

O ESPAÇO FORMATIVO DO PIBID COMO LÓCUS DE DESESTABILIZAÇÕES E EX-POSIÇÕES SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE¹

Marcos Lopes de Souza [*]
Anderson Ferrari [**]

[*]Professor Adjunto do Departamento de Ciências Biológicas (DCB) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié-BA.
E-mail: mlopessouza@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7174-1346>

[**]Professor Adjunto da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
E-mail: aferrari13@globo.com
<https://orcid.org/0000-0002-5681-0753>

¹ Este estudo foi desenvolvido durante o estágio de pós-doutorado realizado pelo autor do artigo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Agência financiadora: FAPESB/CAPES.

Resumo

Este artigo narra e problematiza algumas cenas construídas durante uma pesquisa-intervenção desenvolvida por meio de encontros formativos com um grupo de educadoras, licenciandas e docente participantes de um projeto de educação infantil (creche) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de uma universidade federal de Minas Gerais. As temáticas debatidas nos momentos formativos focalizaram-se nas relações de gênero e sexualidade e foram trabalhadas em seis encontros com a turma. As provocações, preocupações e angústias associadas aos questionamentos das crianças sobre a sexualidade capturaram os pensamentos das participantes que trouxeram à tona o dilema entre o desconhecer e o supersaber. Os episódios emergiram, em geral, de situações imprevisíveis ocorridas no contexto escolar, mobilizando os saberes sobre gênero e sexualidade produzidos durante a formação inicial e continuada das participantes. O espaço do PIBID desenvolvido na universidade também potencializou a expressão dessas cenas, pois as participantes o reconheceram como lugar de desestabilizações, exposições e de investimentos em sua formação.

Palavras-chave: formação docente, relações de gênero, sexualidade, programa PIBID.

INQUIETAÇÕES INICIAIS E PERCURSO DO ESTUDO

Nos últimos anos apesar de conflitos e resistências quanto ao trato das questões de gênero e sexualidade nos cursos de formação docente, algumas iniciativas têm advindo de proposta de docentes universitárias/os com afinidades pela temática, muitas/os delas/es pesquisadoras/es dessas questões. Além da possibilidade de existência de componentes curriculares obrigatórios ou eletivos sobre gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura, há investimentos em ações de pesquisa e de extensão (cursos, oficinas etc.). Temos também acompanhado uma ampliação de projetos e programas debruçados em produzir espaços de formação docente intencionadas/os em assumir os debates sobre gênero e sexualidades, sobretudo após o lançamento pelo governo federal do Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004). O Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tem financiado projetos na área de formação de profissionais em educação para as questões de diversidade de gênero e sexual. Trabalhos com os de Ferrari e Franco (2010) e Rohden (2009) trazem resultados de ações relacionadas à formação docente apoiadas por essas políticas públicas.

Para além desses programas específicos envolvendo a formação docente nas questões de gênero e sexualidade, temos apostado em outras alternativas como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), política do governo federal implantada desde 2007 e tendo como propósito geral aprimorar a formação inicial de professoras(es) para a educação básica e, desejando, por sua vez, uma melhoria na qualidade do ensino no país. Um dos objetivos secundários do programa é propiciar uma vivência maior das(os) licenciandas(os) no cotidiano das escolas da rede pública por meio de ações contínuas e, além disso, estreitar os laços entre docentes das escolas e as instituições de ensino superior. O programa é executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e prevê bolsas para estudantes dos cursos de licenciatura que participem dos projetos de PIBID desenvolvidos pelas instituições de ensino superior e também para as/os professoras/es das escolas e da universidade participantes dos projetos (BRASIL, 2010).

Considerando a relevância desse programa no contexto atual da formação docente, investimos em uma pesquisa-intervenção entendida aqui “[...] como investigação participativa que busca a interferência coletiva na produção de micropolíticas de transformação social”

(AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 650). Dessa

forma nos arriscamos a produzir e, ao mesmo tempo, investigar o PIBID como espaço de diálogo sobre as temáticas gênero e sexualidade junto a um dos subprojetos desse programa vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Este PIBID relaciona-se à educação infantil desenvolvendo ações em duas creches do município de Juiz de Fora-MG, é coordenado por uma professora da área de educação infantil e além dela participam duas educadoras da creche e dez licenciandas do curso de Pedagogia da UFJF. Após contato com a coordenadora, propusemos às outras participantes a viabilidade de desenvolver momentos formativos relacionados às relações de gênero e sexualidade. Informamos que o referido projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e após diálogos, todas assinaram o termo de consentimento concordando em participar do estudo.

Dessa forma, realizamos seis encontros formativos (duração de duas horas cada) com o grupo do PIBID ligado à educação infantil tendo como eixos das discussões a abordagem de gênero e sexualidade na educação infantil; as normatizações de gênero e sexualidade; diversidade de gênero e sexual e homofobia e como aporte metodológico a leitura de artigos científicos e da literatura infantil (O menino Nito e Olivia tem dois papais); exibição e discussão de curtas (O vestido novo), a exposição dialogada e os debates. Com o consentimento das participantes, gravamos os encontros em áudio. Trata-se, portanto de uma pesquisa qualitativa, o que significa dizer que buscamos entrar em contato com as experiências das participantes a partir dos eixos elencados acima. Nesse procedimento metodológico as entrevistadas ficam mais livres e dialogam com as experiências umas das outras.

Neste estudo assumimos uma perspectiva pós-estruturalista nos posicionando a partir de determinados lugares instáveis, exercitando os estranhamentos e tomando as verdades como produções provisórias e marcadas por tensões (MEYER; SOARES, 2005). Diante disso dentre as inúmeras questões que nos interessaram nessa investigação, arriscamos a trabalhar com as que se relacionaram com os limites para se dialogar sobre gênero e sexualidade na escola, em especial, na educação infantil. Essas questões fisgaram os pensamentos e os olhares das participantes, as perturbaram, provocaram-nas e também, de alguma forma, nos mobilizaram a pensar como aparecem durante o processo formativo. Para esse debate trazemos três episódios que ocorreram em dois encontros distintos (primeiro e terceiro). Os

nomes utilizados, inclusive do pesquisador, são fictícios a fim de manter o anonimato das pessoas participantes.

NARRANDO AS CENAS

Cena 1

Adriana – Uma coisa que me falaram uma vez e eu procuro sempre seguir você tem que responder aquilo que a criança tá perguntando. Você não pode ir muito além do que aquilo porque na hora ela não tá preparada pra ouvir mais do que aquilo.

Luana – Você me lembrou daquele vídeo, o Roberto deve conhecer. Um vídeo do azeite extravirgem. Ah, gente é fantástico! A criança pergunta pra mãe, o que é virgem? Mas ela tece, explica e tal. No final, ela estava lendo o rótulo de um azeite extravirgem. Então assim, é esse cuidado. Ver realmente o que ela quer saber. Você acha que tem que dar uma aula, ensinar tudo que ela deve saber na vida inteira naquele momento ali. Ter essa cautela também.

Cena 2

Isabela – Engraçado foi que na segunda-feira aconteceu um imprevisto na sala com um menino, ele é bem esperto, o B... A educadora colocou ele pra tomar banho e aí pegou a K... e colocou também e os dois são o oba-oba da sala. Aí os dois no chuveiro, a gente dando um banho e aí o B... ficou olhando para a K. E ela olhando para o B... Aí a educadora disse pra mim: Olha como eles estão se olhando? Aí o B... apontou para a perereca dela e a educadora falou. O que foi B...? Aí ele falou: Oh, ela não tem! Ela não tem piu-piu, ela não tem piu-piu! Aí a educadora não falou nada. Ela disse: É ela não tem. Ficou tentando chamar a atenção dele pra outras coisas para não esticar a conversa. Eu acho que se fosse eu, na mesma situação, eu ia tentar fazer isso também. Como é que você ia falar com a criança? Explicar? Como assim? Vai falar por que ela não tem e ele tem? Eu ia dizer o que? Foi Deus? (risos). Como é que você lida com isso na creche? O menino tem dois anos né? Dois anos e já vê a diferença comparando o corpo um do outro.

Renata – A minha filha com 3 anos. Ela convivia muito com o primo que é um ano mais velho. E aí numa situação lá, ela disse: Eu tava aqui pensando. O F... tem uma coisa que balança. E aí eu disse assim: É, é mesmo? Tem. Aí ela disse: Por que eu não tenho essa coisa que balança? Resumindo e aí o dia que ela viu o pai dela pelado ela disse a mesma coisa: Mãe, olha tá balançando também! Aí eu disse: Uai filha, sabe que eu nunca prestei atenção! Por que será? Aí ela veio com uma explicação louca, aquelas mais loucas possíveis. Aí ela disse: Não mãe, eu vejo que o nosso não balança, mas a gente tem coisinha também. Agora quando ela me fez a pergunta com três anos eu não estiquei o assunto no sentido de ficar perguntando e explicando. Eu acho que não é dessa ordem, mas também não cortei a possibilidade dela construir alguma coisa com aquilo. Agora eu percebo

assim que a gente fica muito constrangida com algumas perguntas, muito constrangida. Esses dias ela falou pra mim: Mãe, eu estou descobrindo que é muito bom pegar na perereca. Oh, eu pensei vou falar o quê? Eu escutei. Ponto. Eu acho que o grande problema de todas essas histórias é que a gente sempre acha que tem que dar uma resposta.

Roberto – E que existe uma resposta certa.

Renata – É que ou a gente tem que dar uma resposta ou entrar com a moralidade. Por exemplo, você não sustenta a ideia de uma criança se tocar na sua frente. A gente não sustenta isso. Isso é muito difícil, muito difícil. Porque se a gente deixar vai parecer o quê? Essa situação aqui específica (referindo-se a uma situação trazida por um artigo científico), logicamente a professora se esquivou, procurou a fuga e colocou outra pergunta: Você pegou sua toalha? Eu tendo a achar que a gente poderia não responder de cara.

Roberto – Ou fazer outras perguntas.

Renata – Sim porque aí você vai banalizando também aquilo que é a caixa preta. Aquilo que sempre é um nó.

Cena 3

Luana – Eu até falei pra ele do vídeo do extravirgem.

Renata – Ela vai falar desde o avô dela e aí ela pergunta: Mãe, o que é extravirgem mesmo? Aí mostra o azeite.

Luana – Até onde eu posso ir? Uma criança de dois anos ou de dez. A gente tenta ler, pesquisar: Até que ponto eu vou? Ele vai entender? Qual que é o nível? Porque às vezes você dá uma explicação que tá muito além do que ela espera de você.

Elza – Dependendo da resposta que você dá você vai aflorar a criança a ter curiosidade a respeito, a buscar mais. Porque que nem nesse caso, a criança não estava perguntando essa explicação acerca do que era virgem e a mãe já foi além, nem esperou a criança terminar, às vezes, de formular a pergunta. Às vezes perguntar onde você ouviu isso e tal, questionar a criança também. Já foi logo dando uma explicação que, porventura, pode aflorar outras perguntas na criança. Então eu acho que a gente tem que se policiar muito nessa questão, entendeu? Até que ponto a gente pode responder? Até que ponto a gente vai responder de uma maneira que não vai, não vou dizer prejudicar, mas assim extrapolar no pensamento, entendeu?

Ivete - O problema é que a gente não tem uma fórmula. Assim como na escola, em casa também não tem. E as perguntas vêm quando você menos espera e aí você é pego e acaba respondendo alguma coisa e depois você pensa: Ah, não podia ter dito isso!

CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DAS CENAS E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

As três cenas que elegemos nos convidam a pensar suas condições de emergência. Podemos dizer que elas circulam em três dimensões. A **primeira** é o que está no contexto das escolas e, mais especificamente, nas salas de aula. “*Responder aquilo que a criança tá perguntando (...)*” (Adriana – cena 1); “*você não pode ir muito além do que aquilo*” (Adriana – cena 1); “*é esse cuidado. Ver realmente o que ela quer saber*” (Luana – cena 1); “*na segunda-feira aconteceu um imprevisto na sala com um menino*” (Isabela – cena 2); “*eu pensei vou falar o quê? Eu escutei*” (Renata – cena 2); “*Dependendo da resposta que você dá você vai aflorar a criança a ter curiosidade a respeito, a buscar mais*” (Elza – cena 3) são algumas das expressões que aparecem para organizar as cenas, as escolas e as relações das professoras com a temática do gênero e sexualidades. O que vem à tona se aproxima daquilo que é apontado por Foucault (2006) no jogo entre o desconhecimento e o supersaber em torno das sexualidades. Um desconhecimento que organiza a relação das professoras com o seu próprio desejo e, por consequência, com os desejos que dizem dos/as outros/as. Ao mesmo tempo e paradoxalmente, vivenciamos um tempo em que somos constituídos pelo supersaber:

[...] um saber de qualquer forma excessivo, um saber ampliado, um saber ao mesmo tempo intenso e extenso da sexualidade, não no plano individual, mas no plano cultural, no plano social, em formas teóricas ou simplificadas. Creio que a cultura ocidental foi surpreendida por uma espécie de desenvolvimento, de hiperdesenvolvimento do discurso da sexualidade, da teoria da sexualidade, da ciência sobre a sexualidade, do saber sobre a sexualidade (FOUCAULT, 2006, p. 58).

A partir da citação podemos pensar que o que surge nas salas de aula e que dão origem as cenas no contexto de formação do PIBID só são possíveis diante desses encontros entre o desconhecimento e o supersaber. A sala de aula é lugar do imprevisto, o que não autoriza as/os professoras/es a lidarem com o imprevisto. Por ser um espaço de negociação e de confronto, não temos condições de dominar absolutamente tudo que surgirá. Ao mesmo tempo, a sala de aula é espaço de diálogo com a realidade, de maneira que as questões de gênero e sexualidade “invadem” o cotidiano escolar. Estamos utilizando a palavra “invadem” propositalmente. Nas três cenas percebemos professoras/es que são tomadas/os de “surpresa”

por aquilo que surge nas salas de aulas, que é trazido pelas/os alunas/os, fazendo com que elejam o que deve ser discutido e o que deve ser evitado.

Nas cenas 1 e 3 as participantes apresentam repertórios para se posicionarem frente a essa preocupação com o limite entre o desconhecer e o supersaber. Um artefato cultural trazido como subsídio para fundamentar o pensamento das participantes foi o vídeo “What’s virgin mean?”², o qual traduzimos por “O que quer dizer virgem?”, produzido no Reino Unido em 2008, tendo cerca de 2 minutos e meio, escrito e dirigido por Michael Davies. Embora esse vídeo não tivesse sido exibido no processo formativo veio à tona, pelas participantes, em dois encontros diferentes.

Este artefato narra uma mãe que está cozinhando enquanto sua filha, sentada à mesa, lhe questiona sobre o que significa virgem. A mãe se surpreende com a pergunta e a filha repete. Para respondê-la a mãe utiliza de metáforas argumentando que corpos de homens e mulheres são feitos para se encaixarem como quebra-cabeça e a filha pergunta se é como o quebra-cabeça do avô. Percebendo que a resposta não surge o efeito esperado, ela usa outra analogia dizendo que uma mãe e um pai quando se amam fazem algo especial, um bebê. A mãe relata que o papai pega a coisa especial dele e coloca em um lugar especial da mamãe e a filha a interroga se esse local seria uma loja de sapatos. Por fim, não satisfeita, a mãe diz:

Não querida! Um lugar especial no corpo da mamãe. E isso faz a mamãe se sentir muito... feliz. Também faz o papai se sentir feliz. E eventualmente, após um tempo, às vezes, bem rápido, papai fica tão feliz que tem um tipo de bum. Uma explosão e todas as sementes do papai são atiradas e correm para chegar ao ovo da mamãe. E isso se chama “fazer amor”. Enfim... Até que você faça pela primeira vez, você é bem... uma virgem. Acho que essa explicação cobriu bem o assunto³Após ouvir essa última explicação da mãe, a filha a questiona: *Então, o que significa extravirgem?* Ela indaga olhando para um vidro de azeite.

A princípio quando Luana falou pela primeira vez do vídeo durante os encontros, não ficamos atentos à potência que ele tinha para as participantes e o quanto as seduzia. Quando a mesma educadora o traz novamente em outro encontro, somos incitados a vê-lo. Após assistir ao vídeo, nos interrogamos: o que fisionomizou as participantes neste artefato? Por que ele tem tanta expressividade para elas? Que questões envolvendo gênero e sexualidade emergem desse material? Por que a pergunta “o que significa virgem” nos choca/toca?

² O vídeo está disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/user/futureshorts/videos>.

³ Idem.

Vemos esse artefato como um balizador das explicações das professoras e licenciandas para a necessidade de um limite para aquilo se fala sobre essas questões. Aventuramos a pensar que o vídeo as instiga, pois a curiosidade da criança estava relacionada ao entendimento do que seria virgem a partir do que estava escrito no vidro de azeite e a mãe, não percebendo isso, discorre sobre a ideia da virgindade. De alguma forma, para as participantes, o artefato reitera o pensamento de que se precisa investigar, como dito por Luana (cena 1), “*ver realmente o que ela (a criança) quer saber*” para que não haja desvios ou transgressões ao que é esperado para as crianças.

E mais do que isso, talvez o artefato subsidie o pensamento de que a criança não deve saber tudo, portanto, pensar o que e como responder aos questionamentos das crianças, em especial sobre sexualidade, vem à tona. Esse discurso de que a criança não pode ou não deve saber tudo também se embasa no pensamento de que ela não está preparada para ouvir além do chamado “necessário”, como dito por Adriana na cena 1. Por outro lado, ousamos pensar que o vídeo também pode mobilizar outros pensamentos como o de que a mãe se arrisca a discorrer sobre virgindade adentrando, mesmo que metaforicamente, no campo da relação sexual entre ela e o marido e com isso a garota, quiçá escapando ao que as pessoas imaginariam, não reage de forma assombrosa ou alarmante, ela faz outra pergunta relacionada ao significado de extravirgem. Não há, portanto, por parte dela uma rejeição ou estranhamento frente a resposta dada pela mãe.

Nesses emaranhados, decidir por responder às perguntas das/os discentes é uma possibilidade bastante questionada pelas participantes, sendo encarada como viável para que a criança possa construir outras ideias sobre as questões envolvendo gênero e sexualidade, contudo elas entendem que não é interessante esticar o assunto, falando o necessário e não extrapolando. Há um movimento no discurso das participantes de que a criança não tem interesse em aprofundar o conhecimento sobre sexualidade, como se ela desejasse o mínimo. Luana questiona qual é esse limite? Deve ser o mesmo para crianças com idades diferentes? Até onde se deve ir? Essas indagações para ela são relevantes: “*Por que às vezes você dá uma explicação que tá muito além do que ela espera de você*” (Luana – cena 3). No caso do artefato, elas entendem que “[...] *a criança não estava perguntando essa explicação acerca do que era virgem e a mãe já foi além, nem esperou a criança terminar, às vezes de formular a pergunta*” (Elza – cena 3). Baseando-se nas ideias trazidas por Luana e Elza, nos interrogamos: O que a criança “espera” de nós, educadoras/es? Existe um nível de

explicação? Se sim, que nível é esse? O que significa “ir além”? Nos diálogos com as participantes não apareceu qual o limite, porém parece que todas/os o sabemos, tanto que não precisamos dizê-lo.

De acordo com Felipe (2000) e Felipe e Guizzo (2004), esse temor em se falar sobre sexualidade com as crianças desejando que elas continuem (des) conhecendo essas questões ou tendo contato com o que se entende como “o necessário” se construiu com base em um pensamento de que sexualidade é vista como perigosa e imprópria para pessoas em tenra idade, pois as crianças apresentariam uma “inocência” que deveria ser protegida e conservada. Foucault (1979, p. 232) nos diz que se constituiu “[...] uma “sexualidade das crianças” específica, precária, perigosa, a ser constantemente vigiada”.

Com base nesse parâmetro, o contato com as questões sexuais poderia desencadear uma “precocidade”, pois essas temáticas são entendidas como “naturalmente” viáveis apenas a partir da chamada puberdade. Diante disso, algumas participantes mencionam que para evitar ultrapassar o dito “limite” reconhece-se a necessidade de não responder rapidamente porque podemos disparar outros questionamentos, incitar uma curiosidade, podendo provocar mais desejo na criança em querer saber sobre sexualidade. Para uma das participantes, o medo de que uma determinada resposta estimule outras perguntas nas crianças é muito grande (Elza - cena 3). Diante disso, negar as curiosidades das crianças e os seus saberes sobre as questões da sexualidade é uma forma de manter a chamada pureza infantil (LOURO, 2000).

Aí aparecem as formas de regulação e de controle, conforme relatado por Elza (cena 3): *“Então eu acho que a gente tem que se policiar muito nessa questão, entendeu?”*. Elas assumem também que responder aos questionamentos tem os seus riscos, dentre eles o de se arrepender do que foi falado, como narrado por Ivete (cena 3): *“Ah, não podia ter dito isso”*! Esse controle e vigilância em relação à sexualidade ainda se expressam nas instituições escolares qualificando determinadas pessoas como enunciadoras e sistematizando determinados conhecimentos que devem ser ditos e outros evitados. Nos dizeres de Foucault (1988, p. 42) “O que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado, o sexo, a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo”.

A **segunda dimensão** das condições de emergência das cenas diz respeito ao contexto de sala de aula diz da nossa formação inicial e continuada. Por que elas se tornam o que são? Falamos anteriormente da produção de um supersaber que caracteriza nossa sociedade atual e

que não garante modificação e investimento em outro tipo de sujeito. Existe uma produção teórica que constrói um campo de conhecimento – educação, gênero e sexualidades – que garante uma produção analítica sobre os embaralhamentos entre relações de gênero e sexualidade, mas que não um ataque ao desconhecimento dos professores. A dimensão do que acontece na sala de aula faz recordar e entrar em contato com a formação docente e traz à tona, concepções do que significa dar aula, o que significa enfrentar as questões de gênero e sexualidade nas salas de aula, o que significa ser professora/professor e a relação com o conhecimento, com as famílias e com as concepções de infância e de sujeito. Isso dá origem aos “cuidados”, “medos”, “cautelas” e “dúvidas”. Dizem as professoras: *“Você acha que tem que dar uma aula, ensinar tudo que ela deve saber na vida inteira naquele momento ali”* (Luana – cena 1); *“Como é que você ia falar com a criança? Explicar? Como assim? Vai falar por que ela não tem e ele tem? Eu ia dizer o que: Foi Deus? (risos). Como é que você lida com isso na creche?”* (Isabela – cena 2); *“Até que ponto a gente vai responder de uma maneira que não vai, não vou dizer prejudicar, mas assim extrapolar no pensamento, entendeu?”* (Elza – cena 3).

Essa (in) segurança das professoras e licenciandas sobre como lidar com as questões de gênero e sexualidade as movem para mais de um caminho. Desviar a atenção da/o estudante pode ser uma saída como trazido por Isabela (cena 2): *“Ficou tentando chamar a atenção dele pra outras coisas para não esticar a conversa. Eu acho que se fosse eu na mesma situação, eu ia tentar fazer isso também”*. Essa cena foi uma das experiências que a licencianda vivenciou na creche com a educadora, nos apontando que “distrair” as crianças para outros assuntos que não remetam as discussões sobre sexualidade é uma saída considerada para elas como significativa, resultando em uma aprendizagem que defende o “adiamento” dessas discussões, sobretudo quando se trata da educação infantil. Notamos que falar sobre sexualidade é ainda perturbador, já que o discurso de que as crianças são seres desprovidos de sexo ou deveriam sê-lo é, muitas vezes, reafirmado e, com isso, a sexualidade é pensada como algo a ser permanentemente controlada por meio, por exemplo, das interdições dessas questões (FOUCAULT, 1988). Essa vigilância, entretanto, não abafa os interesses, fantasias e as curiosidades das crianças que insistem em se apresentarem.

Renata expôs que nós, em geral, não conseguimos lidar com uma situação em que a criança fique tocando em sua genitália e a fuga é o caminho visto como mais viável, procurando deslocar a visão da criança para outras coisas. Como dito por ela mesma: *“Porque*

se a gente deixar vai parecer o quê?” (cena 2). Esse “parecer o quê” remonta a ideia de que estaríamos coniventes com o gesto da criança que, a princípio, poderia se remeter a uma masturbação, visto como incabível para nossa cultura. Esta vigilância com a sexualidade das crianças é intensificada a partir do século XIX, assim sendo uma das questões que preocupava profissionais da área de educação e saúde era o controle da masturbação infantil, buscando maneiras de evitá-la (FOUCAULT, 1988).

O silêncio, nesse caso a ausência da fala, também pode ser uma resposta, especialmente quando as perguntas das crianças e adolescentes insistem em permanecer ou quando, de alguma forma, possam causar constrangimentos nos adultos: *“Esses dias ela falou pra mim: Mãe, eu estou descobrindo que é muito bom pegar na perereca. Oh, eu pensei vou falar o quê? Eu escutei. Ponto”* (Renata - cena 2). Nessa direção, a participante entende que nem sempre é necessário dar uma resposta e que apenas ouvir a criança já seria o suficiente. Schindhelm (2011) nos expõe que, em geral, as/os educadoras/es da educação infantil trazem consigo marcas de aflição e intimidação em relação às questões da sexualidade sentindo-se, muitas vezes, impelidas/os de tratar sobre isso, pois poderiam contestar algumas das normatizações de instituições escolares.

As relações de gênero também estão presentes nessa questão anterior, pois em nossa cultura há uma vigilância quanto às vivências das sexualidades das garotas (FELIPE, 2000). Imaginar que uma menina possa gostar de tocar em sua genitália é visto como despudor e indecência, o que talvez para os meninos não seja visto da mesma maneira. Há um investimento contínuo para assegurar a chamada “pureza” das garotas, o que está associado à consideração do corpo como um lugar de desprazer, de negação das práticas sexuais e, portanto, da manutenção da virgindade pelo menos até o casamento. Contudo, as participantes do PIBID ao trazerem essas questões para o debate as entendem como importantes para serem pensadas, capturando-as e não sendo desconsideradas, como já foram em outros momentos.

Compreendemos que lidar com questionamentos vistos como inconcebíveis não é uma tarefa fácil para muitas pessoas, inclusive educadoras/es. Para Louro:

Não acolhemos curiosidades impertinentes, a menos que possamos torná-las “pertinentes” ou domesticá-las. Perguntas que escapam da lógica são temidas, qualificadas como impróprias e inconvenientes. Elas causam desconforto, não se “ajustam”, são incontroláveis e incontroladas; elas perturbam o “domínio” do conhecimento que ambicionamos (LOURO, 2008, p. 70).

Diante desses enfrentamentos que atingem as educadoras em sala de aula, elas percebem a necessidade do retorno a Universidade na busca por “aquilo que desconhecem”. A origem do campo, a busca pelo conhecimento e a superprodução como resultados desses movimentos parecem produto deste desconhecimento das sexualidades. “[...] é precisamente porque os sujeitos continuam a ignorar o que é da ordem da sua sexualidade e do seu desejo que existe toda uma produção social de discursos sobre a sexualidade [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 59). A formação inicial não está conseguindo trabalhar com as problematizações dos modos de pensar. Problematizar diz de colocar sob suspeita as minhas formas de pensar e agir, que parece ser o desafio para os cursos de formação inicial. A Universidade como local de produção de conhecimento é o local de combate do senso comum, de maneira que possamos colocar sob investigação nossas constituições, nossas formas de pensamento: “porque eu penso o que penso?”. Esse exercício de problematização do pensamento e das ações toma força neste encontro entre a formação e o cotidiano escolar.

E só tomam força porque dizem de processos de subjetivação, dizem do que significa “educar” e “ser professora”. Dizem delas, das professoras que tomam a fala e constroem as cenas, dão vida ao que acontece nas escolas, de certa maneira, se assustam com os sustos que levaram diante de algumas situações em que as sexualidades aparecem. Duvidam do que sabem, duvidam da potencialidade das suas ações, colocam sob suspeita suas formas de pensar e agir, pedem ajuda ao “supersaber”, enfim, são resultados de processos culturais, ao mesmo tempo em que colocam em circulação esses processos de constituições de nós mesmos e dos/as outros/as.

A terceira dimensão das condições de emergência das cenas está ancorada nos grupos de PIBID. As cenas não tomam forma em qualquer espaço, elas se transformam em “realidade” no espaço do PIBID, uma iniciativa de formação inicial e continuada de formação coletiva. Recuperar a cena e construí-la entre a memória e a narrativa é uma forma de compartilhar as curiosidades, as incertezas e necessidades, o investimento de si e dos outros. A Universidade e o seus projetos adquirem autoridade na formação.

Se quisermos estudar essa superprodução de saber teórico sobre a sexualidade, creio que a primeira coisa que encontraremos, o primeiro traço que surpreende nos discursos que a cultura ocidental manteve sobre a sexualidade é que esse discurso assumiu muito rápida e precocemente uma forma que podemos chamar de científica (FOUCAULT, 2006, p. 60).

A busca pelo conhecimento e o reconhecimento da Universidade como local de sanar essas dúvidas organiza as falas, dando origem as cenas e ao debate a partir delas, envolvendo as demais participantes do grupo e servindo para colocar em discussão a formação e suas relações com o conhecimento, com as escolas e com os sujeitos.

Essas três dimensões que compõem o contexto de surgimento das cenas e de transformação da narrativa em “problema” – o imprevisível da sala de aula, a formação inicial e a potencialidade do PIBID – parecem responder a uma provocação de Foucault:

No Ocidente, não temos a arte erótica. Em outras palavras, não se ensina a fazer amor, a obter o prazer, a dar prazer aos outros, a maximizar, a intensificar seu próprio prazer pelo prazer dos outros. Nada disso é ensinado no Ocidente, e não há discurso ou iniciação outra a essa arte erótica senão a clandestina e puramente interindividual. Em compensação, temos ou tentamos ter uma ciência sexual – *scientia sexualis* – sobre a sexualidade das pessoas, e não sobre o prazer delas, alguma coisa que não seria como fazer para que o prazer seja o mais intenso possível, mas sim qual é a verdade dessa coisa que, no indivíduo, é seu sexo ou sua sexualidade: verdade do sexo, e não intensidade do prazer (FOUCAULT, 2006, p. 61).

O que as falas trazem para o contexto do PIBID é o que acostumamos a ver no campo da clandestinidade e nas relações interpessoais, como nos incita a pensar a citação acima. A escolarização acaba por transformar a arte erótica em ciência sexual, buscamos racionalizar o que está no campo dos desejos, buscamos entender o desejo do outro como forma de chegar a sua verdade. Mas também tentamos o inverso, ou seja, por intermédio da busca por conhecer voltar a arte erótica para pensar outras formas de pensar e estar no mundo e vivenciar seus desejos e outras variadas formas de ser.

E após as apostas no PIBID, o que nos fica?

Os episódios apresentados neste artigo produzidos em encontros com um grupo do PIBID de educação infantil nos instigaram em pensar o quanto as situações vivenciadas no espaço escolar são pulsantes, capturando as participantes e contribuindo para mobilizar os debates sobre as relações de gênero e sexualidade nos processos formativos. É interessante perceber que foram determinados acontecimentos vistos como imprevisíveis que as fisgaram, no caso, aqueles em que as crianças as questionaram, de alguma forma, sobre aspectos relacionados à sexualidade. Isso gerou uma tensão expressiva entre as educadoras,

licenciandas e a coordenadora, pois havia um incômodo em aprofundar os saberes das crianças sobre as questões da sexualidade, embora reconhecessem a relevância em não se desconsiderar as curiosidades delas. Para uma das participantes, a vivência nesse espaço formativo foi relevante:

Hoje quando a gente passa por esse espaço de formação, a gente pensa antes de agir, não age automaticamente. Você vai pensar. Isso é importante! Espaço de formação, discussão. **Você não vai chegar aqui e dizer: Roberto eu vou ter que fazer isso. O correto é isso e pronto! Mas você pensar: se eu conduzir dessa forma o que vai gerar nessa criança? A gente passa a refletir mais sobre como conduzir essas situações** (grifo nosso - Luana - 3º encontro).

Essa fala de Luana reflete um ponto que consideramos como presente em todo processo de investigação que analisamos, ou seja, a aposta na formação como espaço de problematização, como momento em que as participantes passam a colocar em questão suas formas de pensar, agir, ser e estar no mundo. Agir “automaticamente” sem re(leituras) do fazer docente é, conforme a participante, algo que se expressa comumente quando se trata das questões de gênero e sexualidade. Talvez se cristalizem pensamentos e ações sobre essas temáticas que, poucas vezes, são problematizados por entenderem que não estariam adequadas ao processo educativo. Com esses questionamentos mobilizados pelos encontros formativos, as participantes entendem que é possível construir novos caminhos ao se tratar dessas temáticas em sala de aula, não para engessá-los, em busca daquilo que é visto como correto ou melhor, mas para provocá-las a pensar sobre essas situações que acontecem no espaço da escola.

Entendemos, baseando-se em Larrosa (2014), que o espaço do PIBID potencializou a partilha das experiências das participantes, favorecendo as ex-posições delas frente às questões de gênero e sexualidade, quiçá colaborando para pensar o que, às vezes, não é pensado, porém entendendo que a formação não se reduz a esse único lugar, é permanente e provisória e que as respostas não serão definitivas. A ação sobre si mesmo, no campo da educação, é uma ação sobre o outro, implica sempre na construção e mudança social deste outro que me constitui. O PIBID permite essa relação de si com o outro a partir do encontro entre formação inicial, escola e grupo de discussão, potencializando os acontecimentos na escola a partir dos encontros no grupo. Ao trazer as questões que incomodam para o grupo de discussão, as participantes colocam sob suspeita suas formas de pensar e agir e construindo

coletivamente ações que têm efeitos sobre si mesmas e sobre as crianças. Colocar sob suspeita nossas formas de pensar e agir é problematizar “quem eu penso que eu sou e quem eu penso que meus alunos são”. Mais do que isso é questionar quem eu quero ser e quem eu quero que os meus alunos sejam. Essas problematizações investem sempre na mudança social tanto das futuras docentes, mas também da ação na escola e no mundo, assim como nas relações com esse “outro” que é o meu/minha aluno/aluna.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos de análise. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **D. O. U. de 25/06/2010**.

FELIPE, J. Infância, gênero e sexualidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 1, p. 115-131, jan./jun., 2000.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 31-40.

FERRARI, A.; FRANCO, E. “Lidando com as homossexualidades” – a formação de professores em debate. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 9-20, jul./dez. 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

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

FOUCAULT, M. “Sexualidade e Poder”, In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e poder**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 56-76.

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

LOURO, G. L. (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MEYER, D. E. E.; SOARES, R. F. Modos de ver e de 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. (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p.157-174, jan./abr., 2009.

SCHINDHELM, V. G. A sexualidade na educação infantil. **RevistAleph**, ano V, n. 16, p. 35-47, dez., 2011.

THE FORMATIVE SPACE OF THE PIBID AS LOCUS OF DESTABILIZATION AND EX-POSITIONS ON ISSUES OF GENDER AND SEXUALITY

Abstract

This article narrates and discusses some scenes built during an intervention-research developed through of the formative meetings with a group of educators, undergraduates and a professor participants of an early childhood education project (nursery) of the Institutional Program to Teaching Initiation (*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*) of a federal university in Minas Gerais. The debated themes of the formative moments have focused on gender and sexuality relations and were discussed in six meetings with the class. The provocations, concerns and anxieties associated with questions on sexuality of the children captured the thoughts of the participants who brought up the dilemma between lack of knowledge and super-knowledge. The episodes emerged, in general, from unpredictable situations that occur in the school context, mobilizing knowledge on gender and sexuality produced during the initial and continuing education of the participants. The space of the PIBID developed at the university also enhanced the expression of these scenes, because the participants recognized it as a place of destabilization, expositions and investment in their training.

Keywords: teacher education, gender relations, sexuality, PIBID program.

EL ESPACIO FORMATIVO DEL PIBID COMO LOCUS DE DESESTABILIZACIONES Y EXPOSICIONES SOBRE LAS CUESTIONES DE GÉNERO Y SEXUALIDAD

Resumen

Este artículo narra y problematiza algunas escenas construidas durante una investigación-intervención desarrollada por medio de encuentros formativos con un grupo de educadoras, licenciadas y docentes participantes de un proyecto de educación infantil (guardería infantil) del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) de una universidad

federal de Minas Gerais. Las temáticas debatidas en los momentos formativos se enfocaron em las relaciones de género y sexualidad y se trabajaron en seis encuentros con la clase. Las provocaciones, preocupaciones y angustias asociadas a los cuestionamientos de los niños sobre la sexualidad capturaron los pensamientos de las participantes que trajeron a la luz el dilema entre el desconocer y el supersaber. Los episodios surgieron, en general, de situaciones imprevisibles ocurridas en el contexto escolar, movilizand o los saberes sobre género y sexualidad producidos durante la formación inicial y continuada de las participantes. El espacio del PIBID desarrollado en la universidad también potenció la expresión de esas escenas, pues las participantes lo reconocieron como lugar de desestabilizaciones, exposiciones e inversiones en su formación.

Palabras clave: formación docente, relaciones de género, sexualidad, programa PIBID.

Submetido em: setembro de 2019.

Aprovado em: outubro de 2019.

Publicado em: dezembro de 2019.