



Formação docente para as relações de gênero e sexualidades: problematizando a heteronormatividade no Ensino Superior

Roney Polato de Castro¹

RESUMO: O trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado em educação cujo foco está na formação docente em uma disciplina que discute relações de gênero, sexualidades e educação no currículo do curso de Pedagogia de uma universidade federal. A pesquisa se organiza a partir das produções geradas por essa disciplina, em especial das narrativas em diários de bordo que as estudantes produzem ao longo de cada semestre. Tomando como embasamento principal a perspectiva de estudos sobre as sexualidades e relações de gênero inspirados no referencial foucaultiano e pós-estruturalista, o trabalho problematiza a heteronormatividade a partir das narrativas dessas estudantes, supondo que os discursos são constituidores de sujeitos e de tecnologias de si. A discussão parte de problematizações sobre os modos como a disciplina evoca nas estudantes um pensar sobre si mesmas que afeta as relações sociais, usando o conceito de heteronormatividade e os modos pelos quais nos constituímos a partir dele. Tal proposta gera tensões no embate com a crença de que a heterossexualidade é a única possibilidade legítima de exercício da sexualidade. Assim, a formação docente é pensada como parte dos processos de subjetivação que podem constituir experiências de dessubjetivação e afetar as práticas pedagógicas, questionando a relação dos sujeitos com as sexualidades.

Palavras-chave: formação docente; heteronormatividade; narrativas; experiência; subjetivação.

ABSTRACT: This text makes part of a doctorate research in education which focus is on the teacher education as a discipline where is discussed the gender relations, sexuality and education in the curriculum of the pedagogic course in a federal university, the research is organized according to the production outputs for this discipline, in special of the narratives on the log book where the students produce alongside the semester, taking as basis the main perspective of sexuality studies and gender relations inspire on a Foucaultian and pos-structuralist reference, this text problematizes the heteronormativity from the narratives of those students, arguing that the statements are subjects builders and technologies by itself, the discussion comes from the problematization about how the discipline evocates students in certain way of thinking about themselves which affect the social interactions, using the concept of heteronormativity and the different ways where we are constituted according to it. The proposal creates tensions between the crush and the believe that the heteronormativity is the only legitimate possibility of the sexually action, therefore, the teacher education is thought as part of the subjectivity which can built experiences of the desubjectivation and affects the pedagogic practices, questioning the subjects relations with the sexuality.

Keywords: teacher education; heteronormativity; narratives; experience; subjetivation.

RESUMÉN: Este trabajo hace parte de una investigación de doctorado en educación cuyo foco está en la formación docente en una disciplina que discute relaciones de género, sexualidad y educación en el currículo del curso de pedagogía de una universidad federal. La investigación se organiza a partir de producciones generadas por esa disciplina, en especial de las narrativas en un cuaderno de bitácora que los estudiantes producen a lo largo de cada semestre, tomando como base principal una perspectiva de estudios sobre sexualidad y relaciones de género inspirados en un referencial foucaultiano y pos-estructuralista. Este trabajo problematiza la heteronormatividad a partir de las narrativas de esos estudiantes, suponiendo que los discursos son constituidores de sujetos y de tecnologías de sí. La discusión parte de problematizaciones sobre los modos como la disciplina evoca en los estudiantes un pensar sobre si mismos que afecta las relaciones sociales, usando un concepto de heteronormatividad y los modos por los cuales nos construimos a partir de él. Tal propuesta genera tensiones en el choque con la creencia que la heterossexualidad es una única posibilidad legítima de ejercicio de la sexualidad. Así, la formación docente es pensada como parte de los procesos de subjetividad que puede construir experiencias de la desubjetivación y afectar las prácticas pedagógicas, cuestionando la relación de los sujetos con la sexualidad.

Palabras-clave: formación docente; heteronormatividad; narrativas; experiencia; subjetivación.

1 Licenciado em Ciências Biológicas (UFJF). Mestre e Doutor em Educação (PPGE/UFJF). Professor do Departamento de Educação, da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Vice-coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED)

As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. As certezas acabaram. Tudo isso pode ser fascinante, rico e também desestabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la. (LOURO, 2008, p. 23)

1. Argumentos iniciais: pensando uma *formaçãoexperiência*²

Este trabalho parte de um movimento atual e de um debate profícuo, instigante e relevante para o campo da Educação: a formação docente nas universidades (formação inicial) e as questões concernentes às relações de gênero e sexualidades. Tendo em vista a ampliação e a multiplicidade de formas de viver prazeres, desejos, gêneros, o argumento deste artigo é pela potencialidade de uma formação que não se recuse a viver as incertezas e a instabilidade provocadas por esse movimento. Como argumenta Louro (2008) “o único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la.” (p. 23).

Das invisibilidades, ausências e negações às discussões potentes, os currículos de formação docente no Ensino Superior, como produtores e veiculadores de enunciados discursivos, formam *sujeitosdocentes* que atuarão nas escolas brasileiras. *Sujeitosdocentes* que, sendo parte da cultura e das relações sociais de poder, constroem e compartilham dos significados produzidos em torno das experiências das sexualidades e dos gêneros, são produtores e, talvez de forma mais intensa, produto dessas experiências. Nesse sentido, há que se ocupar da discussão sobre a formação docente, tendo em vista a produção de práticas pedagógicas escolares e não escolares que problematizem os modos como essas experiências vêm se constituindo.

Desde essas questões iniciais desdobram-se e reverberam problematizações, que adquirem diferentes contornos nas universidades. Este artigo se insere nesses desdobramentos, porém não pretende dar conta dessa multiplicidade. Nele, o foco recai sobre experiências construídas em uma disciplina vinculada ao curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública federal, disciplina que promove discussões envolvendo relações de gênero, sexualidades e educação. O conceito de experiência³ é tomado como processo de subjetivação, como as formas pelas quais nos tornamos sujeitos e como podemos nos tornar outros de nós mesmos, pensando e agindo diferentemente, como pensa Foucault (2009). Experiências que nos passam, nos atravessam e nos transformam, como argumenta Larrosa (2002a), que implicam o sujeito numa produção de

2 Ao longo do texto faço uso de alguns termos “ajuntados” e em itálico, a partir da compreensão de que são termos mutuamente implicados, que dizem de processos vividos em relação de mútua constituição.

3 Sobre a potencialidade do conceito de experiência ver Ferrari (2013).

si, numa ética e estética de existência (FOUCAULT, 2006). No atravessamento⁴ do conceito de experiência com a formação docente produz-se uma *formaçãoexperiência*, constituição de *sujeitosdocentes* que podem pensar, no sentido foucaultiano, as relações de gênero e sexualidades e produzir modos de lidar com essas questões no cotidiano escolar, tendo em vista uma postura ética e política de desconstrução da heteronormatividade e de enfrentamento aos preconceitos e práticas discriminatórias. O pensamento, nesse sentido, é a problematização de si e do mundo, como um “passo atrás” que se dá em relação ao que se é, ao que se pensa, transformando-os em objeto de pensamento (FOUCAULT, 2006).

A proposta é pensar nas possibilidades de uma disciplina que se centra na discussão das relações de gênero e sexualidades: transformações se produzem, sujeitos se subjetivam, porém não há garantias de mudanças específicas, pré-determinadas. Não há garantias de que as estudantes serão completamente transformadas em suas concepções e modos de lidar com a pluralidade das sexualidades e gêneros. Uma proposta, portanto, desafiadora e instigante, que trata de *sujeitosdocentes* em formação, um processo contínuo e ininterrupto de constituição, que pode produzir mudanças, mas que, sobretudo, propõe ferramentas para problematização de si, tendo em vista produzir uma ética de existência diante das proposições que a disciplina apresenta no que diz respeito às múltiplas formas de viver as sexualidades e os gêneros e aos modos como as instituições escolares produzem e veiculam concepções nesses campos, frequentemente pautadas em experiências de exclusão e violência, mas também potencialmente construtora de outras realidades.

A referida disciplina, tomada aqui como contexto de produção de uma pesquisa de doutorado, coloca em funcionamento diferentes dispositivos pedagógicos (LARROSA, 2002b) implicados ética e politicamente na produção de *sujeitosdocentes*. Em especial, destaco a construção de diários de bordo, produzidos pelas estudantes, nos quais interessa narrar as experiências com a disciplina. Ciente de que o termo diário de bordo remete a um conjunto de significados, esclareço que no contexto deste trabalho e da disciplina supracitada tomo esse artefato como análogo aos diários dos viajantes, como documentos de uma viagem que se faz pela disciplina, materializando na escrita os movimentos por entre diferentes ideias, os deslocamentos por entre crenças e valores, os caminhos percorridos pelos textos, imagens, narrativas e memórias, produção de experiências de pensamento e de vida. Isso não se faz de modo tranquilo, seja pela proposta da disciplina e do modo narrativo de escrita, seja pela proposta do diário em si de uma escrita que fala de sentimentos, pensamentos, angústias, conflitos.

O objetivo com essa escrita é narrar(-se) a partir da disciplina, das problematizações empreendidas, narrar um processo, não registrar fatos ou descrever as aulas. *Escritaexperiência* porque produz experiência e se produz na experiência, escrita que narra processos, caminhos, procedimentos, vivências e, ao fazer isso, constitui quem escreve e quem lê. Uma escrita que materializa certo processo de desprendimento de si mesmo, mas que pode provocar desprendimentos outros e novas

4 O dicionário *on line* Caldas Aulete me auxilia a pensar no sentido que desejo conferir ao “atravessamento”: passar, passar entre, passar por, pelo meio, passar um pelo outro cruzando-se, penetrar, perfurar. Assim, formação docente, educação, relações de gênero, sexualidades passam umas pelas outras, pelo meio, cruzam-se, penetram-se, afetam-se.

subjetivações (FOUCAULT, 2009). Narrativa porque vivemos vidas narradas, porque experienciar o mundo e constituir modos de existência significa envolver-se com os múltiplos modos pelos quais nos narramos e narramos “a” realidade. Somos contadores de histórias. “O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos” (LARROSA, 2002b, p. 48). Uma escrita que se produz e ao mesmo tempo produz o mundo, os sentidos sobre o vivido, enfim, produz experiência. Uma escrita que narra processos de constituição de subjetividades. Alguns diriam que ‘narrar’ é contar histórias fictícias, fantasiosas; que ‘narrar’ seria diferente de ‘relatar’. O relato seria mais ‘verdadeiro’, ‘real’, ‘preciso’, ‘científico’. Neste trabalho a narrativa é algo entre o real e o ficcional, entre o verdadeiro e o fantasioso. Elementos que compõem uma narrativa híbrida: uma escrita de si que não se limita a descrever ‘a’ realidade, mas que a inventa, confabula, anuncia possibilidades, ao mesmo tempo em que registra e materializa o processo, fazendo existir, às vezes de modo fugaz, essas realidades inventadas, mas que, performativamente, podem vir a tornarem-se o que dizem.

Partindo desses argumentos iniciais, o artigo problematiza uma discussão específica que faz parte da disciplina mencionada *a priori*: as relações entre o conceito de heteronormatividade (MISKOLCI, 2009; 2012) e as concepções que circulam nas aulas e são produzidas pelas estudantes acerca das sexualidades não heterossexuais, em especial as homossexualidades. As problematizações construídas utilizam as narrativas das estudantes que dizem de incômodos e mudanças de olhares e posturas, confrontos entre valores solidamente construídos e possibilidades apresentadas pela disciplina, tendo o conceito de heteronormatividade como ferramenta analítica de si e das relações sociais. As narrativas apresentadas relacionam-se com os investimentos que a disciplina faz sobre as estudantes, de modo a provocar questionamentos de concepções naturalizadas das relações de gênero e sexualidades.

Neste artigo e nas proposições das aulas da disciplina mencionada tomo como aporte *teóricometodológico* estudos pós-estruturalistas das relações de gênero, das sexualidades e das práticas educativas de educação para a sexualidade e equidade de gênero (XAVIER FILHA, 2009), em especial as contribuições dos estudos foucaultianos. Os gêneros e sexualidades adquirem contornos de construção social, cultural, histórica e discursiva, tendo como elementos desse processo a função performativa da linguagem e as relações de saber-poder na constituição de subjetividades e de relações dos sujeitos uns com os outros e com o mundo.

2. “Sou hétero, evangélica, gosto APENAS de homem...”: as concepções das estudantes⁵ entre permanências e rupturas

“Bom! Quando durante as aulas ouço que precisamos quebrar nossos preconceitos, aceitar o próximo como ele é, respeitar os alunos em seus desejos... sinto um certo desconforto. Sou hetero, evangélica, gosto APENAS de homem, sou casada com homem, inclusive militar.

5 As narrativas das estudantes estarão em itálico e com recuo diferente de citações bibliográficas diretas para diferenciá-las de outros tipos de citações. Os nomes são fictícios para resguardar seu anonimato. A referência à frente dos nomes diz do semestre e ano em que a estudante cursou a disciplina. A referência às estudantes no feminino refere-se ao fato de que, ao longo dos anos, são raríssimos os casos de participação na disciplina de estudantes autoidentificados como masculinos.

Meu esposo é bastante machista a ponto de achar que um caderno muito colorido já é coisa de boiola. Mas isso nunca me incomodou... talvez deve-se ao fato de eu ter sido criada no seio de uma família muito conservadora.” (Jacinta – 1º/2012).

A estudante Jacinta narra o desconforto diante da proposta da disciplina, “*quebrar preconceitos, aceitar o próximo como ele é, respeitar os alunos em seus desejos*”. Um desconforto que se manifesta diante das propostas de pensar valores e crenças consolidados, construídos nas relações sociais, especialmente, como aponta a estudante, “*no seio de uma família muito conservadora*”. Questões que nunca haviam incomodado, talvez porque tenham sido tomadas como não-problematizáveis, inquestionáveis, quer dizer, talvez não houvesse motivo para pensar sobre elas. Questões que tomam outros contornos com a disciplina e que podem provocar transformações, tendo o pensamento como possibilidade de “dar um passo atrás” e tornar-se objeto de problematização (MARSHALL, 2008). Porém, existe a possibilidade de escapar e reafirmar os valores e crenças consolidados. Jacinta afirma com veemência: “*Sou hetero, evangélica, gosto APENAS de homem, sou casada com homem, inclusive militar*”. Em que outros contextos a estudante teria que fazer tal declaração? Por que a estudante sentiu-se impelida a pronunciá-la? Qualquer resposta a tais questionamentos pode ser arriscada, mas assumo o risco de pensar que tal declaração vem afirmar o processo constitutivo de si mesma, no âmbito dos discursos que apregoam a heterossexualidade como destino natural e desejável de todo e qualquer sujeito. Assim, a estudante pensa a si mesma e se constitui como heterossexual, demarcando esse lugar na relação com a diferença, ou seja, com as homossexualidades. Pensando em um contexto de formação docente, as implicações dessa declaração, tomada como verdade e parâmetro para as relações de poder com outros sujeitos, são a de manutenção dos efeitos de uma educação heteronormativa, ou seja, profissionais que coloquem em ação práticas pedagógicas que se orientam unicamente pela constituição de sujeitos heterossexuais, negando a legitimidade de outras sexualidades, promovendo mecanismos de vigilância e punição, e colaborando para colocá-las em lugar de abjeção.

Estaria a estudante ‘saindo do armário’? Qual seria o ‘segredo’ a revelar? O armário, expressão comumente relacionada à declaração pública das homossexualidades, com um caráter de revelação de um segredo, vem sendo compreendida como uma espécie de libertação. Desde sua emergência enquanto objeto de conhecimento e categoria médica, a homossexualidade está marcada por jogos que envolvem esconder, revelar, vigiar e denunciar, operações de poder que vão marcar a sua história. Assumir essa posição de sujeito traz implicações, considerando as relações sociais de poder e as instituições às quais nos vinculamos (família, escola, grupos de amizades, trabalho, etc.). No assumir-se está em jogo também o público (fora) e o privado (dentro), marcando uma posição política que vem sendo especialmente reivindicada e valorizada pelo movimento LGBTT⁶, mas que pode adquirir um sentido de aprisionamento, como se fosse exigido ter a homossexualidade presente em todos os espaços e momentos da vida, ignorando histórias pessoais de vida e experiências de abjeção e sofrimento (FERRARI e CASTRO, 2013). No dualismo das sexualidades, portanto, se os sujeitos homossexuais estão dentro do armário, os heterossexuais estariam “naturalmente” fora.

6 Referência a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

Diante do exposto, volto a questionar: ao declarar-se heterossexual a estudante estaria ‘saindo do armário’? A declaração da estudante parece estar relacionada a um movimento de “saída do armário” da posição de sujeito hegemônica, ou seja, se a naturalização da heterossexualidade envolve tomá-la como invisível, não problematizável, presumida, o assumir-se pode traduzir o movimento de problematizar esse processo, embora isso não signifique o abandono definitivo desse ‘armário’ do aprisionamento da heteronormatividade.

Como condição supostamente natural, a heterossexualidade impõe-se com força de norma, capturando os sujeitos não somente para tornarem-se heterossexuais em potencial, mas para incorporar o pressuposto heteronormativo nas relações sociais, nos processos educativos, nos grupos sociais. E Jacinta parece remeter-se a essa condição ao registrar sobre educação familiar “*muito conservadora*” que recebeu e também sobre sua condição de vida atual, como mulher casada com um esposo “*bastante machista a ponto de achar que um caderno muito colorido já é coisa de boiola*”. *Mas isso nunca me incomodou...*. Não incomodar-se é um dos efeitos dos jogos de verdade e discursos colocados em funcionamento pela norma, cuja relação com o poder não se dá pelo uso da força e sim por meio de uma espécie de lógica “que se poderia quase dizer que é invisível, insidiosa”, expressando-se “por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se naturalizar” (LOURO, 2008, p. 22).

A discussão aqui tecida é também construída nas aulas da disciplina, como modo de problematizar as diversas formas de regulação das sexualidades e das relações de gênero, as múltiplas instâncias que se autorizam a ditar normas para a sexualidade, visando pensar que as posições de normalidade e de diferença são construídas e atribuídas aos sujeitos (LOURO, 2008). A diferença, nesse caso as sexualidades não heterossexuais, implica uma relação com sujeitos, corpos e práticas que vem sendo histórica e socialmente reconhecido como normais, adequados, sadios, servindo de referência para balizar quem se diferencia dessa posição. A estudante Kamila produz um registro narrativo que nos possibilita pensar no investimento analítico colocado em exercício pelas aulas da disciplina:

“Achei genial o conceito de heteronormatividade, pois parei para pensar e notei que eu mesma tinha atitudes de caráter heteronormativo e nem sabia. Para mim sempre foi mais tranquilo ver um homossexual vestido de homem do que de mulher e isso é uma coisa implícita. Tanto é que quando vejo um cara mais sensível ou vaidoso não olho com os mesmos olhos. Tenho um amigo metrossexual assumido e sempre brinco com ele falando que por pouco ele não escorregava para o outro lado. Quando vimos esse assunto, falei com ele e ele riu muito dizendo que ia me processar”. (Kamila – 1º/2012).

Kamila faz esse movimento ao pensar no conceito de heteronormatividade e colocar-se como sujeito que se constitui por esse discurso: “*parei para pensar e notei que eu mesma tinha atitudes de caráter heteronormativo e nem sabia*”. As múltiplas instâncias promotoras das pedagogias das sexualidades e dos gêneros funcionam como uma espécie de atualização do dispositivo da sexualidade investigado por Foucault (1999). Assim, a heteronormatividade se expressa nas

expectativas, demandas e obrigações sociais decorrentes desse pressuposto, ou seja, “sublinha um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle” com o objetivo de “formar a todos para a heterossexualidade ou para organizarem suas vidas a partir de seu modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’.” (MISKOLCI, 2009, p. 332). De certo modo, a estudante Jacinta também faz o movimento de pensar-se no interior do dispositivo heteronormativo, afirmando que isso nunca a havia incomodado. O pensar-se no caso de Jacinta parece ser diferente de Kamila, ou seja, a primeira estudante o faz no sentido de dar-se conta do incômodo sem anunciar qualquer tipo de transformação, enquanto a segunda parece investir mais na problematização de si mesma.

O modelo heterossexual supostamente natural prevê uma coerência entre sexualidade e gênero, ou seja, demarca os corpos dos sujeitos a partir das fronteiras de gênero: assumir a heterossexualidade seria também investir na coerência entre “sexo” e “gênero”, entre uma suposta matriz biológica natural e uma identidade de gênero. Kamila expressa essa racionalidade ao argumentar “*quando vejo um cara mais sensível ou vaidoso não olho com os mesmos olhos*”; “*Tenho um amigo metrossexual assumido e sempre brinco com ele falando que por pouco ele não escorregava para o outro lado*”. Jacinta também se mostrou capturada pelo discurso dessa suposta coerência natural ao caracterizar o esposo como “*bastante machista*”, tendo em vista sua posição de demarcação do que é “*coisa de boiola*”. Butler (2003) nos diz que o gênero, nesse caso, denota uma unidade de experiência – de sexo, de gênero e desejo –, entendendo-se que o sexo exige um gênero (designação psíquica e cultural) e um desejo (heterossexual).

A coerência ou a unidade internas de qualquer dos gêneros, homem ou mulher, exigem assim uma heterossexualidade estável e oposicional. Essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional. Essa concepção do gênero não só pressupõe uma relação causal entre sexo, gênero e desejo, mas sugere igualmente que o desejo reflete ou exprime o gênero, e que o gênero reflete ou exprime o desejo (BUTLER, 2003, p. 45).

As narrativas que apresentam as atitudes e pensamentos de Jacinta e Kamila, nas relações que estabelecem a partir do pressuposto heteronormativo, remetem aos modos como os discursos se ligam ao poder e passam a funcionar por meio da adesão dos próprios sujeitos às normas sociais, ou seja, os sujeitos costumam participar da ordem que os subjuga (MISKOLCI, 2009; 2012). Essas escritas, construídas a partir das aulas, mais que registros de um fato, transformam as *estudantesnarradoras* em “estrangeiras”, que passam a olhar com outras lentes um “terreno” aparentemente conhecido – suas concepções, seus valores e crenças mais naturalizados, a educação familiar recebida, tudo aquilo em que acreditam. Assumindo outras posições em relação a si mesmas constituem experiências outras, experiências com o novo, com o inesperado, com o diverso e nesse movimento podem provocar transformações. Em outro registro, Jacinta anuncia que os incômodos com a disciplina parecem ter se incorporado às suas relações cotidianas:

“Não poderia deixar de registrar esse momento. Mesmo estando em greve me recordei na hora de nossa disciplina. Em pleno domingo a noite estava com meu digníssimo esposo no supermercado Bretas, quando encontro um conhecido que há muitos anos não o via. Porém, ele nos apresentou o seu namorado, o que foi o grande espanto do encontro. Eu e meu esposo ao cumprimentá-los não sabíamos nem o que dizer. Meu marido queria simplesmente segui-los dentro do mercado, desacreditando que ele tinha feito essa escolha sexual. Nesse momento comecei a questioná-lo o porquê do “cara” não poder namorar um homem. E ele indignado disse que eu estava muito aberta a essas coisas de homossexualismo. Dei muitas risadas... É claro, fiquei surpresa com essa novidade... não é tão fácil ser tão neutra nesse assunto, mas pelo menos não fui preconceituosa. Afinal, a vida é de cada um e cada um decide o que quer ser... o que gosta...” (Jacinta – 1º/2012).

Para além das aulas, nas relações sociais cotidianas, o tema das homossexualidades é tensionado no encontro com aquilo que nos passa, nos toca, nos acontece (LARROSA, 2002a), “o grande espanto do encontro”. Jacinta e seu esposo confrontaram-se com sujeitos e práticas que desafiam seu modo de agir, de sentir, de pensar: “ele nos apresentou o seu namorado”. Experiências que se atravessam, saberes acionados em relações de poder mediadas pelo encontro com a diferença explícita, não somente aquela sobre a qual se fala, como nas aulas. A tensão manifestada na indignação do esposo, já que Jacinta parecia estar “muito aberta a essas coisas de homossexualismo (sic)”, relaciona-se com um dos anúncios pronunciados pela estudante no primeiro registro narrativo apresentado: ela se diz evangélica. De muitos modos a experiência religiosa afeta a relação das estudantes com as temáticas da disciplina, servindo, em geral, como uma verdade que baliza o que é possível pensar. Certamente, como o registro narrativo apresenta, há alguma vinculação entre as aulas da disciplina e o cotidiano das estudantes, porém, nem sempre isso é sinônimo de rompimento com valores e crenças previamente construídas, especialmente os relacionados com a moral religiosa.

Outro destaque que considero relevante a se fazer no registro narrativo de Jacinta é o lugar construído pela estudante para si mesma: “não é tão fácil ser tão neutra nesse assunto, mas pelo menos não fui preconceituosa”. No registro anterior, que abre a seção, Jacinta também se colocou no lugar de quem não aceita o “homossexualismo” (sic), mas que respeita quem é a favor. Creio ser importante problematizar esse lugar de pretensa neutralidade, de quem “respeita”, mas não “aceita”. Um lugar que me parece um “abrigo” diante das tensões provocadas pela intensa produção discursiva sobre as sexualidades, que se manifesta nas múltiplas formas de visibilidade das homossexualidades⁷ e no debate intenso envolvendo instâncias religiosas, midiáticas e políticas. Em especial, esse “abrigo” parece ser conveniente em se tratando de uma disciplina que discute essas temáticas e que convida as estudantes a envolverem-se com elas. Há como assumir uma posição de neutralidade diante das relações sociais, das sexualidades e dos gêneros? A neutralidade, nesse caso, parece vir ao encontro

⁷ A visibilidade das homossexualidades é pensada nesse caso sob dois aspectos. Em primeiro lugar, a visibilidade estampada nos artefatos culturais (TV, cinema, revistas, Internet, etc.), nas disputas políticas, nos corpos e práticas dos sujeitos que desafiam as fronteiras das sexualidades e dos gêneros. Em segundo lugar, a visibilidade provocada nas estudantes a partir das aulas, ou seja, sexualidades que se tornam visíveis, pensáveis, cuja existência e legitimidade são afirmadas.

de um possível equilíbrio entre as crenças e valores cristalizados, especialmente manifestados nas posições ligadas ao discurso religioso, e as problematizações da disciplina, que implicam outros tipos de posicionamento diante das sexualidades e dos gêneros. Nesse caso, as estudantes estariam construindo modos de existência para viver com essas problematizações, incorporando-as de modo conflituoso, tendo que negociá-las em relação àquilo que acreditam e ao modo como vivem. Constituiriam, assim, algo que se aproxima do que Foucault (2006) nomeia como “técnicas de si”, práticas pelas quais o sujeito determina para si mesmo regras de conduta, ao mesmo tempo em que busca transformar-se, modificar-se e fazer de sua vida “uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo” (p. 199).

3. Uma realidade impossível? Um curta provocando o pensar

Ao discutir o tema da heteronormatividade, venho exibindo para as estudantes o curta intitulado *Shame no More*⁸, que pode ser traduzido para o português como ‘Vergonha nunca mais’. Em linhas gerais, o curta apresenta uma pequena cidade dos Estados Unidos, aparentemente da década de 1950, na qual o padrão de relacionamentos afetivo-sexuais e constituição familiar pode ser lido como ‘homonormativo’, ou seja, a homossexualidade é um valor que pauta a educação dos sujeitos, sendo considerada normal. Exemplos são as cenas em que casais de mesmo gênero aparecem em situações corriqueiras do cotidiano, saindo para trabalhar, cozinhando, andando pelas ruas, beijando-se. Nessa sociedade, a heterossexualidade aparece como ‘doença’, ‘anormalidade’, problema de saúde pública, a ser tratado por psicoterapia, fato que acontece com Johnny, um rapaz que se vê apaixonado por uma colega e carrega esse segredo, até ser ‘desmascarado’ por um dos seus pais, quando é acusado de ser um ‘maldito reprodutor’. Após passar pelo tratamento de eletrochoque, o rapaz modifica seus desejos e passa a se interessar por outros rapazes, ou seja, torna-se um “sujeito normal”.

Haveria nesse filme uma espécie de ‘homonormatividade’. Em nenhum momento aparecem as palavras homossexual, homossexualidade ou qualquer outra que seja sinônima. O padrão ‘homonormativo’ é pressuposto nas relações e nos modos de subjetivação, colocando-se de forma invisível e insidiosa, não sendo objeto de problematização. Nesse contexto, as palavras heterossexualidade e heterossexual são usadas para denominar sujeitos desviantes, doentes, anormais, cujas práticas, desejos e prazeres poderiam contaminar a estabilidade dos relacionamentos ditos normais. Os sujeitos heterossexuais aparecem em dois momentos do filme: primeiro, em uma cena que os coloca em um beco escuro, representando-os como marginais, doentios, loucos; segundo, nas descrições e recomendações de um psiquiatra que aparece na televisão falando sobre o ‘problema’, conduzindo os pais de Johnny a uma investigação que descobrirá sua ‘verdade escondida’.

Um dos primeiros comentários das estudantes é o de que o vídeo apresenta uma inversão. Um mundo onde ser homossexual é ser normal e ser heterossexual significa ocupar o lugar da anormalidade. A ideia de inversão traz consigo o binarismo heterossexual/homossexual, como termos opostos e excludentes. Em seguida, os comentários giram em torno da impossibilidade desse mundo.

⁸ O curta pode ser visto no Youtube (disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=U37Zhut1yIM>. Acesso: 14 jan. 2014).

Ou seja, como seria possível um mundo em que a homossexualidade é o padrão? Como os sujeitos nasceriam? Uma das estudantes registrou isso em seu diário de bordo:

“Hoje vimos um filme que achei horroroso!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! Ele mostra uma sociedade composta só por casais homossexuais masculinos e femininos. Creio que o autor exagerou em dois aspectos. Primeiro que esta sociedade não seria possível, pois partindo do princípio biológico não há procriação entre dois indivíduos do mesmo sexo. Segundo que vem contra a proposta da disciplina que não é discriminar, você prega a não discriminação e trás um filme que pratica o preconceito ao inverso. Acredito que toda forma de preconceito deva ser combatido. Tem uma fala no filme eu me marcou muito. Há um momento em que o casal descobre que o filho está tendo um caso com uma moça e o chama de “maldito reprodutor”, isso foi muito forte. Acredito que aquele filme é um preconceito às avessas.” (Gisela – 2º/2011).

“Achei horroroso!”. O horror de um mundo em que se é o monstro, o anormal, o clandestino, o abjeto. O incômodo da estudante, para além da impossibilidade de uma sociedade na qual os casais não procriam, é imaginar-se nessa sociedade. Sendo heterossexual e tendo crenças religiosas que se pautam na afirmação do casal hétero-monogâmico-reprodutivo como base social, Gisela parece se ver ameaçada pela possibilidade de ocupar o lugar da anormalidade. Em primeiro lugar, pelo fato de a estudante apontar o princípio biológico como fundante para a impossibilidade dessa sociedade. Ou seja, o discurso biológico aparece como verdade inquestionável, que se sobrepõe a qualquer outra possibilidade. Embora possa fazer a leitura de que o ‘ato reprodutivo’ não é a única dimensão da sexualidade e que o processo de parentalidade pode ser obtido através de outros meios⁹, que não envolvam o relacionamento sexual entre um homem e uma mulher, o que me parece estar em jogo é a solidez da heteronormatividade, dispositivo responsável pela crença de que só existe uma possibilidade legítima e viável de sexualidade. Essa naturalização das sexualidades também está presente no registro narrativo de outra estudante:

“O tema dessa semana foi o quesito sexualidade. Esta segundo o professor não é algo natural, mas construído culturalmente. Novamente discordo dessa colocação, porque a meu ver não se constrói a sexualidade a mesma nasce com cada um. A sexualidade é característica natural de todo animal sexuado. Ninguém é neutro, todos nós temos valores e concepções, por isso mais uma vez minha cabeça girou. Não entendo dessa maneira.” (Cremilda – 2º/2011).

Cremilda, provocada pela disciplina, reafirma sua concepção de que a sexualidade seria uma *“característica natural de todo animal sexuado”*, provavelmente remetendo-se à sua *“função primordial”*: a reprodução. O determinismo biológico empregado pela estudante em sua racionalidade aproxima-se da concepção de sexualidade enquanto essência dos sujeitos: *“a meu ver não se constrói a sexualidade a mesma nasce com cada um”*. Tal concepção aponta para a ideia de que nossas vidas são determinadas pelos componentes biológicos dos nossos corpos, numa

⁹ Por exemplo, os processos de reprodução assistida envolvendo inseminação artificial e a adoção.

perspectiva desenvolvimentista: algo que nasce e evolui com o sujeito.

Retomando a discussão da narrativa da estudante Gisela, a estudante identifica uma forma de preconceito e discriminação dirigida a pessoas como ela, heterossexuais, que estaria sendo exercida pelo filme e pelo professor: “*vem contra a proposta da disciplina que não é discriminar; você prega a não discriminação e trás um filme que pratica o preconceito ao inverso*”. Um preconceito ao inverso? Pensando que o preconceito designa percepções negativas e representações sociais de grupos inferiorizados e que a discriminação diz respeito à materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes pautadas no preconceito (RIOS, 2009), a lógica da estudante parece se constituir em um mecanismo de reafirmação da heteronorma. Considerando que heterossexuais podem manifestar afetos em público, que não há insultos, xingamentos ou humilhações sistemáticas às pessoas por serem heterossexuais, enfim, que a heterossexualidade não se constitui como doença ou aberração, onde estaria o preconceito e a discriminação no filme *Shame no more?*

Percebo, durante as aulas, que o ‘medo’ ligado à discussão das sexualidades, em especial das não heterossexuais, passa por uma compreensão equivocada de que estaríamos contra a heterossexualidade, numa espécie de ‘heterofobia’. O que fazemos nas aulas é a problematização e desconstrução da heteronormatividade, ou seja, visibilizando os mecanismos por meio dos quais a norma heterossexual incide sobre os sujeitos nas relações sociais, os efeitos dessa norma sobre o cotidiano, as instituições, a organização social de modo geral. Fazendo isso, o intuito é afirmar as multiplicidades das sexualidades, entendendo a heterossexualidade como mais uma das possibilidades de seu exercício legítimo pelos sujeitos. Nesse caso, não se trata de apontar para uma convivência harmônica, mas discutir as hierarquias que produzem as subalternidades. Ao fazermos tais problematizações também pretendemos borrar as fronteiras das categorizações sexuais, perturbando sua fixidez e coerência, com o objetivo de visibilizar a pluralidade que está contida nessas categorias (homossexualidades, bissexualidades, assexualidades, heterossexualidades) e as múltiplas possibilidades de constituir-se a partir delas.

4. Considerações finais: a formação/experiência em uma disciplina de licenciatura

A discussão tecida neste artigo ressaltou as condições singulares de funcionamento de uma disciplina acadêmica que integra o currículo universitário, e seus efeitos na formação de estudantes de Pedagogia, entendendo que ela vai além da preparação técnica para a docência, estando implicada com a produção de sujeitos e de experiências. Durante as aulas da disciplina e nos diários de bordo, as estudantes relataram situações em que demonstraram associar as discussões com o cotidiano, passando a olhar de modo diferente para elas, algo que antes estava naturalizado, exercitando o ‘estranhamento’. Essa palavra que vai sendo incorporada ao vocabulário das estudantes, está nas narrativas e nas aulas e parece mostrar que, de algum modo, mesmo sem garantias ou certezas de uma plena capacitação ou preparo para lidar com as questões que entram em confronto com seus valores e crenças, as estudantes vêm modificando suas ações e seu modo de lidar com as relações de gênero e sexualidades.

Em se tratando da formação docente, essa ideia pode ser produtiva, na medida em que ao envolver-se na problematização de concepções naturalizadas, as estudantes podem “dar um passo atrás”, uma liberdade de separar-se do que fazem e estabelecer a si mesmas e suas concepções como objeto de pensamento (MARSHALL, 2008). Na discussão apresentada, o conceito de heteronormatividade acaba por funcionar como ferramenta de problematização, já que possibilita às estudantes pensar de outros modos suas concepções e suas posturas diante das homossexualidades e do preconceito. As narrativas parecem mostrar que os empreendimentos da disciplina sobre as estudantes – *problematizar, desnaturalizar, desconstruir, instalar a dúvida e a suspeita, modificar os modos de se relacionar* com temas ainda pouco debatidos na formação inicial docente – possibilitam uma problematização de si mesmas enquanto sujeitos assujeitados a um código moral. Materializa-se nas narrativas parte de um processo de constituição de si, colocado no movimento por subjetividades desejáveis elaboradas a partir dos jogos de verdades propostos na disciplina (CASTRO, 2013).

Foucault (2009) fala da produção de livros-experiência, aqueles que são capazes de provocar transformações tais que, ao final da escrita, o autor já não é mais aquele que a iniciou. Ele nos diz que “no hay ningún libro que yo haya escrito sin que hubiera habido, por lo menos en alguna medida, una experiencia personal directa” (p. 16). A partir do processo iniciado com a disciplina e potencializado com as narrativas dos diários de bordo, aposto na ideia de que ao final da disciplina e da escrita do diário as estudantes não são mais as mesmas. Experiências se produziram, outros sujeitos continuarão se constituindo. Porém, como processo de subjetivação instável e imprevisível, as transformações ou a produção de sujeitos que sejam sempre outros de si mesmos não se dão sob controle de qualquer proposta de formação, cumprindo, com exatidão, objetivos propostos *a priori*. Não haveria, portanto, um sujeito plenamente formado, capacitado, preparado para lidar com as relações de gênero e sexualidades. Como *formação-experiência*, a aposta é na potencialidade desse processo enquanto instaurador de mecanismos de problematizações que poderão ser utilizados pelas futuras docentes em suas práticas pedagógicas e em suas relações cotidianas. A disciplina apresenta um conjunto de ferramentas conceituais e analíticas que serão escolhidas e utilizadas pelas estudantes, mas não há garantia de que elas utilizem todo o conjunto. Tais análises apontam para a formação e para a produção das narrativas como um processo de investimento sobre si de um sujeito que se constrói, que se dá regras de existência e conduta, visando constituir um *ethos*, um modo de viver com as problematizações da disciplina.

Considero relevante pensar que as estudantes são *sujeitos-docentes* se construindo e, no sentido ético, um sujeito que constrói regras de existência e conduta por meio das práticas de uma disciplina acadêmica. Entendendo que a subjetividade não se remete a uma substância, mas a uma “maneira de se relacionar consigo mesmo para se construir, se elaborar” (GROS, 2008, p. 128), o sentido de formação docente se aproxima daquele atribuído por Foucault (2009) à experiência: algo que possibilita “desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente outro de sí mismo, de modo de llegar a su aniquilación, su disociación.” (p. 12). Sair de si mesmo, desprender-se de si mesmo, não para tornar-se um objeto de observação introspectiva, que seria preciso descrever e estudar, mas permanecer presente a si mesmo, atento a si próprio, algo “da ordem de esforço de vigilância que intensifica a imanência a si mesmo” (GROS, 2008, p. 131).

Experiência como encontro ou relação com algo que se prova, que se experimenta. Experiência que não poderá ser experimentada por outros do mesmo modo, com a mesma intensidade, mas que se torna motivo de problematização durante as aulas da disciplina e nos diários.

Diante das análises que compõem este artigo, vejo que a formação docente no Ensino Superior (e também aquelas que se realizam nas chamadas práticas de formação continuada) adquire um importante papel. Não como aquela que vai instrumentalizar ou preparar as/os futuras/os docentes, dando-lhes respostas seguras a serem aplicadas nas práticas pedagógicas, mas como possibilidade de que pensem a si próprias/os, percebam de que modos estão subjetivadas/os por discursos que conduzem suas condutas, em relações de saber-poder. Práticas formativas cujo sentido é o da experiência, assim como argumenta Foucault (2009), capazes de nos desprender de nós mesmos, de nos fazer outros, de nos colocar no movimento de problematizar aquilo que somos e como nos tornamos o que somos. Enfim, práticas compreendidas como dessubjetivação, que reverberem nos contextos escolares, nos modos de lidar com as diferenças, ampliando o espectro do que é intolerável: os preconceitos, as discriminações, as violências.

Referências

- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASTRO, Roney Polato de; FRANÇA, Filipe G. Ribeiro. *A diversidade sexual e de gênero na escrita-narrativa de estudantes de Pedagogia em diários de bordo*. Trabalho apresentado durante o congresso Fazendo Gênero 10 – Desafios atuais dos feminismos. Florianópolis, 2013. Disponível em: < http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386713351_ARQUIVO_RoneyPolatodeCastro.pdf >. Acesso: 15 maio 2014.
- CASTRO, Roney Polato de. *Escritas-narrativas de estudantes problematizando relações de gênero e sexualidades*. Trabalho apresentado durante a 36ª reunião da ANPED, no GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. Goiânia, 2013. Disponível em: < http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2714_texto.pdf >. Acesso: 15 maio 2014.
- FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. A la escuela, sin armarios. *Educación em Foco*, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 141-170, jul./out. 2013.
- FERRARI, Anderson (Org.). *A potencialidade do conceito de experiência para a educação*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução: Mª Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*. Ditos & Escritos V. 2 ed. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Cómo nace un libro-experiencia*?. In: FOUCAULT, M. *El yo minimalista e otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca Editora, 2009. p. 09-17.
- GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-138.

- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002a.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. p. 35-86.
- MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Orgs.). *Por que Foucault?* Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-39.
- LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pró-posições*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.
- MISKOLCI, Richard. Abjeção e desejo. Afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 325-338.
- MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP, 2012.
- RIOS, Roger R. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília, DF: MEC/SECAD: UNESCO, 2009. p. 53-83.
- XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. In: _____ (Org.). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. p. 19-43.