

“NOSSA! EU NUNCA TINHA PARADO PRA PENSAR NISSO!” – GÊNERO, SEXUALIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE

“WOW! I HAD NEVER THOUGHT ABOUT IT!” – GENDER, SEXUALITY AND TEACHER EDUCATION

Anderson Ferrari (PPGE-UFJF)¹

Roney Polato de Castro (PPGE-UFJF)²

Resumo: O artigo pretende estabelecer um diálogo entre a formação docente e as questões de gênero e sexualidades, tomando como análise a proposta de uma disciplina para o curso de graduação em Pedagogia de uma Universidade Pública Federal, cujo enfoque centrava nestes temas. O que as discussões de gênero e sexualidades e a introdução delas num curso específico nos possibilitam pensar em termos de potencialidades e desafios para a formação docente? Quais as implicações políticas e culturais de incluirmos as questões relacionadas a gênero e sexualidades nos currículos de formação inicial de professoras/es? Tomamos como fundamentação teórico-metodológica os estudos Pós estruturalistas e a perspectiva Foucaultiana, assumindo que a produção de subjetividades se faz por práticas discursivas e não-discursivas, num determinado contexto cultural e histórico, mediados por relações de poder – no caso, a proposta de uma disciplina no curso de Pedagogia de uma Universidade Pública.

Palavras-chave: Formação docente. Gênero e sexualidades. Perspectiva pós-estruturalista.

Abstract: The objective of this article is to form a connection between teacher education and the subjects of gender and sexuality, taking as the object of analysis an undergraduated Pedagogy class taught at a public university, which focused on those themes. What does the discussion of gender and sexuality and their introduction into a specific course allow us to think in terms of challenges and possibilities for teacher formation? What are the political and cultural implications of including the discussion of gender and sexuality in the initial formation of teachers? The post-structuralist studies and the perspective of Foucault was used as the theoretical and methodological base, assuming that the production of subjectivities is constructed by discursive and non-discursive practices, in a given historical and cultural context, mediated by relations of power - in our case, the proposal of a discipline in a Pedagogy class in a public university.

Keywords: Teacher education. Gender and sexuality. Post-structuralist perspective.

Introdução

Este artigo é parte de um movimento de produção acadêmica e de militância política³ que vem se desenvolvendo no Brasil desde a segunda metade do século XX. Foi neste período que iniciou a discussão em torno das questões de gênero e de sexualidade, que envolveu diferentes áreas do conhecimento. Mais do que um simples “envolvimento”, as problemáticas levantadas, desde então, serviram para colocar sob suspeita o próprio conhecimento – as

¹ Pós doutor em Cultura Visual e Educação pela Universidade de Barcelona, Doutor em Educação pela UNICAMP, professor do PPGE-UFJF.

² Mestre em Educação pela UFJF, doutorando em educação pela UFJF, professor assistente da FACED-UFJF, Departamento de Educação.

³ Desde 2000 vimos trabalhando em duas frentes, entendendo que formação deve articular teoria e prática, assim como a atuação acadêmica e militante no que se refere ao trabalho com gênero e sexualidade. Assim, esse artigo leva em consideração nossas atuações na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Educação, mas também se nutre de reflexões a partir das nossas práticas nos seguintes cursos de formação continuada: “Lidando com as homossexualidades” (Movimento Gay de Minas), PEAS (Programa de Educação Afetivo-Sexual) e Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil.

formas de se conhecer e de elaborar saberes – ou seja, a relação dos sujeitos com aquilo que chamamos “realidade”. Algo muito recente e que permanece candente no que se refere a pensar a formação docente. A relação entre formação docente e às questões de gênero e sexualidades tem gerado pesquisas acadêmicas (SILVA, 2011), além de estimular a elaboração de projetos de extensão universitária e políticas públicas. No meio acadêmico, elas têm se dirigido a variadas categorias de análise, como infância, juventude, masculinidades e feminilidades, artefatos culturais, entre outras (FELIPE, 2007). Além disso, tem se desenvolvido em diferentes áreas do conhecimento como currículo, sociologia e História da Educação, movimentos sociais, que de uma forma ou outra, pensam a formação docente, ou que servem para pensá-la. Na extensão universitária as iniciativas são construídas em diálogo com o investimento do governo em políticas públicas que viabilizam essas articulações. Um exemplo desse encontro é a Rede de Educação para Diversidade, programa da SECAD-MEC, responsável pelo financiamento de algumas experiências congregando universidades no Brasil. Enfim, um contexto amplo, que tem reflexos e que vem atingindo os cursos de formação, podendo ser traduzido numa questão: o que essa movimentação tem gerado no que se refere às possibilidades de novas práticas e saberes? Buscando nos aproximar desta questão, vamos tomar como foco de investigação uma iniciativa ocorrida no curso de Pedagogia de uma Universidade Pública Federal.

Ao investigar a presença da discussão de gênero e sexualidades nos cursos de Pedagogia de três universidades mineiras da zona da Mata e das Vertentes, Silva (2011) constatou que em apenas uma delas havia tal problematização, ancorada em uma disciplina específica, organizada no quadro de disciplinas oferecidas para os graduandos. Uma situação que, ao criar uma diferença, ressalta sua importância, sobretudo se pensarmos as condições de emergência e de jogos de força que possibilitaram sua efetivação. É essa iniciativa que vamos tomar como análise, esperando contribuir para os debates em torno da formação docente relacionada às questões de gênero e sexualidades. Isso significa dizer que estamos investindo na problematização da formação docente, mais do que numa discussão que gire em torno da sua eficácia, capaz de apontar lacunas e avanços. Dessa forma, queremos tomar essa experiência para questionar os seus pressupostos em diálogo com as construções, saberes e experiências das alunas e alunos que possibilitam ler, entender e interagir com os conteúdos.

“Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação” fez parte do conjunto de disciplinas do 7º período do curso de Pedagogia, no ano de 2009 (2º semestre) e 2010 (1º semestre), como eletiva. Na turma do segundo semestre de 2009 foram 34 matriculadas/os (30 mulheres e 04 homens), enquanto que no primeiro semestre de 2010, foram 19 matriculadas/os (17 mulheres e 02 homens). Nesta última turma, tivemos duas matrículas de graduandos/as do curso de Ciências Sociais e uma do curso de Psicologia. Foi com esse universo de graduandas/os que fizemos as observações e participações nas aulas e que iremos tomar como foco de análise.

A partir dessas informações, algumas interrogações nos interessam. Como essa experiência surge em diálogo com o contexto mais geral? O que essas discussões e a introdução delas num curso específico nos possibilitam pensar em termos de potencialidades e desafios para a formação docente? Por que pensar na necessidade dessa formação? Quais as implicações políticas e culturais de incluirmos as questões relacionadas a gênero e sexualidades nos currículos de formação inicial de professoras/es? Quais os reflexos disso nos currículos escolares? Tomando essas questões como linha condutora das análises, elas nos ajudam a problematizar as práticas formativas e os processos pelos quais graduandas/os constroem, desconstróem e\ou reconstróem concepções de gênero e sexualidades. Mais do que isso, elas nos demonstram como o campo da formação docente é produtivo.

Pensando na estruturação deste artigo, iniciamos com o contexto de surgimento da proposta de disciplina, para assim colocar em debate as condições de emergência das articulações entre as categorias de gênero, sexualidades e educação. Trabalhando com observações participativas ao longo de um semestre com cada turma, acompanhamos o

desenvolvimento da disciplina e os debates que irão tomar forma e construir a escrita deste texto, recorrendo às falas das/os graduandas/os que estarão presentes nas análises. Para isso, tomamos como fundamentação teórico-metodológica os estudos pós-estruturalistas e os estudos culturais, que nos possibilitam compreender essas relações de construção de saberes como produções culturais contingentes, de modo a questionar sua pretensa neutralidade ou seu *status* de verdade. Desse modo, consideramos relevante suspeitar das metanarrativas que pretendem descrever e explicar “a” realidade, de modo universal e totalizante (SILVA, 2005). Por isso nossa escolha pelo local e particular ao universal e abstrato, uma escolha política pelas subjetividades.

Assumindo que os sujeitos são constituídos por práticas discursivas e não-discursivas, queremos pensar a produção das subjetividades num determinado contexto cultural e histórico, mediado por relações de poder – a proposta de uma disciplina no curso de Pedagogia de uma universidade pública. Para esse fim, estamos entendendo a linguagem como constitutiva dos sujeitos, ou seja, muito mais do que apenas descrever ou representar a realidade, o que graduandas/os trazem à tona tem um caráter performativo e produtivo (SILVA, 2006), instaurando sistemas de significação que sustentam regimes de verdade. Nesse sentido, os estudos pós-estruturalistas nos servem de ferramentas para problematizar e explorar a indeterminação, a ambiguidade, a instabilidade, a multiplicidade e a provisoriedade dos sentidos que foram produzidos pelas/os graduandas/os no encontro com a discussão de gênero e sexualidades. Dessa forma, o que elas e eles diziam colocava em circulação e nos motivava a problematizar as culturas em que vivemos (MEYER; SOARES, 2005).

1 “Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação”

A oferta da disciplina foi possível a partir da aprovação, em 2009, de um professor para o cargo de substituto, que propôs um Tópico Especial com esse título. Ele havia realizado uma pesquisa de mestrado enfocando os sentidos e possibilidades produzidos por professoras e outros profissionais que atuam em escolas participantes do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS). Pesquisa que foi facilitada pela introdução de uma linha de investigação em Gênero e Sexualidades no programa de Pós-Graduação da mesma Universidade, resultado da inserção de um professor no Programa com formação nesta área de conhecimento. Para além dessa formação específica, percebemos que a experiência com essa disciplina se relacionava diretamente com a formação do professor e a ampliação da discussão na cidade, a partir da sua atuação e participação em diferentes situações de formação. São exemplos disso os cursos de formação básica do PEAS, os cursos “Lidando com as Homossexualidades” (resultado do Programa “Brasil sem Homofobia”), “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) e “Educação Sem Homofobia”, além do projeto de extensão/formação “Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil”. Neste sentido, a pesquisa realizada no Mestrado dialogava com outros momentos de sua formação, seja como aluno ou como formador. Evidencia-se, portanto, uma rede que vai se constituindo entre pós-graduação e graduação, entre grupos de pesquisas e graduação, entre extensão e graduação, entre pessoas interessadas nas mesmas temáticas, enfim, processos responsáveis pela ampliação da formação docente, incluindo a oferta dessa nova disciplina para o curso de Pedagogia.

Como recorda o professor da disciplina, ao discutir as aproximações entre formação docente, gênero e sexualidades com as professoras que participaram dos cursos do PEAS, novas questões foram surgindo. Destacadamente, aquelas que diziam de um distanciamento entre a formação inicial e o que elas chamaram de “*realidade das escolas*”, no que tange às

questões de gênero e sexualidades. Com esse dado de pesquisa muito presente, o professor sugeriu a oferta de uma disciplina para o curso de Pedagogia, a partir da seguinte ementa⁴:

Abordar as relações entre gênero, sexualidade e educação, a partir de estudos pós-estruturalistas, estudos culturais e estudos feministas, enfocando temas como: constituição de identidades de gênero e sexuais na escola e nos espaços sociais de convivência; infância, adolescência, gênero e sexualidade; pedagogias e artefatos culturais produzindo gênero e sexualidade; relações de poder e as questões de gênero e sexualidade; a escola contemporânea e a constituição de sujeitos sexuados e generificados; formação docente, gênero e sexualidade.

Uma ementa que revela a filiação teórico metodológica do professor, ou seja, os estudos pós estruturalistas, culturais e feministas, estudos que contribuiram no campo da Educação pela introdução de temáticas pouco discutidas tais como identidades, diferenças, subjetividades, gênero e sexualidades. Neste sentido, nos parece importante a articulação proposta pela ementa entre questões mais específicas e, poderíamos dizer mais práticas em diálogo com uma discussão mais teórica. Deixar claro a perspectiva teórico-metodológica em que serão discutidos os temas elencados é uma forma de evidenciar uma visão de mundo. Mais do que dizer que serão os estudos culturais, pós estruturalista e feminista que vão definir as maneiras de inserir o debate, o texto da ementa nos diz de uma proposta de formação, ou seja, de levar aos alunos um entendimento dessas questões como relações de poder, como atos discursivos. Uma disciplina que ao dar voz as graduandas e graduandos de uma forma problematizadora, leva a questionar, até mesmo, o que conta como ato discursivo. Não queremos com isso, cair numa divisão binária entre o que se diz o que se cala, mas sim, tentar dar voz as diferentes maneiras de se falar e de se calar.

Ao analisar as relações que se estabelecem nos cursos de Pedagogia para aprovação de novas disciplinas e propostas no currículo, Silva (2011) constatou que uma das oportunidades mais eficazes de introdução de uma “discussão nova” ocorre pela iniciativa pessoal. Em entrevista com os coordenadores dos cursos de Pedagogia de três universidades públicas (UFJF, UFV e UFSJ), sobre as reformas curriculares e a introdução de novas discussões, a autora constatou que isso ocorreu quando professores recém-doutores retornavam para a Universidade com as questões que discutiram. Esse dado, em encontro com o que ocorreu com a oferta da disciplina “Tópicos Especiais...” nos ajuda a pensar as relações de poder em torno da constituição dos currículos desses cursos. Em se tratando de um professor substituto, foi oferecida a discussão como optativa. Talvez ela entrasse no currículo como obrigatória caso tivesse sido negociada por um professor efetivo, com relações estabelecidas entre os colegas, com um vínculo na pós-graduação, enfim, situações que nos possibilitam pensar que relações de poder demandam um jogo de forças entre pessoas, saberes e poderes (FOUCAUT, 1988). Se levarmos em consideração que o currículo está implicado nas identidades das/os docentes que queremos formar (SILVA, 2006), podemos questionar como essas negociações no interior dos cursos estão produzindo sujeitos de um determinado tipo. Não somente as/os profissionais que sairão destas universidades, mas também alunas e alunos que estarão em contato com esses profissionais e suas formações. Até mesmo o próprio professor substituto proponente na disputa de um espaço próprio que coloca em circulação um conhecimento – um mestre com uma dissertação discutindo gênero e sexualidades – algo novo para esse espaço e que dá um lugar para ele e para o conhecimento.

Não se trata de discutir aqui se gênero e sexualidades devem se constituir como uma disciplina da graduação ou se são temas que deveriam atravessar todas elas, uma vez que são

⁴ A ementa foi submetida ao coordenador do curso de Pedagogia no 1º semestre de 2009 e aprovada sem restrições para o semestre seguinte.

construções sociais e culturais presentes, invariavelmente, no que se refere aos saberes e sujeitos, mesmo que não esteja explícito. Queremos partir da oferta dessa disciplina em específico, nestas condições singulares, para trabalhar com os efeitos na formação de graduandas/os.

Uma vez aprovada e oferecida, as aulas foram organizadas a partir da discussão de textos retirados de periódicos *on line* e de livros disponíveis nas bibliotecas da universidade⁵, além de aulas expositivas dialogadas (fazendo uso de ideias de autoras/es⁶ estudiosas/os do campo de gênero e sexualidades) e uso de vídeos e filmes⁷. Com a primeira turma (2º/2009), foram realizados seminários sugeridos pelo professor a partir de temas previamente definidos, que tem relação com gênero e sexualidades, tais como raça/etnia, infância, religiões, mídias (cinema, TV, revistas) e violência sexual. Com a segunda turma (1º/2010), optou-se também pela produção de artigos, a partir de temas de interesse das graduandas. Isso ocorreu devido à avaliação da turma anterior de que os elementos teóricos e as possibilidades de análise a partir das discussões feitas na disciplina eram inúmeros e a produção de artigos poderia levar as/os graduandas/os a uma discussão mais específica de temas de interesse⁸. Neste texto não vamos trabalhar com a análise desse material propriamente dita, mas sim com o que emerge das/os graduandas/os a partir do contato com eles. Fazer com que falassem também foi o investimento do professor que, desde o início, propôs que todos trouxessem, para o debate, situações vivenciadas nos contextos em que circulavam.

2 Questões que instigaram a produção deste texto

Assumida esta proposta de discutir gênero e sexualidades a partir das escolas e outros contextos, principalmente tomando como detonador as experiências das/os graduandas/os em seus estágios, surgiram relatos que dialogavam com as ideias dos textos lidos e debatidos:

“Fiz estágio numa sala de aula de 2º ano do Ensino Fundamental e presenciei uma situação que causou “desconforto” e “curiosidade”: uma das alunas mexia com muita frequência na região genital. As outras crianças passaram a notar a atitude dessa aluna e começaram a questionar a professora e a mim sobre “o que ela estava fazendo”. Eu e a professora desconversamos. Conversando com a professora, vi que ela também tinha um sentimento de incapacidade diante do fato.”
(Vanessa⁹ – graduanda – 2º/2009)

A partir dos textos, da teoria emergia a prática, o cotidiano da escola. Percebíamos que bastava uma aluna ou aluno trazer um exemplo à tona para que os demais comesçassem a enriquecer o debate com outras situações práticas de sala de aula, num desencadeamento ininterrupto. Mais do que trazer exemplos traziam uma necessidade de entender o que vivenciaram, num movimento da escola à Universidade como busca de resolução de problemas. Sem a intenção de responder, o movimento era devolvido a elas e elas num processo de problematização, ou seja, como um convite para dar um passo atrás e pensar como agimos, que conhecimentos trazemos nas nossas constituições que nos permitem pensar, classificar, nomear e julgar determinadas atitudes. À medida que as discussões iam se

⁵ Por exemplo, podemos citar “Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista (LOURO, 1998).

⁶ Podemos citar Guacira Lopes Louro, Dagmar Meyer, Jane Felipe, Jimena Furlani, entre outras/os.

⁷ Foram usados vídeos como “Minha Vida de João” e “Pra que time ele joga?”, além de filmes como “Ma Vie en Rose”, “Milk, a voz da igualdade” e “Uma família bem diferente”.

⁸ Os principais temas discutidos nos artigos foram como a escola lida com a violência sexual na infância, representações culturais construídas pelas crianças sobre masculinidade, homossexualidades e preconceitos, a relação entre o trabalho com dança na escola e as questões de gênero e sexualidades e a análise dessas questões a partir de filmes.

⁹ Quaisquer nomes citados são fictícios, no intuito de preservar o anonimato dos sujeitos participantes das pesquisas. Além disso, como se trata de observações sem a utilização de gravadores e qualquer outro artefato, estamos recorrendo as anotações do campo que estão baseadas nas nossas lembranças, uma vez que eram feitas depois das aulas.

desenrolando, as/os graduandas/os também relatavam situações do seu cotidiano, em suas famílias:

“Quando eu era adolescente, meu pai nunca deixava eu sair sozinha ou chegar em casa muito tarde. Mas, meu irmão podia fazer o que quisesse. Meu pai dizia que como ele era homem não tinha problema, por que ele sabia se virar”. (Thais – graduanda – 2º/2009)

“Eu tenho um sobrinho que é criado assim como a gente tá discutindo aqui na aula. O pai dele ensina que chorar é coisa de mulherzinha, que ele tem agarrar as meninhas na escola. Quando tá na frente da família ou dos amigos dele, ele sempre pergunta quantas namoradinhas meu sobrinho tem na escola”. (Júlia – graduanda – 1º/2010)

Nesses momentos, os relatos deixavam transparecer a articulação das leituras e debates desenvolvidos na disciplina com as situações vivenciadas cotidianamente, analisando as suas próprias posturas e as dos sujeitos envolvidos, numa tentativa de se desprenderem das suas ações transformando-as em objetos de investigação. Uma aposta na formação a partir da própria experiência. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Rompendo com a relação teoria e prática para investir na teoria/prática, a disciplina assumia uma perspectiva política e crítica, ou seja, pensar os processos de formação tomando como foco o par *experiência/sentido* (LARROSA, 2002). Uma experiência que é forte porque em se tratando das relações de gênero e sexualidade, diz da constituição dos sujeitos. Dessa forma, ao falarem, as graduandas e os graduandos vão construindo sentidos para o que narram, para aqueles envolvidos nas situações, para si próprios e para a formação, uma vez que toda discussão estava atravessada num entendimento de construção de conhecimento que, de alguma forma, voltaria para as escolas, para esses sujeitos e para os conhecimentos e práticas escolares. As falas e as experiências funcionavam como potentes mecanismos de subjetivação, que podem ser tomados como de formação no seu sentido mais amplo e mesmo específico relacionado a formação docente.

Em muitos momentos, ouvimos frases do tipo “*Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!*” ou “*Eu não imaginava que eu fazia isso!*”. Interessante também foi notar a ansiedade diante dos casos relatados, pois elas/es sentiam-se inseguras/os diante dos fatos ocorridos. Não sabiam qual seria a melhor forma de agir, como “resolver”, por exemplo, o “problema” da menina do caso narrado e, que foi rapidamente classificado como “masturbação”. Vivências que nos incitam a problematizar nossa constituição. Como estamos marcados pela vigilância e controle dos corpos e como essa articulação se fortalece a partir de alguns corpos e lugares. É possível dizer que vigiamos e controlamos mais os corpos femininos do que os masculinos? De crianças mais do que de adultos? Na escola mais do que em casa? Perguntas que se voltam a uma discussão mais abrangente: como nos constituímos como docentes? Quais as funções que nos cabem no campo do gênero e sexualidades? Como vamos constituindo as funções da escola nestas articulações? Como isso nos constitui como sujeitos e docentes capazes de olhar a ação de uma menina no toque a seu corpo e acionar um “nome” para assim classificarmos essa ação (masturbação), esse sujeito e a nós mesmos? Classificar nos organiza porque aciona uma série de saberes que colocamos em prática para pensar a ação e os lugares dos sujeitos, como no caso dos pais que em suas formas de agir, faziam uso de saberes hegemonicamente construídos sobre os lugares de homens e mulheres. O caso da aluna na escola, que causava incômodos e constrangimentos à professora e à estagiária, nos convida a pensar como, por meio desses saberes e do contexto em que são acionados, somos impelidos a tomar uma atitude, que está inserida na interdição, já que

“sabemos” que “essa não é a idade” e “que esse não é o local” para fazer isso que classificamos como “masturbação”.

Vamos constituindo sujeitos, professoras/es, graduandas/os, alunas/os. Como nos lembra Foucault (1988), nos constituímos através dos saberes, poderes e da ação dos outros sobre nós e de nossas ações sobre nós mesmos. Assim, tomar esses relatos como ponto de partida para uma discussão mais ampla parece ser o que há de mais desafiador e produtivo. Como as falas são organizadas a partir de um saber. Como esses saberes são produtos de discursos e práticas que vamos aprendendo em meio aos nossos processos de subjetivação, que são sempre culturais. Como esses saberes estão atravessados por poderes e prazeres. Pessoas que estão em relação através das interdições, do estabelecimento do que pode ou não ser feito, onde, em que momento, enfim, ações de uns sobre os outros. Ações que são incorporadas, reproduzidas, renovadas e internalizadas em processos de autovigilância. No entanto, como insiste Foucault (1988), onde há poder há resistência, de forma que não é possível pensar em poder sem sua articulação com liberdade, resistência e transgressão. Assim, da mesma forma que essas falas nos revelam mecanismos de produção que se repetem, fazendo com que outros fatos semelhantes venham à tona, eles também se inscrevem na possibilidade de serem problematizados e desconstruídos. Qual é o papel da formação docente? Reproduzir e/ou retificar conhecimentos? Desconstruir, investindo num processo de resistência aquilo que já conhecemos e fazemos? Quando aparecem falas como “*Eu nunca tinha parado para pensar nisso*” e “*Eu não imaginava que eu fazia isso*”, temos mais possibilidades de responder a essas questões quanto o papel da formação. Uma mistura de prazer e susto quando experiência/teoria nos faz pensar os momentos que temos para **parar** e pensar como fazemos, como agimos e nos dar conta de como fazemos, porque agimos de uma forma e não de outra. Uma formação que não fortalece o que sabemos, mas suspeita, interroga, tira o chão, investe na dúvida, faz pensar a nós mesmos.

Situações cotidianas de sala de aula em torno das constituições de gênero e sexualidades, compartilhadas nas aulas da disciplina em questão, nos remetem também às concepções de escola, de educação e de docência que essas/es graduandas/os trazem para entender e agir sobre tais relatos. Talvez esse seja o maior desafio dessa disciplina, ou seja, pensar de outra forma, outras possibilidades de escola, de ação docente, de constituir-se professor/a, de leitura dos corpos e desejos, de gênero e sexualidades. Ao falar de “mexer em genitais”, em ser homem de determinada forma, em “meninas” e “mulherzinhas”, as/os graduandas/os nos remetem às pesquisas e estudos sobre gênero e sexualidades, num aspecto: como esse campo vem se constituindo atravessado por conhecimentos de diversas áreas, como a Filosofia, Sociologia, Antropologia, Biologia, Psicologia, Educação entre outros. Isso tem colaborado para uma visão plural sobre a produção das relações e identidades de gênero e sexuais, demonstrando sua contingência histórica e social e sua interlocução com a constituição de relações de poder que sustentam práticas de classificação, subordinação e marginalização. Nas sociedades ocidentais modernas as categorias “masculino” e “heterossexual” têm sido posicionadas como o parâmetro de normalidade (LOURO, 1998). Dessa forma, os modelos sociais de existência associadas ao feminino, às formas não hegemônicas de masculinidade e às homossexualidades são construídas com *status* inferior, subalterno, determinando um conjunto de regras e valores e atribuições simbólicas que contribuem para a construção e manutenção de comportamentos sexistas e homofóbicos.

Há uma masculinidade e feminilidade sendo construída e atravessada pelos discursos da heteronormatividade. As concepções manifestadas pelas graduandas – “*Meu pai dizia que como ele era homem não tinha problema, por que ele sabia se virar*” e “*O pai dele ensina que chorar é coisa de mulherzinha...*” – só são possíveis de serem entendidas e lidas porque fazem parte de um processo performativo de gênero. Como argumenta Butler (2004), os gêneros são construídos através de atos performativos, rituais que se repetem. Por isso quando

alguém na sala de aula lembra fatos como esses e constrói suas lembranças, outras pessoas são capazes de entender e lembrar também outros muito semelhantes. Ato que vão construindo masculinidades, mas que também constroem homossexualidades, feminilidades, já que só é possível entender essas masculinidades a partir do distanciamento e negação do feminino e do homossexual. Daí a ameaça: “*chorar é coisa de mulherzinha...*”; uma expulsão do gênero que remete a outra classificação – homem que é mulherzinha, é homossexual, num embaralhamento entre gênero e sexualidades. Processos que são sustentados por práticas discursivas e não-discursivas, mediadas pelos sujeitos e pelas instituições sociais. Vão produzindo valores e concepções que constituem o nosso entendimento sobre as relações de gênero e sobre as diversas formas por meio das quais os sujeitos vivenciam suas identidades sexuais.

Para nós, essas questões são importantes para formação inicial, uma vez que consideramos que escola é algo mais do que conteúdos conceituais. Questões que dizem da construção de subjetividades como educativas e que os currículos também estão implicados. Portanto, questões que nos colocam diante de uma discussão sobre currículo. No entanto, parece-nos que os currículos universitários conservam uma tendência a privilegiar determinados saberes, mais “legítimos”, mais “científicos”, que seriam a base de sustentação para pensar as práticas pedagógicas das escolas. “Nesse tipo de divisão intelectual do trabalho, os/as estudantes geralmente têm poucas oportunidades para estudar questões sociais mais amplas através de uma perspectiva multidisciplinar” (GIROUX, 2008, p.87). Os saberes relacionados com as questões de gênero e sexualidades parecem ocupar um lugar de silenciamento e/ou negação, apesar de estarem constantemente presentes nas falas das/os graduandas/os. E isso se deve a vários motivos. Em primeiro lugar, porque as dimensões de gênero e sexualidades são constitutivas dos sujeitos, orientam sua visão de mundo e suas experiências de vida. Além disso, estas dimensões são construídas nas relações sociais de poder, mediadas por uma política cultural de representação (COSTA, 2005), que nos possibilita compreender a universidade, os cursos de Pedagogia e Licenciaturas como espaços de produção social, cultural, histórica e discursiva das identidades sexuais e de gênero.

Como argumenta Ferre (2001), os currículos universitários de formação inicial de professores(as) podem ser pensados como produtores de identidades *experts*, seguras e “livres de toda dúvida”, cujo objetivo seria formar profissionais que devem saber a todo o momento a “resposta a ser dada”. Esse pode ser o “perigo” de disciplinas como a “Tópicos Especiais em Gênero, Sexualidade e Educação”, ou seja, até que ponto, ela reforçava uma visão já presente de que uma vez cursando a disciplina seriam capazes de saber como lidar com as questões-problemas da escola? Pensando com Ferre (2001), talvez seja possível imaginar cursos de formação inicial (e continuada) que tenham como desafio “*manter viva a pergunta*”, a fim de que não sejam produzidas “identidades totalizadoras”, que não saberiam lidar com a dúvida, com as “novidades” vivenciadas pelos(as) alunos(as). Investir na socialização das dúvidas e interrogações mais do que procurar dar respostas seguras causava incômodos nas alunas e alunos dessa disciplina. Embora não tivessem explicitado os motivos que levaram a optar por tal disciplina, percebíamos que se baseavam num “desconhecimento” e, portanto numa ânsia em querer “saber mais” sobre gênero e sexualidade que reforçavam a identificação de que sala de aula era mais do que conteúdo programático. No exercício de problematizar como nos constituímos e como identificamos e elegemos determinadas situações como “problemas”, as alunas e alunos foram sendo capazes de se desprenderem do fato em si para colocar sob suspeita a cultura e como consequência, a escola, o ser professor, o campo de conhecimento em que estavam se graduando, o conhecimento em si. Talvez esse seja o mais interessante no que se refere ao repensar gênero, sexualidade e formação docente, ou seja, ser capaz de se desprender desses campos de conhecimento e tomá-los como ponta de lança para colocar em discussão a constituição de sujeitos em negociação com saberes e poderes, numa tradição

foucaultiana importante para a formação de docentes que irão atuar na construção de outras formas de ser e de estar no mundo. (FOUCAULT, 1988).

Algo que é importante para a própria elaboração da disciplina, uma vez que ao transformar Gênero e Sexualidades em temas de uma disciplina, corre-se o risco de legitimar a racionalidade da formação de identidades docentes como “personificações de conhecimento” (FERRE, 2001). Nesse sentido, pode ser relevante criar mecanismos de “dúvida” e “desalojamento” dos currículos dos cursos de formação inicial, inclusive no que diz respeito à consideração das sexualidades, enquanto constituinte do ser humano, como dimensão cultural, social e histórica.

3 Gênero, sexualidades e educação na formação inicial em Pedagogia: problematizando sentidos

Na primeira aula da disciplina “T. E. Gênero, Sexualidade e Educação” foi solicitado às/aos graduandas/os que expressassem, por escrito, suas expectativas e, a partir delas, constatamos algumas concepções recorrentes.

*“O tema gênero e sexualidade me interessa muito, pois é um assunto que **desperta grande curiosidade** [...]. Uma das minhas expectativas é **buscar conhecimentos suficientes** para que quando eu estiver atuando como pedagoga saiba **orientar e esclarecer as dúvidas** que surgissem.”* (Walquíria – graduanda – 1º/2010)

*“Espero **aprender a como lidar com o tema**, uma vez que já vivi a **experiência** de algumas crianças da 4ª série me perguntarem sobre algumas questões e **eu não saber lidar direito com a situações**, no sentido de não saber até qual ponto pode ser falado para uma criança de 9/10 anos”.* (Alessandra – graduanda – 2º/2009)

Fragmentos de falas que nos convidam a explorar outras possibilidades no campo da formação docente, gênero e sexualidades, mais próximas de um caráter existencial e estético que dê lugar as experiências e sentidos que vão aparecendo nas aulas com a disciplina. Duas alunas que trazem para discussão uma busca de conhecimento, de informação, uma certa expectativa e diríamos até mesmo ansiedade em aprender para conhecer e dominar: *“Uma das minhas expectativas é **buscar conhecimentos suficientes** para que quando eu estiver atuando como pedagoga saiba **orientar e esclarecer as dúvidas** que surgissem.”*; *“Espero **aprender a como lidar com o tema** [...]”*. Ao mesmo tempo, dizem de uma experiência, seja ela adquirida junto as crianças ou então que é capaz de “despertar a curiosidade”. Como nos lembra Larrosa (2002) vivemos hoje um excesso de informação, que nos leva a buscar cada vez um conhecimento para “poder lidar com”, estabelecemos um lugar para a informação como aquela que vai me dar o que eu não sei. Neste sentido, a Universidade e a formação docente adquiriram um status como lugar de conhecimento e, portanto, de informação. “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. (LARROSA, 2002, p. 21)

Apesar de revelarem suas experiências, as alunas parecem abandonar essas práticas para buscar informação e conhecimento. Não param para olhar, escutar, ver o que passou com elas. Quando o professor propõe esse olhar para si, elas se assustam e expressam que nunca “tinham parado para pensar nisso” ou “não sabiam que faziam assim”. A formação docente ainda é entendida, pelos graduandos e graduandas dessa disciplina, como um campo de constituição de sujeitos informantes e informados, em que a ênfase é na busca de conhecimento e informação para transformá-los em “professores”, aqueles que têm informação, quase que cancelando suas possibilidades de experiência.

As sexualidades se deixam capturar como “conteúdo” escolar? Que sentidos são produzidos quando tentamos transformá-la em objeto de ensino-aprendizagem escolar? Por que essa temática nos causa tantas dúvidas, tantos medos, tantas curiosidades? Ao analisarmos as expectativas das/os graduandas/os podemos notar uma forte preocupação em constituir um trabalho com sexualidades¹⁰ na escola “sem dar margem às dúvidas”. As sexualidades, enquanto temas a serem abordados no currículo escolar, parecem posicionadas como algo “exótico”, uma novidade demandada pelas crianças e adolescentes, em suas falas e comportamentos. E assim, torna-se motivo de incerteza, de insegurança, já que não se deixa “dominar” enquanto conteúdo específico, como aqueles “tradicionalmente” integrantes do currículo escolar. Segundo Britzman (2001), ao ser inserida nos currículos (escolares, universitários), a linguagem das sexualidades se torna didática, explicativa e, portanto, dessexualizada. Isso parece justificar e sustentar a necessidade de que sejam inseridos no currículo de formação docente os temas relacionados a gênero e sexualidades. Outras falas das/os graduandas/os parecem demonstrar uma visão de sexualidades como algo “curioso”, que gera dúvidas e desestabiliza o ambiente escolar, sendo necessária uma formação que permita-lhes construir uma postura profissional segura (e muitas vezes asséptica) diante do tema:

[com a disciplina] *“terei mais base para esclarecer aos meus alunos sobre comportamentos e atitudes dentro e fora da escola. Me interessa muito também a aprender como lidar com dúvidas de crianças que eu não estou acostumada a responder”*. (Raphael – graduando – 2º/2009)

[...] *“espero saber, até o final da disciplina, explicar, esclarecer aos meus alunos dúvidas diversas sem constrangimento, com mais naturalidade. Gostaria também saber lidar com esse tema na educação infantil e com os pais”*. (Carla – graduanda – 1º/2010)

“Minha expectativa é mesmo aprender um pouco mais como trabalhar esses temas com os alunos, já que é um assunto cada vez mais presente entre as crianças e que é muito difícil de ser tratado [...]”. (Ricardo – graduando – 2º/2009)

“Espero conseguir de alguma forma, saber tratar questões dessa disciplina com os alunos, porque a atualidade e os próprios nos cobram isso. Já que eles trazem esses temas para a sala de aula, perguntam e tem dúvidas. [...] Ao invés de ficar quieta, encabulada ou desviar o assunto sobre o tema”. (Maria das Graças – graduanda – 1º/2010)

Talvez, poderíamos argumentar que as expectativas em torno de uma disciplina num curso universitário sejam mesmo estas: obter conhecimentos que libertem da ignorância, da insegurança e do medo diante da dúvida. Esses conhecimentos transformariam os/as docentes em especialistas ou ao menos, seriam capazes de torná-los/as preparados/as, *“ao invés de ficar quietos/as, encabulados/as ou desviar o assunto”*, falando do assunto *“sem constrangimento, com mais naturalidade”*, como argumenta uma das alunas. A professora é posicionada como “aquela que sabe”, que deve estar preparada, capacitada, segura para responder aos questionamentos de alunas e alunos, os quais devem ser conduzidos ao esclarecimento. Duplo movimento: a professora que deve aprender a lidar com as dúvidas de seus(as) alunos(as) e com as suas próprias. Nesse sentido, a inserção das sexualidades enquanto tema curricular, numa perspectiva de conhecimentos que proporcionem segurança ou uma progressiva

¹⁰ As questões relacionadas às sexualidades são as mais recorrentes nas expectativas das/os graduandas/os. As discussões de gênero pouco aparecem nessas expectativas.

autonomia pelo acesso cumulativo a esses conhecimentos, parece reforçar o lugar do currículo como espaço de “certezas”.

Os graduandos e graduandas vão assumindo o lugar do “sujeito da informação”, aqueles que buscam saber, sabem muitas coisas, nunca estão satisfeitos com as informações que têm, de forma que a obsessão pela informação e saber não deixa que tenham experiência, que vivencie experiências. (LARROSA, 2002). Neste sentido, consideramos que a contribuição mais interessante da disciplina ao propor que buscassem e trouxessem “experiências do dia a dia” para as leituras e o debate foi essa articulação entre experiência, formação docente e a constituição de sujeitos. Algo que aproxima as categorias de análise como “experiência” e “estética” na formação docente. Duas categorias que nos possibilitam pensar essa experiência de formação docente como “educação estética”, tomando emprestado um termo cunhado por Foucault (1985).

“[...] como lidar com dúvidas de crianças que eu não estou acostumada a responder”; “esclarecer aos meus alunos dúvidas diversas sem constrangimento, com mais naturalidade”; “é muito difícil de ser tratado”; “Ao invés de ficar quieta, encabulada ou desviar o assunto sobre o tema” – expressões que falam de uma sensibilidade, de formas de ver o mundo e a si próprias, ao mesmo tempo em que dialogam com uma busca por transformação, um investimento em si mesma para uma mudança que consideram importante para si mesmas e para seus alunos, suas escolas, enfim, uma aproximação, interesse e aposta numa “educação estética” por mais que não tenham consciência disso e relacione com o saber, não no sentido de sabedoria mas de estar informadas. Ao mesmo tempo em que falam de “querer saber” também falam de dúvidas, naturalidade, dificuldades, estar quieta e encabulada, enfim, falam de si, investem em si mesmas, seja como professoras ou como sujeitos. Parecem nos dizer que sem sensibilidade a formação docente perde força. Quando o professor organiza essa disciplina dando ênfase às experiências ele pensa a formação docente em gênero e sexualidade não como algo a ser aplicado, mas como práxis política, num rompimento com uma educação positivista para uma aproximação com as sensibilidades.

O investimento não é somente na formação do docente, mas no sujeito, num processo de subjetivação. Pensando que o sujeito é um híbrido de identidades, não podemos separar o professor de outras práticas e instâncias em que circula e que dialoga com o “ser professor”. Os processos de subjetivação ocorrem em função de um entrecruzamento dessas diferentes práticas e instâncias. (FOUCAULT, 2002). A formação docente acaba trabalhando aquilo que Foucault chama atenção quando discute os processos de subjetivação, ou seja, que ele é constituído por dois outros processos que são interligados: objetivação e subjetivação. No primeiro, os professores são tomados como objetos de conhecimento, de quem se pode falar, de práticas e sujeitos dos quais se produzem conhecimento. Um tipo de poder que age sobre essas práticas e sujeitos, fazendo emergir um saber que é produzido a partir deles. Estabelecida essas relações, na subjetivação, os professores se reconhecem como objetos de conhecimento, de forma que são chamados a olhar para si, a observar-se, analisar-se e a falarem de si mesmos. O trabalho de Foucault (2002) nos ajuda pensar esses processos e como estamos sendo produzidos e produzimos a nós mesmos e aos outros, de maneira que podemos problematizar a formação docente nessas ações sobre mim mesmo e sobre os outros.

As experiências, as angústias, as dúvidas, as expectativas desses graduandos e graduandas se inscrevem nesses processos de objetivação e subjetivação capazes de constituirlos como sujeitos, como professores, como detentores de um gênero e sexualidades, enfim, com relação às práticas e normas que regulam suas vidas, práticas, formas de ser e de estar como professores. No entanto, esses momentos de formação podem problematizar essa forma de ser e de esta, sua vinculação com o saber, com a busca de informação, com a formação docente em si como interligadas nesta constituição de sujeitos, de forma que possamos fazer

surgir novas possibilidades de subjetivação dentro dessa proposta de formação. Assim sendo, esse artigo acredita na possibilidade de uma formação docente mais voltada para ou que faça despertar uma educação estética e, mais do que isso, estamos tomando essa experiência de disciplina e sua organização como possibilidade de transgressão ao que tradicionalmente vem sendo feito no campo da formação docente.

As falas das/os graduandas/os também parecem expressar a preocupação em como discutir sexualidades com as crianças. Durante as primeiras aulas, percebeu-se uma tendência a querer “resguardar” ou “preservar” as crianças de um trabalho com temas que se vinculam às sexualidades, demonstrando certa relação com a vivência do sexo e aos “perigos” a ele relacionados – doenças e gravidez. Como nos alertam Felipe e Guizzo (2004), agindo dessa forma, parece haver uma desconsideração de que a educação não se dá apenas na escola, “mas está e se faz em toda parte: através das TVs, jornais, revistas, rádios, *outdoors*”, entre outros.

Felipe e Guizzo (2004) enfatizam que o trabalho com sexualidades dirigido às crianças pode enfrentar resistências e intolerância das famílias e dos(as) professores(as), manifestando concepções de infância relacionadas à inocência, à pureza. A preocupação com uma possível resistência das famílias foi algo constante nas falas das/os graduandas/os, no sentido de procurar uma resposta: como lidar com a negativa das famílias? Além disso, havia uma concepção de sexualidades calcada num biologismo e na ideia de que é na adolescência que se discute “esses assuntos”, como argumentou a graduanda Fernanda (1º/2010): “*Quando falei com a professora com quem faço estágio que estava fazendo uma disciplina de educação sexual, ela me disse que ‘esses assuntos’ não são muito tratados com as crianças. Fica mesmo é a partir do 6º ano, e isso quando os pais não reclamam*”. Trazemos uma informação do que se espera, do que deve ser tratado e em que faixa etária, enfim, discursos que regulam práticas sob o signo da informação, “daquilo que sabemos”, de forma que a experiência se torna quase impossível. Tanto a experiência dessa professora com alunos antes do sexto ano e dos próprios alunos em relação ao que vivenciam. “Nesta lógica generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça”. (LARROSA, 2002, p.23)

Estando um curso de Pedagogia, as relações com as crianças eram as dominantes, originando falas como: “*é um assunto cada vez mais presente entre as crianças e que é muito difícil de ser tratado*”. Neste sentido, foi possível perceber que as aflições das/os graduandas/os com relação à abordagem das sexualidades com crianças se inserem numa perspectiva cultural e histórica de infância dessexualizada, inocente e pura. Para além disso, de sexualidades como sinônimo de práticas sexuais, algo que diz respeito somente à quem tem ou terá uma vida sexual ativa. Esta seleção pode estar legitimando a escola como instituição de controle e talvez por isso existam “brechas”, “concessões” para as sexualidades na escola: pode ser que seja esperado da escola o exercício desse controle sobre os(as) alunos(as), professores(as) e demais sujeitos. A Educação de forma geral e a formação docente mais especificamente parecem atravessadas por indagações sobre o que se pode fazer, o que podemos fazer como professores. Em se tratando da formação docente em relação a gênero e sexualidades isso se desdobra em desejos, preocupações e motivações em fazer algo, num mecanismo de produção e regulação de sujeitos e conhecimentos. As polêmicas que envolvem uma possível incitação às práticas sexuais a partir das discussões sobre sexualidades realizadas com crianças foram mencionadas por graduandas da disciplina, como é possível notar:

“Gostaria que o curso [disciplina] me ajudasse a saber o que fazer diante das crianças, em suas manifestações relativas a sexualidade. Algumas situações de curiosidade e interesse são normais, porém em outros

momentos, as crianças demonstram necessidades ou desejos que me parecem precoce. Como não reprimir e não incentivar?”
(Cristiane – graduanda – 1º/2010).

Ao que parece, a fala desta graduanda dialoga com os discursos e práticas que instituem padrões de normalidade (e conseqüentemente de anormalidade) para o modo como os sujeitos pensam e vivenciam suas sexualidades. A preocupação não só desta aluna, mas de outras é justamente com esses comportamentos que fogem à regra. É “normal” que uma criança fale sobre sexo, tenha atitudes que insinuem uma temível sensualidade? Ao contrário do que possamos conceber, a construção da criança dessexualizada é relativamente recente na história ocidental. Como argumenta Felipe (2003, p.59), “as práticas sexuais entre crianças e adultos foram, durante muito tempo, e em diversas culturas, toleradas e até mesmo estimuladas”. Porém, desde o século XIX, as sociedades ocidentais modernas vêm produzindo mecanismos específicos de controle e vigilância com relação à sexualidade infantil, parte do que Foucault (1988) chama de “sexualidades periféricas” e que tem efeitos sistemáticos na consolidação das relações de poder em relação ao sexo e ao prazer.

As ansiedades e dúvidas diante desta criança que “não age como deveria” são sustentadas pelos discursos que reafirmam as sexualidades como categoria que organiza as relações sociais, institui identidades normais, eleitas como parâmetros em relação às quais outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. “A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (SILVA, 2006, p.83). Assim, podemos cair numa armadilha: transformar as crianças que apresentam comportamentos “fora do padrão” (como a “menina que se masturbava”) em alvos dos cursos de formação docente, onde se deverá falar prolixamente delas, estudar os casos, procurar soluções, fazer encaminhamentos. O desafio é deslocar a discussão do sujeito para a cultura: casos como os que apareceram neste texto trazem como potencialidade a possibilidade de pensarmos a nós, como seres produzidos por determinados discursos. Possibilitam-nos colocar sob suspeita nossa cultura, como fomos constituídos de forma que somos capazes de vigiar, classificar e constituir sujeitos como a “menina que se masturbava”.

Recuperando a fala título – “*Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!*” – queremos ressaltar a importância da formação docente em investir na experiência, numa outra forma de ser e estar baseados na sensibilização, em dar lugar àquilo que nos acontece, que nos passa, que nos toca. (LARROSA, 2002). A aluna utiliza a palavra “parar”, o que nos convida a pensar quais são os espaços e momentos na formação docente que somos incitados a parar, a olhar para nós mesmos e nossas formas de ser. Considerando que são graduandos e graduandas em final de curso, podemos supor que passaram toda graduação sem ter “parado pra pensar nisso”. “E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece”. (LARROSA, 2002, p. 24). Algo que nos permite pensar a relação entre a formação docente, formas de conhecer, de poder e de subjetivações. Numa disciplina em que privilegiava a produção de modos de ver e contar as experiências como experimentação com as próprias formas de conhecer, de se conhecer, de ser ver e de se contar, podemos considerar que há um investimento na formação docente com formação de sujeitos.

Considerações Finais

Argumentando que, o propósito de conhecer reside na ação de “trabalhar contra si mesmo” e não em afirmar a verdade das coisas, Britzman (2001) entende que as práticas de formação docente podem representar possibilidades de ampliação do repertório de análises e debates em torno das questões de gênero e sexualidades. A força da experiência que analisamos está na oportunidade de se constituir como espaço de desconstrução de concepções naturalizadas. Oportunidade de abalar certezas prontamente construídas, revisar

os próprios valores, colocá-los sob suspeita e repensar os currículos escolares, as práticas pedagógicas com vistas à ampliação das noções de saberes legítimos e da pluralidade em torno da vivência das sexualidades, percebendo sua contingência.

Como argumenta Louro (2003), é preciso que nos voltemos para práticas que “desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores” (p.51). Voltar a nossas práticas, rever nossas experiências é uma forma de fazer da vida uma “obra de arte”, como nos lembra Foucault quando busca as relações entre experiência e estética. Poderíamos prolongar essas relações para o campo da formação docente, interessados em transformar a vida em obra de arte nos processos de formação, seja ela de docentes ou mesmo de sujeitos. É esse investimento que podemos perceber no desenvolvimento da disciplina quando propõe que tragam as experiências à tona, que revejam caminhos, pensem em possibilidades, parem para olhar, para sentir, para entender o que passou, o que nos passou, o que nos aconteceu, enfim, que problematizem modos de ser, assim como de entender suas construções como saberes.

Práticas de formação que buscando a reflexão se aproxima das relações entre a arte e as formas de vida, entre percepção e saber, experiência e estética. Podemos dizer que os dois processos que estão presentes nessa disciplina – o de formação de sujeitos e o de docentes – ocorrem através de uma série de dispositivos tais como a colocação das experiências sob suspeita, de forma que está em jogo práticas de pensar sobre as maneiras de se fazer e pensar sobre elas. Esses diferentes dispositivos, por si só já se constituem como formadores, como um dispositivo pedagógico que dá forma as subjetividades, aquilo que chamamos realidade, discursos e saberes que os sustentam. Tomamos uma experiência de formação docente que tinha como objetivo a provocação, o acolhimento e a problematização das experiências no campo das construções de gênero e sexualidades, de forma que podemos pensá-la como prática estética ancorada na oscilação da percepção dos sujeitos nas suas diferentes formas de agir e pensar. A intenção é que a partir dessa experiência de formação fossem capazes de favorecer práticas pedagógicas e de subjetivações nas escolas que lidassem de maneira mais coerente com esses processos de construção, o que significa um professor e professora como “território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer” (LARROSA, 2002, p.24). Alguém que se define por sua passividade, por sua receptividade, disposição de acolhimento, aberto ao que os alunos e as situações trazem. Mas que também questionem e problematizem esses acontecimentos e sujeitos levando-os a processos infundáveis de construção das subjetividades.

Diante dos apontamentos aqui levantados, nosso entendimento recai sobre os currículos de formação docente como lugares de subjetivação (COSTA, 2005), que contribuem para a construção de valores e atitudes das/os docentes diante das questões de gênero e sexualidades. No entanto, devemos estar cientes dos limites de nossas práticas. Como argumenta Felipe (2007, p.85), a ampliação de conhecimentos, a reflexão e os debates em torno destas temáticas “não devem ser entendidos como garantia de mudanças em relação aos comportamentos discriminatórios que ocorrem na escola (e também em outros espaços sociais)”.

Referências

- BRITZMAN, Deborah P. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 83-111.
- BUTLER, Judith. **Deshacer El gênero**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2004.

- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____ (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.37-68.
- FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe e GOELLNER, Silvana (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade** – um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p.53-65.
- _____; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela F. Rodrigues (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.31-40.
- _____. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pró-Posições**, Campinas, v.18, n.2, p.77-87, mai/ago 2007.
- FERRE, Nuria Pérez L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução: Semíramis G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.195-214.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- _____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução: M^a Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.85-103.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 19, 2002, p. 20-28.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 41-52.
- MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela 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, Marisa V.; BUJES, M^a Isabel E. (Org.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.23-44.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____ (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.247-258.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p.73-102.
- SILVA, Kelly da. **Currículo, Gênero e Identidade na Formação de Professores/as**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.