



"ANDRÉ, FAZ XIXI DE PÉ SE NÃO VOCÊ VIRA MULHER": DIVERSIDADE SEXUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tiago Duque¹

Resumo: Este texto discute diferentes experiências que revelam compreensões, dilemas e facilidades diante da diversidade sexual na formação de professores. Essas experiências referem-se a relatos que colhi como professor. Através de um referencial teórico sobre gênero e sexualidade, em uma perspectiva pós-estruturalista, penso essas experiências (seus contextos e significados) na formação de professores sem deixar de levar em consideração a relação estabelecida entre este pesquisador e quem as relata. Além disso, reflito a partir da minha experiência de campo no estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras, produzido pela Organização Não Governamental Reprolatina.

Palavras-chave: Sexualidade; Gênero; Educação; Formação de Professores

Soube que durante as férias escolares poucas crianças frequentavam uma determinada escola pública de educação infantil aqui na cidade de Campinas, SP. A maior parte dos alunos e alunas tinha companhia para ficar com eles nesse período, mas alguns não tinham os pais livres em casa, então, permaneciam indo à creche. Para otimizar o trabalho das professoras e demais funcionárias daquela instituição pública, apenas um banheiro foi disponibilizado para ser utilizado pelas crianças. André, um aluno de quatro anos, foi visto por uma das educadoras² fazendo xixi sentado. Ela logo repreendeu dizendo: “André, faz xixi de pé se não você vira mulher”. Outra educadora, que me contou esse relato, ao ouvir tal repreensão ficou quieta. No dia seguinte, o viu novamente fazendo xixi sentado. Sem tomar a mesma atitude da amiga de trabalho, resolveu perguntar a ele o motivo dele não fazer xixi em pé. André, com tranquilidade, apontou para o desenho na porta de entrada do banheiro (que fazia alusão a uma figura feminina) dizendo: “estamos usando só o banheiro das meninas, não posso mostrar meu bumbum aqui no banheiro das meninas, né?!”.

¹ Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: duque_hua@yahoo.com.br

² Neste texto uso as categorias “professora” e “educadora” de forma aleatória, insto é, não pretendo aqui estabelecer uma diferença entre elas a ponto de justificar os seus usos neste ou em outros parágrafos.

Esse e outros relatos que apresentarei nesse texto refletem o quanto a temática da diversidade sexual é pertinente diante da formação de professores, especialmente em relação àqueles profissionais que trabalharão/trabalham com na Educação Infantil ou com as séries iniciais do Ensino Fundamental, afinal, é nesse período que as crianças participarão de um grupo social mais amplo do que o da família, que as colocam em um palco de inscrições intelectuais, sociais e psicológicas (Vianna e Finco, 2009).

Segundo o que observo, essa temática tem sido abordada em diferentes espaços de formação desses profissionais. Às vezes aparece no programa do curso, ou surge de forma quase inesperada enquanto demanda pertinente ao debate atual sobre educação. Aqui, mais do que uma análise conclusiva via uma metodologia estruturada, procuro descrever e refletir sobre diferentes experiências que revelam compreensões, dilemas e facilidades diante desse tema.

Essas experiências referem-se a relatos que colhi como professor e pesquisador junto a diferentes espaços de formação, como, por exemplo, professor das turmas vinculadas ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas)³, e como Tutor do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), oferecido à distância pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)⁴, voltado a professores de diferentes anos do Ensino Fundamental. Oficinas junto a estudantes e diferentes profissionais da educação desenvolvidas pelo Identidade⁵ – grupo de luta pela diversidade sexual, grupo do movimento social em que tenho atuado nos últimos anos, também fazem parte dessas experiências.

Além disso, reflito também a partir da minha experiência de campo realizada durante o estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras, realizado pela Organização Não Governamental Reprolatina – soluções inovadoras em saúde sexual e reprodutiva⁶. Os dados do relatório final produzido por

³ Sou professor da disciplina “Sociologia Geral” deste curso presencial de Pedagogia desde setembro de 2010. As estudantes deste curso trabalham em escolas ou creches públicas e não possuem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de dezembro de 1996. O PARFOR foi instituído pelo decreto número 6.755, de 29 de janeiro de 2009, assinado pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva.

⁴ O curso foi oferecido durante o ano de 2009 a mais de mil cursistas de diferentes localidades do Brasil. Para maiores informações, consultar Duque et al, 2010.

⁵ Para maiores informações sobre o Identidade, acesse: www.identidade.org.br

⁶ A pesquisa de campo foi realizada em Manaus (AM), Porto Velho (RO), Natal (RN), Recife (PE), Cuiabá (MT), Goiânia (GO), Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP), Curitiba (PR), Porto Alegre (RS). Eu participei do trabalho de campo nas cidades de Natal e Rio de Janeiro. Além disso, participei dos encontros de devolutiva dos resultados da pesquisa em Curitiba e Natal. Em campo, a equipe que compus realizou entrevistas em profundidade com gestores, diretores e professores, grupos

esta instituição também são citados ao longo do texto. O foco da pesquisa foram autoridades educacionais, equipe docente e estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Através de um referencial teórico sobre gênero e sexualidade, em uma perspectiva pós-estruturalista, penso a formação de professores a partir dessas múltiplas experiências que trago na memória. Aqui, não focarei exclusivamente nos relatos colhidos, mas também nos aspectos das relações deste pesquisador e professor com alunos e alunas. Afinal, as crianças e os adolescentes da Educação Básica, os professores em formação e nós que trabalhamos com a formação de professores somos constituídos (às vezes por adesão e às vezes por contestação) das mesmas lógicas de gênero e sexualidade, e, por isso, precisamos nos situar e pensar nesse tema também a partir das nossas próprias experiências como educadores.

O “virar mulher” e a importância da formação em diversidade sexual

A situação vivida por André relatada no início desse texto nos faz pensar o quanto a reiteração discursiva tem um papel essencial na formação do que é ser homem e ser mulher. Se por um lado o “virar mulher” recai como algo ameaçador, por outro ele nos revela o quanto ser homem envolve mais que uma corporalidade, mas implica em uma performance, em um uso do corpo e do espaço como sendo de uma maneira reconhecidamente “de homem”, e não “de mulher”. Em outras palavras, ao ser alertado de como deveria usar o banheiro de forma a dar a entender que o que estava fazendo estava errado, aponta-se para o “virar mulher” como algo, se por um lado possível, por outro que deve ser temido, não valioso, uma punição por não agir corretamente, “como homem”. E, evidentemente, em um sentido mais amplo, se trata de uma expectativa pautada tanto no gênero quanto na sexualidade, porque se sabe que o que se espera de uma atitude “de homem” é que também revele heterossexualidade.

Infelizmente essa lógica de poder “virar mulher” está no nível da repreensão, mas ainda tem sido pouco compreendida, e quando entendida, ainda pouco reconhecida como legítima e verdadeira no campo acadêmico da formação profissional dos trabalhadores da educação. A maior dificuldade no processo de formação de professores

focais com professores, grupos focais com estudantes, entrevistas informais com pessoal administrativo e observação dirigida nas escolas.

quando o assunto é sexo e gênero é a compreensão de que historicamente, as diferenças de gênero precederam as diferenças de sexo.

Thomas Laqueur foi um dos que afirmou que o sexo é tão contextual quanto o humano. Ele lembra-nos, por exemplo, de que o lugar-comum da psicologia contemporânea (frequentemente mantido por um discurso biologizante da “natureza dos sexos”), de que o homem deseja sexo e a mulher deseja relacionamentos, é a exata inversão das noções do pré-iluminismo que, desde a Antiguidade, ligava as amizades aos homens e a sensualidade às mulheres (Laquer, 2001, p. 15).

Assim, ao pensarmos em diversidade sexual é fundamental compreender o equívoco de acreditar em uma base natural que é binária e sexuada (entendida como uma diferença sexual pautada em dois sexos opostos e complementares, dos quais não teríamos como fugir) onde a cultura simplesmente age sobre o que já está definido como macho ou fêmea⁷. Nesses termos, explica Berenice Bento:

O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo. Após o nascimento da criança, as tecnologias discursivas dirigem-se à preparação do corpo para que desempenhe com êxito o gênero. O mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações. Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos. As “confusões” nos “papéis” provocam, direta e imediatamente, “perturbações” na orientação sexual, supõem os defensores do binarismo (Bento, 2011, p. 550-551).

Além da situação vivida por André, outros casos podem ser pensados a partir deste contexto de proibições e afirmações para que o sexo e o gênero correspondam ao esperado pelo discurso hegemônico. Por exemplo, na pesquisa realizada pela Reprolatina, foi unânime a rejeição por parte da comunidade escolar da possibilidade de uso do banheiro feminino por garotos efeminados ou travestidos. As justificativas para a negação desse uso, que muitos têm defendido como sendo um direito, apontam para o perigo de que, antes de tudo, estamos tratando de “menores”, e por outro lado, “os pais não iriam gostar” (Reprolatina, 2012, p. 41). Alguns chegaram a afirmar que seria contra as leis!⁸

⁷ “Não se pretende, com isso, negar a materialidade dos corpos, mas o que se enfatiza são os processos e as práticas discursivas que fazem com que aspectos dos corpos se convertam em definidores de gênero e de sexualidade e, como consequência, acabem por se converter em definidores dos sujeitos” (Louro, 2004, p. 80)

⁸ Como afirmou Gayle Rubin, a lei é implacável ao criar uma fronteira entre a “inocência” da infância e a sexualidade “adulta”. Em vez de reconhecer a sexualidade dos jovens e tentar dar-lhe suporte, nossa cultura nega e pune o interesse e atividade erótica de qualquer pessoa que não atingiu a maioridade. “O volume de disposições legais destinadas a proteger os jovens de um exercício prematuro da sexualidade é espantoso” (Rubin, 2003, p. 43).

Beatriz Preciado (2006) faz uma reflexão interessante sobre esse assunto. Para ela, enquanto os espaços dos banheiros públicos “masculinos” favorecem a experimentação sexual, o espaço dos banheiros públicos “femininos” incentiva as mulheres a se auto-vigiarem em seus graus de feminilidade heterossexual em que todo o avanço sexual resulta em uma violência masculina⁹. Isso foi visivelmente percebido durante o trabalho de campo realizado para a pesquisa sobre homofobia nas escolas. Além de ter sempre a identificação de quais banheiros deveriam ser frequentados por alunos e quais por alunas (o que os é ensinado e aprendido desde muito cedo, como mostrou André ao se referir à imagem feminina da porta do banheiro que usava), no banheiro feminino, diferentemente do masculino, sempre existiam espelhos.

Assim, “a educação infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos” (Vianna e Finco, 2009, p. 271). Nesse sentido, a formação dos profissionais ligados a este período é essencial para a garantia do reconhecimento à diversidade, inclusive a sexual. Os professores que atuam nos anos finais da Educação Básica também carecem de formação, foi o que apontou o relatório final da pesquisa nas onze capitais brasileiras. Uma das recomendações frequentemente dada pelos participantes da pesquisa foi a de “capacitar educadores para implementar a educação sexual que inclua as diversidades sexuais e a identidade de gênero” (Reprolatina, 2011, p. 63).

Os estranhamentos e o limitado discurso do respeito às diferenças

Mesmo com o trabalho pedagógico contínuo, repetível e interminável para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade “legítimos”, esse processo é afeito a instabilidade, é permeável aos acidentes, e, por ser como tudo que é histórico e cultural, o gênero e a sexualidade guardam inconstâncias, permitindo que muitos escapem da via planejada, se coloquem a deriva ou vão buscar outro lugar para se alojar ou se mover (Louro, 2004). Em outras palavras, há transgressões de diferentes ordens. O mais

⁹ Para ela, são os banheiros públicos que fixam e produzem diferenças biológicas entre homens e mulheres, diferenças estas que legitimam os códigos vigentes de masculinidade e feminilidade. Ela afirma que os banheiros públicos masculinos ajudam a manter a postura masculina ereta e pública dos homens, devido o urinário ser construído para que os homens urinem visivelmente em pé. Porém, quando defecam nos banheiros públicos, os homens colocam-se longe dos olhares dos outros homens. Sentados e escondidos quando em seus momentos de abertura anal, parecem protegidos de qualquer tentação homossexual. No caso das mulheres, reproduz-se uma lógica doméstica no meio do espaço público, onde se posicionam sentadas e não visíveis durante o ato de urinar ou defecar.

incrível dessas transgressões é quando elas denunciam, se por um lado o poder das nossas normas, por outro, o quanto elas são contingenciais e falíveis. E, quando pensadas nessa perspectiva, especialmente sendo problematizadas em espaços formativos (a partir da teoria e do processo sistematizado da construção/desconstrução do conhecimento), desvelam-se facilmente como algo passível de mudança. E, o mais incrível, quando damos visibilidade a essas transgressões e, especialmente, ao quanto elas demonstram a falibilidade das nossas normas, descobrimos que são muitas e acontecem em todos os lugares. Por exemplo, ouvi em meio a uma discussão teórica em a seguinte frase: “Eu tenho um caso desses lá na minha creche”. A questão era a experiência de crianças intersex¹⁰. Usava esse exemplo para discutir o quanto a ciências sociais é fundamental na formação de professores, especialmente no que se refere a sua contribuição desconstrutivista das categorias mais naturalizadas por nossa cultura, inclusive a categoria “sexo”.

Então, algo que estava aparentemente tão longe e distante, materializou-se na sala de aula através do relato da estudante. No contexto do seu trabalho a identificação da criança como sendo masculina ou feminina (esse é o grande eixo das discussões sobre intersexualidade em diferentes campos do conhecimento científico e até mesmo entre organizações dos direitos humanos¹¹) foi feita a partir do sexo do irmão gêmeo da criança intersex. Como o irmão que nasceu no mesmo dia, por não ser intersex, foi facilmente classificado como “menino”, a ela também foi dada a mesma classificação.

Problematizar não só a atitude das funcionárias da creche, mas também as atitudes médicas a respeito da decisão em intervir no corpo dos intersex causou muito estranhamento em sala de aula. Afinal, essas experiências suscitam

importante reflexões acerca de como os corpos são construídos em nossas sociedades e sua importância biopolítica para a construção das identidades, assim como o estranhamento causado por corpos que não se enquadram nos ideais normativos e que “precisam” ser re-feitos para atingir um mínimo de humanidade (Pino, 2007, p: 169).

¹⁰ “Intersex é uma definição geral usada para explicar a variedade de condições nas quais as pessoa nascem com órgãos reprodutivos e anatomias sexuais que não se encaixam na típica definição de masculino ou feminino” (Pino, 2007, p. 153).

¹¹ Hoje há em diferentes países do mundo uma tentativa de ativistas em banir as cirurgias que desfazem e re-fazem esses corpos “estranhos”, porque elas não garantem que ao crescer aquela criança vai se identificar/reconhecer com o sexo anatômico feito a base de cirurgias. No entanto, é importante ressaltar que “a medicina não é a grande vilã da história, antes, é parte da ordem social que exigem que as pessoas tenham um sexo verdadeiro – homem-masculino e mulher-feminina – e que essa verdade esteja sinalizada no corpo” (Pino, 2007, p. 171).

Para Claudia Vianna e Daniela Finco (2009) a estranheza é o primeiro sentimento que as crianças transgressoras causam nas professoras¹². Durante parte do campo da pesquisa para a Reprolatina, vários professores assumiram ter a mesma reação. No relatório técnico final consta um depoimento com esse teor: “jamais vou tratar diferente, mas lá no meu íntimo assim, parece que não é algo normal, né? Uma coisa meio estranha” (Reprolatina, 2011, p. 40).

“Tal estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito” (Vianna e Finco, 2009, p. 280).

A instituição escolar tende a invisibilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, interferências não-apresentadas e silêncios. Pressupõe-se, por exemplo, que a sexualidade é um assunto privado ou, ao menos, restrito ao lado de fora da escola (Miskolci, 2005, p. 17).

Essa postura ficou absolutamente perceptível em várias situações vivenciadas durante o trabalho de campo em questão. Um dos profissionais da educação que participou da pesquisa chegou a afirmar: “aqui, pra nós, todos são tratados da mesma forma, não tem menino ou menina, sexualidade é do portão pra fora”. Uma autoridade de Estado reforçou: “alunos, são todos iguais, não têm sexo...” (Reprolatina, 2011, p. 20).

Enquanto professor universitário, afirmo que é perfeitamente possível ampliar esta lógica para além do espaço da creche ou da escola de Educação Básica. Percebo durante o meu trabalho em sala de aula que um relato sobre experiências disparatadas de gênero e sexualidade é comumente acompanhado de um clima de estranhamento misturado com certo assombro, tanto de quem conta (porque viveu a experiência), como de quem ouve (porque se vê vivendo a experiência). Nestes casos, há uma tensão de quem relata, e, às vezes maior, de que escuta o relato.

O mesmo se passa no ambiente virtual de aprendizagem. O jeito de escrever as histórias de crianças “estranhas” no ambiente virtual e de debatê-las, isto é, como se usa as palavras, a forma de pontuar as frases, o excesso de espaçamentos entre elas e o tempo em que alguém vai levar para responder a postagem de um relato com conteúdo desse tipo, são alguns sinais de o quanto o estranhamento está para além das relações de ensino-aprendizado face a face.

¹² Essas pesquisadoras tratam da experiência do menino que se vestia de noiva e da menina que usava tênis do dinossauro. Para elas esses “são exemplos de vozes que não se emudeceram, mesmo no interior de um sistema que procura normatizar as identidades de gênero das crianças” (Vianna e Finco, 2009, p. 276).

Um desses relatos se refere a um menino que, durante uma atividade na sala de aula, resolveu ir brincar de boneca com as meninas, deixando de lado os demais meninos e os carrinhos. De forma discreta e inteligente a professora observou sem intervir, até que foi chamada aos gritos por duas ou três crianças da turma para ir lá ver o Paulo que tinha engravidado. A professora respirou fundo e se aproximou. Meninos e meninas estavam afoitos em torno do Paulo que havia colocado uma das bonecas embaixo da blusa enquanto outro pedia para ele deitar para “fazer a criança nascer”. A professora prosseguiu sem intervir até que, ao ver a encenação da boneca sendo retirada da barriga do Paulo, meio sem jeito, resolveu perguntar qual era o nome da criança: “Que linda. Como ela vai se chamar?”. Paulo rapidamente respondeu: “Vitória!”. Na tentativa de acabar com a encenação sem demonstrar todo o estranhamento que estava sentindo, e com certo pânico de outras professoras da creche ver que ela havia entrado no jogo transgressivo das crianças, tentou desviar a atenção do grupo fazendo outra pergunta: “Que legal. E agora o que você vai fazer com ela?”. Paulo pensou, fez um instante de silêncio e disse se levantado e entregando a boneca para a menina que estava ao seu lado: “Eu vou dar pra mãe dela cuidar e vou trabalhar”.

Além de compreendermos que o transgressivo tem uma determinada temporalidade, que não é algo necessariamente fixo e estável, o relato me parece interessante porque sempre que o conto em sala de aula ou em meio a uma oficina do grupo Identidade, durante a narrativa quem está ouvindo fica tenso/tensa com a possibilidade de isso acontecer com ele/ela, mas no final dão uma gargalhada liberando toda a tensão quando percebem que foi só uma brincadeira e que Paulo volta, no final da história, a corresponder ao que se espera de um menino.

Eu próprio causo certo estranhamento quando, no primeiro contato com as estudantes, me apresento dizendo que o meu tema de pesquisa no mestrado foi travestis adolescentes. As reações de estranhamento são visíveis pelas expressões faciais e também pelo silêncio que se segue no aguardo de maiores esclarecimentos, porque a princípio parece não ser possível que o tema possa ser tratado como foco de pesquisa científica, e, ainda mais, ser colocado assim, digamos, de forma tão natural em uma apresentação pessoal no primeiro dia de aula. Evidentemente que aumenta a tensão quando problematizo a necessidade de pautarmos uma discussão sobre desejo em uma perspectiva da diversidade sexual, que em minha trajetória junto ao movimento social tenho aprendido a enfrentar o desafio de problematizar o que aprendemos sobre corpos e desejos. Esse clima desconcertante não ocorre somente em salas de aulas do curso de

Pedagogia. No próprio curso de Ciências Sociais já passei por isso. Ele se instala porque nós, professores e professoras, raramente falamos do prazer e do desejo erótico em nossas salas de aula.

Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao acreditar nisso, os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar a atenção para o corpo é traír o legado da repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente [...] O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido (Hooks, 2001, p: 115).

Mas, se essas atitudes incomodam “é sinal de que surgiu a oportunidade de quebrar o silêncio e trazer à luz um assunto que pode contribuir para repensar a diversidade sexual e afetiva dos seres humanos” (Miskolci, 2005, p.17). Porque, sabemos, o silêncio de educadores, e aqui entendo inclusive os educadores responsáveis pela formação de professores, diante do incômodo causado por um relato ou por até mesmo uma situação “estranha” envolvendo gênero e sexualidade vivida em sala de aula, não é uma atitude neutra.

Fingir que alguém não existe nada tem de imparcial, e ignorar costuma ser a melhor forma de fazer valer os padrões de comportamento considerados “bons”, “corretos”, “normais”. O silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores e padrões de comportamento hegemônicos (Miskolci, 2005, p. 18).

Sabendo disso, em certa ocasião, em um curso onde estava começando a trabalhar, vi uma aluna que embaralhou a minha inteligibilidade de gênero e de sexualidade. Desconcertado, me perguntava se ela seria ou não uma travesti ou transexual porque a pouco sabia que teria que fazer a chamada pelo nome da lista de presença, e, certamente, lá não constaria o seu nome social. *Será que adotaram o nome social na lista de presença? Como vou chamá-la pelo nome de registro se lutamos tanto pelo reconhecimento da feminilidade trans? Mas, acho que é só uma impressão. Será que estou sendo preconceituoso em me confundir e me preocupar? Mas, e se ela não for travesti ou transexual?* Todas essas perguntas me passaram pela cabeça, me fazendo sentir e vivenciar como se dá o estranhamento em sala de aula diante de “um corpo estranho” e como estamos todas e todos envolvidos em dificuldades semelhantes.

Tentando não demonstrar nervosismo, fiz o que orientamos (às vezes friamente ou de forma tão hipotética que não imaginamos que iremos passar por isso) em nossas oficinas do movimento social e também em algumas aulas para estudantes de

pedagogia. Independentemente de estarmos ou não de frente para um grupo em que tenha alguém que nos cause estranheza, devemos sempre oferecer a oportunidade para que todos possam ter o direito de serem identificados como desejarem.

Então, antes de começar a chamada, sugeri que se houvesse alguém na sala com um nome de registro que não se identificasse com ele, que fosse até mim naquele momento para que eu pudesse anotar o nome adotado socialmente no diário. Outra mulher que havia passado despercebida por mim se levantou e se aproximou dizendo que, por favor, eu não a chamasse pelo primeiro nome, somente pelo segundo. Ninguém mais se pronunciou. Por um lado, eu havia me enganado em relação a minha suspeita, por outro, aprendi o quanto, por estudarmos, pesquisarmos e ensinarmos sobre questões que envolvem sexualidade e gênero em uma perspectiva da diversidade sexual não estamos livres dos estranhamentos que envolvem o que temos historicamente construído e identificado como sendo “normal” e “não normal”, afinal, também somos compostos pelas mesmas normas hegemônicas de construção do gênero e da sexualidade. Isso torna mais urgente o aprendizado e o ensino de que

é um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural (Bento, 2011, p. 556).

Por isso, reconheçamos, não estamos tratando de algo que seja pouco complexo ou facilmente resolvível. Como explicarei a seguir, é fundamental partirmos da necessidade de propor uma formação de professores que leve o respeito às diferenças para além do simples reconhecimento da diversidade. “O risco é que o respeito e o reconhecimento da diferença se reifiquem numa espécie de mera ‘celebração da singularidade’ ou elogio à diferença, frequentemente estetizada e quase invariavelmente engessada” (Junqueira, 2009, p. 400).

Por isso, respeitar ou reconhecer a diferença precisa ser problematizado no sentido de garantir que na formação de professores sejam consideradas as histórias, as necessidades, as reivindicações e as especificidades de indivíduos ou grupos, e, juntamente com isso, como defende Rogério Diniz Junqueira quando pensa a respeito das diferenças no campo da educação, é preciso

considerar as circunstâncias sociais, políticas e históricas da produção da diferença, as relações assimétricas que nortearam e norteiam sua produção e os conjuntos de representações sociais em circulação. Por conseguinte, em nome do reconhecimento e do respeito à diferença, não podemos nos sentir desobrigados de exercer a crítica aos processos em que, no curso de sua construção, distinções, fronteiras e hierarquizações são propostas, impostar ou mantidas, e semelhanças são negadas e convergências, desestimuladas (Junqueira, 2009, p. 399).

Um início possível para pensar formação de professores e diversidade sexual nestes termos é deixar emergir a diferença. Proponho para isso levarmos em consideração as reflexões de Elisabeth Macedo sobre a escola, mas, considerando o espaço universitário da formação dos profissionais da educação. Para ela, “uma escola que deixa emergir a diferença é, portanto, aquela que desconstrói as fixações e permite que a cultura apareça como prática de dar sentido ao mundo” (Macedo, 2010, p. 35). Ela faz uma contraposição às alternativas que tratam da diversidade cultural contemporânea (incluindo aí a questão do gênero e da sexualidade) como concebendo cultura ou culturas como fonte de conteúdos, procedimentos e valores. “Um repertório de onde se pode selecionar o que ensinar e o que aprender para se tornar alguém” (Ibidem, p. 24). Infelizmente esses repertórios deixam de lado o presente da produção de sentidos que acontece no espaço da escola para lidar com o passado da cultura e o futuro do projeto do sujeito. Por isso, em alguns casos eles são alternativas que permitem lidar com a diversidade, mas não com a diferença.

O princípio central de uma escola comprometida com a diferença deve ser o respeito ao Outro, como aquilo que não pode ser pensado a priori, definido de antemão. Nessa escola, as pessoas não se tornam porque a completude do processo de tornar-se só seria possível se eliminássemos para sempre a diferença. Elas seguem se constituindo sempre outras, ainda que sem deixar de ser elas mesmas (Ibidem, p. 36).

Assim, se pensarmos e agirmos a partir da emergência das diferenças, nós, professores que atuamos na formação de professores, estaremos igualmente reconhecendo que o processo de formação também se concretiza em nós. Por isso, convém que façamos aquilo que sugerimos, afinal, somos educadores e estamos constituídos entre normas de gênero e sexualidade que estão postas (ainda que passíveis de transgressões) também para as/os estudantes de nossas salas, como para as crianças que elas/eles já trabalham ou irão trabalhar.

Segundo Iara Beleli, “a responsabilidade pela formação infantil, atribuída ora à família, ora à escola, é um fator que tenciona as relações entre a criança, a escola e a família” (Beleli, 2010, p. 58). O próprio campo da pesquisa sobre homofobia nas escolas revelou isso de forma perturbadora: muitos professores não atuam em prol da diversidade sexual por medo das cobranças dos pais, ou, pelo menos, usam desse argumento para justificar o não envolvimento ou abordagem do tema. Isso foi recorrente em todas as capitais:

as e os professores reconhecem que não aplicam muitas das recomendações estabelecidas nas políticas e planos anuais porque sentem que não estão preparados para atuar na área das diversidades sexuais e da homofobia e também porque temem que as famílias se oponham a que esses temas sejam tratados nas escolas (Reprolatina, 2011, p. 65)

Por isso, alguns educadores estão desenvolvendo estratégias de respeito à diferença sem necessariamente envolver as famílias. Por exemplo, em determinada escola de educação infantil as professoras autorizaram os meninos interessados em brincar na casinha de bonecas a entrar e se divertir com as meninas da turma. O previsível aconteceu: alguns pais começaram a reclamar ao saber que seus filhos às vezes deixavam os carrinhos para brincar com as bonecas e panelinhas. “Eles ficavam loucos para entrar lá, choravam. Nós não iríamos deixar?!”, contava-me uma professora referindo-se aos desejos dos meninos. Então, segundo ela, a equipe decidiu tomar uma atitude que, se por um lado foge ao necessário “enfrentamento pedagógico” junto aos pais, por outro, garante que os brinquedos sejam partilhados por todos. Ao invés de entrar em um processo de convencimento dos pais, que poderia não ter resultado prático imediato, a equipe passou a chamar a casinha de bonecas de casinha lúdica. A mudança do nome da casinha driblou a censura daqueles pais mais incomodados.

Em outro relato o pai fez uma confusão porque chegou à escola e viu o filho ninando uma boneca. Na ocasião explicaram para o pai que, como ele, o filho dele se casaria, “ajudaria em casa” e também seria pai, e que precisaria aprender a cuidar de uma criança. Nesse caso, se por um lado garantiu o acesso do menino à boneca, por outro a motivação para a justificativa ainda foi limitada, afinal, a única possibilidade de justificarmos a troca de brinquedos é no sentido de legitimar a imagem de um suposto homem heterossexual moderno e sensível?

No entanto, no mesmo ambiente cultural que reforça papéis padronizados, permite também o exercício da crítica, como também foi o caso da educadora que se recusou a colocar ícones masculinos ou femininos no banheiro que tinha disponível em

sua sala de aula. As crianças entravam e viravam a plaquinha na porta apenas para dizer se havia ou não alguém ali, se estava ocupado ou desocupado, independentemente se era ou não menino ou menina. As amigas de trabalho a criticaram pela ideia de construir um banheiro “unisex”.

Sabemos que é comum a crítica individual não encontrar

um ambiente institucional que a fortaleça e que favoreça situações intencionadas de construção de novos signos em um projeto coletivo de reflexão sobre o papel da instituição de Educação Infantil na constituição das subjetividades masculinas e femininas (Silva e Luz, 2010, p. 37)

Por isso, precisamos pensar na formação em diversidade sexual não só para além da sala de aula e das famílias das crianças matriculadas na Educação Básica, mas também para além das instituições formadoras de professores. Não dá para criar um cenário simplista de culpados e vítimas. É preciso reconhecer que todas estas instituições não estão soltas no mundo. Mesmo porque, afinal,

nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI (Nóvoa, 2009, p. 44).

Não se pode entender o que problematizamos aqui como algo que diz respeito apenas ao campo restrito da formação de professores. Por exemplo, como aponta Denise Gonçalves Nunes, é preciso ter em vista a compreensão da educação infantil como um produto histórico e do profissional da educação infantil como um sujeito que tem a sua produção de saberes e de práticas mediada e condicionada pela maneira como o Estado enfrenta, no plano ideológico-político, os desafios postos pelas desigualdades sociais, afinal

a questão da profissionalização do educador infantil ocorre num ambiente em que a área social está contaminada por projetos societários conservadores, articulados à perspectiva neoliberal de satanização do Estado e de beatificação da sociedade civil, que dão o formato ideal para a desregulamentação das relações trabalhistas. O enfrentamento desse dilema certamente depende do grau de mobilização e de politização dos profissionais de educação em geral, e da educação infantil em particular (Nunes, 2009, p. 90).

E, ainda, no que se refere à questão da diversidade sexual e seus contextos mais amplos, também não fugimos de certo conservadorismo, inclusive vindo de setores do

movimento social que pautam algumas políticas públicas em diferentes áreas, inclusive na da educação. A percepção que tenho é a mesma de Fernando Seffner, que quanto mais nos organizamos para obter direitos e reconhecimentos, mais reduzimos as experimentações em torno de posições de sujeito no campo LGBT. Afirmo isso porque, como ele, gostaria que fôssemos vistos “como portadores de uma saudável crítica às instituições sociais que regulam afeto, amor e sexo, e não apenas como indivíduos que fazem de tudo para ingressar nelas” (Seffner, 2011, p. 70).

Sempre que faço essa reflexão em sala de aula, escuto: “Mas, professor, sem regras vira bagunça. Como é que vai ser?”. O mesmo acontece com o público presente em várias oficinas do movimento social. A impossibilidade de pensar em novas experiências, fora dos binarismos de gênero e da normatização da sexualidade sempre vem à tona. Por isso, o nosso compromisso com uma discussão pós-estruturalista para a educação é cada vez mais necessário e urgente, especialmente para a questão da formulação dos currículos da formação de professores. Um currículo partindo desse pressuposto teórico força os limites das epistemes dominantes: “não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído” (Silva, 2001, p. 109).

Mais do que focar na repreensão que sofreu André por ter decidido fazer xixi sentado para educadamente não mostrar o bumbum para as meninas, busquei refletir aqui sobre o quanto nós devemos enfrentar o desafio de problematizar as normas de gênero e sexualidade. Assim garantiremos outro mundo possível, que tem inevitavelmente germinado transgressivamente dentro de nossas salas de aulas (da Educação Básica às Instituições formadoras de professores), denunciado que a nossa formação serve ainda a normas conservadoras e pouco reconhecedoras da diversidade sexual. A questão está em pensarmos sobre o modo que queremos interagir com esse novo mundo que se apresenta, se ficaremos no estranhamento às vezes normalizador ou se usaremos da visibilidade das diferenças como aposta nas experiências ainda não vividas.

Bibliografia

- PRECIADO, Beatriz. *Basura y género. Mear/cagar. Masculino/feminino*. 2006. Disponível em: <http://www.eutsi.org/kea/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=46> Acesso em 20 de Set. 2008.
- BELELI, Iara. “Gênero”. In: MISKOLCI, Richard (Org.). *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos, EdUFScar, 2010. p. 45-55.

- BENTO, Berenice. “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 19(2), 2011. p. 549-559.
- DUQUE, Tiago. *Montagens e Desmontagens: desejo, estigma e vergonha entre travestis adolescentes*. São Paulo: Annablume, 2011.
- _____ et al. “Curso Gênero e Diversidade na Escola: a experiência da Universidade Federal de São Carlos”. In: MISKOLCI, Richard (Org.). *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos, EdUFScar, 2010. p. 157-169.
- HOOKS, Bell. “Eros, erotismo e o processo pedagógico”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 113-123.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal”. In: _____ (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 367-444.
- LAQUEUR, Thomas Walter. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MACEDO, Elizabeth. “A Cultura e a Escola”. In: MISKOLCI, Richard (Org.). *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos, EdUFScar, 2010. p. 12-38.
- MISKOLCI, Richard. “Um corpo estranho na sala de aula”. In: ABRAMOWICZ, Anete e SILVÉRIO, Valter Roberto. *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005. p. 13-26.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.
- NUNES, Deise Gonçalves. “Educação infantil e mundo político”. *Revista Katál*. Florianópolis. v. 12. n. 1 p. 86-93 jan./jun. 2009. p. 86-93.
- PINO, Nádia Perez. “A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos desfeitos”. *Cadernos Pagu*, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu/UNICAMP, n. 28, 2007. p. 101-128.
- REPROLATINA. *Estudo qualitativo sobre homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras (relatório técnico final)*. Projeto Escola sem Homofobia – componente de pesquisa. 2011.
- RUBIN, Gayle. “Pensando sobre Sexo: Notas para uma teoria radical da política da sexualidade”. In: *Cadernos Pagu*, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu/UNICAMP, n. 21, 2003. p. 01-88.
- SEFFNER, Fernando. “Composições (com) e resistências (à) norma: pensando corpo, saúde, políticas e direitos LGBT”. In: COLLING, Leandro (Org.). *Stonewall 40 + o que no Brasil?* Salvador: UFBA, 2011. p. 37-56.
- SILVA, Isabel de Oliveira e LUZ, Iza Rodrigues da. “Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero”. In: *Cadernos Pagu*, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu/UNICAMP, n. 34, 2010. p. 17-39.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias que currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 105-109.
- VIANNA, Claudia e FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. In: *Cadernos Pagu*, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu/UNICAMP, n. 33, 2009 p. 265-283.