma forma breve, traçar um retrato da deusa Ártemis (OTTO, 1993, p. 99-110; LÉVÊQUE; SÉCHAN, 1990, p. 353-365; GUTHRIE, 1956, p. 118-125; GUAL, 2011, p. 61; ELIADE, 1980, p. 290-293; KERÉNYI, 2002, p. 113-128; ELLINGER, 1999, p. 135-142; CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994, p. 87-88; BACKÉS, 1998: 95-99; GRIMAL, 1992, p. 47-48). Ela era filha de Leto (uma divindade da natureza) e de Zeus (senhor dos deuses do Olimpo) e irmã gêmea de Apolo. Por ter ajudado sua mãe a dar à luz a Apolo é considerada a deusa do parto. Quando a deusa tinha três anos, Leto levou-a ao Olimpo para conhecer Zeus e a sua família divina. Zeus por ela ficou encantado e prometeu-lhe que teria tudo aquilo que quisesse. Assim, Ártemis pediu-lhe um arco e flechas, uma matilha de cães para a caça, ninfas que a acompanhassem, uma túnica curta para que pudesse melhor correr, a vida e a natureza selvagem (bosques, rios, variedade de animais selvagens) como seu espaço natural, pedindo finalmente ao pai dos deuses que lhe concedesse castidade eterna (no seu sentido virginal), daí ser designada de Venerável dada a sua ligação com o sagrado e com a pureza. Todos os seus pedidos lhe foram concedidos, assim como o privilégio de ser ela própria a escolher as ninfas como companhia, o seu material de caça (arco e flechas de prata, material feito pelos Cíclopes, os artesãos de Posídon) e

os cães que lhe foram oferecidos por Pã (divindade da natureza). Neste contexto, aparece como deusa da Caça e da Lua e governava a terra enquanto rainha da natureza selvagem.

Ártemis representa a imagem eterna de feminilidade, o espírito feminino independente. Neste sentido arquetipal, podemos realçar, com Jean Bolen (1998), que a deusa como virgem era imune à paixão, como deusa da Caça era uma exímia arqueira o que significa bem focada no seu objetivo, amante da natureza selvagem e das águas profundas e escuras, aparece também como deusa da Lua, pura, distante e fria (1998: 62-65). Chegados aqui podemos melhor perceber os atributos de Ártemis: a “protetora da castidade”, a “deusa selvagem da natureza”, a “deusa do mundo animal”, a “deusa do reino vegetal”, a “deusa do nascimento e do crescimento”, “deusa infernal e lunar” (LÉVÊQUE; SÉCHAN, 1990, p. 353-357). Em síntese, podemos afirmar que a deusa, enquanto representante poderosa da natureza selvagem é uma “Virgem desconfiada e vingativa, sempre indomável, aparece na mitologia como o oposto de Afrodite” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994, p. 87-88). Também nesta linha vai Marie-Louise von Franz que evoca os atributos de Ártemis: “protege a castidade dos moços e moças e tomou o gosto de viver entre os animais selvagens; é também a deusa que preside ao nascimento; é a mãe ctoniana e a virgem. Por outro lado, com Apolo seu irmão, é uma deusa da morte, porque ela tem o poder de lançar flechas invisíveis e mortais” (2008, p. 63).

Este tema foi representado por vários pintores. Da nossa parte, apenas citaremos a obra de François Clouet (1510 (?)-1572). A pintura a óleo de Clouet, datada dos anos 1559-1560, evoca o episódio mitológico de Diana surpreendida por Actéon narrado por Hesíodo e Calímaco, embora Apolodoro e outros da deusa também se tenham

ocupado (lembramos, por exemplo, Homero, Sófocles, Eurípedes e Ésquilo). Não comentaremos aqui a simbologia histórica da pintura de Clouet, ou mesmo que se trate de uma parábola da vida amorosa de Henrique, o rei de França, e que Diana, a deusa, não seria outra do que Diana de Poutiers, amante de Henrique. Apenas nos ateremos à cena mitológica na sua substância porque é sobre ela que incidirá a nossa leitura mitocrítica.

Na base da pintura encontra-se o seguinte episódio: o caçador Acteão, criado pelo centauro Quíron, surpreendeu Diana e suas ninfas banhando-se em uma nascente. Irritada, a deusa transformou o caçador em um cervo, para que se tornasse presa de seus próprios cães de caça, enfurecidos pelo mesmo sortilégio.

Mas afinal o que é que vemos na obra *O Banho de Diana*? Vemos uma cena mitológica assim representada: à esquerda do observador (parte direita do painel), Acteão aparece montado em um cavalo, na companhia de seus cães; na parte central, Diana, após o banho, é auxiliada por seu séquito de ninfas, na companhia de dois sátiros; e à direita, já na forma de cervo, Acteão é atacado pelos seus cães. De um modo mais específico, salientamos que na cena do banho da deusa Diana podemos ver Acteão a cavalo, seguido por um cão, percorrendo uma trilha à esquerda do quadro. Ele é o único que está vestido, e suas vestes não lembram nem um pouco as vestimentas usualmente utilizadas nas pinturas neoclássicas. Num primeiro plano, mais ao centro, o banho de Ártemis é guardado por sátiros, figuras de tipo maléfico nas obras de cunho mitológico e que, neste exemplo, guardam expressões faciais de raiva. Diana é a mulher mais ao centro, sendo coberta pelas ninfas. E ali, meio escondido, no canto direito mais escuro do painel, vemos o corpo do cervo sendo devorado pelos cães.

Por outras palavras, a pintura representa Diana (Ártemis para a tradição mitológica grega) e o caçador Acteão. É um mortal: ele é um grande predador, é tímido e tem pouco contato com outros humanos. Porém, quando em pleno ato da sua caçada Acteão se depara com a virgem Ártemis banhando-se na fonte de Garafia, rodeada de três ninfas, ele não resiste em espiá-la. No entanto, o que de todo não contava era com a reação intempestiva da deusa Diana que, apercebendo-se que estava sendo observada na sua casta nudez, o transforma num cervo que, por sua vez, é caçado pelos seus próprios cães, também enfeitiçados pela deusa da caça.

Autor: François Clouet (pintor renascentista francês).

Data: 1559 – 1560.

Localização: Museu de Arte de São Paulo (São Paulo)



2. Da mitocrítica: definição e fundamentos

Se encararmos a obra de arte como um texto pictural, à semelhança daquilo que Gilbert Durand fez no tocante à obra iconográfica de Lima de Freitas e visível nos seus *“Mitologismos”* (1987), podemos também ler mitocriticamente *O Banho de Diana* de François Clouet.

Na leitura mitocrítica, como a própria expressão indica, procura-se recensear o(s) mito(s) ou a cena mitológica em análise e perceber qual a mensagem que veicula. Nesta leitura se é importante dominar os passos da mitocrítica (1996, p. 229-242), não o é menos dominar a tradição mitológica ocidental, ou seja, a tradição greco-romana. Por outras palavras, não chega analisar somente as “imagens obsessoras” (Charles Mauron), por mais expressivas que as mesmas se revelem, da pintura em análise, nem ver a pintura como mera obra de cultura, mas antes o “miticiano” (a expressão é do próprio Gilbert Durand) deverá, mediante todo o arsenal “mitodológico” que a mitocrítica lhe oferece, penetrar naquilo que Durand designa de “semantismo figurativo”, uma espécie de “Sanctus Sanctorum”, da pintura em questão, ou seja, penetrar no “nível em que a remitologização consentida forja uma filosofia, ou melhor, uma espiritualidade” (1987, p. 13).

2.1. O que é a mitocrítica?

Gilbert Durand cria o conceito de mitocrítica (1970), a partir da Psicocrítica de Charles Mauron. Mais precisamente ele afirma que (...)“A mitocrítica pretende-se um método da crítica que seja a síntese construtiva entre as diversas críticas literárias e artísticas antigas e

novas que até aqui se afrontavam esterilmente” (1979, p. 307-308, p. 168-169; BRUNEL, 1992; GUTIÉRREZ, 2012; VIERNE, 1981, p. 79-85).

A mitocrítica inscreve-se na tradição da “Nova Crítica”, atribuindo um realce privilegiado ao papel e à atuação do mito no interior das narrativas oral ou escrita: “A mitocrítica permite mergulhar o nosso olhar sobre o olhar do texto até às últimas confrontações com o gesto dos heróis imemoriais e dos deuses” (2000, p. 198), ou seja, a mitocrítica tem como um dos principais objetivos ler um texto literário na perspectiva mítica: “A mitocrítica estabelece que toda a ‘narrativa’ (literária certamente, mas também de outras linguagens: musical, cênica, pictural, etc.) entretém um parentesco estreito com o sermo mythicus, o mito” (DURAND, 1996: 230). E com o intuito de recuperarmos o gesto e a gesta desses heróis e dos deuses, porque o mito é sempre politeísta, precisamos estar atentos àquilo que se repete, ou seja, à redundância de algumas imagens “obsessivas” (CHARLES MAURON, 1983), cuja coerência sincrônica é significativamente pregnante “por detrás das peripécias da narrativa diacrônica” (DURAND, 1996, p. 235). Para detectar e apropriar-se do mítico nas peripécias da narrativa literária, o “miticiano”, ao longo do exercício hermenêutico da mitocrítica, com os seus conceitos operatórios, (DURAND, 1994, p. 38-45, 1996, p. 229-242, 2000, p. 187-209), deve dominar aquilo que Paul Ricoeur designa de “dialética de explicação e compreensão” (1987, p. 83-99) para melhor apropriar-se daquilo que antes lhe escapava. Por último, cabe-nos, mesmo que provisoriamente, propor um programa mitocrítico mínimo que compreende, pelo menos, seis objetivos que passamos a explicitar:

◇ Decifrar na semântica profunda do texto os “diversos estratos de sentido na linguagem metafórica e simbólica” (RICOEUR, 1987, p. 89);

- ◇ Detectar as estruturas figurativas que configuram uma obra;
- ◇ Permitir saber o modo como a personalidade do autor (a sua história biográfica) interfere na derivação/ocultação de mitemas de dado mito quando da produção da sua obra, ou então perceber como o autor tende a acentuar esta ou aquela sequência mitémica, este ou aquele mito;
- ◇ Interpretar um texto pela redundância de um mitema, que surge sempre num complexo gramatical, num texto graças à “simpatia, intuição, inteligência, compreensão e graça” (PESSOA, s.d., p. 147-148) do leitor “que deve saber compreender as escalas das metáforas” (DURAND, 2000, p. 203);
- ◇ Assinalar os mitos e as suas metamorfoses mais significativas que caracterizam a obra individual de um autor ou de uma Obra de uma época ou de determinado ambiente psico-sociocultural: “Ela [a mitocrítica] tende a extrapolar o texto ou o documento estudado, a emergir para além da obra e da situação biográfica do autor, tomando em conta as preocupações sócio-histórico-culturais” (DURAND, 1979, p. 313);
- ◇ Delimitar as sequências mitémicas e as situações míticas ou mitológicas em ordem à constituição de um Atlas Imaginal.

2.2. Sobre a leitura mitocrítica

A leitura mitocrítica é mais complexa, pois exige que o intérprete seja capaz de detectar o(s) mito(s) latente(s) ou patente(s) que

modelam a obra analisada, seja ela literária ou de outro gênero, sabendo sempre que o mito é de alguma forma o ‘modelo’ matricial de toda a narrativa.

O esforço mitocrítico, por parte do miticiano, isto é, o intérprete de mitos, incide quer sobre um pequeno poema, um conto, uma antologia de contos ou de poesias, quer ainda que se trate da obra completa de um romancista ou mesmo de uma narrativa mítica, a fim de desvelar o “olhar” do significado escondido pelos significantes que se encontram à superfície. Mas é num conjunto de obras mais extensas que se torna mais possível detectar os conteúdos míticos, independentemente da forma que eles revistam.

Neste contexto, a mitocrítica incita, portanto, a que todo o intérprete se abalance a uma “caça” ao mítico porquanto ele tem, à semelhança do caçador, que seguir os indícios, o rasto da presença da “presa mítica” (DURAND, 1996, p. 230). Para realizar tal tarefa, a de perseguir no terreno o mítico sob as suas mais variadas formas, o caçador-intérprete conta com o “método qualificativo” proposto por Durand como um precioso instrumento para captar os efeitos redundantes, ou seja, a repetição, mitémica que assinala a presença da já referida “presa mítica”. Nos textos literários e poéticos o mítico encontra-se, muitas vezes, à superfície, isto é, manifestamente. Assim, o “método qualificativo”, como o próprio nome indica, visa sempre qualificar alguma coisa e marca já, segundo Durand, a originalidade semântica da própria mitodologia: “o epíteto ou o atributo ‘qualificativos’ distinguem o nome e especialmente o nome próprio, e, no final de contas, o esquema verbal que sustenta o adjetivo tomou a dianteira sobre este último” (DURAND, 1996, p. 234).

Munido deste método, completado por três passos de análise que permitem melhor desvelar o mítico, o intérprete é capaz de fazer face aos riscos da interpretação, que ele deverá sempre ousar correr o que não significa nem amadorismo, nem falso virtuosismo, visto que o avanço interpretativo, que pressupõe sempre o processo de compreensão-explicação, de uma obra não é compatível com “uma receita *fastfood* [no texto] de análise” (1996, p. 235). Até pelo contrário, visto que o “sentido” de uma obra humana, os exemplos da arte, da literatura, da história, da política, da estética, da música, da educação, está aberto ao “conflito de interpretações” (Paul Ricoeur), o intérprete precisará sempre de compreender o sentido do texto para melhor o explicar, e quanto mais fundamentada e mais pertinente essa explicação se revelar maior será a qualidade do seu ato interpretativo que é sempre uma “tradução”: “Todo o interesse da ‘interpretação’ consiste em descortinar as tensões, os escrúpulos que existam no seio da obra entre tal e tal estrutura” (1996, p. 237).

Como vimos, a mitocrítica foi forjada por Gilbert Durand para, nas suas próprias palavras, “caçar” o mito nos textos literários e que, no limite e por extensão, podíamos aplicar também a outro gênero de textos, nomeadamente, que é o caso que nos interessa, educacionais. Essa “caça” pressupõe sempre “o espinhoso problema do levantamento dos vestígios, dos indícios da presença da presa mítica” (1996, p. 230). É de realçar que a presença do mítico incrustada numa obra de cultura não está de modo algum fora de dado contexto histórico-social e cultural e é, portanto, aqui que a mitanálise é chamada com a sua “guarda avançada”: a “bacia semântica” e a “tópica” sociocultural que se define no seu seio: “Os ‘últimos passos’ da mitocrítica caminham progressivamente para uma mitanálise e mesmo para uma filosofia – totalmente empírica – da história e da cultura” (1996, p. 242).

3. Olhando mitocriticamente *O Banho de Diana* de François Clouet

O nosso ponto de partida para realizarmos a nossa leitura mitocrítica reside numa passagem recolhida nas *Structures Anthropologiques de L'Imaginaire* de Gilbert Durand que diz o seguinte: “Mas é sobretudo no mito de Acteão que vêm cristalizar todos os schèmes [no original] e os símbolos diversos da feminilidade noturna e tremenda” (...) “Este mito reúne e resume todos os elementos simbólicos da constelação que estamos estudando. Nada lhe falta: teriomorfia, na sua forma fugaz devorante, água profunda, cabeleira, toailete feminina, gritos, dramatização negativa, tudo envolto numa atmosfera de terror e catástrofe” (1984, p. 109-110).

No entanto, não deixa, contudo, de ser significativo o fato de Gilbert Durand incluir a cena mitológica do *Banho de Diana* na simbólica nictotomórfica: esta simbólica em que a água tanto pode fluir como pode escapar-nos pela sua profundidade escura e que reenvia ao sangue símbolo da vida e da morte: “esta água negra não é outra coisa que o sangue, que o mistério do sangue que flui nas veias ou escapa-se com a vida pela ferida que o aspecto menstrual vem sobredeterminar ainda a valorização temporal” (1984, p. 122).

Se acrescentarmos a esta passagem os mitologemas da pureza/castidade; da nudez; da visão; da metamorfose; da teriomorfia (simbolismo animal); da devoração; da água profunda, também a presença das ninfas e dos sátiros podemos, na verdade, ficar com uma percepção global do sentido mítico da obra agora em análise. Neste contexto, nunca é demais sublinhar que um dos atributos de Ártemis, como já acima o dissemos, era que ela não

só era virgem, mas assumia-se como a “protetora da castidade” (LÉVÊQUE; SÉCHAN, 1990, p. 353-354), infligindo graves castigos a quem não respeitasse a sua intimidade casta. Foi exatamente isso que se verificou com o caçador Acteão que ao violar essa intimidade foi pela deusa metamorfoseado em veado e estralçado pelos seus próprios cães (simbolizaria o aniquilamento psíquico e o desaparecimento da personalidade consciente no abismo da loucura): a deusa revela-se sem compaixão por todos aqueles que violam a sua castidade e a sua nudez (que representa a essência da divindade). Podemos assim dizer que “Ártemis simbolizaria, aos olhos de alguns psicanalistas, o aspecto ciumento, dominador, castrador da mãe” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994, p. 88). A este respeito, podemos mesmo perguntar se o castigo de Acteão não representa na mitologia grega um sério aviso aos mortais que não deveriam sob pretexto algum aproximarem-se do espaço divino ou frequentado pelos deuses. Encontramos aqui a noção de *mysterium tremendum* tão querida de Rudolf Otto, no estudo que ele faz do sagrado (1969), que significa o mistério terrífico da divindade e as consequências sofridas por todo aquele que dele se acerca!

Dando mais um passo no aprofundamento da interpretação mitocrítica constatamos que *O Banho de Diana* se integra no “regime diurno da imagem” (DURAND, 1984, p. 71-215) devido à presença de símbolos teriomórficos (simbolismo animal) e nictomórficos (simbolismo das trevas terrificantes) (1984, p. 71-122); assim como também parece não ser *despiciendo* evocar a feminização da água que na pintura de Clouet parece simbolizar uma água triste porque escura ou porque flui, logo se escapando (1984, p. 103-110). É igualmente de notar que as figuras mitológicas representadas parecem melancólicas senão mesmo tristes à semelhança da água, quicá se os personagens não serão um reflexo da própria água da fonte.

O “segredo” da leitura mitocrítica do *Banho de Diana* reside, a nosso ver, no simbolismo da metamorfose: este é um conceito-chave da mitologia greco-romana; basta pensar na obra de Ovídio denominada *Metamorfoses* para nos darmos conta da importância e das implicações deste tema. Na obra de Ovídio, a metamorfose aparece como um princípio de mudança que se generaliza, em que nada escapa. Numa palavra, podemos salientar que tudo se transforma. Nas *Metamorfoses*, os deuses transformam os homens para que possam provar sua superioridade diante dos mortais: parece-nos ser o caso de Ártemis (Diana) que impelida por uma fúria/paixão vingativa transformou Acteão em veado logo devorado pelos seus próprios cães (representam os instintos e as forças obscuras do mundo subterrâneo). A sua transformação numa forma animal pode ser encarada, numa perspectiva psicológica, como uma modificação de consciência, numa perspectiva mais antropológica podemos enfatizar o caráter mágico da metamorfose.

A metamorfose aparece neste contexto como um castigo: “Transgredindo um interdito, a metamorfose constitui uma transgressão que solicita um castigo; mas ela constitui também esse mesmo castigo” (BRUNEL, 1974, p. 157). A metamorfose de Acteão revela uma degradação, um radical empobrecimento do ser humano, privado de voz, de liberdade e tantas vezes de virilidade. No caso de Acteão ele é privado da vida, o que significa, portanto, a degradação máxima e, por conseguinte, a mais radical: enquanto Lucius, do *Conto de Apuleio*, abandonou provisoriamente a natureza humana transformado em asno conservou sempre a sua inteligência, Acteão abandonou-a para sempre! Enquanto Lucius mudou para permanecer na medida em que se tornou um asno, mas permaneceu interiormente um ser humano, apenas mudando de forma e perdendo sua voz, já Acteão mudou

para sempre pela simples razão de nunca mais ter reavido a sua forma humana.

Constatamos aqui que mitologema da metamorfose, e não do mito como o pretende Pierre Brunel (1974), assenta na ideia do “paradoxo” que não é outra coisa do que a confluência da “união dos contrários”.

Marie-Louise von Franz na sua obra *Asno de Ouro. Interpretação do Conto de Apuleio* (1970) oferece uma penetrante análise, de sabor junguiano, da cena mitológica que nos ocupa: “A deusa-mãe banha-se; um mortal, Acteão, que a deseja ver nua por curiosidade sexual será despedaçado pelos seus próprios cães, representando os instintos e as forças obscuras do mundo subterrâneo”. A análise continua falando da metamorfose de Acteão (2008, p. 64).

Se completarmos esta observação de von Franz com a leitura durandiana e se a estes contributos lhes acrescentarmos o mitologema da metamorfose que terá escapado a Gilbert Durand quando ele narra a cena mitológica de Acteão e de Ártemis (DURAND, 1984, p. 109-110), podemos então terminar dizendo que se, por um lado, a cena mitológica do *Banho de Diana* cabe na simbólica nictomórfica do “regime diurno da imagem”, na parte consagrada às “facetas do tempo” (DURAND, 1984, p. 71-134), e faz do mitologema da metamorfose, que é “uma hipótese sobre o tempo antes do nascimento e sobre o tempo depois da morte” (BRUNEL, 1974, p. 177), o seu principal leitmotiv, por outro lado, a metamorfose de Acteão em veado não pode deixar de ser perspectivada, quer do ponto de vista mitológico, quer do ponto de vista das relações de gênero e das expressões das sexualidades.

A profundidade e a leveza impressas no mito analisado encharcam de possibilidades de reflexão interdisciplinar. Fiquemos aqui com a ideia que Acteão necessitou morrer para ficar mais perto de Ártemis: aparentemente um cruel destino, o fato de ser dilacerado pelos seus próprios cães!

REFERÊNCIAS

BACKÉS, Jean-Louis. Ártemis. In BRUNEL, Pierre (Org.). **Dicionário de Mitos Literários**. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1998, p. 95-99.

BRUNEL, Pierre. **Le Mythe de la Métamorphose**. Paris : Armand Colin, 1974.

BRUNEL, Pierre. **Mythocritique. Théorie et Parcours**. Paris : PUF, 1992.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos Símbolos**. Trad. de Cristina Rodriguez e Artur Guerra. Lisboa: Teorema, 1994.

DURAND, Gilbert. **Beaux-arts et archétypes**. Paris : PUF, 1989.

_____. **Champs de l'imaginaire. Textes réunis par Danièle Chauvin**. Grenoble : Ellug, 1996.

_____. **Figures Mythiques et Visages de L'œuvre**. Paris : Berg International, 1979.

_____. **Introduction à la Mythologie. Mythes et Sociétés**. Paris : Albin Michel, 2000.

_____. **Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire**. 10è. ed. Paris: Dunod, 1984.

_____. **L'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image**. Paris : Hatier, 1994.

_____. **"Mitolusismos" de Lima de Freitas**. Lisboa/Guimarães: Perspectivas & Realidades/Galeria Gilde, 1987.

ELIADE, Mircea. **Histoire des croyances et des idées religieuses. 1. De l'âge de la pierre aux mystères d'Eleusis**. Paris : Payot, 1980.

ELLINGER, Pierre. Artémis. In BONNEFOY, Yves (Sous la Dir. de). **Dictionnaire des Mythologies**. T. 1. Paris : Flammarion, 1999, p. 135-142.

FRANZ, Marie-Louise von. **L'Ane D'Or. Interprétation du conte d'Apulée**. Trad. de Francine S. R. Taillandier-Perrot. 4è éd. Ville d'Avray. La Fontaine de Pierre, 2008.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 12ª. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- GRIMAL, Pierre. **Dicionário da Mitologia Grega e Romana**. Trad. de Victor Jabouille. Lisboa: Difel, 1992.
- GUAL, Carlos García. **Diccionario de Mitos**. 2ª ed. Madrid: Siglo XXI, 2011.
- GUTHRIE, W. K. C. **Les Grecs et leurs Dieux**. Trad. de S. M. Guillemin. Paris : Payot, 1956.
- GUTIÉRREZ, Fátima. **Mitocrítica. Naturaleza, función, teoría y práctica**. Lleida: Editorial Milenio, 2012.
- KEERÉNYI, KÁROLY. **Gli Dèi e gli Eroi della Grecia. Il racconto del mito, la nascita della civiltà**. Trad. de Vanda Tedeschi. Milano: il Saggiatore, 2002.
- LÈVÊQUE, Pierre & SÉCHAN, Louis. **Les Grands Divinités de la Grèce**. Paris : Armand Colin, 1990.
- MAURON, Charles. **Des Métaphores Obsédantes au Mythe Personnel. Introduction à la Psychocritique**. Paris : Librairie José Corti, 1983.
- MEYER, Dagmar Estermann e KLEIN, Carin. **Um olhar de gênero sobre a “inclusão social”**. In: 36ª. Reunião Anual da ANPEd, 2013, Goiânia, GO. Acesso em 09/12/2013.
- OTTO; Walter. Les dieux de la Grèce. **La figure du divin au miroir de l'esprit grec**. Trad de Claude-Nicolas Grimbert et Armel Morgant. Paris : Payot, 1998.
- OTTO, Rudolf. **Le sacré. L'élément non rationnel dans l'idée du divin et sa relation avec le rationnel**. Trad. de André Jundt. Paris : Payot, 1969.
- PESSOA, Fernando. **Mensagem e Outros Poemas Afins seguidos de Fernando Pessoa e a ideia de Portugal**. 2ª ed. Mem Martins: Europa América, s/d..
- RICŒUR, Paul. **Du texte à l'action. Essais d'herméneutique**, II. Paris: Du Seuil, 1986.
- RICŒUR, Paul. **Teoria da Interpretação**. Trad. de Artur Morão. Porto : Porto Editora, 1987.
- VIERNE, S. Pour l'Élaboration d'une Mythocritique. In GRASSIN, Jean-Marie (Coord.). **Mythes, Images, Représentations. Actes du XIVE congrès (Limoges, 1977) de la Société Française de Littérature Générale et Comparée. Limoges**. Didier, n° 79: Trames, Université de Limoges, 1981, p. 79-85.

SEXUALIDADE E GÊNERO

ausência do tema na formação docente?¹

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Fátima Lúcia Dezopa Parreira

É recorrente a veiculação no espaço educacional de que as sexualidades e o gênero não são dimensões consideradas nas propostas de currículo dos cursos de formação inicial e também negligenciadas na formação continuada, tanto pela escola quanto pela universidade. Ao mesmo tempo, nos últimos anos, temos lido, ouvido e presenciado, de igual modo, a afirmação de que a escola e a universidade, por meio de um conjunto de estratégias - organização curricular, estrutura, disciplinas - ensinam e promovem lições de sexualidade e de gênero. Assim, nos detivemos sobre esse paradoxo para pensarmos sobre os modos como o discurso da presença/ausência prolifera e a quem ele interessa. O que se ganha e o que se perde quando reverberamos o discurso da ausência das questões de sexualidade e de gênero na formação docente?

Estruturamos nossa argumentação de modo que propomos que as questões de gênero e sexualidade são centrais na formação docente e na estruturação da Escola; discutimos sobre a disseminação do

¹ Parte deste texto integra a dissertação de mestrado intitulada Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas bolsistas do PIBID/UFU, defendida na Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em 2014.

discurso da ausência dessas questões na formação; e, por fim, apresentamos as nossas considerações finais.

A centralidade das sexualidades e do gênero na formação de professores e professoras

No cotidiano das agências de formação da educação escolar, e em outros espaços educativos e sociais, tem sido reverberada a ideia que a sexualidade e as questões de gênero não são tratadas ou não são tranquilas de lidar. A escola, instituição que tem sido apontada como lugar que estranha as experiências sexuais, é, ao mesmo tempo, apontada como apropriada para a realização da educação para a sexualidade, corpo e gênero.

A escola na modernidade é pensada para atender um projeto de formação de sujeito, autônomo, dócil e emancipado, e de um modelo de escolarização por meio do qual é colocado em curso estratégias de conformação de corpos e almas, a fim de que se alcance, utilizando uma expressão kantiana, “a civilização do selvagem”.

A escola e seus sujeitos reverberam, ainda hoje, o que Foucault (2012) definiu como duplo fenômeno. Assim o lemos:

Esses dois fenômenos – de desconhecimento da sexualidade pelo próprio sujeito e de super saber sobre a sexualidade na sociedade – não são fenômenos contraditórios. Eles coexistem efetivamente no ocidente, e um dos problemas é certamente saber de que modo, em uma sociedade como a nossa, é possível haver essa produção teórica, essa produção especulativa, essa produção analítica sobre a sexualidade no plano cultural geral e,

ao mesmo tempo, um desconhecimento do sujeito a respeito de sua sexualidade (p. 58).

O filósofo francês, em seu trabalho, na História da Sexualidade, buscou “[...] retomar o saber sobre a sexualidade a partir não do desconhecimento pelo sujeito de seu próprio desejo, mas da superprodução de saber social e cultural, o saber coletivo sobre a sexualidade” (FOUCAULT, 2012, p. 59). O discurso da sexualidade assumiu uma forma que Foucault denominou de científica; um discurso racional que ocorreu, predominantemente no Ocidente. “No Ocidente [...] não se ensina a fazer amor, a obter prazer, a dar prazer aos outros, a maximizar, a intensificar seu próprio prazer pelo prazer dos outros [...] e não há discurso ou iniciação outra a essa erótica senão a clandestinidade e puramente interindividual” (FOUCAULT, 2012, p. 60).

Nesta mesma obra, Foucault assevera que a ciência sexual que eclode no Ocidente ensinará às pessoas não os prazeres, mas a verdade de seu sexo ou sexualidade e que, na história da sexualidade, há que se considerar o que aconteceu nas sociedades antigas e o modo como novas técnicas, novos mecanismos de poder são associados à moral sexual lá constituída pelo cristianismo.

Desse modo, a Igreja utilizará o dispositivo da confissão e a escola utilizará o exame de modo exaustivo e permanente. O discurso da sexualidade é, para o autor, “[...] alguma coisa que prolifera no âmbito científico” (FOUCAULT, 2012, p. 71).

O ocidente não é realmente um negador da sexualidade [...] ele a introduz, ele organiza a partir dela, todo um dispositivo complexo no qual se trata da constituição da individualidade, da

subjetividade, em suma, a maneira pela qual nos comportamos, tomamos consciência de nós mesmos. [...] a sexualidade é constitutiva dessa ligação que obriga as pessoas a se associar com sua identidade na forma da subjetividade (FOUCAULT, 2012, p. 74).

Além da Igreja, nas sociedades modernas, o Estado e a Escola serão instituições que contribuiram e contribuem para a proliferação dos saberes e das verdades produzidas sobre o sexo e a sexualidade. Elas são espaços-tempos de atuação sobre os indivíduos e a população de modo a lhes obrigar a ampliar as suas forças e aptidões, situando-os onde são mais úteis para, em duas palavras: discipliná-los e controlá-los.

No caso da Escola, observamos como ela foi edificada para apresentar as verdades do sexo e da sexualidade descoladas dos desejos e dos prazeres, em particular o das mulheres. A escola e o projeto de formação moderna desencadearam um conjunto de ações, programas e práticas que produzem, pela individualização e pelo assujeitamento, uma associação linear entre sexo, corpo, sexualidade e gênero. De modo a definir o tipo ideal e aceitável de sujeito e de suas expressões sexuais e de gênero. Esse conjunto compôs e definiu o que seria o sujeito e demarcou a noção de identidade: era (é) preciso ser algo a partir do sexo e do gênero. Assim, a política, erigida pelo modelo do pensamento moderno – pensamento como representação, centra-se na identidade e não na diferença. Com esse modelo foram produzidas as verdades sobre o sexo, a sexualidade, o corpo, o gênero, a reprodução. Foram encarceradas as experiências plurais dos prazeres e dos desejos por meio de processos de formação que naturalizaram e introjetaram tais verdades na vida dos sujeitos.

A disseminação do discurso da ausência das discussões sobre gênero e sexualidade na formação docente

A despeito da ideia de que a escola e seus professores não têm, em sua formação, contemplados as discussões da sexualidade e do gênero, defendemos que não é a ausência dessa discussão, mas a sua invisibilização que deve ser foco de nossa atenção. Entendemos que não houve outro mecanismo mais potente de introjeção da noção da sexualidade – de uma expressão particular dela, do que os processos formativos desencadeados por instituições como a Igreja, a Família, a Universidade e a Escola. No entanto, o que observamos é que houve - e ainda há - uma proliferação do discurso do desconhecimento da sexualidade pelos sujeitos no espaço escolar e em outras instâncias sociais, de modo que não tem sido anulada a percepção de que elas são aparatos de um modelo político e de pensamento que não permitem aos sujeitos pensarem sobre esse desconhecimento e sobre a produção dele. Ao mesmo tempo em que as noções de sexo, sexualidade e gênero são introjetadas em nosso processo de constituição subjetivas, dos modos como nos comportamos e como vigiamos o comportamento do “outro”, reafirmamos que nada sabemos sobre elas. Desse modo, caberia o questionamento acerca da afirmação do desconhecimento de professores (as) da sexualidade e das questões de gênero no espaço escolar, no espaço de formação.

Foi/É possível ver manifestada a impossibilidade de professores/as trabalharem com as experiências das sexualidades em um grupo de discussão sobre uma pesquisa em andamento, coordenado por uma das autoras deste trabalho ². Neste grupo, ao ser colocado em

² Grupo de discussão sobre o livro didático, coordenado pela Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e do qual participaram professores e professoras da Educação Básica da cidade de Uberlândia, além de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU. A

debate o modo como a sexualidade é abordada em livros didáticos de Biologia, aprovados no PNLD (2012), professores/as disseram das suas dificuldades em trabalhar o tema em sala de aula. O grupo, em sua maioria, apontou que a sexualidade é proposta pelos seus alunos (as) de ensino médio na sala de aula e que consideram não ter formação para estabelecer o diálogo. Entendem que isso se constitui em uma limitação da formação.

O grupo ainda afirmou que estão convencidos (as) de que, nas suas salas de aula, não devem e não podem manifestar seus entendimentos acerca do que seus alunos (as) apresentam – situações que envolvem o desejo, o prazer, as rupturas com padrões hegemônicos de sexualidade e gênero- pois está aquém de suas aprendizagens formais. Ou seja, eles (as) são contundentes ao dizerem que nunca discutiram ou leram sobre sexualidade e gênero nos cursos de formação. Mas, na conversa com o grupo o que observamos, como em várias outras atividades de nosso grupo de pesquisa³, é que para elas (es) o limite permanece na abordagem das homossexualidades.

Louro (2004) faz a mesma observação bem antes de nós:

Quando comecei a falar para educadoras e educadores sobre gênero, sempre estive atenta para seus comentários, para suas críticas e questões. Quando acentuava que feminilidades e masculinidades são construções sociais, ou mesmo quando afirmava que essas 'dimensões' são construídas discursivamente, eu percebia

pesquisa intitulou-se: Conhecimento biológico e culturas: uma análise das propostas metodológicas presentes nos livros didáticos de Biologia selecionados no PNLD/2012 e contou com financiamento do CNPQ.

3 Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação – GPECS/UFU liderado pela primeira autora deste texto.

um movimento de escuta, até mesmo uma disposição favorável a acolher tais ideias (ainda que houvesse existências aqui e ali). No entanto havia um claro limite para pensar neste terreno – o limite estava na sexualidade ou, mais especificamente, esbarrava na homossexualidade [...] elas se dirigiam, fundamentalmente e na sua mais expressiva maioria, para descobrir a ‘causa’ desse ‘problema’ e para corrigi-lo (LOURO, 2004, p. 56).

O relato de Louro permanece atual. No contato que mantemos, por meio das atividades de nosso grupo de pesquisa e de nossa atividade profissional na escola de educação básica, nível fundamental e médio, na cidade de Uberlândia, o “não saber lidar” com “problema da homossexualidade” e a busca pela resposta a uma suposta origem da homossexualidade são recorrentes.

A busca de professoras (es) pela gênese da homossexualidade revela a reverberação da heteronormatividade, do patológico, do anormal. Tal constatação torna pertinente a afirmação de Sousa Filho (2009, p. 95), “Não é desconhecido de ninguém que teorias e “pesquisas” de muitos tipos procuram causas (biológicas, psicológicas, sociais, “espirituais”) para a homossexualidade [...]”. O autor ressalta a familiaridade com que este debate reverbera na população e como esta se apropria das explicações que lhe são convenientes para justificar a existência dos homossexuais: “[...] têm qualquer coisa a menos (ou a mais) que os outros (um gene, um pedaço do cérebro, hormônios, um instinto congênito ou adquirido etc.) [...]”. Muitas (os) professoras (as) apresentam e buscam as verdades dessas explicações, o que nos faz pensar na disposição de um corpo de conhecimentos que nos possibilitem questionar, como sugere Louro (2004, p. 65), “[...] fundamentalmente, sobre as condições que permitem (ou que impedem) o conhecimento”. (LOURO, 2004, p. 65).

Professoras e professores, ainda em grande número, não se dão conta de que o que importa seria a aprendizagem e o desvelamento do modo como as posições-de-sujeito foram construídas, como a escola e as práticas pedagógicas participam de sua reverberação. Aprendizagens que pudessem apontar para as formas pelas quais as oposições binárias de gênero, de sexo, de conhecimento subjacente a um regime de poder-saber, a um regime de verdade estão inscritas nos saberes e experiências docentes, em seus distintos campos.

Reiteramos, assim, que grande parte dos projetos de formação de professoras (es) é obsoleta. O que exige a reinvenção de nossas aprendizagens, de nossos questionamentos e, do mesmo modo, a pergunta sobre a quem interessa a proliferação de que não temos formação para trabalhar com a sexualidade e o gênero na escola.

Como estariam ausentes da formação escolar as dimensões da sexualidade e do gênero, se a escola sempre operou com a afirmação e reiteração da heterossexualidade e do binarismo de gênero? Como estiveram fora da formação tais dimensões, se nas escolas brasileiras, como mencionado em outro texto (SILVA, 2014), as preocupações explícitas com a educação sexual e com as questões de gênero na escola datam de sua consolidação? Como ausentes, se a educação de meninas e de meninos sempre obedeceram às normas impostas de sexualidade e de gênero? O que dizemos não saber? O que dizemos não termos formação? Essas questões que devemos nos orientar na leitura e posicionamentos diante do que se colocam nos espaços escolares. Defendemos que é necessário, mais do que nunca, na reflexão sobre a nossa tarefa de educadores (as), em especial aqueles (as) que se propõem a compor as experiências de outros (as), fazermos perguntas assim para que possa ser desvelado o que temos a enfrentar.

Retomando a ideia de que no Brasil o interesse pela educação sexual esteve sempre presente entre intelectuais e Estado, César (2009) afirma que no ano de 1922 há indícios desse interesse e ela ainda indica que nos anos 1960, a educação sexual, de forma explícita, é excluída da escola brasileira. Somente com o processo de redemocratização política, precisamente como desdobramento das diretrizes Curriculares Nacionais pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é recolocada a educação sexual, de modo que se assinala, de maneira tímida, para as questões de gênero e sexualidade, como tema transversal, nos currículos das escolas, o que força a atenção para programas de formação de professores (as)⁴.

Vale destacar que qualquer que seja o currículo de formação docente, há sempre uma finalidade implícita, na qual seja a de reforçar relações de poder, previamente, estabelecidas na sociedade. Para Tomaz Tadeu da Silva (2002), a existência de um currículo se faz em relação a um campo de forças, com um campo de poder. Para ele um currículo é sempre uma relação forçada, de imposição de valores e de subjetividades. Resultado e resultante de opções que garantam a manutenção dos saberes de grupos hegemônicos.

4 No período da ditadura militar no Brasil, o currículo da escola brasileira manteve nas disciplinas escolares – Ciências e Biologia, conteúdos atrelados à educação sexual – centrada na saúde. No Brasil, nos anos 2000 o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2012, passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tendo como de suas atribuições, o fomento, por meio de editais, de ações, produção de materiais didáticos e programas formação continuada no campo das discussões de gênero e de sexualidade. Tal configuração ocorre em meio a um cenário de fim do século XX, início do século XXI, fortemente marcado por lutas e ações de segmentos do estado brasileiro, movimentos sociais - feminista e LGBT, e, sobretudo, das ações de pesquisadoras (es) do campo. Programas como Brasil Sem Homofobia são estruturados e teve na bancada religiosa do legislativo federal, um grande opositor.

Desse modo, tomamos de empréstimo de Sílvio Gallo (2012) a proposição da ideia de “além-formação, formação como um anacronismo”, dessa forma, ele afirmar que:

Se não há um sujeito de direitos, podemos também afirmar que não há um sujeito de conhecimento, um sujeito de aprendizagem, um sujeito de formação, em formação. É nesse quadro que faz sentido a afirmação de Larrosa, da formação como um anacronismo. Neste novo campo problemático em que o universal é substituído pelas multiplicidades, em que um sujeito como substância é substituído por singularidades, por hecidades que são individuais sem sujeito, não pessoais, já não faz sentido afirmar o substantivo formação, que busca substantivar o humano. Para além do sonho utópico moderno, a formação já não tem lugar nos processos educativos, posto que já não faz sentido formar sujeitos. (GALLO, 2012, p. 70).

O filósofo ainda propõe que “se a formação não atendeu aos requisitos de um sujeito moderno que já não somos, o processo educativo como devir é a abertura necessária para pensarmos essas singularidades que estamos vindo a ser, com as quais já coincidimos ainda que não as tenhamos realizado” (GALLO, 2012, p. 70). Tal perspectiva nos permite dizer que não temos a formação para o trabalho com as dimensões da sexualidade e do gênero, porque nas escolas, muitas vezes, o que é exigida é a nossa manifestação sobre as vivências das sexualidades e dos corpos que extrapolam os binarismos, a anatomia e a fisiologia. As singularidades emergem e para nos posicionarmos quanto a elas, sem reforçarmos as violências e o seu apagamento, cabe-nos a aprendizagem com aqueles(as) que vivem nas fronteiras, na abjeção; com as culturas de sexualidades e corpos que inventam relações, modos de vida, formas de trocas, realmente novas.

Escapemos, na medida do possível, do tipo de relações universais, únicas, validadas socialmente e tentemos criar novas possibilidades de relação. Desvelar o aparato educacional tomando-o como um dos lugares de multiplicação de lições e ensinamentos, que conformaram e continuam a conformar, modos de pensar e um importante passo para esse escape. Ele também alinha, enquadra, normaliza e normatiza os corpos. Educa e (de) forma.

Considerações finais...

Diante do exposto, não tencionamos propor uma crítica ao conceito moderno de formação, uma vez que este conceito, naquele momento específico, cumpriu o papel ao qual se propunha, como assevera Gallo (2012). Porém, consideramos válida a aproximação com autores que, em face de exigências da contemporaneidade, trazem novos enfoques para essa questão. Assim, a noção de formação, entendida como “além-formação”, é aquela que favorece ou pensa a multiplicidade, ou seja, deveria atingir a todos/as os/as envolvidos/as na dinâmica do processo educativo.

Um além-formação que esteja passível “[...] a abertura, a travessia, o processo, sem ponto de chegada, por um lado, e a afirmação da singularidade irreduzível, de outro lado.”. Recorrendo a análises nietzschianas, Gallo acrescenta a ideia da além-formação, a explosão da formação. “Atraídos pelo além-do-homem e insatisfeitos com a condição humana, somos levados a nos lançar à travessia; e precisamos experimentá-la para, assim como Zarathustra, compreender que a completa travessia não é possível” (2012, p. 58-59).

Pensando em educação, o que encontramos em Deleuze é uma completa novidade, totalmente à margem do projeto moderno de formação como emancipação. Encontramos um aprender como acontecimento, que pode ser estimulado, mas que não pode ser controlado ou transformado em modelo, em método. Um aprender que é aberto que é encontro, que é criação. E encontramos um devir também aberto, criação, também simbiose, encontro, múltiplo (GALLO, 2012, p. 68).

Essa experiência da educação como novidade, do além-formação, do aprender como acontecimento, aberto, múltiplo, criação que transcende às noções modernas de sujeito e formação, o que nos faz pensar o além-gênero e o além-sexualidade. As aprendizagens docentes seriam abertas às experiências com as possibilidades de experiências do sexo, dos prazeres e do desejo, sem a busca esquizofrênica pela origem ou a causa, ou pelo enquadramento ou pela normalização da sexualidade, do corpo e do gênero.

O que o discurso que centra na formação docente da responsabilidade da abordagem da discussão da sexualidade e do gênero deixa escapar? Entendemos que ao focar na formação tal responsabilidade, escapa a intencionalidade da Escola e do Estado, no processo de produção e veiculação de um modelo de sujeito, corpo e sexualidade. Ao ser deslocada para a formação, a ausência da abordagem da sexualidade e do gênero, e, por conseguinte, a insuficiência do tratamento a ela conferido, faz a responsabilização da falta ser transferida para professores e professoras. Propositadamente, por exemplo, temos, na escola da educação básica, a cultura da responsabilidade de que é tarefa das professoras e dos professores de Biologia realizar a abordagem da sexualidade e do sexo.

Ao reafirmarmos o processo educativo como devir, como abertura para pensarmos as singularidades que podemos vir a ser, nossas aprendizagens docentes sobre as sexualidades e o gênero nos possibilitam escapar das categorizações tão bem ensinadas e aprendidas pelo sujeito e formação modernos. Uma aprendizagem que está posta é a de pensarmos a sexualidade e o gênero fora do campo normativo e de suas categorizações. Essa é uma aprendizagem em tempo do porvir para grande número de professoras e de professores.

REFERÊNCIAS

BARROS, Suzana da Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 1, p. 164-187. 2012. Disponível em http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_1_9_ex570.pdf. Acesso em: 5 jan. 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Joana Mores Varela e Manuel Maria Carrilho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004. Tradução de L'aint-edipe: capitalismetschizophrénie.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: Ética, sexualidade e política. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 325p. Tradução de DitsetÉcrits.

_____. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque 152 p. Traduções de Histoire de lasexualité: I lavolonté de savoir.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. Trad. Raquel Ramallete. Tradução de Surveilleet punir.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Educação, devir e acontecimento**: para além da utopia formativa. Educação e filosofia, Uberlândia, v. 26, p. 41-72, 2012. Número especial.

LINHARES, Sérgio e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Biologia Hoje**. São Paulo: Ática, 2010. v. 1. p. 259.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 90 p.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 3a.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Tradução de La MaîtreIgnorant. 191p. [Coleção Educação: experiência e sentido]

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Trad. Guacira Lopes Louro. 235p. Tradução de Judith Butler.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. 128p.

_____. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 35-52.

SILVA, Elenita Pinheiro Queiroz. **Corpo e sexualidade**: experiências em salas de aula de ciências. *Periódicus*, 2. ed. nov. 2014–abr. 2015, p. 1–15. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12883/9195>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **A invenção do corpo e seus abalos**: diálogos com o ensino de Biologia. 201fl. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SOUSA FILHO, Alípio de. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 95-123.

O PIBID CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UEMG UBÁ COMO ESPAÇO DE PROBLEMATIZAÇÃO DOS GÊNEROS E DAS SEXUALIDADES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE UBÁ

Kelly da Silva¹

Renata Barreto Tostes²

Introdução

A escola, como uma instituição da modernidade em que práticas e métodos constroem significados e formas de ser ou existir, torna-se um lugar de disputa e negociação onde é possível levar discussões que desconstroem as certezas ali existentes. Falar de escola nos remete, fundamentalmente, aos cursos de formação de professores/as e vice-versa. Os saberes disponibilizados no processo de formação contribuem com a atuação do futuro profissional? E quando o estudante em seu processo de formação tem a oportunidade de conhecer de perto a futura profissão, qual saber ele levará para a escola? O trabalho que apresentamos traz a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Universidade do Estado de Minas Gerais e suas práticas com o tema Gênero e Sexualidade em quatro escolas Estaduais da cidade de Ubá.

1. Doutoranda em Educação UFJF. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Ubá. Coordenadora de Área do PIBID Ciências Biológicas UEMG/Ubá

2. Doutoranda em Botânica UFRJ. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Ubá. Coordenadora de Área do PIBID Ciências Biológicas UEMG/Ubá.

Acrescentar a discussão de gênero e sexualidade nos cursos de formação de professores é desafiante porque nos convida a problematizar como se refletem, nestes cursos, os saberes ali presentes, especialmente no que se refere às discussões sobre a sexualidade e à observação dos discursos produzidos acerca das novas representações de gênero existentes. Isso nos instiga a pensar como estas questões falam da negociação de identidades e como as diferenças são produzidas e perpassadas por relações de poder.

Nessa perspectiva levantamos alguns questionamentos ao desenvolvermos o trabalho, tais como: como se articula no PIBID Ciências Biológicas UEMG Ubá, a formação docente e o trabalho com o tema gênero e sexualidade? Como nossos bolsistas lidam com esses temas na escola, preferem omiti-lo, ou aceitam o desafio de trabalhar com eles? Como as incertezas sobre o sexo e a sexualidade se confrontam com as certezas e verdades impostas no cotidiano escolar?

É desafiadora a forma como as diferenças estão presentes nas escolas, a diversidade encontrada neste espaço é marcada por gêneros, identidades sexuais, classes, raças, dentre outras, convidando-nos a analisar e conhecer como se dão esses processos e como eles são construídos no interior dessa instituição. Apresentamos nesta análise o que percebemos a partir do desenvolvimento de práticas que problematizam o que está instituindo sobre gênero e sexualidade no cotidiano de quatro escolas estaduais da cidade de Ubá - MG.

De acordo com Foucault (2006) em seu trabalho intitulado *A ordem do discurso*, cada época se caracteriza por uma configuração que se adapta a cultura, uma rede de saber que torna possível toda uma constituição de um tipo de discurso científico que é enunciado. Foucault (2006) esclarece ainda, que a norma está fundamentada

no saber, à medida que se definem os critérios científicos que aparecem como finalidade e, ao mesmo tempo, está amarrada no poder de dominação, à medida que compõe os princípios de regulação do comportamento dos indivíduos na sociedade. Essa análise é importante para compreendermos como se relacionam as tramas entre universidade, escola, formação docente e sociedade, locais de atuação e análise do trabalho aqui proposto.

1. O PIBID Ciências Biológicas UEMG UBÁ/MG e a inserção do tema gênero e sexualidade entre suas atividades

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu no ano de 2007 e está presente em todo o país abrangendo um grande número de alunos de graduação da rede pública de ensino. Inicialmente o programa surgiu para atender apenas as áreas específicas como Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino Médio, tendo em vista a significativa carência de professores para lecionarem nessas disciplinas. Pouco tempo depois, com a implantação de novas políticas públicas para valorização do Magistério e a crescente demanda, aliados aos resultados alcançados pelo programa, no ano de 2009 o PIBID foi expandido, passando a atender não apenas essas áreas específicas, mas toda a Educação Básica (BRASIL, 2014).

Na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), o PIBID-UEMG, teve início em 2012. A decisão pela adesão ao programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi significativa, pois ainda em 2011 o Programa para a equipe de gestão da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), era considerado estratégia importante para desencadear debates sobre as licenciaturas na Universidade (FRANÇA et al, 2014).

Procurava-se na UEMG por um programa que auxiliasse nas ações de reformulação curricular que a Pró-Reitoria de ensino estava elaborando, no qual permitisse uma inversão na lógica de saber-poder fixado na nossa sociedade. Nessa lógica, temos a Universidade como um meio de valorização do saber científico; a Escola Básica, por sua vez, é o lugar do saber reproduzido. Entretanto consideramos essa fragmentação como um dos maiores obstáculos para a tentativa de estabelecer novas práticas discursivas na formação docente (FRANÇA et al, 2014).

Hoje, após quatro anos pode-se evidenciar sua contribuição no resultado dos novos projetos pedagógicos de algumas das licenciaturas. A equipe PIBID se organizou pela mobilização das unidades acadêmicas atendendo ao PROEN, definindo assim os subprojetos e o projeto institucional. Tendo como base a orientação inicial de inversão discursiva na relação com a Escola Básica, foi eleita a relação Escola Básica e Universidade – como fundante para o Programa. (FRANÇA et al, 2014, pp.7-8).

O objetivo do PIBID UEMG então é construir saberes e práticas docentes que diminuam a fragmentação entre esses dois níveis de educação, de modo a mobilizar diferentes saberes aos nossos estudantes, posteriores profissionais da educação.

As atividades desenvolvidas pelo PIBID Ciências Biológicas UEMG/Ubá buscam atender a uma diversidade de temas e demandas das escolas básicas, assim como, possibilitar contribuições ao processo de formação inicial dos bolsistas, futuros docentes. Atuamos na gestão do programa desde 2012, na Unidade de Ubá- MG, trabalhando com os conteúdos específicos da disciplina, os temas transversais e demais questões sociais que possam surgir durante a versão do

programa, nessa perspectiva desenvolvemos de acordo com o perfil de cada escola, entre as quatro que atuamos; aulas práticas, teóricas, monitorias, experimentos, jogos didáticos, atividades lúdicas, gincanas, feira de ciências, etc.

Entre os diferentes temas abordados, um dos mais requisitados nas escolas é o de gênero e sexualidade, muitas vezes, pela dificuldade dos professores em abordarem o assunto, por receio, medo ou insegurança. Os professores de Ciências Biológicas, na maioria das vezes relatam que se restringem a lidar com a educação sexual em sala de aula, quando questionamos sobre o que trabalham na temática. Demonstraram também uma intranquilidade ao falarem do tema, pois termos como ideologia de gênero, Kit gay e outros, aparecem nas conversas, como que questionando sobre o lugar de fala dos temas e o “perigo” que ele pode representar dentro da escola. Podemos compreender, nesse sentido, como a sexualidade e o gênero estão implicados no cotidiano da escola, fazendo-se presentes em todos os ambientes, inclusive fora da sala de aula.

Sexualidade, aqui, é entendida como a relação entre sujeitos que lidam com intimidade, afeto, emoções, sentimentos e bem-estar decorrentes, inclusive, da história de vida de cada pessoa (LOURO, 1999). Portanto, ela vem sendo organizada e reorganizada historicamente e inclui a preocupação moral e o cuidado de si, como discute Foucault (2009). Essas normas fazem com que os indivíduos se reconheçam como sujeitos de uma sexualidade, o que abre caminho para conhecimentos diversos e se articula num sistema de normas e repressões. Mas como justificar trabalhar esse tema em escolas que não apresentam essa discussão em seus projetos políticos pedagógicos?

Pensar a sexualidade como um saber que perpassa diferentes campos de conhecimento propõe um rompimento com as barreiras entre as disciplinas e, ainda, uma abordagem sobre o tema em todos os espaços, pois, por mais que tentemos fugir à sexualidade, sua representação estará presente nos organizando, nos chamando à norma, nos dizendo como agir. Então, porque não pensar isso de forma aberta com os jovens? Pensar a educação e suas relações com sexualidade e as implicações destas na vida dos jovens e adolescentes de escolas, onde o (PIBID) Ciências Biológicas da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Ubá, atuam é o que nos movimentou a escrita deste trabalho.

A discussão sobre gênero tem início com as lutas contemporâneas dos movimentos sociais de mulheres, feministas, para referir-se à organização social da relação entre os sexos, negando-se o determinismo biológico no uso de expressões como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo surge como papel político de questionar e debater sobre a ausência das mulheres na história, o silenciamento sobre sua participação como sujeito e, conseqüentemente, como participantes nas pesquisas científicas até então predominantes (LOURO, 1999). Nesse sentido, ao analisarmos que a construção de gênero é um processo social e histórico, supomos que ela se transforma constantemente e, assim, a prática das professoras, nas instituições, tendem a serem vistas como uma possibilidade de intervenção. Na disputa que se apresenta no debate sobre o currículo, ao tomarmos os espaços como lugares de resistência e de exercício do poder, percebemo-nos como construtores e produtos da nossa formação, questões essenciais ao debate com os licenciados, bolsistas atuantes neste projeto.

Tanto as masculinidades, as feminilidades, como as homossexualidades e as demais orientações sexuais se constituem, umas em

relação às outras. Assim, estamos, a todo o momento, transitando em nossas múltiplas identidades de acordo com os contextos e, ao vivenciarmos nossas experiências, as diferenças vão se manifestando. Podemos analisar que a diferença é marcada em relação à identidade. Já a identidade se constrói em relação a outras identidades, ao outro. Sou isto, porque não sou aquilo e, desse modo, não experimentamos sermos muitas coisas (SILVA, 2015). Dessa forma, o controle da sexualidade de diferentes maneiras vai agindo sobre o gerenciamento dos corpos: organiza-nos socialmente e nos disciplina individualmente, regulando, inclusive, os nossos comportamentos sexuais. Nessa perspectiva apresentamos um debate sem tabus com os estudantes do ensino fundamental e médio de quatro escolas estaduais de Ubá- MG, esclarecendo dúvidas envolvendo a temática.

2. Primeiros passos do PIBID com gênero e sexualidade nas escolas

O trabalho constou de duas etapas: estudo e capacitação dos bolsistas sobre a discussão da sexualidade e de gênero e a implementação de uma proposta de trabalho com o tema, que rompa com o modelo binário e higienista desenvolvido na maioria de nossas instituições escolares. A partir da análise sobre o projeto de “educação sexual” desenvolvido nas quatro escolas estaduais que atuamos em Ubá, desenvolvemos um projeto de educação, gênero e sexualidade nessas instituições, junto às professoras e coordenadoras escolares.

Para a realização do trabalho, fizemos oficinas com seis turmas do ensino fundamental e médio das quatro escolas estaduais que atuamos, apresentadas nos relatos dos estudantes apresentados nesse texto, como escolas 1, 2, 3 e 4 respectivamente.

Desenvolvemos inicialmente debates sobre as diferenças de ser homem e mulher na sociedade, os papéis atribuídos aos sujeitos por suas diferenças de gênero, palestras sobre outras possibilidades de afeto que não as heterossexuais, oficinas sobre o corpo etc., Num segundo momento a escola nos pediu para inserirmos junto ao debate de gênero, discussões sobre, gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), temas já trabalhados pelos professores de ciências das Escolas, no entanto, com enfoques diferenciados. Essas primeiras atividades desenvolvidas junto aos estudantes tiveram o objetivo de apresentar saberes diversos aos alunos, sobre temas que costumam falar sempre, mas não na escola. A segunda etapa se deu por atividades mais problematizadoras, em que abordamos temas como a questão do gênero na infância; estereótipos de gênero; formas diversas de relacionamento; problematização das profissões e sua relação com gênero e diversidade.

Propomo-nos a pensar os conceitos de gênero e sexualidade como produtos de uma construção. E, nesse diálogo, compreendemos os sujeitos também como resultado de construções discursivas que os tornam detentores de identidades plurais, múltiplas, incompletas e até mesmo contraditórias, que podem ser acionadas, omitidas, vivenciadas, transformadas, que não são fixas e acabadas (HALL, 1999). Os discursos, as práticas e as instituições, dentre outros, “fabricam” os sujeitos. Os resultados apresentados com o desenvolvimento dessas atividades foram essenciais para reorganização e replanejamento das atividades do PIBID Biologia UEMG/Ubá.

3. Gênero e Sexualidade pelo olhar do aluno e a experiência do PIBID Biologia UEMG/Ubá

O objetivo primeiro da escola é a formação de sujeitos e, com seus prédios, currículos, docentes, regulamentos, avaliações, vigilâncias, entre outros, a escola além de formar, contribui para a produção das diferenças e diversidades entre os sujeitos. As crianças e profissionais que não se reconhecem neste espaço são considerados estranhos, essas diferenças podem surgir por questões de raça, classe, orientação sexual, ou qualquer outra classificação que fuja à norma.

Foucault (1988), em seus estudos, analisa como o corpo é o primeiro lugar de disciplinarização do sujeito e esta ocorre quase que naturalmente, sendo transferida de pais para filhos e, ainda, encontra-se a todo tempo em disputa no jogo de forças das relações sociais. No espaço escolar essas formas de saber/poder se expressam nos modos de agir dos educandos. O comportamento adequado a este estabelecimento é aprendido e desenvolvido, embora com resistências, como observamos nas escolas, em diferentes situações. Um destaque em nossa roda de conversa em uma das escolas com alunos do nono ano do ensino fundamental ocorreu quando tratamos sobre o corpo na escola, pois não se costuma falar a respeito do nosso corpo e o que ele transmite naquele espaço, como destaca a aluna Aline (12 anos) :

“Na verdade, sempre nos preocupamos se o nosso corpo está sendo visto, admirado, encarado, mas nós ainda temos muita vergonha de falar sobre o corpo, sobre a sexualidade, mas devemos observar que isso está aflorando toda hora em nós, e é muito importante saber sobre isso, temos muitas dúvidas, os meninos estão a todo tempo nos olhando, ou olhando a professora e cochichando sobre o corpo, todo mundo sabe disso, mas ninguém fala nada” (Aline, escola 1).

A fala de Aline faz com que todos os colegas apresentem um silêncio e uma espera de retorno das estudantes Bolsistas do PIBID que apresentavam a discussão, não ouve nenhuma manifestação ou comentário de colega até que um dos bolsistas quebrasse o silêncio. Aline faz uma denúncia e ao mesmo tempo um desabafo: “os meninos estão a todo tempo nos olhando, ou olhando a professora e cochichando sobre o corpo, todo mundo sabe disso, mas ninguém fala nada”. Por que ninguém discute essas questões na escola? Não falar nada traz quais consequências ao debate de gênero? Mas o que dizer a esse respeito se os próprios colegas ficaram mudos com a fala de Aline? Como reagiriam os professores em sala frente a esse relato?

A fala da Aline nos permitiu aprofundar a discussão sobre corpo na escola. Podemos não perceber, mas o corpo é tratado a todo tempo no espaço escolar, nosso lugar na escola é demarcado por gênero. A fala de Aline, ainda, nos remete a pensar sobre silenciamentos e escolhas, sobre oportunidades, sobre seleção do que se ensina, ou não na escola. De acordo com Louro (1997), a escola, como instituição privilegiada socialmente, passa a ter olhares mais atentos para todos os sujeitos da educação. “Isso representa não apenas olhar para as crianças e jovens e pensar sobre as formas de discipliná-los, mas também observar – e disciplinar – aqueles que deveriam ‘fazer’ a formação, ou seja, os professores” (LOURO, 2007, p.91). Estas manifestações não ocorrem somente com os alunos, “é indispensável que nos demos conta de que as preocupações e a vigilância em relação à sexualidade não se restringem às alunas, nem mesmo apenas aos alunos, mas a todas as pessoas que convivem na escola” (LOURO, 1997, p.76).

A partir da fala da Aline e do silêncio que os seus colegas apresentaram, pudemos perceber, mesmo que timidamente, que os alunos

foram se soltando e, em geral as atividades foram bem acolhidas pelos estudantes, nas diferentes escolas, estes investiram criatividade e pesquisa para participarem das propostas do PIBID Biologia UEMG/ Ubá, além de descobrirem curiosidades sobre seus corpos, sobre gênero e sexualidade como cita Carla do primeiro ano do ensino médio da Escola 3 (14 anos):

“Foi muito legal participar das oficinas, debates e palestras, a cada dia descobríamos coisas novas que ninguém fala com a gente, e com o tempo eu não tinha mais vergonha de fazer perguntas sobre sexualidade, nem de pesquisar na frente dos colegas no computador sobre as minhas dúvidas e depois discutimos sobre tudo isso em grupo. Eu descobri muitas coisas, teve também o dia em que a Professora da Universidade veio falar com a gente e eu passei a pensar diferente sobre gays, sobre as diferenças, porque somos todos diferentes, ninguém é igual a ninguém e eu não posso definir como meu colega tem que ser se eu não gosto que ninguém faça isso comigo, precisamos respeitar a todos” (Carla, estudante da escola 3).

Ao analisarmos a fala da Carla, concordamos com (MORENO, 1999, p. 17): quando esta ressalta que o papel da escola deveria e poderia ser outro: “em lugar de ensinar o que os outros pensaram, pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo”.

A partir das oficinas realizadas com as primeiras turmas, surgiu à demanda das escolas por oferecê-las a todas as outras do ensino médio das quatro instituições em que atuamos. Desta forma, foi necessária uma reorganização para atendermos as escolas, no entanto, essa decisão interferiu diretamente no planejamento que

estudantes bolsistas, professoras coordenadoras de área e professores supervisores do PIBID da Educação Básica haviam proposto e, além de, possibilitar aos futuros profissionais a experiência de uma reorganização no planejamento, surpreendeu também aos professores e supervisores, essa mudança. Pois, suprimir temas e conteúdos específicos de ciências biológicas do planejamento para trazer gênero e sexualidade para a escola com todas as turmas do ensino médio ao longo do ano de 2014, era “uma decisão de coragem”, como relatou o supervisor da escola um.

Se não discutirmos o tema em nossas escolas, reproduziremos o conceito naturalizado sobre gênero e sexualidade, correndo o risco de estarmos excluindo e estigmatizando nossos estudantes. Neste momento surgiu nossa oportunidade de refletir junto aos bolsistas e profissionais da escola sobre a importância da reorganização do planejamento. Dessa forma, discutimos sobre a produção cultural na sociedade, que vai além das disciplinas, do currículo e das exigências apresentadas pela gestão escolar. Discutimos sobre pensar a educação para a possibilidade de permitir diferentes experiências aos nossos alunos, futuros professores e aos estudantes da Educação básica, os que mais requisitaram as atividades. Torna-se importante analisar o processo curricular para colocá-lo em questão, como ressalta Louro (2004):

A ideia é pôr em questão o conhecimento e o currículo, pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer, ou a desconhecer outras. Não se trata, propriamente, de incorporar ao currículo (já superpovoado) outro sujeito, mas sim, mais apropriadamente, de pôr em questão a ideia de que se disponha de um corpo de conhecimentos mais ou menos seguro que deva ser transmitido,

trata-se ainda, e fundamentalmente, de questionar sobre as condições que permitem, ou que impedem o conhecimento (LOURO, 2004, p.65).

Neste sentido, como proposta de formação inicial e também continuada para docentes que já atuam nas escolas, é importante o programa questionar o currículo da escola, demonstrando ser possível sua reestruturação e, ao mesmo tempo considerar os muitos aspectos envolvidos na relação estudante/educador/escola/ normas. O currículo é aqui compreendido na perspectiva pós-estruturalista, que vai além do questionar como ensinar, mas o quê ensinar? E, especialmente, por que ensinar isso e não aquilo? Nesse sentido, com o passar do tempo o grupo foi percebendo que era necessário modificar desde os assuntos a serem abordados até como isso se daria, começando por uma nova configuração do espaço da sala e da ocupação de outros espaços.

Com o passar do tempo de trabalho nas escolas, as oficinas e atividades desenvolvidas pelos grupos de bolsistas nas escolas, auxiliados pelos professores supervisores e com constante presença das coordenadoras de área. A facilidade dos debates ia aumentando, as curiosidades dos estudantes eram apresentadas de forma mais constante.

Para Foucault (1988), a sociedade moderna tentou reduzir a sexualidade ao casal heterossexual. Para esta mesma sociedade, deve-se falar de sexo, mas não apenas como uma coisa a ser tolerada, mas a ser gerida e inserida para o bem de todos; fazê-lo funcionar. O sexo não se julga, apenas, mas administra-se. Regula-se o sexo, mas não pela proibição, e, sim, por meio de discursos úteis, visando fortalecer e aumentar a força do Estado como um todo. Um exemplo objetivo

dos motivos para se regular o sexo são os problemas econômicos e políticos, colocando-se necessário analisar a taxa de natalidade, a frequência das relações sexuais, etc.

O aumento dos discursos sobre sexo pode, então, determinar uma sexualidade útil, isso ficou muito explícito quando os bolsistas foram tratar de temas como prevenção de doenças e gravidez precoce. Junto às questões de gênero, surgiram dúvidas sobre as práticas sexuais dos estudantes, mas também relatos de práticas tidas como que naturais na sociedade, como a responsabilidade de cuidado pela mulher e a maior liberdade para a prática sexual das meninas, como as que relatamos abaixo:

“Eu tenho medo, mas me previno nas primeiras vezes, depois que estou muito tempo com o garoto, às vezes não uso camisinha, eles não gostam” (Flávia 14 anos, estudante da escola 1).

“Eu não gosto de usar, tem umas meninas que pedem e aí a gente sempre tem uma, mas, mesmo assim eu insisto, eu não tenho nenhuma doença e tomo cuidado para não engravidar a menina de outro jeito” (Adriano, 17 anos, escola 3).

“Quando o garoto tem camisinha e usa, eu acho bom, porque evita a gravidez e doença, mas eu não tenho, se eu for ao posto pedir camisinha ninguém vai me dar, mas é claro que não quero engravidar agora e muito menos ficar doente, mas é mais fácil para o menino isso de conseguir a camisinha” (Juliana 15 anos, estudante da escola 4).

A sexualidade está sempre rodeada de tabus e preconceitos, os relatos dos estudantes demonstram a todo tempo, normas de comportamento para a sexualidade. Discussões sobre gênero

tendem a ser tratadas como naturais, já a sexualidade compreende uma busca da verdade sobre o sujeito (FOUCAULT, 1988). Ela implica sua forma de se portar frente às relações sociais; gênero trata dos padrões comportamentais socialmente estabelecidos. Podemos compreender, nesse sentido, como a sexualidade e o gênero estão implicados no cotidiano da vida social, fazendo-se presentes em todos os ambientes, inclusive nas salas de aula e nos seus currículos.

Tomamos no trabalho a sexualidade compreendendo o seu conceito como uma construção social, histórica, que perpassa todos os conteúdos. Nesse sentido, falar de sexualidade é, segundo Foucault (1988), seguir três eixos que a compõem: os sistemas de poder que regulam sua prática, a formação dos discursos que a ela se referem e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade. Nas falas dos estudantes, percebemos a questão de gênero definindo quem tem acesso ou não aos preservativos (camisinha), no caso sempre os meninos, e quem tem que se responsabilizar caso surja uma gravidez indesejada ou a contração de alguma doença, as meninas, o que o gênero demonstra nesses casos? A partir dessas experiências concordamos com Bortolini (2011), quando destaca que é importante:

Repensar a própria construção das normatizações de gênero e sexualidade, e isso significa falar de processos que necessariamente afetam todas as pessoas. Precisamos, assim, pensar numa discussão sobre sexualidade e gênero na escola que vá para além de uma postura guetificada, lgbtista, mas num debate que problematize todo o processo de heterossexualização compulsória e adequação às normas de gênero que a escola cultiva cotidianamente (BORTOLINI, 2011, p. 10).

Quando Juliana denuncia o privilégio dos meninos, inclusive no acesso aos preservativos, quais questões ela apresenta para a comunidade escolar, os bolsistas e toda sociedade? Porque o menino acaba tendo maior possibilidade de evitar o que para as meninas seria considerado um problema e, eles mesmos não gostam de utilizar o preservativo? E como a preocupação que se dirige em torno da sexualidade resulta sempre em se manter um padrão, uma configuração sadia e normal da sexualidade? Como a escola e o currículo participam desse processo de organização dos sujeitos? Nosso trabalho no PIBID continua nas escolas e junto a ele aumentam nossos questionamentos juntos aos jovens e adolescentes e suas/nossas experiências com gênero e sexualidade, já que os debates e dúvidas levantados nas escolas pelos estudantes mobilizam toda equipe PIBID/UEMG UBÁ/MG e nos auxilia na reestruturação constante das atividades do projeto.

4. Algumas Considerações

Percebemos com o desenvolvimento do trabalho que os estudantes reconhecem a importância da discussão de gênero e sexualidade e, mesmo tímidos, nos trouxeram questões e relatos importantes sobre experiências com gênero e sexualidade, mas ao reconhecerem a necessidade do debate, eles também dizem que estas são questões pessoais, e que é realmente difícil este debate na escola.

O PIBID de Biologia da UEMG/Ubá se torna uma ferramenta que pode auxiliar no desenvolvimento do ensino nas escolas estaduais de Ubá, promovendo o exercício da docência. O PIBID é uma alternativa para esse processo, pois, além de fortalecer o exercício da licenciatura para os futuros docentes, permite um contato direto

com os alunos da educação básica, os quais se pode avaliar a forma como eles desenvolvem seu processo de aprendizagem, não só dos conteúdos específicos dessas disciplinas, mas de outras questões que se apresentam constantemente no cotidiano da sala de aula.

Permite ainda que esses futuros professores vivenciem na prática, os sabores e dissabores da profissão que almejam, possibilitando-lhes decidir qual modelo de profissional pretende ser. Se o tradicional que se preocupa apenas em cumprir as exigências do currículo e planejamento escolar, ou o que se permite perceber as demais necessidades que um ambiente tão heterogêneo apresenta e vai continuar se preparando para possibilitar aos educandos um processo de aprendizagem prazeroso e criativo.

REFERÊNCIAS

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. In: **Revista Espaço Acadêmico**. Agosto de 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953>. Acesso em: 16 de junho de 2015.

BRASIL. **Histórico sobre o MEC**. In: <www.portal.mec.gov.br/>. Acesso em outubro de 2006.

BRASIL, **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** – PIBID, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acessado em 22 out. 2014.

FRANÇA, C. S; et al. **PIBID: construindo saberes e práticas docentes**. Barbacena, MG: EdUEMG, 2014. 148 p.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhom Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP& Editora, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Kelly da. **Currículo e Gênero: a sexualidade na formação docente**. Curitiba, SC: Editora Appris. 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Reitor: Dijon Moraes Júnior

Vice-reitor: José Eustáquio de Brito

Chefe de Gabinete: Eduardo Andrade Santa Cecília

Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças: Adailton Vieira Pereira

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Terezinha Abreu Gontijo

Pró-reitora de Ensino: Elizabeth Dias Munaier Lages

Pró-reitora de Extensão: Giselle Hissa Safar

EdUEMG - EDITORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Rod. Papa João Paulo II, 4143

Serra Verde, BH - MG | CEP 31630-902

Ed. Minas - 8º andar | Tel: (31) 3916-9080 | editora@uemg.br

Daniele Alves Ribeiro

Leandro Andrade

Thales Rodrigues dos Santos (estagiário)

T255 Tecer e entretecer a vida: sexualidades, gênero e diferenças na formação docente / Kelly da Silva, Anderson Ferrari e Marcos Lopes Souza (organizadores). - Belo Horizonte : EdUEMG, 2017. 176 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-62578-87-8

1. Educação - Formação de professores. 2. Gênero. 3. Sexualidade. I. Silva, Kelly da. II. Ferrari, Anderson. III. Souza, Marcos Lopes. IV. Título.

CDU 377.8:305

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Dijon Moraes Junior

Dr^a. Flaviane de Magalhães Barros

Dr. Fuad Kyrillos Neto

Dr^a. Helena Lopes da Silva

Dr. José Eustáquio de Brito

Dr. José Márcio Pinto de Barros

Dr^a. Vera Lúcia de Carvalho Casa Nova

EXPEDIENTE

Design: Laboratório de Design Gráfico / Escola de Design – UEMG

Coordenação: Mariana Misk

Orientação do projeto: Iara Mol, Mariana Misk e Simone Souza

Aluno responsável: Tayla Olandim

Revisão: Margarete Oliveira





Este livro foi elaborado no âmbito de projeto da Editora UEMG, publicado no edital nº 002/2017, no Laboratório de Design Gráfico da Escola de Design da UEMG.

O texto foi composto em Open Sans, projetada por Steve Matteson. As aberturas de capítulo, capa e sumário foram compostos em Jaapokki, projetada por Mikko Nuuttila.

A capa foi impressa em papel couchê fosco 300 g/m². O miolo foi impresso em papel offset 120 g/m². Sua impressão foi feita na Gráfica CS em Presidente Prudente, SP, no ano de 2017. Tiragem de 300 cópias.

