



***FORMAÇÃO NAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES EM
CURSOS DE PEDAGOGIA: DIALOGANDO COM PERSPECTIVAS
FOUCAULTIANAS***

***TRAINING IN GENDER RELATIONS AND SEXUALITIES IN
PEDAGOGY COURSES: DIALOGUE WITH FOUCAULTIAN PERSPECTIVES***

***FORMACIÓN EN RELACIONES DE GÉNERO Y SEXUALIDADES EN
CURSOS DE PEDAGOGÍA: DIÁLOGO CON PERSPECTIVAS FOUCAULTIANAS***



Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva¹

Roney Polato de Castro²

RESUMO

O artigo tem como foco as discussões realizadas em uma pesquisa de doutorado em educação, cuja discussão dialoga com alguns dos pressupostos foucaultianos para pensar questões de gênero e sexualidade nos processos de formação docente em cursos de Pedagogia de três universidades federais mineiras. As análises buscam pensar se os cursos de Pedagogia são problematizadores dos saberes que constituem as estudantes em formação, tomando os currículos desses cursos como elementos diretamente envolvidos nas experiências de formação vividas na universidade. O fio condutor das análises é concluído ao anunciarmos as possibilidades de um curso de formação docente problematizador, como um princípio organizador das experiências de formação, que não se limite à aquisição de conhecimentos, mas que produza espaços de questionamento de nossas trajetórias constitutivas e das docências que poderemos produzir em nossa atuação nas escolas de educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Problematização. Gênero. Sexualidade.

¹ Doutoranda em Educação. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

² Doutor em Educação. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

RESUMEN

El artículo se centra en las discusiones realizadas en una investigación doctoral en educación, cuyos diálogos de discusión con algunos de los supuestos foucaultianos para pensar sobre los problemas de género y sexualidad en los procesos de educación docente en cursos de pedagogía en tres universidades federales. Los análisis buscan pensar si los cursos de pedagogía están problematizando el conocimiento que constituye a los estudiantes en formación, tomando los planes de estudio de estos cursos como elementos directamente involucrados en las experiencias de capacitación vividas en la universidad. El hilo conductor de los análisis se concluye anunciando las posibilidades de un curso de formación docente problematizador, como principio organizador de las experiencias formativas, que no se limita a la adquisición de saberes, sino que produce espacios para cuestionar nuestras trayectorias constitutivas y la enseñanza que nos podemos producir en nuestro trabajo en las escuelas de educación básica.

PALABRAS-CLAVE: Formación de profesores. Problematización. Género. Sexualidad.

ABSTRACT

The article focuses on the discussions carried out in a doctoral research in education, whose discussion dialogues with some of the Foucauldian assumptions to think about gender and sexuality issues in the processes of teacher training in Pedagogy courses at three federal universities in Minas Gerais. The analyzes seek to think whether the Pedagogy courses are problematizing the knowledge that constitutes the students in training, taking the curricula of these courses as elements directly involved in the training experiences lived at the university. The common thread of the analyzes is concluded by announcing the possibilities of a problematizing teacher training course, as an organizing principle of training experiences, which is not limited to the acquisition of knowledge, but which produces spaces for questioning our constitutive trajectories and teaching that we can produce in our work in basic education schools.

KEYWORDS: Teacher training. Problematization. Gender. Sexuality.

* * *

Introdução

O presente artigo é parte da construção de uma pesquisa de doutorado em educação, tendo como foco a formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia em três instituições federais mineiras de ensino superior. A condução da pesquisa e seu delineamento metodológico partem da inserção de uma das autoras nas instituições selecionadas, as quais perpassam sua formação. Além disso, tal condução é atravessada por nossa inserção no campo de pesquisas em relações de gênero, sexualidades e educação, sendo a formação docente uma de nossas preocupações.

A pesquisa se deu a partir de rodas de conversa com estudantes de Pedagogia, realizadas tanto presencialmente quanto de modo on-line, durante o período da pandemia pelo Covid-19, e entrevistas presenciais com a coordenação responsável por esses cursos nas três instituições. Para este artigo, selecionamos alguns dos elementos que compõem as análises em processo, as quais se remetem às relações entre a constituição dos cursos de Pedagogia e a formação das estudantes, tendo a centralidade uma formação nas relações de gênero e sexualidades atravessando processos de constituição docente.

A construção da investigação e os processos analíticos inspiram-se nas perspectivas pós-estruturalistas e nos estudos foucaultianos, tendo como intenção pensar a maneira pela qual vamos nos construindo enquanto sujeitos, resultantes de discursos, inseridos em relações de poder-saber, envolvendo práticas sociais e produção de resistências. Nesse sentido, ao assumir a problematização como uma perspectiva de pesquisa, a partir dos estudos de Michel Foucault, temos como interesse colocar sob suspeita verdades únicas, ações e pensamentos socialmente construídos, questionando e transformando modos de existir e de pensar.

Pensamento não é o que se apresenta em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, é tomá-la como objeto do pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele os separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema. (FOUCAULT, 2006, p. 231-232).

Foucault nos convida a duvidar daquilo que pensamos e dos modos como agimos e nos colocamos no mundo, tomando como pressuposto que somos produto de uma cultura e das relações sociais de determinado momento histórico. A perspectiva foucaultiana constitui uma maneira de desnaturalizar certas concepções, sair de nós mesmos e nos observarmos de outras formas. O autor Christian Vinci (2015) nos sugere que a problematização em Michel Foucault “trata-se de uma maneira de proceder diante do objeto de pesquisa a fim de promover um real trabalho de pensamento e não de um conjunto de regras [...] capazes de conduzir o pesquisador a uma verdade (p. 201).

Sendo assim, adotar a problematização seria considerá-la para além de um caminho metodológico de pesquisa, mas como “um gesto inquiridor e inspirador, merecedor de uma reflexão detalhada” (VINCI, 2015, p. 208). Partindo de tal

entendimento, conforme destaca James Marshall (2008), tomar a problematização como uma metodologia nos conduziria a pensá-la como um percurso a seguir em uma pesquisa na área da educação. Entendimento que se afasta das propostas de Michel Foucault, uma vez que o autor toma o conceito de uma maneira mais ampla. O que ressaltamos é que problematizar é uma operação do pensamento que não está ligada apenas aos itinerários das nossas pesquisas, mas a modos de repensar nossas vivências, nossos processos formativos, bem como às maneiras pelas quais nos colocamos diante do mundo. Problematizamos à medida que damos “um passo atrás” (MARSHALL, 2008), afastamo-nos das práticas que nos enquadram, questionamos o nosso objeto do pensamento, ‘saímos do lugar’ e imaginamos outras questões.

Dar um passo para trás é, ao mesmo tempo, uma liberdade para Foucault. É a liberdade de separar-se do que se faz, é o movimento pelo qual alguém se separa do que se faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema... Questionar significados, condições e metas é ao mesmo tempo liberdade em relação ao que se faz [...]. Um sistema de pensamento seria uma história de problemas ou uma problematização. Envolveria o desenvolvimento de um conjunto de condições nas quais possíveis respostas pudessem ser propostas. Mas não se apresentaria como uma solução ou resposta. (MARSHALL, 2008, p. 31).

Neste artigo, nossas análises visam dialogar com a perspectiva foucaultiana de problematização para pensar os currículos de formação docente. Nosso objetivo geral é discutir alguns dos elementos que poderiam constituir um curso de Pedagogia problematizador, passando pela discussão sobre processos de (des)subjetivação e sobre os elementos curriculares que atravessam as experiências com o curso. Na primeira seção, discutimos as possibilidades de imaginar um ‘curso problematizador’, que institui determinadas operações nas quais as estudantes tomam a si mesmas e seus saberes como objeto de pensamento. Na segunda seção, discutimos aspectos das relações de gênero e sexualidades que atravessam as perspectivas constitutivas dos cursos de Pedagogia das instituições participantes da pesquisa, tomando como foco os elementos curriculares ligados às disciplinas e outras experiências de formação vividas no ensino superior.

Formação docente: um processo de construção de sujeitos e subjetividades

Em nossas pesquisas a perspectiva foucaultiana da problematização nos sugere novas formas de pensar e agir, novos modos de vida, novas condições de existência. Logo, a nos voltarmos para o que dizem estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de três universidades federais mineiras sobre a problematização das relações de gênero e sexualidades em sua formação, possivelmente, a ponto de serem tocadas a repensar os seus valores, as suas atitudes, assim como as suas verdades, consideramos o processo formativo docente como um movimento que pode ser transformador da docência, assim como das futuras docentes. Conforme destaca uma das participantes da pesquisa, um curso de formação docente problematizador

“Faz a gente pensar os nossos valores [...] a nossa vida e a gente consegue ter um olhar mais empático com o outro. A gente cresce [...] na nossa família com aquilo que a nossa mãe, o nosso pai, os nossos familiares [...] vão nos dizendo [...] e a gente cresce com aquela verdade [...]. À medida que eu fui crescendo e principalmente depois do momento que eu entrei na Universidade eu consegui enxergar que aquilo que eu cresci, não era uma verdade absoluta! [...] Era uma verdade pra mim, algo para dentro da minha família, para os meus familiares [...]. O curso nos faz ver isso, no curso a gente consegue ter esse olhar mais atento, essa sensibilidade” (estudante instituição 1 – roda de conversa em 08/04/21).

A fala da estudante nos sugere compreender um curso de formação docente problematizador como aquele que oportuniza novos olhares, novas direções, criando espaço para a dúvida e a incerteza. Ao aceitar romper com as verdades que conduziam o seu modo de pensar e existir, até então, ensinadas por seus familiares, por meio do contato com a universidade, a estudante permitiu-se ser ‘outra de si mesma’, modificando suas ideias e entendimentos frente ao mundo. Momentos de formação e de problematização que se cruzam, entrelaçam-se. Um movimento de pensar a maneira como vamos nos tornando sujeitos, assim como os saberes que nos constituem.

Já para outra estudante, um curso de formação docente problematizador seria aquele que “te motiva a pensar e não só a aceitar as normas, as leis, portarias, a lógica que é vigente, o que é hegemônico” (estudante instituição 1). Um curso que instigue a repensar as verdades postas e a perceber o mundo diferentemente do habitual. Um curso de formação docente que permita às estudantes distanciarem-se de si mesmas, possibilitando transformações; que possam questionar, duvidar, colocar sob suspeita os

processos de constituição de si. Logo, é necessário destacar que a concepção de um curso de formação docente problematizador não está vinculada apenas ao conhecimento de certas temáticas ou questões, mas encontra-se ligado a maneira pela qual estabelecemos relações com os outros e com o mundo à nossa volta.

Considerando que, em seus escritos, Foucault não tinha como interesse propor soluções para os problemas encontrados, mas exercer um trabalho do pensamento, a investigação que conduzimos não tem a intenção de tomar suas perspectivas como modelo para pensar uma formação docente, tampouco para evidenciar que elas devam ser incorporadas aos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Tomando a inspiração foucaultiana, buscamos problematizar a formação com as concepções e saberes das estudantes. Vale esclarecer que não há consenso na definição de um projeto formativo problematizador, o que nos conduz a pensar essa concepção a partir das conversas possibilitadas pela pesquisa, tanto com as estudantes quanto com a coordenação dos cursos em questão. Com isso, problematizamos qual/quem é o sujeito que essas instituições estão ‘formando’.

Ao pensarmos a construção de um sujeito docente acionamos, em grande maioria das vezes, saberes voltados para o exercício profissional das estudantes. Entretanto, neste trabalho, o entendimento de formação docente é atravessado pelos processos formativos que ajudam na construção da docência, indo além da ideia de apenas estar ‘preparada’ ou ‘habilitada’ para atuar como professora. “Os processos formativos podem ser compreendidos desde as microrrelações constitutivas de sujeitos, ou seja, os modos pelos quais [...] nos constituímos docentes” (FERRARI; CASTRO, p. 07, 2021). Assim, a formação docente é entendida para além daquela que irá instrumentalizar as estudantes, já que por muitas vezes, no momento em que estão finalizando a graduação, o conhecimento proporcionado pela universidade é apenas um dos saberes que rodeiam a história de vida de cada uma. Precisamos nos atentar a elementos como a origem social, a religião, as relações com os pares, entre outros.

A docência estaria ligada, desse modo, a maneira pela qual nos construímos e nos colocamos no mundo, vinculada aos processos de subjetivação (FOUCAULT, 1984), entendidos a partir de como o sujeito diz de si, relaciona-se com o mundo a sua volta e vivencia experiências, encarando-as de maneira própria e singular. Por outro lado, as experiências vivenciadas no decorrer da vida também podem ser entendidas como um processo de dessubjetivação. Nesse caso, “um desprendimento do sujeito de si mesmo” (FOUCAULT, 2009, p. 12). Assim sendo, os processos de subjetivação e

dessubjetivação propostos por Michel Foucault, enquanto atividades que as pessoas exercem sobre si mesmas, também podem ser pensadas como educativas, uma vez que ajudam a construir modos de existência entre os sujeitos.

A partir desse entendimento, a formação docente pode ser pensada como uma ferramenta que transforma a docência e problematiza o sujeito docente. Uma ética e uma estética da existência que “ajuda o indivíduo a formar o eu. A viver a vida de modo a cuidar de si e encontrar sentido no que se vive [...]. Ela nada mais é do que subjetivar-se, construir a si mesmo dia após dia” (FOUCAULT, 2009, p. 26).

Neste artigo, ao pensar a formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, talvez seja possível pensar que, ao considerar a formação docente marcada por um processo de construção de sujeitos e subjetividades, as estudantes dos cursos participantes são subjetivadas a partir dos discursos de gênero e sexualidades que as atravessam e as constroem enquanto docentes. Remetemo-nos a processos de subjetivação, assim como subjetividades construídas em determinados lugares e tempos históricos.

Assim, de que modos a formação acadêmica pode possibilitar às estudantes a problematização dos saberes que as constituem? Quais sujeitos/docentes estão sendo construídos nos cursos de formação docente? Quais sujeitos/docentes os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições pesquisadas vêm sendo produzidos? As interrogações apresentadas podem se aproximar do que Michel Foucault (1990) problematiza como ‘Tecnologia de subjetivação’ ou ‘Tecnologia do eu’.

Tecnologias que permitem aos indivíduos efetuar por seus próprios meios um certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, seus próprios pensamentos, sua própria conduta e o fazerem de modo que se transformam a si mesmos, modificando-se [...]. (FOUCAULT, 1990, p. 48).

Esses são processos que possibilitam aos sujeitos duvidarem dos seus pensamentos e atitudes a fim de suscitar mudanças, transformações. Logo, a experiência da formação docente enquanto tecnologia de subjetivação pode possibilitar que as estudantes repensem os seus modos de ser e agir, permitindo incômodos e questionamentos. Possibilitam que elas possam ser chamadas a questionarem a si mesmas e as suas relações com outros sujeitos. Uma possibilidade de construção de narrativas marcada por transformações que só se tornam possíveis, uma vez que

estamos nos referindo a sujeitos construídos em meio aos processos pessoais de subjetivação e dessubjetivação. Que as estudantes possam pensar a formação docente como um processo de experiências e de constituição de si mesmas. Que elas possam ‘se ver’, ao repensarem os seus comportamentos, socialmente construídos, mudando os seus pensamentos, as suas ações; construindo uma ética e uma estética da existência (FOUCAULT, 2006). Nesse sentido, como Alfredo Veiga-Neto (2017) destaca:

A ética numa perspectiva Foucaultiana faz parte da moral, ao lado do *comportamento* de cada um e dos *códigos* que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais [...] a ética como ‘a relação de si para consigo’. (VEIGA-NETO, 2017, p. 81 – grifos do autor).

Nesse segmento, segundo Michel Foucault, por meio da ideia de ética, os sujeitos e os discursos são reconhecidos como legítimos e, portanto, possíveis de serem pensados e proferidos. O autor nos incita a problematizar de que modos o indivíduo entende as suas obrigações morais e de que modos nos relacionamos eticamente com essas obrigações, construindo existências conduzidas não pela moral em si, mas pelo que fazemos delas. Uma ética pensada como a estética da existência, “uma arte, reflexo de uma liberdade percebida como um jogo de poder” (FOUCAULT, 2007, p. 277). Entende-se, desse modo, a estética da existência como a maneira pela qual os sujeitos exercem a sua subjetividade individual, mas não desconsiderando uma dimensão social e política. Trata-se do modo como a vida do sujeito é construída, marcada por regras e valores, exercendo assim um trabalho sobre si mesmo e de fabricação do seu próprio eu.

A estética da existência é o que faz com que o indivíduo tome as rédeas da sua vida, sem deixar-se controlar pelas regras que são impostas pela sociedade, exercendo a liberdade de forma plena e rompendo com o que é considerado absoluto, interagindo com o outro e com o mundo que o rodeia, adquirindo assim, questionamentos éticos sobre a sua vida. (FERREIRA; MOTA, 2018, p. 25).

Nesse sentido, problematizar a estética da existência na atualidade, demanda considerar que essa não se define enquanto uma imposição para todos/as, já que uma existência considerada ética requer escolhas do próprio sujeito para a condução da sua vida “uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo” (FOUCAULT, 2006, p.193). A partir dos estudos de Michel

Foucault, também é possível pensar que o processo de produção de sujeitos dá-se de maneira contínua e suscetível a mudanças e a problematizações. Um movimento de construção de si a partir de questões culturais e sociais que lhe foram ensinados. Assim como os processos formativos constroem sujeitos de gênero e sujeitos de sexualidades, estes mesmos processos também ajudam a construir sujeitos docentes.

Posto isso, a ideia de ‘formação’ marcada pelo período da graduação e inserção na universidade se encontra diretamente relacionada às vivências que antecedem e sucedem esse período, não sendo coerente pensá-la de maneira isolada. Dessa maneira, o processo formativo dos sujeitos docentes não aconteceria apenas em meio a uma instituição escolar, sendo necessário atentar para outras instâncias que também educam, como por exemplo, as famílias, as igrejas, os artefatos culturais como é o caso das músicas, da internet, da TV, jornais, entre outros. Precisamos considerar que durante toda a nossa existência somos marcados/as por discursos que direcionam a maneira como nos relacionamos conosco e com os outros. Somos constituídos/as por saberes-fazer, entendimentos e práticas, sujeitos nunca finalizados e em constante transformação.

Nesta perspectiva, por meio da investigação que compõe este artigo, ao problematizar os movimentos de formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia presentes nas instituições participantes, temos como interesse pensar se a formação docente proporcionada por estes cursos incomoda as suas estudantes de modo que possam “se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2006, p. 236), uma vez que, ao mudarmos o nosso modo de pensar, estamos também mudando a nossa ação.

Apostamos na formação docente como algo em constante movimento, sujeito a mudanças e problematizações. “Formação assumida como uma escolha da própria existência, como busca de um estilo de vida, de um cuidado consigo” (FISCHER, 2009, p.95). Um processo formativo de produção de sujeitos e subjetividades. Assim, a formação docente é entendida enquanto uma possibilidade de repensar a docência e o sujeito docente, atrelada a uma ética e a uma estética da existência. Uma formação docente pensada

como um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, [...] lugar de indagação sobre de que modo nos fizemos desta e não daquela forma; de que modo temos aceitado isto e não aquilo; de que modo temos recusado ser isto ou aquilo, no caso, como docentes.

Lugar de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infintas, imprevisíveis e indefinidas de nos tornarmos e de sermos diferentes do que somos. (FISCHER, 2009, p. 95).

A autora destaca a urgência em se pensar uma formação docente ética-estética, tomando as técnicas de si de Michel Foucault como um lugar em que o sujeito possa se movimentar e se criar em meio aos processos de subjetivação. Uma formação em que os sujeitos possam fazer escolhas sobre a sua existência, buscando um estilo de vida próprio e exercendo um cuidado consigo. Uma estética da existência que estabelece uma relação próxima de um cuidado de si. “Uma forma de lapidar a própria vida através da sua conduta, para tornar-se um indivíduo livre e capaz de transformação [...], atento ao que se pensa e passa na sua vida.” (FERREIRA; MOTA, 2018, p. 24).

Dessa maneira, ao compreender os movimentos de formação docente presentes no curso de Licenciatura em Pedagogia, espera-se que ao final da graduação os sujeitos questionem as verdades postas, construam novos saberes e saiam transformados. Para isso, no decorrer da graduação são acionadas metodologias pensadas como um investimento na construção de um tipo de sujeito. Porém, como já foi destacado, é necessário considerar o processo formativo que antecede a entrada na graduação, uma vez que a passagem pela universidade pode não ser suficiente para provocar, incomodar as estudantes ao ponto de questionarem a educação, a escola, bem como as relações de gênero e sexualidades entendidas como elementos que auxiliam na construção da docência. Ao entrarmos na universidade, trazemos conosco saberes que vêm nos constituindo ao longo das nossas vidas, porém como o Ensino Superior problematiza esses saberes?

Dito isso, podemos pensar que o processo formativo das estudantes se inicia no nascimento e as acompanha no decorrer de toda a vida. Uma formação que perpassa a relação conosco, com os outros e com o mundo a nossa volta, que rodeia, acompanha e que marca os sujeitos. Como aponta Roney Polato de Castro (2017) pensar

[...] o termo formação como processo de constituição de sujeitos e subjetividades, não se restringe à constituição docente, mas aos modos de ser e estar no mundo e às posições de sujeitos que ocupamos nas relações sociais, que não são fixas, únicas, mas permanecem em constante transformação. (p. 36).

Assim, quando um curso de formação ‘constrói’ uma docente, um sujeito também é construído. Portanto, quais são esses sujeitos/docentes que o ensino superior está formando? Sujeitos questionadores? Docentes problematizadoras? Sujeitos/Docentes incomodados/as com uma formação que não segregue os/as seus/suas estudantes? Ou um sujeito para a heteronormatividade em que, ao reforçá-lo, acabamos por excluir outros modos de vida? Referimo-nos àqueles sujeitos produzidos em meio a um currículo rodeado por relações performativas em que um processo de constante reiteração de normas e modelos vai aos poucos se produzindo e se constituindo (BUTLER, 2003).

Desse modo, interrogar a formação possibilitada pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia diz respeito a também problematizar questões que envolvem a docência e a sua formação. A partir de tais alternativas de discussão, pensamos a formação docente no contexto educacional como algo que vai além de conteúdos apresentados na sala de aula ou até mesmo a apresentação de metodologias de como ensinar. Neste artigo a formação docente é pensada como uma atividade que não se prende à sala de aula, tampouco às disciplinas lecionadas, mas diz de um processo formativo cotidiano que pode incomodar e fazer duvidar. “Formação como uma operação que se dá para além do institucional [...] embora tais espaços não sejam ignorados; para além de um sistema de autoridade, normativo ou disciplinar” (FISCHER, 2009, p. 92). Conforme explicam duas estudantes:

“As relações [...] me ajudam a pensar a formação. [...] as vivências com outras pessoas, experiências nos estágios e em vários outros espaços da universidade” (estudante instituição 3 – roda de conversa em 09/09/20).

“Uma conversa no DCE, uma conversa no RU, um minicurso na semana acadêmica [...]. Esses também são espaços formativos” (estudante instituição 2 – roda de conversa em 19/11/19).

Ao pensarmos o curso de formação de pedagogas como uma experiência vivenciada pelas estudantes, talvez seja pertinente considerar que ao se construírem enquanto docentes, os sujeitos podem usufruir de outros espaços para além da sala de aula a fim de repensarem novas maneiras de exercerem a docência e se colocarem no mundo. As relações destacadas por uma das estudantes, seja por meio de “*vivências com outras pessoas*”, “*experiências nos estágios*”, assim como as conversas ou até mesmo a participação em minicursos, como evidenciado por outra participante, podem ser

entendidos como experiências que, ao se atravessarem, marcam novas maneiras de se vivenciar situações diárias, agindo e sentindo diferentemente. Um processo de rupturas que acaba por instaurar novidades na produção de sujeitos e subjetividades.

Michel Foucault em suas últimas fases de estudos, ao focar a maneira pela qual os sujeitos são subjetivados e dessubjetivados mediante um contexto de práticas de si, problematiza o que entende como “cuidado de si mesmo”. O autor aposta em uma existência bela, inquietando-se consigo diante do mundo e da vida. Um cuidado de si em que o sujeito possa adotar certas atitudes frente à sua vida e às verdades. Neste período, a relação estabelecida entre sujeito e verdade, dizia respeito a ‘escolhas de existência’, ou seja, a “constituição de uma ética e de uma estética da existência, pautada em certos preceitos [...]. A verdade não era ‘dada’ [...] por um ato de conhecimento [...], mas sob a perspectiva do cuidado de si” (CASTRO, 2014, p. 80); um cuidado de si diretamente ligado à fabricação dos sujeitos e suas subjetividades.

Nessa perspectiva, para o autor, o cuidado de si estava relacionado às transformações de si para que se pudesse acessar a verdade que iria guiar a sua existência (FOUCAULT, 2011). O cuidado de si, proposto por Foucault se referia a um ‘voltar-se’ para si mesmo que pudesse fazer pensar, duvidar, movimentar, sair do lugar e percorrer novos caminhos, novas possibilidades.

O homem deve realmente tornar-se como objeto de seu cuidado. [...] há que interrogar-se sobre o que ele é e o que são as coisas que não são ele. Há que interrogar-se sobre o que depende dele e o que não depende. Consequentemente, aquele que tiver se ocupado consigo não convém, isto é, aquele que tiver efetivamente analisado quais são as coisas que dele dependem e quais as que não dependem. (FOUCAULT, 2011, p. 177).

Ao pensar a formação docente como a possibilidade de um cuidado de si, no momento em que práticas de si são colocadas em funcionamento, essas podem possibilitar que as estudantes do curso de Pedagogia sejam ‘chacoalhadas’, ‘estremecidas’, desestabilizadas, repensando a maneira em que as suas subjetividades docentes vêm sendo construídas. Ao considerarmos a formação como um instrumento do cuidado de si, podemos pensar a maneira pela qual o sujeito se constrói, se forma, se faz. Todavia, para que mudanças possam ocorrer se faz necessário um trabalho sobre si mesmo, exigindo também um reconhecimento próprio. Ocorrência que nem sempre irá ocasionar transformações por todas as estudantes, já que a partir dos estudos de Michel

Foucault (1984; 2006) e Jorge Larrosa (2011; 2014), as experiências vivenciadas pelas futuras docentes ocorrem de maneira individual.

“Se eu quiser só entregar meus trabalhos e continuar pensando da mesma forma [...] com a cabeça desse ‘tamaniquinho’ [...], se eu não me permitir conhecer pessoas e diversidades novas, não é uma matéria que vai me desconstruir nunca. Pra universidade fazer a diferença dentro da pessoa [...] a pessoa tem que fazer um trabalho com isso” (estudante instituição 2 – roda de conversa em 19/11/19).

“Eu lembro que [...] li um texto que falava sobre sujeitos LGBTQI+ [...] eu nunca tinha ouvido falar e algumas coisas me tocaram, mas isso só aconteceu a partir do meu interesse. Infelizmente a universidade não tem esse poder de tocar a todos da mesma forma [...]” (estudante instituição 2 – roda de conversa em 19/11/19).

As participantes da pesquisa ao argumentarem que *“Pra universidade fazer a diferença [...] a pessoa tem que fazer um trabalho com isso”* e *“a universidade não tem esse poder de tocar a todos da mesma forma [...]”*, possibilita-nos pensar que a formação pode ser aquela que irá em direção da continuidade de modos de ser. Nesse sentido, nem todos os sujeitos são subjetivados ou dessubjetivados somente por realizarem uma disciplina ou por estarem inseridos em um meio acadêmico. Para que a desconstrução dos pensamentos dos sujeitos possa ocorrer, faz-se necessário o exercício de um saber sobre si mesmo, um movimento marcado pela problematização das experiências pessoais que ajudam a construir a vida das estudantes.

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...] É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma. (LARROSA, 2001, p. 25).

Experiências provisórias que são capazes de desprender, deslocar, fazer pensar, agir, mudar. Enquanto “sujeitos de experiência” (LARROSA, 2014), o processo formativo das futuras pedagogas, participantes da pesquisa, é atravessado por acontecimentos que, porventura, possam tirá-las do lugar. Experiência como ‘princípio de subjetividade e de transformação’ (LARROSA, 2011). Entretanto, para que isso possa ocorrer, os sujeitos precisam estar abertos ao novo e ao pensar diferente. Retomando as falas das estudantes transcritas anteriormente, os sujeitos que, porventura, somente entregarem os seus trabalhos, mantendo os seus entendimentos frente ao mundo da mesma maneira ou até mesmo, não se sentirem tocados por certas

questões como, por exemplo, aquelas voltadas para as relações de gênero e sexualidades, acabam por reproduzir entendimentos que segregam e invisibilizam minorias. Colocando-nos a pensar a formação e nos inspirando em Jorge Larrosa (2006), entendemos a formação como “uma viagem no não planejado”, como um percurso a seguir, desprovido de certezas e verdades pré-estabelecidas. Um caminho sem definições precisas, em que “não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar em algum lugar” (p. 52- 53). Um percurso provisório e incerto.

O currículo na formação docente: um campo de disputas e tensionamentos

As estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia que participam da pesquisa encontram-se ligadas a uma rede discursiva de saber e poder que legitima os entendimentos e as práticas acerca das relações de gênero, das sexualidades, assim como da formação docente. Um campo marcado por constantes tensionamentos e rodeado por jogos de força, lutas, negociações e resistências. Referimo-nos ao campo do currículo. “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso” (SILVA, 2011, p. 150).

Neste estudo o currículo, enquanto um documento político é entendido como um lugar de construção de sujeitos. Um campo que ao estabelecer verdades, encontra-se inserido em um contexto de disputas, selecionando e legitimando certos saberes em relação a outros. O currículo “é sempre o resultado de uma seleção [...] de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente, o currículo” (SILVA, 2011, p.15). Um currículo que ordena, disciplina, homogeneiza e que reforça as normas socialmente postas pela sociedade. Currículos que ensinam a melhor e mais adequada maneira para que os sujeitos possam se comportar, constroem saberes, entendimentos e práticas. “O funcionamento do currículo se dá de maneira hierárquica, assimétrica e por meio de relações de poder.” (OLIVEIRA; SALES, 2020, p. 191).

Ao organizar as disciplinas que irão compor os seus cursos, por meio do currículo é construído um projeto de formação. Uma proposta pedagógica marcada por classificação e hierarquização dos sujeitos. Um currículo que aprisiona, compartimentaliza e que fragmenta os conhecimentos. Um documento elaborado em meio a uma ‘grade curricular’, termo constantemente utilizado pelas estudantes do curso

para referirem-se ao grupo de disciplinas que ajudam a construir o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia.

“A universidade [...] é muito mais que aquela grade do curso que a gente faz [...]” (estudante instituição 2 – roda de conversa em 19/11/19).

“O que eu sei do assunto (sobre gênero e sexualidade) foi que eu consegui fora da grade do curso” (estudante instituição 2 – roda de conversa em 19/11/19).

“Eu acho que se não tiver na grade eles não falam (sobre gênero e sexualidade)” (estudante instituição 2 – roda de conversa em 19/11/19).

Neste caso, pensando a linguagem enquanto um ato político de produção de mundo (CASTRO, 2014, p. 59), a ideia de ‘grade’ como algo associado ao cárcere, conforme destacado no dicionário on-line *Aurélio*, pode ser estendida ao campo curricular, como aquele que aprisiona e delimita, produzindo sentidos e significados. Uma ‘grade’ que auxilia na construção de sujeitos docentes e que constrói as condições de emergência para que as temáticas das relações de gênero e sexualidades possam circular. Uma ‘grade’ curricular pensada como um campo de luta em meio as relações de poder.

Compartilhamos do pensamento de Marlucy Alves Paraíso (2015) ao descrever o currículo como “território de formas e forças”; de “normalizações e de possibilidades” de relações que oprimem e calam, mas que também produzem resistência, contestações, desestabilizações e invenções de modos de vida. Enquanto um território de governo, o currículo é também um *espaço incontrolável*, motivo pelo qual “é escolhido por grupos reacionários para se fazer a coibição, o impedimento, a proibição e o controle dos temas gênero e sexualidade.” (PARAÍSO, 2016, p. 390).

Produzidos por meio de normas e discursos, socialmente construídos, os gêneros e as sexualidades, ao se inserirem em meio aos currículos de formação docente, à medida que implicam na constituição dos sujeitos, também promovem resistência aos temas constantemente silenciados. Como exemplo de tais silenciamentos, cita-se a polêmica que envolve a chamada ‘ideologia de gênero’, que buscou retirar os termos ‘identidade de gênero’ e ‘orientação sexual’ dos Planos Estaduais e Municipais de Educação entre os anos de 2014 e 2015. “Trata-se de uma expressão cunhada nos meios religiosos para representar os aspectos sociais, [...] que divergem das preposições religiosas de certos

agentes públicos” [...] (CASTRO; FERRARI, 2017, p. 81). Informações constantemente distorcidas e que ao serem divulgadas pelas mídias, acabam por fomentar uma educação pautada na ignorância acerca dos estudos de gênero e sexualidade. Conforme destaca Marlucy Paraíso (2019):

É importante registrar que existe um conflito claro quando esses grupos, que atacam a ciência e o conhecimento, falam sobre gênero. [...] Esses grupos argumentam que gênero não é conhecimento, mas, sim, uma ideologia e, nessa argumentação, atribui-se grande importância ao conhecimento. Assim, nessa luta discursiva para desqualificar as teorias de gênero, opõem-se conhecimento – apresentado, nesse caso como verdade – e ideologia – apresentada como falsa -, reconhecem que a ciência tem prestígio na sociedade e cunham o termo/slogan “ideologia de gênero” para defender que gênero não é conhecimento científico, é ideologia, e por isso, precisa ser atacado. (PARAÍSO, 2019, p. 1417).

Assim como destaca a autora, é possível notar que os grupos que ajudam a divulgar tal entendimento têm como interesse evidenciar que trabalhar com o conceito de gênero no ambiente educacional pode interferir na constituição das identidades das crianças. Dito isso, compartilhamos do pensamento de Constantina Xavier Filha (2021) ao reforçar que em meio aos nossos estudos de gênero, esse conceito com o qual trabalhamos nada tem a ver com o suposto termo ‘ideologia de gênero’. Logo, em nossas investigações, compreendemos o gênero como uma “categoria analítica e de constituição de subjetividades” (p. 180).

Segundo os grupos reacionários sobre a possível ‘ideologia de gênero’, a discussão que envolve gênero e sexualidade no ambiente educacional poderia interferir na orientação sexual das crianças. Entretanto, como enfatiza Guacira Lopes Louro (1997), enquanto identidades de gênero referem-se a maneira pela qual masculinidades e feminilidades são construídas e identidades sexuais dizem respeito a maneira pela qual os sujeitos vivem a sua relação afetiva-sexual.

Um segundo projeto que também pode ser tomado como exemplo a fim de eliminar as discussões das relações de gênero e sexualidades no cenário educacional, diz respeito ao programa ‘escola sem partido’. Criado no ano de 2004,

engloba projetos de leis que possuem clara preocupação com a pauta, e que de forma geral, têm a seguinte defesa: *se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente*

aprovados pelos pais dos alunos. (CASTRO; FERRARI, 2017, p. 81).

Ambos os casos citados dizem respeito a agendas que vêm marcando o cenário educacional brasileiro e que colocam em risco a liberdade de ensino no País. No caso do programa ‘escola sem partido’, em especial, ao focar o tipo de educação que considera mais indicada para seus/suas filhos/as, estabelece uma relação conflituosa com o entendimento de escola pública. Referimo-nos a possibilidade de problematização sobre a maneira pela qual os sujeitos se colocam, pensam e veem o mundo.

Talvez possamos compreender que os sujeitos conservadores entendem o espaço escolar como aquele viável a discussões que podem colocar em risco ideologias de cunho conservadoras e/ou religiosas. Assim, do mesmo modo que, por um lado, desvalorizam a escola pública, por outro lado reconhecem a instituição como um lugar potente para se tratar questões voltadas para as diferenças, diversidades, Direitos Humanos, assim como o campo de estudos a respeito das relações de gênero e as sexualidades. Ainda sobre o projeto ‘escola sem partido’, porventura se possa pensar que o mesmo prejudica o entendimento de escola pública, já que seria no âmbito escolar que os/as estudantes encontram novas possibilidades de se colocarem no mundo.

Dito isso, é possível pensar que trabalhar com o currículo dito ‘oficial’ de um curso é também trabalhar com seleção, em que há “um jogo de forças sobre as relações de gênero e sexualidade referente ao saber-poder que desestabilizou o currículo gerando a necessidade de reformulação” (SONTAG, PARAÍSO, 2020, p. 137). Nesse sentido, ao pensar as questões para as relações de gênero e sexualidades, estamos percorrendo um caminho que se distancia desse currículo ‘oficial’, que tem no homem, branco e heterossexual um padrão de referência, necessitando um olhar crítico e problematizador.

Por outro lado, os currículos também podem significar modos de resistência, em que brechas e rupturas podem ser encontradas. “A imagem de um currículo que desfaz, que ative, que afirme e que experimente pode maquinar a resistência” (PARAÍSO, 2016, p. 405). Um movimento que requer luta, inventividade, que permite pensamentos e problematizações acerca das verdades postas.

Marlucy Alves Paraíso (2016) ressalta a importância de “dizer não” ao “controle do currículo”, mas esclarece que esse é apenas o primeiro passo, o que para ela,

inspirada nos trabalhos de Michel Foucault, seria uma “forma mínima de resistência” (p. 406). Sendo assim, é possível pensar o oferecimento de disciplinas que discutam a temática envolvendo as relações de gênero e sexualidades enquanto práticas de liberdade frente ao campo do currículo em um curso de formação docente. Entretanto, vale reforçar que tais discussões podem ultrapassar a sala de aula seja por meio de rodas de conversa, participação em coletivos feministas ou LGBTQIA+, projetos ou grupos de estudo e pesquisa, entre outros.

Conforme salienta uma das estudantes, assim como um/uma coordenador/a do curso de Licenciatura em Pedagogia,

“Para mim, o curso não trouxe esse debate não (gênero e sexualidade na sala de aula), mas [...] existem vários pequenos grupos aqui na universidade que estão ganhando força [...] a universidade propicia isso! [...] debates de gênero, proteção da mulher [...] homossexualidades [...] pra mim é muito legal” (estudante instituição 2 – roda de conversa em 19/11/19).

“De alguma forma essa questão (gênero e sexualidade) [...] vai aparecer no corredor da faculdade, na discussão que os projetos fazem, então isso tá muito presente” (Coordenador/a).

As falas da estudante participante e do/a coordenador/a abrem brechas para que possamos pensar a formação para além do currículo oficial do curso, considerando todas as possibilidades oferecidas pela universidade. Referimo-nos a um processo formativo que ao problematizar questões acerca das relações de gênero e sexualidades, pode ser estendido para além de uma formação docente, para uma construção de sujeitos problematizadores de si mesmos, seja por meio de conversas, estudos, participação em eventos na área capazes de os instigarem acerca dos sistemas generificados que marcam e constituem a sociedade. Desse modo, “em meio a todas essas estratégias de poder que tentam controlar os currículos, e jogar para os silêncios as questões de gênero e sexualidade, há possibilidades de [...] resistências efetivas.” (PARAÍSO, 2016, p. 406).

Para outro/a coordenador/a entrevistado/a,

“É sempre delicado trabalhar com o currículo [...]. Você olha as demandas que os calouros estão trazendo, as demandas legais que são as obrigações que a gente não tem como fugir delas e tem as demandas de mercado de trabalho e inserção profissional. Então, casar isso é um martírio” (Coordenador/a).

O/A coordenador/a aponta demandas distintas que nem sempre estabelecem um diálogo frente ao campo do currículo. São elas: as “demandas que os calouros estão trazendo, as demandas legais” e “as demandas de mercado de trabalho e inserção profissional”. Talvez seja possível pensar que as demandas provenientes das estudantes nem sempre se encontram inseridas em meio à proposta curricular de um curso de formação docente. Documento que em grande parte das vezes, por meio das suas “demandas legais”, tem como preocupação o campo de atuação profissional das estudantes. Kelly da Silva (2011) chama a atenção para a maneira como “as normas, leis e regras” presentes nos documentos legais ao demarcar “um controle administrativo e pedagógico da universidade” (p. 130), podem contrapor-se às formas de ser e agir dos sujeitos. Segundo a autora, um exemplo a ser pensado seria “a distribuição das atividades curriculares” em um dado tempo, mantendo um “período ‘padrão’ para lecionar cada disciplina” (p. 117) e que na maioria das vezes não são questionadas às estudantes se esse período seria suficiente ou não para dar conta de todas as demandas; ou até mesmo suscitar aos sujeitos docentes o questionamento acerca dos modos de se ensinar e aprender presentes no currículo.

A partir das questões apresentadas neste trabalho, o currículo encontra-se atrelado à ideia de transgressão, já que acaba negando, silenciando e deslegitimando grupos minoritários. Dagmar Meyer (2005) ressalta a importância de se problematizar as histórias que são produzidas nos currículos dos cursos de formação docente, chamando a atenção para as vozes autorizadas a circular. Ao produzir subjetividades, o campo do currículo determina o sujeito, o modo e o lugar em que certos discursos possam ser produzidos, em especial os discursos de gênero e sexualidades. Dito isso, mesmo compreendendo que o processo formativo das estudantes não se encontra fixado apenas na sala de aula, mas podendo ser construído em meio a outras possibilidades curriculares, metodológicas, entre outros, é válido o investimento em disciplinas, sejam elas obrigatórias³, optativas⁴ e/ou eletivas⁵, que possam contribuir para que os saberes de gêneros e as sexualidades possam circular em meio a um curso de formação docente.

Em texto publicado pela Professora Constantina Xavier Filha (2021), ao “descrever o processo de inserção e permanência da disciplina Educação, Sexualidade e

³ As disciplinas obrigatórias são aquelas que as estudantes não podem deixar de cursar a fim de obter o título desejado.

⁴ As disciplinas optativas são aquelas oferecidas a fim de ampliar o processo formativo das estudantes. Neste caso, é possível que a futura pedagoga escolha qual a disciplina tem interesse em cursar.

⁵ As disciplinas eletivas referem-se àquelas que não fazem parte do currículo oficial do curso, mas que podem ser realizadas pelas estudantes, caso tenham interesse.

Gênero no curso de Pedagogia em uma universidade brasileira” (p. 167), a partir da sua experiência enquanto docente destaca o que denomina como “compartimentalização do currículo em disciplinas” (p. 170).

A inclusão ou não de uma disciplina que aborde as temáticas em questão ocorre em meio a discussões entre as pessoas partidárias da inclusão e criação de uma disciplina específica [...] e outro grupo que advoga em favor das temáticas a serem trabalhadas nas diversas disciplinas de seus currículos. [...] Há outras discussões a respeito de práticas curriculares não calcadas nas disciplinas, e que, para isso, demandariam repensar conceitos e conteúdos a partir do ensino por projeto, estudos de caso [...]. Há ainda [...] o caso de pessoas partidárias dessas temáticas serem vetadas nos cursos de formação. (XAVIER FILHA, 2021, p. 170).

Para a autora, mesmo que a inclusão das temáticas envolvendo as relações de gênero e sexualidades sejam potentes e necessárias, nem sempre são acordadas em meio aos sujeitos responsáveis por pensar o curso de formação docente. Uma discussão que envolve jogos de força, lutas e disputas construídas em meio a relações de poder. Um debate necessário, mas que se distancia de ser acordado. Em entrevista realizada com uma das pessoas responsáveis pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia participantes da pesquisa, ao ser questionado/a sobre uma eventual alteração curricular do seu curso, o/a mesmo/a fez o seguinte relato:

“Eu tenho a sensação de que a temática, não só o gênero e a sexualidade, mas temáticas que discutem racialidade, questões étnicas, questões de inclusão, [...] questões que abordam as minorias [...] e que tem tido nos últimos anos uma pauta política [...] eu tenho a sensação da necessidade de se implementar essa discussão no currículo [...]. Eu vejo que tem uma ou outra disciplina que assume esse compromisso. [...] disciplinas optativas que cumprem esse papel [...]. Penso que o ideal seria não criar disciplinas específicas para isso, mas tratar, sistematicamente, essas questões ao longo de várias disciplinas. A lógica seria tratar essas questões sob perspectivas diferentes, em momentos diferentes do curso, da formação”. (Coordenador/a).

A fala do/da coordenador/a nos ajuda a reforçar o pensamento de que problematizar o processo formativo das estudantes é um investimento importante para além de disciplinas; é também apostar na constituição dos sujeitos e das suas subjetividades. Em um curso de formação docente, ao amarrar os sujeitos em meio à obrigatoriedade da realização de disciplinas ‘fechadas’ a graduação acaba dificultando

que as suas estudantes vivenciem outras experiências importantes para o seu processo formativo. Como exemplo é possível citar a construção de sujeitos que seguem reproduzindo as verdades ligadas as questões de gênero e sexualidades, socialmente construídas, sem ao menos se darem conta da possibilidade de duvidarem das suas certezas e pensar diferentemente.

Nesse sentido, talvez se possa pensar que oportunizar as estudantes a realização de outras atividades como a participação em coletivos, a inserção em grupos de estudos e pesquisas, eventos na área, entre outros, caracteriza-se como um forte aliado em meio às suas desconstruções. Não desconsideramos a relevância das disciplinas, mas pensamos na oportunidade de outros espaços de formação. Considerar propostas de intervenção sugeridas pelas próprias estudantes, questionamentos que as incomodem, que as façam pensar, problematizar, para que possam desprender-se de si mesmas (FOUCAULT, 2009) e que possam, eventualmente, serem tocadas por experiências.

Ainda sobre a oferta de disciplinas caracterizadas como obrigatórias ou optativas, segundo o/a coordenador/a,

“Tem professores que dizem assim: eu não dou esse tipo de assunto. [...] É importante que o aluno tenha determinada disciplina, mas quem pode dar esse tipo de disciplina? Quando no departamento não tem ninguém, a disciplina não pode ser caracterizada como obrigatória, tem que ser uma disciplina optativa e se mesmo assim não tiver ninguém fica de fora. [...] O que é priorizado não é a demanda da formação, mas os recursos humanos que você tem disponível e aquilo que a pessoa tem interesse de ministrar”. (Coordenador/a).

A formação, os recursos humanos e a área de interesse dos/das docentes nem sempre caminham juntos, conforme enfatizado pelo/a coordenador/a. Ao contrário de outras disciplinas, em que há certa concordância no seu oferecimento, a oferta daquelas que problematizem as relações de gênero, sexualidades e formação docente estaria relacionada à inserção de um/uma professor/a ao curso, área de formação ou interesse do/da mesmo/a pela temática. Sendo possível pensar em uma demanda de interesse particular e/ou privada dos sujeitos. “O que é privado é pessoal, não deve ser falado; já o público é o que se permite dizer, um saber já aprovado.” (SILVA, 2011, p. 145). Logo, a inserção dessas discussões no currículo necessita de um atravessamento às questões relativas aos gêneros e sexualidades, havendo um movimento de resistência para que a oferta de tais disciplinas possa ocorrer.

Por outro lado, também é possível pensar que a presença de um jogo de forças constrói discursos que determinam quais os sujeitos são autorizados ou não para proferir determinada fala acerca das relações de gênero e sexualidades em um curso de formação docente. Nesse sentido “o discurso não é simplesmente aquilo pelo que traduz as lutas, [...] mas aquilo [...] pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Falamos de discursos que irão legitimar os saberes e poderes, os entendimentos e as práticas vigentes na instituição, bem como do seu corpo docente, além de construir sujeitos e demarcar formas de ser e estar no mundo. Essa legitimação não está apenas atrelada a ideia de autoridade para falar, mas ao lugar político da experiência. Como o/a próprio/a coordenador/a enfatizou, nem todo/a professor/a tem interesse em disciplinas “*que abordam as minorias*”, logo, tais disciplinas são direcionadas àqueles sujeitos que de algum modo se sentem tocados pela temática.

Considerações finais

Com este artigo, apostamos na produtividade dos estudos foucaultianos para pensar as experiências de formação docente e suas potencialidades na constituição de sujeitos docentes atentos a si mesmos, aos saberes e práticas sociais que os constituem e que produzem os modos com os quais pensam suas trajetórias, suas concepções, suas ideias acerca da educação escolar e suas relações com questões de gênero e sexualidades.

Em tempos tão desafiadores quanto os que temos vivido, é urgente pensar esses modos como nos constituímos pela formação nas relações de gênero e sexualidade. Temos acompanhado as tensões provocadas pelos ataques conservadores direcionados às abordagens dessas questões nas escolas e nas universidades e isso nos desafia a pensar uma formação que tome os conceitos e problematizações do campo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade e Educação como elementos centrais das relações educativas, da formação dos sujeitos para uma sociedade efetivamente democrática, justa, inclusiva, tal qual preconiza o texto constitucional brasileiro.

Trata-se aqui de pensar uma formação que não se limite a explorar conceitos e teorizações sobre as relações de gênero e sexualidades, mas que se nutra da produtividade e dos embates que cercam esses conceitos e teorizações para problematizar nossa formação sociocultural e de que modos ela constitui nossas

docências quando abordamos as relações de gênero e sexualidades nos espaços educativos. Temos a necessidade dessa formação enquanto possibilidade de construir outros mundos, nos quais as normatizações e violências de gênero e sexualidade possam ser enfrentadas e combatidas. Temos essa necessidade, porque gênero e sexualidade, junto a outros marcadores sociais de diferenças, como etnia, raça, territorialidade, geração, condição socioeconômica, religiosidade, etc., são importantes categorias analíticas e ferramentas de lutas contra os projetos sociais de aniquilação das diferenças, que impedem a existência digna e a afirmação das vidas de muitas/os de nós.

A problematização enquanto atitude vigilante, que conduz a ‘um passo atrás’, de modo que possamos nos tomar como objeto de atenção, pode ser pensada como ferramenta na produção de currículos de formação docente que extrapolem a mera referência às perspectivas técnicas da profissão docente e às preocupações clássicas que cercam a experiência escolar. Portanto, uma atitude vigilante nos conduz a experienciar a formação de forma ampliada, tomando o currículo como o conjunto de experiências produzidas no ensino superior – não se limitando às disciplinas, perpassando atividades vividas nas instituições de ensino superior, naquilo que ela produz ao fazer circular os conhecimentos nela produzidos, ao proporcionar encontros com diferentes sujeitos, saberes e histórias.

Por fim, anunciamos as possibilidades de um curso de formação docente problematizador, como mais do que um adjetivo vago, mas como um princípio organizador das experiências de formação, que ampliem modos de pensar, que não se limite à aquisição de conhecimentos, mas que produza espaços de questionamento de nossas trajetórias constitutivas e das docências que poderemos produzir em nossa atuação nas escolas de educação básica.

Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia**. Tese de doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, 2014, 256 f.

CASTRO, Roney Polato de. Formação experiência: relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia. In: SILVA, Kelly; FERRARI, Anderson; SOUZA, Marcos

Lopes. (Orgs.). **Tecer e entretecer a vida: sexualidades, Gênero e diferenças na formação docente.** Editora UEMG, Belo Horizonte: 2017.

CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. A “Ideologia de gênero” e processos educativos nos discursos religiosos: efeitos de saber-poder-verdade. In: _____ (Orgs.). **Diversidades sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento.** Campinas, SP: Pontes editores, 2017, p. 75-99.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Currículo e formação em pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades? **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4ks4hX5VRxJkbTxzT66WgsD/>. Acesso em: 27 set. 2022.

FERREIRA, Adna Lusane Nunes; MOTA, Fernanda Antônia Barbosa. Subjetivação, estética da existência e educação em Foucault. **Revista Fundamentos**, v. 1, n 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/8103>. Acesso em: 18 ago. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Hyw7s8nb3jLKrwgbgfS4c3J/>. Acesso em: 24 set. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias del yo. In: _____. **Tecnologias del yo y otros textos afines.** Barcelona: Paidós Ibérica S. A, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política.** Ditos e escritos V. 2 ed. Org. Manoel de Barros da Mota. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade vol. III: O cuidado de si.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. Cómo nace un libro- experiência. In: FOUCAULT, Michel. **El yo minimalista e atrás conversaciones.** Buenos Aires: La marca Editora, 2009, p. 09-17.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** Curso dado no collège de France (1981-1982). Trad.: Marcio Alves da Fonseca e Talma Tannus Muchail. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Leituras SME.** Campinas: 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga- Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul, v. 9, n. 22, p. 04-27, jul.-dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 24 set. 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

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.

MEYER, Dagmar Elisabete Estermann; SOARES, R. D. F. Modos de ver e de se movimentar pelos "caminhos" da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com - e a partir de - um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, v. III, 2005. p. 23- 44.

OLIVEIRA, Danilo Araujo; SALES, Shirlei Rezende. Mais prazeroso, mais excitante e bem melhor: a produção da verdade sobre o prazer no currículo *bareback*. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Patrícia. (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: tensões, movimentos e criações. 1ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020, p. 189-222.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>. Acesso em: 26 set. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 338-415, 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 04, p. 1414-1435, out.-dez. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180938762019000401414. Acesso em 26 set. 2022.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, 2011, 195 f.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SONTAG, Sabrina Sanches Martins; PARAÍSO, Marlucy Alves; Currículo, gênero e sexualidade: efeitos das eleições e políticas partidárias na escola. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Patrícia. (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: tensões, movimentos e criações. Curitiba: Brazil Publishing, 2020, p.129-164.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VINCI, Christian F. R. G. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico Foucaultiano. **Filosofia e Educação**, v. 7, n. 2, Campinas, SP: jun.-set. 2015, p. 195-219.

XAVIER FILHA, Constantina. Gêneros e sexualidades na formação docente entre dores e delícias: problematizações. **Ensino e Pesquisa**, União da Vitória: v. 19, n. 2, p. 167-183, mai./ago., 2021.

Recebido em setembro de 2022.

Aprovado em (mês) de (ano).

Revista
Diversidade
e Educação