



AS (IM)POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUAL NA ESCOLA APÓS UM CURSO DE FORMAÇÃO¹

LAS (IM)POSIBILIDADES DEL TRABAJO CON DIVERSIDAD DE GÉNERO Y SEXUAL EN LA ESCUELA DESPUÉS DE UN CURSO DE CAPACITACIÓN

THE (IM)POSSIBILITIES OF WORKING WITH GENDER AND SEXUAL DIVERSITY IN SCHOOL AFTER A TRAINING COURSE

Beatriz Rodrigues Lino dos Santos ²

Marcos Lopes de Souza ³

RESUMO

Nossa pesquisa norteou-se pela seguinte indagação: Como docentes lidam com as questões de diversidade de gênero e sexual na escola, após terem participado de um curso de formação envolto nessas temáticas? Nós nos enveredamos pelas perspectivas pós-críticas, pós-estruturalistas e nos estudos foucaultianos e, assim, entrevistamos sete professoras(es) que participaram de um curso de formação sobre diversidade de gênero e sexual oferecido por uma universidade estadual no interior baiano e estavam atuando na educação básica, nas condições de docência, coordenação pedagógica ou direção escolar. Apesar de tempos de neoconservadorismo e fundamentalismos, algumas/alguns docentes retiraram as travas e se arriscaram a dialogar sobre diversidade de gênero e sexual na escola, mesmo enfrentando empecilhos. Outras(os) foram surpreendidas(os) com os atravessamentos dessas temáticas em algum momento na escola e, nem sempre, atuaram como desejavam, e houve quem também ainda não foi afetada pelas discussões e optou por não enfrentá-las na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Diversidade de gênero. Diversidade sexual.

¹ Apoio: CAPES.

² Graduada em Pedagogia - UESB/Campus Jequié. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidades. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Relações Étnicas: saberes e práticas dos Legados Africanos, indígenas e quilombolas, ambos da UESB/Campus Jequié. Membro da ONG LGBT SOL.

³ Professor Titular do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

RESUMEN

Nuestra investigación se guió por la siguiente cuestión: Cómo los profesores manejan las cuestiones de género y diversidad sexual en la escuela, después de haber participado en un curso de capacitación sobre estos temas? Nos basamos en las perspectivas poscrítica, postestructuralista de los estudios de Foucault, de este modo, entrevistamos a siete profesores que participaron en un curso de capacitación sobre género y diversidad sexual ofrecido por una universidad estatal, en el pueblo baiano, y que estaban actuando en educación básica como profesores, coordinación pedagógica o gestión escolar. Aunque son tiempos de neoconservadurismo y fundamentalismo, algunos profesores enfrentaron los obstáculos y se arriesgaron a dialogar sobre el género y la diversidad sexual en la escuela, otros se sorprendieron con la aparición de estos temas en la clase y, no siempre, actuaron como deseaban y hubo aquellos que aún no se vieron confrontados por las discusiones y optaron por no enfrentarlas en la escuela.

PALABRAS-CLAVE: Capacitación de profesores. Diversidad de género. Diversidad sexual.

ABSTRACT

Our research was directed by the following question: How do educators deal with the subjects of gender and sexual diversity in school after taking a training course related to these subjects? We followed post-critical, post-structural perspectives, and the Foucauldian study, therefore, we interviewed seven teachers that participated in a training course about gender and sexual diversity offered by the state university located in the rural area of Bahia. The interviewees worked in the basic education field as teachers, educational coordinators, or school board. Despite the times of neoconservatism and fundamentalism, some teachers had an open mind and cautiously talked about gender and sexual diversity in school, even facing obstacles, others were surprised with the crossings of these subjects in some moment in school and, not always, they acted as they wished and had. There were also those who were not affected by the discussion and decided to not confront it in school.

KEY WORDS: Training course. Gender diversity. Sexual diversity.

* * *

[...] *Nada a temer*
Senão o correr da luta
Nada a fazer
Senão esquecer o medo
Abrir o peito à força
Numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim.
(Caçador de Mim - Milton Nascimento)

Introdução

Iniciamos este artigo com trechos da música “Caçador de Mim”, de Milton Nascimento, para pensarmos sobre as caminhadas de nossas vidas e como buscamos nos entender, conhecer-nos e nos deslocar de nós mesmos enquanto sujeitos docentes. Somos uma professora negra e um professor gay que, ao longo de nossas vidas, afetamos e fomos afetados pelas questões de gênero e sexualidade no atravessamento de outros marcadores como etnia/raça, classe social, religiosidade e regionalidade. Tivemos de enfrentar os processos de exclusão, os vários isolamentos a que fomos submetidas(os) no espaço escolar, as humilhações impostas por aquelas(es) que víamos como colegas, e vencer os medos de sermos violentadas(os) a cada dia e aprender a não se autorrejeitar por se produzir e ser produzido em uma identidade tida como marginal. Algumas vezes choramos, outras contestamos e até recuamos, mas insistimos em lutar pela nossa existência. Nossa docência também se constituiu nessas caçadas de nós mesmas(os).

Nessa trajetória de nossas vidas, formamo-nos e continuamos a nos formar. Em diálogo com Larrosa (2014), entendemos a formação como um processo de experiência, e, portanto, aquilo que nos modifica, afeta-nos e nos toca. Nem tudo que vivenciamos se constituiu como experiência e, portanto, formou-nos. Por outro lado, há situações singulares que nos transformaram, e estas não esquecemos, vindo à nossa memória cada vez que pensamos e agimos na nossa construção identitária docente.

Jorge Larrosa nos ajuda a pensar o sujeito de experiência como aquela(e) que possibilita ser tocada/o e/ou quando se sente modificada(o). Para esse autor, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2014, p. 28), ou seja, esse sujeito está disposto para que a experiência aconteça. O sujeito de experiência é aquela ou aquele que, de alguma forma, foi afetada/o pelo território de passagem, e que, nesse território, ao se permitir produzir algumas marcas, este sujeito possibilita ser tocado e se expor a toda e qualquer vulnerabilidade (LARROSA, 2002).

Dessa forma, Larrosa (2014) nos deixa pistas para que a experiência aconteça. Uma delas é que, para adquirir a experiência, é necessário se despir do que acreditamos e construimos como verdade. Outra é se permitir passar pelo processo de experiência,

porque o indivíduo que não se permite não vivencia. Essas pistas mobilizam-nos a pensar uma possível experiência e não uma certeza de que ela ocorra.

Movidos por essas leituras e reflexões, desenvolvemos uma pesquisa com foco para a formação docente e as questões de gênero e sexualidade. O objetivo deste trabalho foi analisar como professores(as) lidam com as questões sobre diversidade de gênero e sexual na escola, após terem tido vivências formativas sobre essas temáticas. A motivação principal que nos levou a desenvolver esta investigação se deu porque a primeira autora deste trabalho foi uma das participantes de um curso sobre gênero e sexualidade em um dos anos em que foi oferecido e o segundo autor é o coordenador do curso desde a sua primeira turma no ano de 2009.

Este curso tem uma carga horária de 200 horas, foi oferecido, anualmente, pelo Núcleo de Estudos em Diversidade de Gênero e Sexual de uma universidade estadual do interior baiano e conta com a participação de pessoas de diferentes cidades da região sudoeste e sul da Bahia. Para a pesquisa, inquietava-nos compreender que rastros ficaram do processo formativo e que, de alguma maneira, possibilitavam às(aos) docentes olhar de outra maneira para as questões de gênero e sexualidade que atravessavam o ambiente escolar.

Ao longo desses vários anos ofertando o curso para docentes da educação básica e também para outros públicos, interessava-nos entender os efeitos desta proposta para as/os docentes que estão na escola. A preocupação do coordenador do curso não era a de que os(as) docentes saíssem de lá prontos(as) para desenvolver um trabalho sobre diversidade de gênero e sexual nas escolas em que atuavam, mesmo porque não acreditamos que um processo formativo dê conta disso. A intenção era provocar aquelas pessoas, desestabilizá-las, mobilizando-as a compreender que gênero e sexualidade atravessam as nossas vidas e, também, a escola e o espaço de aula mesmo que não queiramos. Assim, as entradas e saídas de professoras(es), esse ir e vir deles(as) no curso de formação em gênero e sexualidade, provocaram-nos a analisar como eles/as estavam após a formação.

Escutávamos das/os docentes participantes do curso que o interesse em participar desse processo adivinha das dificuldades delas(es) em abordar tais questões na escola. Entendemos que gênero e sexualidade ainda são trabalhados considerando o discurso biológico essencialista, restringindo-se ao ambiente familiar e focalizados na cisheteronormatividade como ordem sócio-política regulatória que organiza a vida das pessoas, marginalizando os corpos, os gêneros e as sexualidades tidos como antinaturais

e dissidentes. Entendemos a cisheteronormatividade como uma ordem regulatória social que naturaliza a cisgeneridade (corporalidade e identidade de gênero em que a pessoa se identifica/reconhece com o sexo/gênero imputado desde seu nascimento) e a heterossexualidade (atração afetiva, emocional e sexual por alguém do mesmo sexo/gênero) como construções de gênero e de sexualidade obrigatórias e intrínsecas ao sujeito (NOGUEIRA; COLLING, 2015; VERGUEIRO, 2016). Além disso, nas instituições escolares, geralmente, essas questões provocam inquietações e atritos entre a comunidade escolar e a família (LOURO, 2011).

Entendemos que um processo formativo não é uma imposição, mas uma aposta no diálogo sobre essas temáticas, mas sem garantias de que se configure como um processo de experiência. O curso de formação em gênero e sexualidade é compreendido então como um investimento, mas não quer dizer que as(os) docentes saiam preparadas/os para vivenciar, questionar ou desenvolver atividades relativas às questões de gênero e sexualidade no âmbito escolar. Deseja-se que as/os professoras/es sejam tocadas/os e (trans)formadas/os por meio das vivências do/no curso, mas esse desejo nem sempre se cumpre.

Muitas pessoas adentram o curso de formação em gênero e sexualidade com o intuito de adquirir apenas a informação, porém, não tomamos o curso como um espaço preocupado excessivamente com o acúmulo de conceituações e de informações, pois informação não é formação. Jorge Larrosa (2014) explica que a informação não é a mesma coisa que a experiência; então não se pode pensar que todas/os docentes que passaram pelo curso foram tocadas(os), para algumas/ns não houve trans-formação.

Diante desses apontamentos e inquietações, neste trabalho partimos da seguinte questão de pesquisa: *quais os possíveis desdobramentos o curso de formação continuada sobre diversidade de gênero e sexual provocou/provoca nas/os docentes participantes e em suas práticas educativas?* Apresentaremos o percurso dessa pesquisa e, em seguida, as principais análises construídas em torno da questão norteadora do trabalho.

O percurso da investigação

Esta pesquisa buscou se afastar da rigidez, das essências e das convicções vistas como únicas no campo da formação docente, passando a se preocupar com os caminhos e descaminhos que podem existir, como nos movimentos por meio das pausas, das reflexões, das resignificações, dos questionamentos, nas desconfiças que nos movem (MEYER; PARAÍSO, 2014).

Buscamos perceber as subjetividades que estão entrelaçadas neste trabalho, fazendo “pausas para planejar, anotar e avaliar os nossos movimentos; e para rever, resignificar e olhar sob outros ângulos nossas perguntas e objetos” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19). Desta forma, escolhemos nos apoiar nas vertentes de pesquisa pós-crítica, pós-estruturalista e nos estudos foucaultianos, pois se baseiam em questionamentos das verdades e das certezas absolutas, trabalhando, portanto, com as incertezas, com a ambiguidade e a provisoriedade (MEYER; SOARES, 2005).

Diante desses pressupostos, inicialmente, traremos algumas descrições em relação ao curso de formação sobre diversidade de gênero e sexual, posteriormente sobre quem foram as(os) participantes da pesquisa, o instrumento de produção de informações utilizado na pesquisa e as opções teórico-metodológicas de análise do material empírico. O propósito principal deste curso foi motivar e sensibilizar docentes da educação básica para a elaboração de práticas educativas que promovessem o enfrentamento ao preconceito e à discriminação de gênero e de orientação sexual.

Este curso foi direcionado, especialmente, para docentes e licenciandos(as) das diferentes áreas de conhecimento, no entanto, no ano de 2013, também houve a participação de outras(os) profissionais que não eram da área de educação. Buscou-se atender também às(aos) docentes que ministravam a disciplina Educação para Sexualidade, um componente curricular do núcleo diversificado dos oitavo e nono anos do Ensino Fundamental das escolas municipais na cidade de Jequié-BA, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação e implantada, nas escolas municipais, desde 2005. Essa disciplina foi criada com o intuito de diminuir os índices de gravidez na adolescência e reduzir o contágio das infecções sexualmente transmissíveis (IST)/aids (AZEVEDO; SOUZA, 2016). Contudo, a intenção do coordenador do curso de formação era problematizar essa perspectiva das(os) docentes da disciplina, apresentando os debates sobre diversidade de gênero e sexual e como isso afeta nas compreensões e atitudes frente à gravidez e às IST/aids.

O curso tinha a duração de um ano, com uma carga horária total de 200 horas, e ocorria aos finais de semana (uma vez ao mês). Neste trabalho, dialogaremos com as turmas que participaram do curso nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2013. Com base nas informações obtidas por intermédio do coordenador e também por meio da leitura dos seus relatórios de extensão, o curso apresentava encontros nos quais ocorriam leituras de artigos científicos, relatos de experiências vividas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais, dinâmicas, palestras com pesquisadores/as da área, exposições e discussões de documentários, curtas e longas-metragens sobre as temáticas e os debates. Além disso, as/os participantes construíam uma intervenção sobre as temáticas de gênero e sexualidade para desenvolverem em espaços educativos escolhidos por eles/elas e, ao final do curso, apresentavam os resultados das intervenções.

Com o intuito de conhecer as/os professoras/es concluintes do curso, analisamos as fichas cadastrais arquivadas com o coordenador do curso. Nesse levantamento, identificamos a quantidade de participantes inscritas/os e o número de concluintes em quatro turmas (2009, 2010, 2011 e 2013). Para escolher quem poderia participar da pesquisa, pensamos em convidar: ao menos uma/um docente por turma; que estivesse lecionando na educação básica – já que nosso intuito era analisar os efeitos da proposta formativa na docência dessas/es educadoras/educadores; que atuassem em escolas diferentes e, se possível, de cidades diversas, não se restringindo apenas a Jequié-BA.

Foram contactadas(os) algumas/alguns professoras(es), e oito aceitaram participar da pesquisa sem impedimentos ou constrangimentos. Neste artigo, apresentaremos as análises construídas por sete das(os) oito docentes. Para identificar as/os docentes, utilizamos nomes fictícios correspondentes a professoras/es que tocaram a primeira autora do artigo durante a sua trajetória de vida. O Quadro 1 traz algumas informações gerais (curso de graduação, atuação na escola, tempo de atuação na docência, cidade em que trabalha e o ano em que fez o curso de formação em gênero e sexualidade) sobre as professoras e o professor que participaram desta investigação.

Quadro 1: Apresentação das/os sujeitos de pesquisa

NOME FICTÍCIO	GRADUAÇÃO	ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA	CIDADE EM QUE TRABALHA	ANO EM QUE FEZ O CURSO
Joanina	Ciências	Ciências	26 anos	Jequié	2009
Sandra	Biologia e Filosofia	Vice-diretora Filosofia	Mais de 20 anos	Ipiaú	2010
Tarcísio	Letras	Anos iniciais do Ensino Fundamental	4 anos	Jequié	2010
Aline	Pedagogia	Educação Infantil	28 anos	Jequié	2010
Vilma	Biologia	Física	11 anos	Jequié	2011
Lina	Pedagogia	Coordenadora Pedagógica	4 anos	Jequié	2011
Marise	Pedagogia	Coordenadora Pedagógica	12 anos	Jitaúna	2013

Fonte: Autora do trabalho

Durante o contato com as(os) possíveis participantes da pesquisa, apresentamos a proposta, falamos sobre a garantia do anonimato delas/es e a liberdade em recusarem se envolver na pesquisa e de desistirem em qualquer momento. Todas/os que se prontificaram a participar da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Como instrumento de produção de informações, utilizamos a entrevista semiestruturada porque esta pode proporcionar às/aos entrevistadas/os algumas reflexões em torno daquilo que se propõe a conversar e uma possibilidade de interação entre pesquisadora e as(os) participantes do trabalho.

Pensando na relevância da entrevista em uma pesquisa, Silveira (2002) nos diz que esta se constrói como:

- um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os releerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos (p. 139-140).

Diante dessa interação, às vezes tensa, propiciada pela entrevista, foi possível dialogar com as(os) docentes sobre como lidavam com as questões de gênero e sexualidade depois de terem participado do curso de formação voltado para essas temáticas. A flexibilidade da entrevista semiestruturada garantiu uma tranquilidade para transcorrer com esse instrumento, pois, apesar de termos um roteiro pré-elaborado, objetivando não esquecer o foco da investigação, outros questionamentos surgiram, garantindo a particularidade de cada entrevistada/o e um envolvimento singular de cada docente. Ressaltamos que todas as entrevistas feitas com as/os docentes foram registradas em gravadores de áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Nossa análise foi feita operando-se com os discursos construídos pelas(as) docentes e também por meio da problematização, tendo como parâmetros os estudos pós-estruturalistas e foucaultianos. Pensar os discursos em uma perspectiva foucaultiana é perceber as formas de existência do discurso, não se atendo ao que está por trás do dito, mas quais os aspectos que possibilitam que aquela informação seja veiculada. Para Foucault (2010a), o discurso é um conjunto de enunciados que articulam poder e saber. Conforme o autor:

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo (FOUCAULT, 2010a, p. 111-112).

Dessa forma, é interessante questionar: quem fala? O que fala? Quais as instâncias que fortalecem a [re]produção desses discursos? Quem está autorizado/a a dizer? Além disso, é importante perceber o contexto envolvido, emergindo os aspectos históricos e socioculturais que dão condição de existência aos discursos, entendendo que eles estão embrenhados nas relações de saber e poder (FISCHER, 2001).

Quanto à problematização, pautando-se em Foucault (2010b), entendemos problematizar como tomar distanciamento daquilo que se pensa, interrogar-se, separar-se de si mesmo para analisar aquilo que construímos como verdades. Nas palavras de Foucault (2010b, p. 15): “Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”. Então, neste trabalho arriscaremos estranhar o que pensamos, não nos conformando

com o preestabelecido, não validando o que já se sabe, a fim de entender como as(os) docentes que participaram de um curso de formação sobre gênero e sexualidade têm lidado com as questões de gênero e sexualidade em sua atuação na educação básica.

Isto posto, traremos então três eixos de análise que nortearam nosso trabalho, quais sejam: os atravessamentos das homossexualidades e lesbianidades na escola; as investidas nos diálogos sobre diversidade de gênero e sexual na escola e seus embaraços e a insistência no despreparo no trabalho com gênero e sexualidade no espaço escolar.

1) **“Professor, o senhor está parecendo uma bichona”! Quando as homossexualidades e as lesbianidades invadem a escola, o que fazer?**

Destacamos inicialmente as palavras do professor Tarcísio, porque ele nos faz pensar sobre os entraves das discussões de gênero e sexualidade no ambiente escolar e nos afirma que as questões surgem na docência, mesmo que não se deseje falar sobre isso. Ainda que o/a professor/a tenha uma formação nas questões de gênero e sexualidade, ela/ele nem sempre se sente pronta/o para encarar o debate, ou não sabe lidar com a fala das/os alunas/os, como Tarcísio disse em seu depoimento,

[...] As questões elas surgem, vão surgindo na verdade. De acordo com as falas das crianças, vão surgindo... E aí você tem que ter um rebolado, para saber como falar com a criança. Porque, às vezes, eu percebo que o preconceito vem do adulto pra elas (crianças)... Então, o que elas falam são coisas que elas escutam em casa. Esse ano (2017) mesmo eu tive a experiência, a diretora pediu para eu me vestir de palhaço e agir como palhaço no primeiro dia de aula, né? E aí a menina falou bem assim: “professor, o senhor está parecendo uma bichona!” (risos). Aí tipo assim, a gente tem que ter todo um jogo de cintura pra mostrar pra eles que bichona também não é isso né? (...) Eu fingi que eu não escutei, na situação do palhaço, mas tipo assim, às vezes, a situação vem e você acaba meio que... Como é que eu posso dizer... Nessa situação eu deixei o preconceito piorar a situação. Era para eu falar com a menina (depois eu pensei) que era pra eu ter falado com a menina que ser bichona não é também ruim. Mostrar a sala que existem vários tipos de pessoas. Aquele momento era pra eu ter feito isso, mostrar que existem vários tipos de pessoas, que ser bichona não é ruim. Eu peguei e coloquei o preconceito para piorar a situação, na questão de tipo falar: “Respeite o professor”. Então, tipo assim, o professor não pode ser bichona? Ou tipo assim, ser bichona nesse momento eu coloquei como uma posição ruim, tá entendendo? Nesse momento que ela falou... Mas eu acho que foi mais pela palavra bichona, não pela... Aí gerou aquela situação. Foi pela palavra e não pela situação, aí no momento eu não soube como lidar com aquilo e falei, falei assim... (Prof. Tarcísio – turma 2010 - grifos nossos)⁴.

⁴ Para diferenciar as falas das(os) docentes das citações diretas, utilizamos recuo à esquerda de 2 cm.

As questões de gênero e sexualidade entram na escola sem pedir autorização, invadindo-a. Querendo ou não, essas questões atravessam a sala de aula, como Tarcísio mesmo colocou “as questões vão surgindo, na verdade”. Quando a/o professor/a é atravessado/a por esses debates, cabe a ela/ele optar por dialogar ou não sobre as situações com que se depara inesperadamente, como tantas outras discussões que são postas em xeque de forma inusitada. Neste caso, Tarcísio não previa que a criança diria que o palhaço estava *parecendo uma bichona*. Foi imprevisível.

No momento em que a criança afirma que o professor está *parecendo uma bichona*, Tarcísio é produzido neste lugar, e sua angústia foi perceber que a sua identidade sexual foi exposta pelas crianças, mesmo ele fingindo não perceber que a criança o tinha identificado como *bicha*. Apesar de o docente ter feito um curso de formação sobre as questões de gênero e sexualidade, nessa situação, ele preferiu acionar sua identidade de ser professor, dizendo: “respeite o professor”.

Assim, indagamo-nos: qual “rebolado” deve existir para trabalhar com as crianças sobre as questões de gênero e sexualidade? A/O docente consegue despir-se da sua identidade sexual para entrar no âmbito escolar? Afinal, por que ocorreu o escape de Tarcísio frente ao questionamento da aluna?

Diante das inquietações do professor Tarcísio, observamos como ele foi tocado e como conseguiu viver o processo da experiência, baseado nos escritos de Jorge Larrosa. Ao discorrer sobre o ocorrido, Tarcísio se desprende de si mesmo para pensar sobre o acontecido e que, embora tenha deixado o preconceito tomar conta dele, poderia ter dito à garota que ser bichona não é algo ruim. Assim, ao entrar em contato direto com essa vivência, houve uma reflexão que o permitiu abrir seu pensamento para sua própria transformação, como diz Larrosa (2007). Entendemos ainda que, para além de pensar nas dificuldades que soam na docência, como as limitações em ouvir a palavra *bichona*, ele foi tocado e se repensou após aquele momento vivido.

Jorge Larrosa (2014) fala que a experiência na educação também tem relação com os pensamentos, com as inquietações, com o que somos e com o que deixamos de fazer. O ir e vir do professor o proporcionou a necessidade de pensar a sua docência a partir da experiência advinda dos questionamentos da discente que o inquietou. Ou seja, os caminhos se refizeram no percurso e ao falar da experiência, ele a repensa.

Tais caminhos são mais difíceis de serem traçados quando se busca inserir as discussões de gênero e sexualidade no ambiente escolar, talvez porque ainda estejamos muito pautados/as na regulação dos planejamentos e das aulas, enquanto as

problemáticas vão surgindo com situações inesperadas, imprevistas, colocando sob suspeita a própria vivência do professor e da professora, mesmo com uma formação prévia nas discussões. Talvez, possamos encarar melhor a prática docente ao pensá-la como permeada por imprevisibilidades, incertezas e investirmos mais em como trabalhar nesses contextos e mesmo assim entender que é provável que sejamos provocadas(os) e desestabilizadas(os) em vários momentos de nossa profissão, por mais planejamentos que façamos.

No momento em que o professor foi chamado de bichona, produziu-se uma identidade para aquele sujeito, o qual imediatamente fingiu que não escutou, porque provavelmente se sentiu insultado ou desejaria que sobressaísse apenas a identidade do professor vestido de palhaço. Ser nomeado como bichona é ser colocado em um lugar menor, marginal, tido como inferior, já que a heterossexualidade é o lugar do centro e visto como “normal”. Então, quando Tarcísio aciona a sua autoridade de professor, ele determina que a sexualidade não deva vir à tona e que ele não quer que essa identidade seja percebida, mesmo se reconhecendo enquanto gay.

Eve Kosofsky Sedgwick (2007), em seu trabalho intitulado “Epistemologia do Armário”, lembra-nos como os homossexuais precisam escolher a hora de sair do armário, qual o momento, em que lugar e com quais pessoas é possível assumir-se como gay. Sedgwick (2007) pontua ainda que até as pessoas assumidamente gays vivem na dúvida entre ficar ou sair do armário em alguns momentos de sua vida. A escolha de Tarcísio foi de permanecer no armário naquele momento e não expor sua homossexualidade no ambiente escolar.

Em algum momento de nossas vidas, é possível que já tenhamos utilizado do armário, questionamos então se existe um momento favorável para entrar e sair dele. Talvez sim. Inclusive, ainda para alguns gays, sair do armário em um espaço LGBTTI é mais confortável do que, por exemplo, em uma sala de aula, sobretudo se você for a/o docente. Tarcísio teve dúvida e medo de ser condenado, porém, percebeu que, apesar de tentar se despir da sua identidade sexual, ela o acompanhou e aguçou o desejo das crianças em querer saber sobre as homossexualidades. O docente não percebeu que, ao ser convidado a sair do armário, também foi convocado a debater com as crianças sobre as homossexualidades. Porém, ele se esquivou e preferiu não falar sobre o assunto.

Após esse episódio com Tarcísio, indagamo-nos se a heterossexualidade é contestada e vigiada como a homossexualidade. Como trazido por Ferrari e Castro (2013), ao problematizarem sobre a formação para as questões de gênero e sexualidade,

embora muitas(os) docentes relatem que não estejam preparadas(os) para lidar com as homossexualidades, dificilmente algum/alguma delas/deles se questionou se estão preparadas(os) para lidar com as heterossexualidades. Porventura, a heterossexualidade passa despercebida, pois está discursivamente dada e naturalizada, diferente da homossexualidade, que, por ser vista como *anormal*, é colocada à margem e entendida como ameaçadora e subversiva. O que essa situação pode nos ensinar em relação à identidade sexual da/o docente que está na escola?

Outro caso em que as homossexualidades das(os) docentes das escolas aparecem se deu com a professora Lina. Ela nos conta que, em um determinado dia, as crianças retornaram da aula do professor de Artes dizendo que ele era *viado*:

A gente vê assim que desde menorzinho assim os meninos já têm aquele... Aquela coisa assim preconceituosa sabe? E assim de deboche, disso e daquilo. Eu lembro de uma ocasião que tinha um professor de Artes na escola que ele era gay, né? E excelente, maravilhoso. Aí toda vez que os meninos iam para a aula dele, ficavam lá e tal... Aí quando foi um dia, eles falaram: “pró, fulaninho falou que o professor fulano de tal é viado”, no meio da aula. Aí eu parei tudo, falei assim: Parem tudo. É aula de matemática, mas eu vou parar... Quem trouxe dicionário aí? Aí um eu trouxe, o outro eu trouxe, eu tenho... Aí eu falei vai lá na letra V, aí coloquei o nome bem grande no quadro, né? Falei: “E outra coisa não é assim não é veado, procurem, peguem o dicionário aí para ver o significado”. Aí todo mundo ficou quieto... “Procuraram”? Aí o outro que tinha dito que o outro disse, porque é sempre assim, fulano disse que fulano disse... Falei: “fala aí para pró aí o que tem escrito aí?” (...) “Isso, um animal, isso, daquilo outro...” Coloquei lá bem a definição, aí falei agora me falem aí: “O professor fulano de tal é assim? Têm todas essas características assim? Tem?” “Não pró, porque eu não falei” “Eu falei aqui que alguém falou alguma coisa? Eu só quero saber se ele tem. Ele anda dessa forma? Ele tem esse chifre assim? Tem os pelos, tem tudo isso?” “Não”, aí eu falei “pois então e por que estão chamando ele dessa forma? Ele tem nome!” (Profª. Lina – Turma 2011 – grifos nossos).

Nesse momento, percebemos como a professora acredita transgredir a ideia da homossexualidade com as crianças que, desde tão novas, já conhecem a heterossexualidade como norma e que, portanto, não precisa ser mencionada, mas a todo tempo é reiterada e naturalizada, deixando tudo aquilo que escapa como diferente e desviante (LOURO, 2011).

O incômodo de Lina foi o deboche em relação à homossexualidade que vinha por parte de seus(suas) alunos(as) em relação ao professor de Artes. Debochar do professor gay é uma forma de ridicularizá-lo, rir da sua condição de gay e, com isso, discriminá-lo. Chama-nos a atenção que a professora se posiciona, não se silencia, dizendo que, embora seja aula de Matemática, ela interrompe e traz outros debates para

a sala de aula a fim de contestar por que o chamam dessa forma. Isso nos dá indícios de que essas questões de diversidade de gênero e sexual não passam despercebidas pela professora.

Inicialmente essa atitude da professora é interessante e destoante do que, muitas vezes, algumas/alguns docentes fariam na escola, ou seja, continuariam a aula e não entrariam no debate sobre sexualidade. Portanto, ela arriscou, pôs-se à deriva. De outra forma, Lina acredita ter desconstruído essa norma naturalizada.

Porém, no momento em que Lina encerra a possibilidade das/os estudantes compreenderem o que significa a palavra *viado* e busca no dicionário a palavra *veado*, ela muda a direção do debate. Ao modificar a palavra, ela muda o sentido e o significado daquele debate, deixando a homossexualidade fora da discussão. A docente mostrou aos/às alunos/as que o professor de Artes não era *veado* e, portanto, eles não deveriam falar assim dele, afinal ele não tinha chifres e nenhuma outra característica do animal. Só que, quando as/os alunas/os falaram que o professor era *viado*, não estavam se referindo ao animal, mas da homossexualidade do professor. A atitude da professora diz dessa proposta da escola em corrigir comportamentos errados como o de insultar o/a outro/a, contudo ainda investimos pouco em dialogar como esse insulto, no caso, ser *viado*, é construído em nossa sociedade. Uma questão que perdura é: o que fazer quando a homossexualidade de um/a professor/a é exposta? Talvez, o mais fácil seja corrigir ou em outros casos punir quem insulta.

Procurando destrinchar melhor a produção do *viado*, percebemos que o uso dessa identidade forjada ocorre desde o início do século XX, designada para gays passivos, assim as *bichas* ou os *viados* eram vistos como grupos à margem da sociedade. Naquela época, homens podiam se relacionar com *bichas-viados*, dando a ideia de que o primeiro seria ativo e o segundo, passivo – e os ativos não eram vistos como homossexuais. Somente se constatava que eram homossexuais quando *bichas-viados* tinham relacionamento entre si, caracterizando-os como anormais e ainda ridicularizados (FRY; MACRAE, 1985).

Nota-se, portanto, que – há muitos anos – as homossexualidades são silenciadas, compreendidas como desvios e, quando pronunciadas, o lugar que lhes confere é o do insulto e da gozação. A professora Lina investiu num posicionamento de respeito à diversidade e de não xingamento, entretanto distanciou as/os alunas/os de pensarem a produção dessa injúria e de entender as sexualidades periféricas. Por que usamos *viado* ou *bicha* para nomear as/os homossexuais? Quais os efeitos que isso produz nos

sujeitos, não só em quem é insultado, mas também em quem insulta? Questões que ainda nos inquietam.

Nos diálogos com as entrevistadas, notamos que os(as) discentes também são alvo dos processos discriminatórios. A professora Sandra não consegue se silenciar diante dos atravessamentos das homossexualidades na escola e, enquanto parte da equipe gestora da escola, ela se posiciona diante dessas discussões:

*Olha, nós tínhamos um aluno aqui na escola, há um tempo atrás, que ele era homossexual e eu cansei de ver esse menino chegar da escola com a blusa toda marcada de sangue, porque o pai tinha batido. Então, como dizem que eu sou defensora dos frascos e comprimidos vencidos, eu chamei a polícia e fiz esse menino dar queixa contra o pai. Ele era menor. Chamei a polícia e o Conselho Tutelar. Quando a gente chegou na delegacia por sorte quem estava era uma mulher. A delegada. Um dos delegados de plantão era mulher e ela estava no momento. E foi ela que deu acolhimento a esse menino, não pela identidade de gênero, mas pela violência que ele estava sofrendo. Quando o pai compareceu a delegacia, o choque foi ainda maior: ele era pastor de uma igreja que dizia que aceitava todo mundo, mas que queria praticar a cura gay e que aquele era o meio de praticar a cura gay. Será que ser mulher é uma doença e eu preciso ser curada de a doença ser mulher? Uns dizem assim: "daqui a alguns dias ser heterossexual é o que vai ser o diferente" e eu falei: "desde as sociedades gregas mais primitivas, a prática da homossexualidade ela é tão corriqueira que os grandes pensadores tinham amantes, eles trocavam e gostavam de adolescentes entre os 13 e os 18 anos. Depois disso, eles trocavam porque já estavam velhos. Então, você precisa conhecer um pouco da história da sociedade, precisa se voltar sobre a sociologia e a história para entender esses comportamentos. Então, esse menino, esse rapaz acabou sendo acolhido por outra pessoa da família que passou a dar apoio e providenciou o tratamento psicológico para esse rapaz, assim ele não tentou o suicídio. Faltava pouco para esse menino cometer o suicídio. Então, como ele sempre dizia "professora, eu tenho vontade de me matar". Eu tenho arquivos no computador, a maioria deles em áudio e alguma coisa em texto de depoimentos de alunos e da trajetória deles quando eu ensinava no noturno que era onde tinha carga maior de pessoas que trabalham e que mudavam para o noturno porque eram maiores de idade, não podiam ficar durante o dia e muitos deles começavam a revelar os seus problemas. E a questão do homossexualismo era uma questão presente. A coisa era tão grande que eu comecei a fazer análise a partir daí, que eu não dava conta. Eu virei a Madre Confessora. **Pode reparar que eles não chegam perguntando pelas outras diretoras, as outras duas. Sandra, tu tem isso? Sandra, tu tem aquilo? Eu padeço nas escolas [...]** A gente faz às vezes faz projeto aqui na escola e inclui a temática, até para diminuir o preconceito. Uma tentativa de diminuir. A maioria das vezes, a abordagem ela é individual. São eles que vêm conversar com a gente. Talvez Cristiane saiba mais, porque ela está na sala de aula e Cristiane combate mais ferreamente. Ela é tipo aqueles guerreiros de cruzada e vai na frente. Eu que sou uma pessoa mais impaciente e hiperativa. Então, eu prefiro não me meter e falar umas coisas que não vão gostar de ouvir. Eu fico na minha cá, só observo, mas às vezes quando eu estou sentada com eles ali no refeitório, no recreio coberto, no intervalo ou na sala de aula, então, a gente conversa sobre isso. (Prof.^a Sandra – turma 2010 - grifos nossos).*

Sandra se inquieta ao ver alunas/os vivenciando o sofrimento pela falta de compreensão das famílias em relação às suas sexualidades. Ela relata seu choque ao perceber que o discurso religioso do pai de um aluno entende que amar o filho é curá-lo da sua homossexualidade – para isso, ele o violenta fisicamente ao ponto de o garoto chegar à escola com a camisa ensanguentada. Ao acreditar que está curando o seu filho, ele está compreendendo que ali existe uma doença, um desvio ou uma anomalia e ele se sente autorizado a curar seu filho não só pela relação familiar que existe, mas, sobretudo, por ser um pastor de uma Igreja Protestante que nega outras possibilidades de viver a sexualidade que não a heterossexualidade.

Quanto à lesbofobia e homofobia intrafamiliar, na pesquisa etnográfica feita por Perucchi, Brandão e Vieira (2014) com jovens gays e lésbicas de classes populares, elas relataram que o conflito familiar se dá, em geral, quando a pessoa se revela, intencionalmente ou não, como gay ou lésbica para sua família e esta, por sua vez, não age a/o apoiando ou a/o protegendo. Essa instância social se produz mais como uma agência de regulação e controle da sexualidade, buscando formas para que a pessoa se construa heterossexual compulsoriamente. Com isso, as famílias produzem desentendimentos, brigas, desprezos em relação à lésbica ou ao gay, outras vezes, ignoram a homossexualidade do(a) filho(a), e há casos também de expulsão de casa. É interessante que algumas/alguns lésbicas e gays não reconhecem essas atitudes como violência em virtude do vínculo afetivo com os membros das famílias e, ao menos, algumas vezes, ainda conseguem algum apoio com as(os) amigos(as) ou, como na situação trazida por Sandra, com professoras(es) da escola.

Sandra, ao se tornar confessora de suas/seus alunas/os, aquela pessoa em que eles/elas vão revelar suas sexualidades e também narrar suas angústias, dores e desejos, ela escolhe não silenciar, posiciona-se e também aconselha em diferentes contextos escolares. Ao agir diante da violência que atinge seu estudante gay, ela contesta o discurso de ódio do pai – e ao acionar outras instâncias, consegue com que ele seja acolhido por outros entes familiares.

A professora também nos mobiliza a pensar sobre as ideações de suicídio que atingem a comunidade LGBTTI ao nos relatar o caso de seu estudante que desejava se matar diante da exclusão familiar. Em um trabalho feito por Teixeira-Filho e Rondini (2012) com 2282 estudantes entre 12 a 20 anos de idade, de escolas de três cidades do interior paulista, identificou-se que as ideações e tentativas de suicídio entre as/os não heterossexuais eram maiores em comparação com as/os heterossexuais. Entende-se que

a lesbohomobitranfobia construída em nossa sociedade cisheteronormativa favorece a autorrejeição de muitas(os) LGBTTI, especialmente as/os jovens, dificultando para que elas/eles se reconheçam e vivenciem suas identidades de gênero e sexualidades. Além disso, a não aceitação de seus familiares e de amigas(os) pode intensificar o seu sofrimento e, dependendo do caso, pode levar ao ato de pensar ou atentar contra a sua vida. Nos últimos anos tem ocorrido uma maior publicização dos índices de suicídio no Brasil, até com campanhas de prevenção como o Setembro Amarelo e, ao mesmo tempo, tem-se uma divulgação maior de pessoas LGBTTI que cometeram o suicídio.

Nas diferentes situações em que se depara com o sofrimento de muitos(as) estudantes LGBTTI, Sandra pensa, muitas vezes, em não dar conta de tantas problemáticas relativas às questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Essas situações pelas quais Sandra se depara a tocam de alguma forma e aguçam ainda mais seu desejo em confrontar essas normatizações.

A última situação em que as homossexualidades invadem a escola ocorreu com a professora Marise. Antes de ela estar no setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação da cidade em que mora, ela era coordenadora pedagógica de uma escola da rede municipal de ensino e encontrou dificuldades para desenvolver atividades sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar, ainda que tenha feito o curso de formação.

O curso me deixou apta para discutir, para levar a discussão para a sala de aula, só que é difícil. Porque somos muito podados, né? A gente descobre um aluno. Agora mesmo eu descobri um aluno que tem uma mãe homossexual, se separou do pai e ele não gosta da mãe. E eu quis levar para a sala de aula alguns vídeos, algumas contribuições nesse sentido para que ele não se sentisse mal com a mãe que tem, né? Mas isso não foi possível porque a secretaria de Educação não permite. A diretora não permitiu. Eu fui falar com o coordenador geral na época ele disse: - Oh Marise esse tipo de abordagem tem que ser muito bem planejada, muito bem trabalhada e tal. Aí eu falei: - Mas não vai ser uma coisa pra adulto, vai ser pra criança pra ele descobrir que há diversidade de famílias e ele faz parte de uma dessas, não é uma família tradicional de pai e mãe, mas eu não consegui levar nada do que eu aprendi para sala de aula, para minha prática pedagógica (Prof.^a Marise – Turma 2013 – grifos nossos).

A professora Marise percebeu uma necessidade em desenvolver ações envolvendo os debates sobre gênero e sexualidade que contribuíssem para as relações interpessoais de seus/suas estudantes. O olhar e a sensibilidade de Marise permitiram-na identificar um problema familiar, no caso, um filho que rejeitou sua mãe por ela ter se separado do pai dele e estar se relacionando com uma mulher.

Nas últimas décadas, temos visto mudanças nos arranjos familiares em diferentes marcadores sociais, como religião, classe, etnia/raça, deficiência, geração e também identidade de gênero e sexual. Hoje nos deparamos com crianças nas escolas que são filhas(os) de um casal de lésbicas ou gays ou de crianças que estão em família recomposta homomaternal, como é o caso do garoto apresentado por Marise. E como a escola lida com tudo isso?

Como dito por Mello, Grossi e Uziel (2009), ainda há poucas iniciativas existentes nas escolas para dialogar sobre famílias de mães lésbicas, pais gays, famílias trans, famílias recompostas. Mesmo que nos últimos anos tenhamos tido avanços, inclusive, nos materiais didáticos que trazem outras construções de famílias, o espaço escolar ainda produz discursos que valorizam a família hetero-reprodutiva convencional formada por mãe, pai e casal de filhas(os). Assim, muitas crianças com outras configurações familiares são constrangidas, discriminadas, levando muitas delas a omitir sobre sua família, já que não são acolhidas. Outras vezes, quando se deseja desenvolver uma proposta, há um silenciamento por parte das(os) gestoras(es).

No caso apresentado, a professora Marise traz uma limitação que não é dela, mas da coordenação geral do município em que trabalha e da escola em que atuava, pois foi desaconselhada e, ao mesmo tempo, desautorizada em dialogar sobre as temáticas de gênero e sexualidade no âmbito escolar.

Essa situação vivida por Marise nos faz pensar se os(as) docentes têm autonomia para realizar alguns debates na escola ou se ainda estamos presas(os) aos interesses de determinados setores que regulam a escola. Afinal, por que o coordenador do setor pedagógico preferiu encerrar a discussão? Mesmo tendo vivenciado um processo formativo e se disponibilizar a construir e desenvolver ações educativas na escola, a formação docente garantiu a Marise o direito a dialogar sobre diversidade de gênero e sexual na escola. Algumas vezes outros fatores emperram os diálogos dessas temáticas.

2) “A gente aqui na creche, a gente trabalha com cuidado para não ficar, para não entender que vermelho só é de menina”: as investidas de professoras no trabalho com as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar e o enfrentamentos aos questionamentos familiares

Neste eixo, dialogamos com as professoras que, de alguma forma, desenvolvem atividades envolvendo as discussões de gênero e sexualidade no âmbito escolar. Embora

a professora Lina tenha relatado que, muitas vezes, as questões invadem a sala de aula, ela diz que também traz o debate para suas aulas.

Olha, eu assim nem sempre eu conseguia, mas sempre tentava trabalhar assim, tem até um livrinho que eu peguei para trabalhar no ano de 2015 que trazia assim... Meninas e meninos, um livrinho assim bacana, e já vinha assim falando, menina pode fazer isso? E nessas atividades eu já via assim... Os meninos falavam assim: “pró, essa brincadeira assim não é de menina, não!”, aí eu colocava né? Mas por quê? Colocava eles, na roda né? E levava imagens, mostrava ilustração, levava assim vídeos e levantava assim as discussões com eles... E nas posturas assim do dia a dia, sempre eu, por mais que eu sempre trabalhei com crianças, tem que ter um certo cuidado para também os pais não causarem tantas polêmicas. Eu, assim, tentava trabalhar com eles, só que assim nem sempre isso é possível, não tanto da forma como eu gostaria... Mas na forma do possível eu tentava trabalhar, porque o que acho é que realmente isso é importante, né? [...] quando a gente ia trabalhar com identidade e autonomia, tipo essa questão do livrinho de história, os meninos já trazem, tipo assim “isso aqui é de menina, não vou usar isso não”... A formação que eu tive, já fez eu lidar com eles de uma forma, tipo assim, diferenciada, né? De levantar os questionamentos com eles né? De criar situações, criava historinhas, produzia fantoches, criava histórias para que a partir daquilo ali tivesse um entendimento melhor, como se tratava de crianças, né? Levava situações nos slides assim, montava situações para fazer e chamar atenção, de por que... Levantava esses questionamentos, influenciou na minha prática, contribuiu né? Transformou nesse sentido aí a minha prática, porque assim eu consegui ter uma bagagem, né? Assim, e saber conduzir digamos às situações que iam gerando no processo, coisa que se eu não tivesse feito o curso, talvez não teria acontecido [...] Eu sempre procurava assim discutir essas questões, mas como os meus eram pequenininhos, eu sempre tinha assim um cuidado maior.... Mesmo sabendo que alguns casos davam para ir além, né? Mas eu ficava receosa, né? Não assim na questão de outras questões de... Mas essa questão da orientação sexual, a gente tem que ter um trabalho maior, porque senão os pais eles te esganam, fazem uma revolução mas assim eu me sentia a vontade para discutir com eles, mostrando, levando exemplos assim, coisas da idade, voltada para o público (Profª. Lina – Turma 2011 - grifos nossos).

Lina diz que nem sempre consegue trabalhar as questões de gênero e sexualidade na escola, especialmente como ela gostaria, porém ela abordava sobre as marcas e as delimitações de gênero, questionando a ideia de que existem brincadeiras para meninas e para meninos ou que não se deve usar determinado acessório por ser considerado exclusivo de um gênero. A professora diz que a formação continuada contribuiu para que ela desenvolva esses debates na escola. Ela já trabalhou com base em materiais como livro, imagens, fantoches e vídeos. Também ela nos traz que não é tranquilo fazer esse trabalho, pois, sobretudo os garotos reiteram que não podem brincar ou usar aquilo que é visto como feminino.

Todo esse impasse nas discussões acontece porque gênero é considerado como dado naturalmente, em que os corpos são vistos apenas como duas possibilidades, ou se

é feminino e, conseqüentemente, com características culturais e sociais da feminilidade, ou se é masculino e com características sociais e culturais da masculinidade. Além disso, o feminino não pode ser utilizado por aqueles que são considerados homens e masculinos e vice-versa, o que dificulta problematizar alguns saberes como o de que homens podem usar cor de rosa ou que meninas podem jogar futebol. Aquilo que está fora desses padrões é considerado desviante ou anormal e, portanto, não deve ser abordado (LOURO, 2000).

Entendemos que Lina traz desejos e medos no âmbito educacional, pois – apesar de ela se sentir preparada para dialogar sobre as discussões de gênero e sexualidade em uma sala de aula da educação infantil – ainda teme se aprofundar por conta do olhar das famílias, do que podem pensar sobre o desenvolvimento desses debates na escola. O medo da professora é, especialmente, sobre orientação sexual e, no caso, falar sobre diversidade sexual, já que os familiares poderiam compreender o debate como um desvio dessa ordem naturalizada e generificada dos corpos das crianças e que a escola deveria apenas falar sobre a heterossexualidade como uma sexualidade natural. O fato de serem pequeninos, como ela mesmo diz, também interfere nesse processo. Destarte, a insinuação a outras discussões seria caracterizada como impróprias ou prematuras.

Questionamo-nos também se esse receio de Lina está ancorado apenas nos familiares ou se, de alguma forma, esse pensamento difundido por algumas famílias também a captura. Levantando esses questionamentos, a autora do artigo lembrou de uma atividade que desenvolveu na escola em que leciona, com o tema “A chegada da primavera”. Ela fez algumas máscaras com flores coloridas para as crianças apresentarem uma música da primavera no pátio da escola, e todas/os usaram para a apresentação, porém, um aluno estava com uma máscara de flor cor de rosa. Isso foi o suficiente para a coordenadora dizer a uma colega de trabalho que a atitude dela não poderia ser repetida, pois se alguém da família estivesse na escola não gostaria de ver o filho com uma máscara de flor “rosa”. A autora aguardou a coordenadora conversar com ela, entretanto, ela nunca a procurou para dialogar sobre isso. Muitas vezes pensamos que somente as famílias dificultam o trabalho com gênero e sexualidade, mas – como já trazido anteriormente – professoras(es), diretoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas(os) também constroem discursos que reiteram a ordem cisheteronormativa.

Pensando nessa direção das questões de gênero e sexualidade na educação infantil, a professora Aline traz reflexões sobre como corriqueiramente somos ensinadas/os a generificar as cores e como é importante problematizar essas

construções. Aline relata que passou a questionar seu olhar sobre essas questões após o curso de formação em gênero e sexualidade:

A gente aprendeu que menina é rosa e menino é azul, então as cores mais delicadas são para menina e isso não existe, né? As cores estão aí, a natureza está aí com todas as cores. As flores estão aí e não tem isso, essa flor só quem pode cuidar, ou esse tipo de flor só quem pode é menina. Deus quando criou esse universo, criou de uma forma bem diversificada, isso com toda a beleza pra gente ter esse olhar, só que a gente é presa na educação, isso não pode, isso pode. Principalmente eu que sou professora da educação infantil, tem que trabalhar assim desde muito cedo, desde a mãezinha que está esperando o filho, a questão das cores, do enxoval e tudo. A gente aqui na creche, a gente trabalha com cuidado para não ficar, para não entender que vermelho só é de menina, não. É trabalhar com massa de todas as cores, se for rosa é rosa, se ele quiser vermelho é vermelho [...] Já tem crianças que não gostam de algumas cores, até por conta dessas realidades em casa, né? Às vezes, os pais em casa dizem “não vai vestir rosa, não”. Até mesmo, meu filho, ele fez aniversário ano passado, comprei uma camisa pra ele e ele ganhou outra de presente, uma rosa clara eu dei e a tia deu uma blusa rosa pink, aí ele viu esse rosa e disse: “não vou usar, não, não vou usar, não, minha mãe, que é de mulher”. E eu disse: “quem te disse que homem não usa essa cor? Homem usa todas as cores, então não tem isso cores de meninas e de meninos, não” (Prof.^a Aline – Turma 2010 - grifos nossos).

A professora Aline aponta possibilidades de se desenvolver atividades distintas na sala de aula e, especificamente, na educação infantil, em que as crianças podem aprender a conviver em um grupo social mais amplo que o familiar e, até, se possível, rever seus pensamentos sobre as construções de gênero. Ela também diz o quanto nossa educação nos disciplina e nos regula: “a gente é presa na educação, isso não pode, isso pode”, contudo mesmo se sentindo aprisionada por uma educação que dita regras, o curso de formação contribuiu para que ela favorecesse a espontaneidade das crianças por meio das cores e uma maior versatilidade.

Aline ousa subverter as normas e mostra também a seu filho que não é preciso ter aprisionamentos, apresentando-lhe outras possibilidades de cores. Finco (2015) nos ajuda a pensar sobre essa maior flexibilidade em relação ao sexo/gênero e às brincadeiras das crianças, viabilizando os trânsitos ou rupturas das fronteiras.

As crianças brincam com aquilo que lhes dá prazer, de acordo com a sua curiosidade; por isso, não há necessariamente fronteiras para os espaços ocupados na brincadeira. As fronteiras do que é permitido e do que não é permitido para cada sexo não são consideradas nos momentos das brincadeiras, ou seja, meninos e meninas mostram-nos que seus desejos e vontades vão além do que os adultos esperam deles; que possuem a capacidade de criar e recriar, de vivenciar situações inesperadas de formas inovadoras (FINCO, 2015, p. 55).

Com essa contribuição de Finco (2015), percebemos como o controle opera em nossa sociedade e limita por meio da cultura desde a infância o que as pessoas adultas devem permitir ou negar para crianças, controlando e formando cada uma delas por meio das regras estabelecidas pela sociedade. Mas a professora Aline faz um movimento que parte da reflexão e de atitude de cada criança, deixando-as viverem com menos prescrições.

Essa regulação das famílias, no entanto, atinge outra professora que participou da pesquisa. Por alguns anos, a professora Joana ministrou aulas da disciplina Educação para Sexualidade, componente curricular das escolas municipais de Jequié-BA, já mencionada na descrição metodológica do artigo, e conseguia desenvolver seminários e ações junto ao Centro de Assistência e Tratamento Especializado CATE-Jequié, local em que se trabalha com as ações de prevenção, testagem, aconselhamento e atividades de educação em saúde referente às IST/aids, mas depois de a escola não ter mais oitavo e nono ano, ela não trabalhou mais essas questões. Joana relata:

Conseguia, não é? Porque agora não temos mais a disciplina, mas conseguia sem problema nenhum e a gente fazia bons trabalhos. A gente conseguia fazer seminários, ir para o Núcleo de DSTs. A gente já fez muito trabalho bom aqui. Infelizmente, não temos mais oitavo e nono ano onde são administrados a disciplina. [...] Foi até uns três anos atrás, aí depois que encheu de sexto ano, quinto, sexto, sétimo. Aí a gente tirou porque eles não têm maturidade, na verdade, para abraçar a coisa. E aí os pais questionam que a professora está ensinando ousadia para o menino, entendeu? Porque eles, às vezes, não absorvem direito a coisa e aí é deturpado, a gente tem problema com as famílias. [...] Só nessa questão mesmo da criança não saber, apesar de ter sido oitavo ano, mas como eles eram ainda menores, chegavam em casa comentaram e o pai veio à escola saber o porquê que a professora estava ensinando ousadia para uma criança. E aí foi que a gente sentou e esclareceu, explicou para ele e ele pediu desculpa, mas aí a gente preferiu evitar o próximo (Prof. Joana – Turma 2009 - grifos nossos).

Quando Joana passou a trabalhar com sexualidade em outros componentes curriculares e para outras turmas, houve alguns contratemplos, pois as/os alunas/os começaram a levar essas discussões para suas famílias de forma deturpada, e algumas destas foram contestar a professora na escola, dizendo que ela estava ensinando ousadia. A atitude da família em ir à escola indagar o conteúdo que a professora estava desenvolvendo na sala de aula, talvez, seja uma forma de silenciar Joana a não

trabalhar mais com as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. É uma forma de interdição.

Esses ataques às(aos) docentes que desenvolvem alguma prática educativa relacionada às questões de gênero e sexualidade têm aumentando nos últimos anos em virtude das ações dos movimentos conservadores e fundamentalistas, especialmente, o movimento Escola Sem Partido. No próprio site desse movimento⁵ há uma orientação para que as(os) estudantes gravem as aulas de suas/seus professoras/professores que estiverem, na perspectiva deles(as), doutrinando e ensinando sobre ideologia de gênero, as/os denunciem e entrem com ações judiciais. Em outro link do mesmo site⁶ é dito que o programa Escola Sem Partido não proíbe que a escola ensine as questões de gênero, desde que não haja doutrinação, e aí a(o) docente não pode se posicionar, o que acaba sendo uma forma de amordaça. Para este mesmo movimento, a sexualidade é entendida como uma discussão que deve ser restrita aos núcleos familiares e, portanto, as(os) professoras(es) não devem desenvolver atividades que estejam em desacordo com a moral sexual das famílias.

Esses posicionamentos encorajam muitas famílias a ameaçarem as(os) docentes, que, com o passar do tempo, se sentem desconfortáveis em falar sobre gênero e sexualidade até para que não sejam processadas(os) juridicamente. Todavia, como dito por Foucault, onde há poder, também há resistência, e então nos questionamos: *cadê as famílias que querem essas discussões nas escolas, pois consideram importante desconstruir olhares fixos e normatizadores sobre gênero e sexualidade?* É interessante que também apoiemos essas iniciativas e as(os) docentes que estão resistindo a essas pressões no espaço escolar.

Ainda que Joana seja educadora e tenha autoridade para o debate, ela é vigiada e regulada por outra instituição que limita o que deve ser dito e o que precisa ser silenciado, desta forma, segundo a professora, para evitar outros momentos que causassem desconforto e que as famílias fossem novamente à escola, ela preferiu não trazer mais a discussão em sala de aula.

3 "Eu acredito que eu não tenho, não me sinto à vontade para estar ainda discutindo": inseguranças em desenvolver atividades sobre gênero e sexualidade no espaço escolar

⁵ Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em 11 de maio 2020.

⁶ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/faq>. Acesso em 11 de maio 2020.

A professora Vilma é formada em Biologia, mas leciona Física e assume não conseguir desenvolver diálogos ou atividades no âmbito escolar sobre as discussões de gênero e sexualidade, como relata a seguir:

A gente pode compartilhar isso aí e eu achei muito interessante, e perdura até hoje, porque tem gente que eu fiz o curso que até hoje eu converso. A gente dialoga sobre essas questões. [...] Se eu consigo? Bem, eu acredito que sim, mas eu nunca desenvolvi... Para dizer a verdade, eu nunca desenvolvi não, mas eu acredito que eu tenho um suporte pra tá desenvolvendo e tá incluindo essas discussões em sala de aula, mas é como eu falei, tem que ter todo um preparo. A gente tem que ver a clientela, porque não é assim a gente chegar... Porque pode ser que ocorra, né? Os ânimos aflorem e você não tem um controle da situação, então eu preciso ver direitinho para tentar [...] Eu acho que tenho que me preparar mais, me capacitar mais para ter mais segurança, porque se você for abordar um tema, por exemplo, eu vou dar uma aula de Física e se eu não tiver nenhum domínio daquele assunto, não me preparar para dar aquele assunto, o aluno pode me colocar no aperto e aí, então eu tenho que me preparar, né? Aí nesse momento eu acredito que eu não tenho, não me sinto à vontade para estar ainda discutindo (Profa. Vilma – turma 2011 - grifos nossos).

A professora Vilma diz que, apesar de dialogar com suas/seus colegas que também fizeram o curso de formação, não se sente “à vontade” para dialogar com as/os discentes no âmbito escolar por ainda ter receio em abordar as discussões. Vilma nos oferece pistas de que, para falar sobre as questões de gênero e sexualidade na sala de aula, é necessário um preparo maior, com ainda mais cursos e mais segurança em dialogar sobre a temática, ou seja, apenas um curso de formação não foi o suficiente para ela trazer essas questões para a sala de aula. Aliás, ela ratifica dizendo que, caso não haja um domínio ou uma preparação, as/os discentes podem confrontá-la, o que ela não gostaria que acontecesse.

Vilma também tem medo de que, ao falar sobre sexualidade, os ânimos se aflorem e ela perca o controle das discussões sobre as questões de gênero e sexualidade. Há uma preocupação dela em relação às(aos) estudantes para as(os) quais as discussões poderão ser feitas, ou seja, ela não trabalharia com qualquer turma de educandas(os). Entendemos que esse receio e medo no trabalho com essas discussões são muito presentes e, talvez, precisemos pensar: por que nos deixamos ser capturados por esses medos? Como escapar deles? Perguntas que insistem em nos acompanhar.

Com base em Jorge Larrosa (2002), podemos suspeitar que, para Vilma, o curso de formação não foi experiência, não houve trans-formação, mas sim informações

recebidas durante o período do curso sobre as temáticas de gênero e sexualidade, mas que não geraram mudanças. São os riscos que temos também nesses processos formativos, nos quais, algumas/alguns serão tocadas(os) e outras(os), não.

O que ficou do trabalho e o que virá depois?

Quando finalizamos um curso de formação em diversidade de gênero e sexualidade, indagamo-nos sobre o que ficou do trabalho desenvolvido e o que ainda pode ser feito para se reinventar, criar outros sentidos e novos olhares para a nossa própria trajetória. As(os) docentes que dialogaram conosco nesta pesquisa tinham participado de um curso de formação e, cotidianamente, eram interpeladas(os) pelas questões de gênero e sexualidade que invadiam suas vidas de diferentes formas, incluindo os momentos em que estavam na escola e em sala de aula.

Algumas das professoras aceitaram o desafio e lidaram com as questões de gênero e sexualidade na escola, mesmo com vários freios, criando estratégias de resistência ao confrontar familiares, equipe gestora, estudantes e até as(os) próprias(os) colegas; outras são pegas(os) de surpresa e, nessa imprevisibilidade, às vezes não sabem o que e nem como fazer. Há também quem assuma que a formação não se constituiu enquanto uma experiência e que ainda não se encoraja em encarar esses debates no espaço escolar, pois a insegurança a consome.

Sendo assim, tomamos as práticas educativas como construções complexas e multifacetadas em que vários elementos atuam conjuntamente e, por mais que queiramos receitas prontas e os métodos ideais, boa parte das vezes, as práticas nos ensinam outras coisas. Não tivemos a pretensão aqui de encerrar as discussões sobre como lidar com diversidade de gênero e sexual na escola, após as vivências em espaços formativos, e muitas outras pesquisas não de vir.

Este texto é apenas uma possibilidade de leitura e nos mobiliza a apostar na pluralização de tantos outros espaços formativos envoltos nessas temáticas e a entender que a formação é um dever, um vir a ser e que pode ou não nos tocar.

Referências

AZEVEDO, S. M. M. M.; SOUZA, M. L. O ensino da sexualidade em um componente curricular específico: regulações e escapes. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.23, n.2, p.367-386, jul./dez./2016.

FERRARI, A.; CASTRO, R. P. “Quem está preparado pra isso?”... Reflexões sobre a formação docente para as homossexualidades. **Práxis Educativa** (Brasil), v. 8, n. 1, jan./jun., 2013, p. 295-317.

FINCO, D. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education**, v. 18, n. 1, p. 47-57, 2015.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise de discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 1997 – 223, nov., 2001.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 20 reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010b.

FRY, P. MACRAE, E. **O que é homossexualidade?** São Paulo: Abril Cultural Brasiliense, 1985.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p.20-28, 2002.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 129-156.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade, 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35 -82.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, v. 3, n.4, p.62-70. 2011.

MELLO, L.; GROSSI, M.; UZIEL, A. P. A escola e @s filh@s de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. 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. 159-181.

MEYER, D. E; SOARES, R. de F. R. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: Costa, M. V; BUJES, M. I. E. (orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2 ed., 2014.

NOGUEIRA, G.; COLLING, L. “Homofobia, heterossexismo, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade”. In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. (orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015, p. 353-358.

PERUCCHI, J.; BRANDAO, B. C.; VIEIRA, H. I. S. Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 19, n. 1, p. 67-76, mar., 2014.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19- 54, 2007.

SILVEIRA, R. M. H.. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A. Ideações e tentativas de suicídio em adolescentes com práticas sexuais hetero e homoeróticas. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 21, n. 3, p. 651-667, 2012.

VERGUEIRO, V. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L., (orgs.). **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero** [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 249-270.

Recebido em maio de 2020.

Aprovado em junho de 2020.

Revista
Diver  **sidade**
e Educação