



***REFLEXÕES SOBRE OS TEMAS DE GÊNERO, ETNIA E DIVERSIDADE
SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DA TEORIA DO IMAGINÁRIO
SOCIAL***

***REFLEXIONES SOBRE TEMAS DE GÉNERO, ETNIA Y DIVERSIDAD
SEXUAL EN LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA TEORÍA SOCIAL
IMAGINARIA***

***REFLECTIONS ABOUT GENDER, ETHNIA AND SEXUAL DIVERSITY
THEMES IN TEACHING TRAINING THROUGH SOCIAL IMAGINARY
THEORY***

*Gabriella Eldereti Machado*¹

*Valeska Maria Fortes de Oliveira*²

RESUMO

Este artigo se propõe com base nos estudos de Cornelius Castoriadis sobre Imaginário Social discutir e aproximar-se da relação entre o instituído e instituinte para problematizar as questões de gênero e diversidade sexual na formação de professores. No qual serão abordados aspectos referentes à constituição da sociedade e sua dinâmica nas instituições sociais por meio do Imaginário Social, refletindo sobre as relações de representação de gênero, etnia e diversidade constituintes do modo que cada indivíduo se relaciona com o outro e com o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Diversidade Sexual. Etnia. Formação de professores(as).

¹ Mestre em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

RESUMEN

Este artículo se propone con base en los estudios de Cornelius Castoriadis sobre Imaginario Social discutir y acercarse a la relación entre lo instituido e instituyente para problematizar las cuestiones de género y diversidad sexual en la formación de profesores. En el que se abordarán aspectos referentes a la constitución de la sociedad y su dinámica en las instituciones sociales a través del Imaginario Social, reflexionando sobre las relaciones de representación de género, etnia y diversidad constituyentes del modo en que cada individuo se relaciona con el otro y con el mundo.

PALABRAS-CLAVE: Género. Diversidad Sexual. Etnicidad. Formación de profesores (as).

ABSTRACT

This article is proposed based on the studies of Cornelius Castoriadis on Social Imaginary discuss and approach the relationship between instituted and instituting to problematize the issues of gender and sexual diversity in teacher training. In which aspects related to the constitution of society and its dynamics in social institutions will be addressed through the Social Imaginary, reflecting on the representation relationships of gender, ethnicity and diversity constituents of the way in which each individual relates to the other and with the world.

KEYWORDS: Genre. Sexual Diversity. Ethnicity. Teacher training.

Revista Introdução Diversidade

Este trabalho tem como base o campo teórico do Imaginário Social nos estudos de Cornelius Castoriadis. Com base nesse campo teórico os processos de criação ocorrem por meio do Imaginário, agindo como um território de deslocamento do sujeito. Dessa forma, como menciona Silva (2017, p.12) “O imaginário é uma ruptura do dique ou uma criação da imaginação que enche as bacias de sentidos represados?”. Silva (2017, p.12), ressaltando que:

A palavra imaginário incendeia as imaginações. Esta por toda parte. Tem as suas tecnologias. Engole outras- ideologia, subjetividade, cultura -, mais ampla ou de maior reputação, antes mais cotadas no mercado competitivo e cruel dos conceitos.

O imaginário possui sua potência provocativa ao agregar - se ao cotidiano escolar realocando o mesmo a partir do olhar sensível a diversidade, como discute Oliveira no seguinte trecho (2014, p.27-28):

O imaginário como um outro olhar para as questões educacionais representa uma outra dimensão, ainda pouco explorada pelos dispositivos de formação de professores, na perspectiva do conhecimento daquilo que dá significado à existência da instituição

escolar, aos sentidos construídos pelos sujeitos que a vivem, e mesmo aos deslocamentos de sentidos.

Assim, a articulação do Imaginário na educação e na formação docente impulsiona sentidos estéticos e sensíveis aos sujeitos envolvidos no contexto educativo. Dessa forma, o Imaginário Social de Cornelius Castoriadis é permeado por meio da relação do simbólico e do Imaginário de cada um (a), que é constituído de aspectos referentes à instituição da sociedade como suas regras, Tabus e representações sociais.

Nesse sentido, Castoriadis ressalta que (1982, p. 142) “as instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica”, como por exemplo, a rede simbólica que carrega a religião, através de um poder instituído em sociedade e sobre os indivíduos. As instituições possuem a tarefa de realizar a ligação entre símbolos, significantes, e significados incluindo as representações e significações (CASTORIADIS, 1984). E desta forma a sociedade vai se configurando, diante de diversos fatores, e do simbólico, como Castoriadis (1984, p.152) menciona:

Revista
Diversidade e Educação
A sociedade constitui seu simbolismo, mas não dentro de uma liberdade total. O simbolismo se crava no natural e se crava no histórico (ao que já estava lá); participa, enfim, do racional. Tudo isto faz com que surjam encadeamentos de significantes, relações entre significantes e significados, conexões e consequências, que não eram nem visadas nem previstas.

Assim, a instituição da sociedade se dá na criação de seu próprio mundo, a partir de um mundo que é comum à sociedade. Segundo Castoriadis (1982, p.159), sobre instituição, menciona que “é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário”. Em relação à definição de Imaginário Social, segundo Castoriadis (1982, p.13), no trecho a seguir:

O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos.

O Imaginário é criação, no sentido primário do termo, alicerçado em significações e imagens (CASTORIADIS, 1982). Complementando esta ideia, menciona Castoriadis (1982, p. 287) sobre o Imaginário:

Ele é criação, estabelecimento (instituição) pelo imaginário social de uma figura (grupos de figuras) não real, que faz serem figuras concretas (as materializações, as instâncias particulares da “imagem da palavra”) como o que elas são: figuras de palavras, signos (e não ruídos ou marcas). Imaginário: criação imotivada que só é no e pelo estabelecimento de imagens. Social: inconcebível como obra ou produto de um indivíduo ou de uma multidão de indivíduos (o indivíduo é instituição social), inderivável a partir da psiquê como tal em si mesma.

Desta forma, a sociedade instituída é o exercício do processo instituinte da mesma, no qual o imaginário social se estabelece, esta sociedade se institui em três dimensões: a representação, o afeto e a intenção (CASTORIADIS, 1987-1992). O papel do indivíduo neste contexto é o de funcionar dentro deste dispositivo social, a fim de, preservar as instituições existentes, sendo o indivíduo uma fabricação do social (CASTORIADIS, 1987-1992). Agrega – se nos seguintes parágrafos uma breve contextualização das políticas públicas educacionais do período recente do País, a partir da década de 1980, abrangendo o cenário macropolítico e os temas em discussão.

Temos em relação à formação de professores (as) o desafio de contemplar e inserir essas demandas de temáticas a serem discutidas no âmbito escolar, levando em conta a complexidade das relações humanas, visto que de um modo macropolítico, a trajetória das políticas públicas voltadas às questões de gênero, etnia e diversidade sexual é recente em no Brasil. Em relação às políticas públicas, tiveram maior ênfase de construção e implementação com o fim da ditadura militar e abertura política do Brasil, no período dos anos 1980. A partir deste período tem destaque à construção de alguns documentos voltados a educação, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Os PCNs trazem a importância do combate às discriminações, ressaltando a Pluralidade Cultural do Brasil, agregando a discussão o conceito de etnia, substituindo o termo raça utilizado até então, no qual define etnia (BRASIL, 1997a, p.35) como:

“Etnia” ou “grupo étnico” designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente o conceito de etnia se estende a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Assim, os pertencentes a uma etnia partilham de uma mesma visão de mundo, de uma organização social própria, apresentam manifestações culturais que lhe são características. “Etnicidade” é a condição de pertencer a um grupo étnico. É o caráter ou a qualidade de um grupo étnico, que freqüentemente se autodenomina comunidade. Já o “etnocentrismo” — tendência de alguém tomar a própria cultura como centro exclusivo de tudo, e de pensar sobre o outro também apenas a partir de seus próprios valores e categorias — muitas vezes dificulta um diálogo

intercultural, impedindo o acesso ao inesgotável aprendizado que as diversas culturas oferecem.

Já os temas ligados a gênero e sexualidade são tratados no PCN dos temas transversais, pensando na inserção na escola de uma forma transversal por parte dos (as) docentes, conteúdos, currículos, etc. Integrando áreas convencionais do conhecimento com questões atuais e do cotidiano, oportunizando a relação entre aprendizagens teóricas e a realidade, assim, a função dos temas transversais é dar sentido social aos conceitos (BRASIL, 1997b). Trazendo como avanço, por exemplo, a definição do termo “orientação sexual”, propondo que seu conceito se movimente para além das palavras, ocupando espaço problematizador no ambiente da escola, onde menciona (BRASIL, 1997b, p.28):

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros.

Nesse sentido, mostra-se que a atuação dos (as) professores (as) deve ser em direção a auxiliar a diminuir a discriminação, evitando a intimidação ou invasão da intimidade dos (as) discentes (BRASIL, 1999). O PCN (1999) trás a necessidade da formação de tratar sobre temas relacionados à sexualidade de crianças e jovens, propondo o contato inicial com as dificuldades dos (as) docentes em relação aos temas, buscando subsidiar teoricamente as discussões referentes aos temas, ou seja,

A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. É necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Tal postura cria condições mais favoráveis para o esclarecimento, à informação e o debate sem a imposição de valores específicos. (BRASIL, 1999, p.303)

No que se refere ao conceito de gênero, o PCN (1999, p. 321), considera como o “conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos”, predominando a binariedade homem-mulher, evidenciando um conceito limitado, não cabendo aos dias atuais. Após o ano de 2002, com mudanças

governamentais, e conseqüentemente de projetos políticos de País, se tem uma série de implementações de políticas públicas voltadas aos direitos humanos e o combate às opressões, além da abertura ao debate por meio de conferências e encontros relacionados aos temas, resultando em outros documentos construídos a partir da participação coletiva de mulheres, negros e negras, e LGBTTTs.

No ano de 2003, em meio ao cenário de discussões sobre o racismo, pelo fato de haver a proposta de cotas étnicas nas universidades, ocorre uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no seu artigo 26-A, passando a determinar a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Essas diretrizes estabelecem novas práticas pedagógicas na medida em que reconhecem a importância cultural e histórica de uma população esquecida e deixada à margem da sociedade e de políticas públicas historicamente em nosso País (BRASIL, 2009). Trazendo um dado atual, com a reforma do ensino médio aprovada no Governo de Michel Temer, esta Lei passa a não existir, sendo um retrocesso que atinge as conquistas da população de negros e negras.

Em relação à população LGBTTT, tem-se uma larga discussão que resultou em políticas públicas e programas para o combate à homofobia, como: Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBTT e Promoção da Cidadania Homossexual (2004). O desenvolvimento desses programas é fruto do trabalho em conjunto dos coletivos e movimentos sociais com o governo, resultando na promoção de ações voltadas às demandas da população LGBTTT. Além do debate sobre as políticas públicas e a problematização ao combate à discriminação e violência, garantindo um espaço de igualdade. Na formação docente, realizaram-se cursos na área de sexualidade para capacitação sobre os temas, além de uma revisão dos livros didáticos a fim de oportunizar a presença da diversidade, também se subsidiou pesquisas relacionadas aos temas LGBTTT (UNESCO, 2013).

Outro retrocesso do Governo Temer é a Base Nacional Comum Curricular (2016), que retira as discussões de gênero como obrigatoriedade nas escolas. Esse documento define um conjunto de aprendizagens e conteúdos comuns a todos os locais do País, determinando que ao longo da trajetória do (a) discente, se desenvolvam 10 competências. A realidade atual do País se configura parecida com este documento, que esquece os avanços em termos de políticas públicas e documentos educacionais, para

implantação de um ensino voltado ao desenvolvimento de competências, deixando de lado alguns fatores relacionados ao contexto sócio cultural dos sujeitos.

É necessário pensar a formação de professores (as) compreendendo questões tão delicadas e complexas em suas singularidades, e que ao mesmo tempo compartilham de processos similares de discriminação. Constituindo em uma ordem simbólica alguns Tabus que assumem significados simbólicos e distintos a concepção de cada indivíduo, assim Castoriadis (1982, p. 148) aponta que “a sociedade se depara constantemente com o fato de que um sistema simbólico qualquer deve ser manejado com coerência”. Assim, pode – se destacar o seguinte trecho de Guacira Lopes Louro (1997, p.27), onde complementa de certa forma as discussões iniciais sobre o entrelaçamento das problemáticas.

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Tomamos como exemplo desta problematização anterior a questão da binaridade de gênero (masculino ou feminino), que é instituída aos indivíduos como a norma a seguir e agir desde o nascimento, toma – se a partir da binaridade modos de vestir, relacionar, e atuar em sociedade. No contexto deste estudo, essas relações podem ser exemplificadas ao pensar a questão do patriarcado e de sua reprodução através do machismo como algo instituído em nossa sociedade, e este poder instituído se efetiva de diversas formas, como na produção das masculinidades e feminilidades, na violência contra a mulher, transfobia, e homofobia.

Partindo-se da seguinte questão investigativa: *Quais as significações imaginárias sociais dos (as) docentes de duas escolas sobre gênero, etnia e diversidade sexual, mediadas pelo cinema?* Com o objetivo geral de conhecer por meio do cinema na formação de docentes suas significações imaginárias sociais em relação às questões de gênero, etnia e diversidade sexual que permeiam as escolas e o cotidiano dos alunos e alunas. Com os objetivos específicos: conhecer o cinema e sua contribuição na formação docente compreendendo sua dimensão simbólica, estética, ética e política;

caracterizar as relações instituído/instituente observadas nas concepções e representações dos docentes sobre as questões centrais do estudo; estabelecer através de estudo teórico, reflexões sobre a importância da discussão dos temas para a construção de espaços escolares de múltiplas diversidades.

Propondo-se a construir um espaço de discussão dos temas na formação docente, a fim de, contribuir com a produção de conhecimento na formação de professores (as) no sentido de problematizar o papel social da profissão quando se refere às representações dos modelos de gênero, etnia e sexualidade instituídos.

Processos metodológicos: os caminhos de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada por meio de processos qualitativos, configurou - se como pesquisa – formação, no qual a aprendizagem se dá através da experiência de formação, o saber – fazer das significações, pensamentos e atitudes no encontro do outro e das novas experiências (JOSSO, 2004). Através do método das Histórias de Vida, promovendo a aproximação com os imaginários dos (as) docentes, buscando acessar e conhecer as significações, trajetórias, repertórios, experiências do vivido (OLIVEIRA, 2012). O espaço investigativo foi em duas escolas da cidade de Santa Maria/RS, no qual serão nomeadas de Escola A e Escola B. A Escola A é localizada no bairro Renascença em Santa Maria/RS é uma escola municipal; A Escola B fica localizada dentro da Fundação de Atendimento Sócio Educacional (FASE)³, é uma escola estadual.

Com isto, passo a apresentar os instrumentos de pesquisa: Grupo de discussão; Baralho das Significações Imaginárias Sociais; e escritas narrativas através de cartas. É utilizado o conceito de dispositivo de formação, nos estudos de Marta Souto (2007), onde o dispositivo é entendido como um instrumento que é fundamentado pelas significações, é um espaço estratégico na formação que revela os significados, analisa as situações e provoca aprendizagens (SOUTO, 2007).

O processo de pesquisa-formação ocorreu em três (03) encontros do grupo de discussões com os e as docentes de cada escola. Nesses encontros eram problematizadas as discussões dos temas a partir da exibição de curtas – metragens nacionais, com intuito de dar visibilidade a Lei nº 13.006/2014, que é a Lei do cinema na escola. Em

³ Informações disponíveis em: < <http://www.fase.rs.gov.br/wp/institucional/historico/>>.

relação ao perfil dos (as) docentes colaboradores (as) nesta pesquisa, na Escola A4 o grupo era composto por três (03) professores e sete (07) professoras. Na Escola B participaram onze (11) docentes, um (01) professor e dez (10) professoras. Foram utilizadas as seguintes produções audiovisuais: uma produção da Espanha e Argentina, o curta “Lila”, e duas produções nacionais que são: “Sophia”; “Cores e Botas”.

O segundo instrumento de pesquisa é intitulado “Baralho das Significações Imaginárias Sociais”, o baralho é criado no intuito de atuar como um dispositivo que provoque a fala sobre si e sobre o outro, pensando que cada carta do baralho se articula com os diálogos com os temas de gênero, etnia e diversidade sexual. O baralho é composto por oito cartas, frente e verso, na frente têm uma imagem provocativa inicial relacionada aos temas de gênero, etnia e diversidade sexual, e no verso uma pergunta como segunda provocação. Sendo aplicado individualmente com os (as) docentes a partir do aceite do convite, no qual as provocações são respondidas através da escolha da carta.

O uso do terceiro instrumento, as cartas, é utilizado no intuito de promover o espaço para as narrativas sobre e si e a sua formação. Acreditando que a escrita de cartas possibilitaram a avaliação do processo de formação continuada e o processo de lembrar as experiências e vivências docentes de cada um (a). Foram enviadas cartas a todos (as) os (as) docentes colaboradores (as), com a provocação e convite a escrita de si, narrando suas histórias de vidas, porém somente duas docentes retornaram a carta.

Resultados do estudo

Em relação aos encontros em grupos de discussão com o cinema, de modo geral, se construíram em espaços de troca, nos primeiros encontros a fala demorava a sair, no decorrer a emoção surgia como uma visita inesperada, com olhos marejados, sorrisos,

4 O grupo de docentes em sua maioria são concursados (as) no Magistério Municipal e Estadual. Em relação à formação inicial, são oriundos (as) de áreas como: Pedagogia, Educação Física, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Desenho e Plástica.

5 São concursados (as) no Magistério Estadual, vindos de diversas áreas do conhecimento, como: História, Matemática, Educação Especial, Geografia, Pedagogia.

6 Em relação aos nomes adotados para preservar a identidade dos (as) colaboradores (as) da pesquisa, foram homenageados pessoas que contribuíram na luta de gênero, contra o racismo, e outras opressões no intuito de homenagear. Deste modo, para os (as) docentes da Escola B foi adotado os seguintes nomes: Maria da Penha; Hipátia; Malala Yousalzai; Martin Luter King. Para os (as) docentes da Escola A adota-se: Joana d’Arc; Marie Curie; Rosa Luxemburgo; Laudelina de Campos Melo; Zumbi dos Palmares; Margarida Maria Alves; Cléo de Verberena.

olhares atentos. Desse modo, a análise a partir dos encontros dos grupos de discussão foi inspirada no trabalho de Maria da Conceição Passeggi *et. al.* (2017), em que realizou com crianças uma pesquisa qualitativa através de narrativas autobiográficas.

Neste sentido, as falas foram movimentadas em três etapas colocadas em uma tabela: primeira etapa composta pela narrativa completa; que são reduzidas em sentenças sintéticas; finalizando na redução em palavras – chave. Ficando o esquema da seguinte forma, como mostra o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Dinâmica de organização das narrativas

Narrativa	Primeira redução	Significação Imaginária Social
-----------	------------------	--------------------------------

Fonte: Autoras.

Os encontros de discussão começam com a exibição do curta – metragem “Lila”, na Escola B as falas dos (as) docentes se colocaram referente à provocação aos sentidos e sensações de superação em relação aos desafios cotidianos que o diálogo com os temas de gênero, etnia e diversidade sexual se impõem no espaço escolar. Na Escola B, os e as docentes mencionam que nenhuma cena do curta foi triste, e que a produção os provocou o pensamento sobre a transformação do contexto escolar em que se inserem em um local de respeito às diferenças.

O curta – metragem “Sophia” ao ser exibido e assistido pelos grupos de discussões provocou diferentes sensações, alguns se colocaram intrigados, pois a produção é composta de outra atmosfera visual e auditiva, que aguça os sentidos, pois não possui falas de diálogo entre as personagens, e isto possibilita entrar no mundo da Sophia, que é uma menina surda.

A discussão trouxe elementos significativos ao contexto da pesquisa, onde através das narrativas foi possível perceber que se sobressaem algumas Significações Imaginárias Sociais (ou representações, dependendo do campo teórico) como: “figura da mulher como uma heroína”, “a escola”, “e a família”. Ao se referirem à personagem do curta, os e as docentes trouxeram à discussão elementos que constituíam a mesma como: mulher, negra, mãe, pobre, com uma filha com deficiência. Colocando a mãe no

7 O quadro na íntegra está disponível no Apêndice B.

papel ou na significação de Heroína. Como podemos perceber na seguinte fala de Maria:

“Assim a hora que me chamou mais atenção foi à hora que ela estava na água, não sei se ela queria ou não se suicidar, mas assim aflita né, com aquele, me tocou assim, que até então eu não tinha entendido qual era a situação, pensei várias coisas, situação financeira, àquela hora também que ela estava falando com a guriuzinha achei que a preocupação seria de deixar sozinha, tipo assim né, com criança sozinha, então todas as frustrações dela levaram ela aquele extremo ali que na verdade ela não queria mesmo se ela quisesse eu acho que ela teria se suicidado mesmo, assim foi à parte que mais me chamou foi isso”.

Quando mencionam o espaço da escola, fala – se na relação entre o papel que a escola ocupa na sociedade e seu significado para a mesma. Fala – se sobre a escola como o lugar onde as diferenças e os abusos e opressões ficam mais evidentes e percebidos. Logo, entra em discussão o papel da escola nesse contexto, como a base de percepção das diferenças, da violência e do abuso, onde Hipátia reflete que:

“As diferenças são percebidas na escola? Eu acho que não, falando em termos de surdez só né, mas eu acho que a maioria das diferenças são mais sentidas até na escola, percebidas na escola, quando até se diz né, são percebidas até em casa. Abuso é uma das coisas que mais são percebidas na escola, no momento em que a criança começa a vir para a escola o comportamento dela em sala de aula é o que mostra o abuso sexual que a maioria das vezes, eu já trabalhei em outra escola, onde os índices de abuso de pai com filha era absurdo sabe, e muitos deles foram percebidos na escola. Então eu acho que a escola é um lugar que realmente se percebe essas diferenças nas crianças né”.

Desse modo, pensando no contexto da escola, as relações de gênero são marcadas pela naturalização da desqualificação intelectual e do corpo do outro, por exemplo, como ressalta Sérgio Carrara (2009), no caso do direito ao voto em que até o início do século XX, mulheres não podiam votar por serem consideradas intelectualmente menos capazes que homens. Cabe aos educadores em conjunto com a sociedade pensar sobre a relevância de discutir sobre as diferenças na escola. Como destaca Carrara (2009), quando pensamos e discutimos sobre estas questões em campos distintos, fica mais difícil o diálogo entre elas na abordagem da misoginia, homofobia e do racismo. Devido a isto, Carrara (2009, p. 14) propõem um processo inverso ao que temos, onde:

Ao contrário, a escola precisa estar sempre preparada para apresentar não uma verdade absoluta, mas sim uma reflexão que possibilite aos alunos e às

alunas compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema e construam sua própria opinião nesse debate.

Como complementa Louro (1997, p. 57) “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”, mas de que modo às diferenças são produzidas neste espaço? A separação e distinção dos sujeitos possui uma conexão com a instituição escola, nesse contexto, a escolarização dos corpos pode explicar esses processos, onde Louro (1997, p. 58),

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentidos”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.

A questão da família aparece muito nas discussões em grupo, quando é questionado o fato da personagem do curta aparentemente criar sua filha sozinha, os questionamentos surgem na fala de Malala: “*O pai não aparece?*”, logo a Hipátia responde: “*Eu acho que ela é sozinha*”. Com isto, abre – se o debate para a ausência da figura do pai e o aborto masculino. A questão da família tradicional composta por casal heterossexual como a forma “normal” da formação de laços familiares, temos a inserção dessas discussões com o curta que mostra outra constituição de família composta pela mãe e filha.

Os estudos sobre novos arranjos familiares mostram, segundo dados do IBGEs, que entre os anos de 2013 e 2014 ocorreram cerca de 4.854 mil registros de casamentos entre pessoas do mesmo sexo. Temos a partir de 2013 a aprovação da Lei que reconhece o casamento homoafetivo no Brasil. Ainda sobre isso, temos uma realidade de muitas mulheres que são mães solo, ainda não discutimos a questão do aborto como um tema de saúde pública, sendo um retrocesso. Cerca de 5,5 milhões de crianças brasileiras não possuem o nome do pai na certidão, ou pior ainda, não possuem vínculo nenhum com os mesmos, segundo matéria do *Site Não Me Kahlo* de 2015.

Na exibição do curta “*Cores e botas*” pode – se reviver os anos 1980, época em que todas as crianças conheciam a Xuxa e as Paquitas. Mas, para, além disso, o curta trouxe aos grupos de discussão o tema do racismo. A escola tem destaque nas falas dos

8 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

(as) docentes, refletida como um local onde o racismo e os estereótipos de gênero são propagados e naturalizados. As discussões alicerçaram – se na história do Curta, onde foi ressaltada a realidade da família (personagens principais do Curta), pois é uma família negra, de classe média alta, como aponta Joana:

“E a escola, tem reforçado, a escola foi à gota d’ água para que ela desistisse do sonho dela, e se tornasse então uma coisa que era possível, com o jeito do cabelo dela, com a cor que ela tinha, e tudo, embora ela me pareceu ser uma pessoa que vivesse no mesmo nível da escola dela, e nem assim ela conseguia se inserir”.

Quando se fala sobre o “*jeito do cabelo*”, está ligado à identidade negra, o cabelo neste contexto possui um simbólico muito forte, pois quando pensamos na raiz na cultura Afro, na ancestralidade, o cabelo é parte simbólica disso tudo. Por isso os processos de construção da identidade negra envolvem muitas variáveis, causas e efeitos como menciona Nilma Lino Gomes (2003). Ou seja, como diz Gomes (2003, p. 171) “A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

Observa – se nas falas a denuncia do racismo como algo que tomou mais força nos dias atuais, e que hoje em dia as discussões sobre essas opressões e preconceito estão presentes na sociedade, como reflete Marie:

“Eu não sei, eu acho assim que é de empatia, é isso, a gente saber entender porque uma pessoa é daquela forma, dependendo da situação que ela está né, eu pelo menos compreendo isso dos pais, não terem reagido, e ela ter trocado o sonho dela porque é uma outra época que as pessoas eram ainda mais racistas e não tinha essa política de direitos humanos que tem agora talvez não fosse possível ver de uma outra forma”.

Agrega – se a discussão um relato sobre o cotidiano da Escola A, no qual uma aluna, que por mais empoderada que fosse, em algumas situações do dia a dia sentia-se oprimida e acuada, como conta Laudelina:

“Agora eu me lembrei de uma situação bem real assim, eu levo, levava né, agora não levo mais a Taiane para Pelotas para jogar futebol, e sempre, agora pensando sobre isso, ela é uma menina que ela é toda empoderada e tal né, mas sempre nos restaurantes algum lugar que a gente ia almoçar ela dizia vamos sentar bem longe, agora para Porto Alegre, vamos sentar onde não tenha ninguém, vamos sentar numa mesa bem longe, ela sempre quer se esconder do restante das pessoas que tão ali próximas e tal, e talvez possa

ser por isso que ela acha que não é um lugar que ela deva estar, por exemplo, né, que é um restaurante assim que não é do contexto né, sei lá, mesmo que seja num outro ambiente”.

O racismo é resultado de um processo complexo, que envolve elementos dos sujeitos e sua relação com a sociedade, como trás Castoriadis (2007) ao falar sobre o tema, discute que nós seres humanos, somos constituídos de quatro regiões que se relacionam com o que o autor chama de *noção de para-si*. Essas regiões, vivente, psíquica, indivíduo social e sociedade são explicadas no seguinte trecho (2007, p.71):

Primeiro, o ser vivente como tal, pelo menos já no nível da célula. Em seguida, o psíquico – a psique como tal, assim em sua integralidade como em sua pluralidade, ou seja, através das diversas instâncias ou “pessoas psíquicas”: por exemplo, em uma tópica freudiana, um consciente ou um inconsciente, ou um Id, um Ego e um Superego são cada um para-si. É para-si em terceiro lugar, o indivíduo social concreto, o indivíduo socialmente construído ou fabricado, ou seja, ainda, o produto da transformação do psíquico por sua socialização; transformação que, a partir de cada psique/soma singular, dá existência a uma entidade socialmente definida, orientada em seus papéis sexuais, profissionais..., seu estado, suas pertinências, suas motivações etc. Em quarto lugar, é para-si a sociedade dada a cada vez enquanto tal.

Nesse sentido, cada sociedade institui exigências essenciais do para-si, buscando a preservação e a construção de um mundo próprio (CASTORIADIS, 2007), podendo ser por isso que em algumas narrativas houve o destaque do racismo como algo naturalizado, que faz parte dos sujeitos e da sociedade. Mas para além destas questões, existe a problemática do *Outro* como figura que movimentava esses processos de racismo. O *Outro*, nos estudos de Castoriadis (2007), seria a própria negação de si devido a um sentido exterior, ou seja, coloca – se atributos degradantes ao outro, fazendo com que o outro tenha um sentido *Mal*, pois vivemos impulsionados a esta dualidade, o bem e o mal, o belo e o não belo, o branco e o negro. Com isto, Castoriadis (2007, p.255-256) menciona que,

A idéia central é de que o racismo faz parte de algo de muito mais universal do que se costuma admitir, que se trata do rebento ou do avatar, sob uma forma particularmente aguda e exacerbada, de um traço universal das sociedades humanas: essa maneira particular de se constituir, colocando o outro no não-sentido ou excluindo-o, e essa incapacidade de excluir o outro sem desvalorizá-lo e finalmente odiá-lo. Há duas vertentes na questão do racismo: a vertente das significações imaginárias sociais e aquela do psiquismo singular, daquilo que o psiquismo impõe como coação à instituição e sofre como coação em retorno.

A narrativa do único professor negro do grupo de discussões da Escola A, conta sobre sua vivência trazendo a importância da representatividade mostrando seu sentimento em dois ambientes de trabalho diferentes que atua, como conta Zumbi:

“Eu sou o único negro daqui, 100% né, também já passei por várias situações parecidas né, por causa que, na escola do primeiro até o ensino médio quase sempre eu era o único negro e depois na faculdade também e agora que eu leciono, também! Leciono numa escola pública e numa privada também geralmente sou o único negro né, e até tenho dois relatos, até acho engraçado né. Do Daniel aqui da escola quando eu entrei na escola ele comentou com a mãe dele que eu era professor negro que ele ficou surpreso né disso, pra mim é natural, sou professor me formei e tudo, não é porque eu sou negro ou sou branco. Mas pra ele, ele achou estranho e na outra escola, os alunos posso dizer que 99% são brancos, diferente daqui, e eles tem todo o receio de comentar, falar a palavra negro, eles tem receio de falar quadro negro, eles morrem de medo de falar alguma coisa que é negro ou moreno porque eles acham que vão me chatear. E aí teve um dia que uma falou “a porque o quadro da sala é negro” e aí eles pararam assim, e a turma toda parou e faziam sinal assim, que o professor era negro. Eu disse não pessoal não tem problema, no caso pra gente que é negro a gente sabe quando tá sendo discriminado ou quando a pessoa tá falando de forma carinhosa né”.

Trazendo o pensamento de Djamila Ribeiro (2017) em relação ao lugar de fala ser ocupado por sujeitos socialmente oprimidos “Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (2017, p.64). Refletindo assim, que o lugar de fala vai além das palavras emitidas ou no discurso, mas é a presença do sujeito, o poder existir para além do *locus social* que é imposto a cada um (RIBEIRO, 2017). Para isto, como reflete Ribeiro (2017, p.42) seria necessário,

Nesse sentido, seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a ressignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que se pudesse construir novos lugares de fala com objetivo de possibilitar a voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica.

Na Escola B, na discussão com o curta “Cores e Botas”, o racismo é apontado como algo naturalizado em nosso País, destaca-se também falas em relação à imposição de estereótipos de padrão de beleza às meninas. Aponta – se o racismo como algo “normal” no passado, mas agora que começa a ser colocada em debate, Maria menciona que “*Isso não se discutia muito sobre isso, existia o racismo, mas ninguém falava sobre isso, eu acho que era tipo uma coisa natural então não se discutia né tanto que ela não reclamou, ela não sapateou simplesmente voltou para casa*”. Desse modo,

culturalmente foram criados preconceitos e estereótipos em relação ao espaço social que negros (as) deveriam ocupar, como traz Maria: “*Pra ver também como essa questão do negro é um preconceito né, porque o preto tem que ser o ladrão? Porque que o negro tem que né viver na rua*”.

A partir destas narrativas, podemos compreendê-las por meio dos estudos de Christian Dunker (2017), onde propõe a existência de uma *geografia imaginária*, ou seja, existem lugares sociais e físicos permitidos a todos (as), mas que de uma forma subjetiva são constituídas barreiras geográficas imaginárias para que certos grupos não ocupem o local, como Dunker (2017, p.150) diz “A geografia imaginária cria e mantém, portanto, efeitos de segregação racial”. Como no exemplo das campanhas promovidas pela Universidade de São Paulo (USP) para o ingresso de estudantes vindos de escolas públicas. Há toda uma mobilização institucional para que isto ocorra, porém o ingresso desses alunos é menor que o esperado. Ou seja, como explica Dunker (2017, p. 150),

Não se trata de um impedimento, de uma restrição positiva, mas apenas de uma espécie de exclusão do mapa. Portanto, depois e além da exclusão objetiva é preciso pensar nesse tipo de exclusão subjetiva. Nessa segregação feita de discursos e de muros, alguns deles constituídos de outra substância que não tijolos e ferro.

As restrições a liberdade de ensino e de abordagem de alguns temas nas escola é refletido a partir da discussão sobre o projeto “Escola Sem Partido”, no qual os (as) docentes da Escola B não concordam, pois mencionam que o mesmo limita a atuação social e crítica na profissão docente. De fato isto é coerente, pois através desse projeto nos aproximamos de questões que produzem pânico moral em relação aos temas de gênero e diversidade, favorecendo o discurso de alguns setores conservadores e religiosos. O pânico moral em sua produção tem sua projeção ligada e dependente dos meios de comunicação, que segundo Sílvia Gomes (2013, p. 188):

Há autores que atribuem aos meios de comunicação a responsabilidade pela construção de “dramas públicos” – ou de acordo com a nomenclatura preferida por outros autores “pânico moral” – relacionados com o crime e a justiça, assentes em construções narrativas midiáticas, cujo propósito é o de suscitar adesão emocional por parte do público.

Quando é sobre gênero e sexualidade, a produção do pânico moral acentua-se muito, principalmente em nossa sociedade, que é dependente de *Tabus*, preconceitos, e religião (entenda-se como igrejas) em todos os setores, Estado, educação, economia,

saúde. Podemos compreender através do seguinte trecho que Richard Miskolci (2007, p. 105) destaca:

Considerava-se que a então chamada “inversão sexual” constituía uma ameaça múltipla: à reprodução biológica, à divisão tradicional de poder entre o homem e a mulher na família e na sociedade e, sobretudo, à manutenção dos valores e da moralidade responsáveis por toda uma ordem e visão de mundo. Essas razões levaram os saberes psiquiátricos e as leis a colocarem o homossexual no grupo dos desviantes, ao lado da prostituta, do criminoso nato e daquele que talvez fosse seu parente mais próximo: o louco.

Quando os assuntos provocam diferentes pontos de vista, no qual aparecem pensamentos conservadores, Tiburi (2016) menciona que a relação do modo como se produz o medo sobre algo está relacionada com a produção do ódio ao outro, produzindo o “*medo do outro*”. Ou seja, como ressalta Tiburi (2016, p.36):

Em seu estado enrijecido, o medo pode se tornar paranoia. A paranoia devém ódio. Podemos então falar em medo – ódio. “Med’ódio” seria uma palavra muito feia para uma coisa que nos faz muito mal: uma espécie de odiar intransitivo, quase que odiar por odiar. Como visão de mundo, a paranoia serve à negação do outro a quem o paranoico deseja destruir. A origem da paranoia nos escapa, mas sabemos de seus efeitos: ódio para todos os lados, sem limites.

Outra característica presente nesses discursos de ódio é a *lógica da inversão* como um tipo de distorção dos fatos. Assim, Tiburi (2016, p.58) diz que “Distorcer nesse caso é adequar o que aconteceu de fato, ou o que poderia ter acontecido, a uma interpretação útil a algum interesse emocional, material ou conceitual”. Esse processo pode ser visto quando a culpa nos casos de estupro ou violência volta – se a vítima. Tiburi (2016, p. 64) menciona que:

O que acontece hoje com a questão de gênero também participa dessa perversa lógica de inversão. No acordo atual entre Religião e Estado, em que os sacerdotes do autoritarismo se vendem como santos para populações de pessoas fragilizadas social, econômica ou intelectualmente, gênero passou a ser uma palavra monstruosa. Se gênero é uma questão que deveria fazer parte dos Planos Municipais de Educação, religiosos começaram a falar de “ideologia de gênero”. Armados com má – fé disfarçada de proteção a altos valores familiares, há quem esteja invertendo o sentido da necessária discussão sobre gênero (assim como é preciso discutir racialidade e classe social), tentando convencer populações de que gênero em si mesmo não é um assunto, mas uma prática de inversão de sentido sexual por meio da qual se imporia uma absurda ditadura queer, trans, gay, homossexual. (...) Quando na verdade, é o seu banimento que mantém a promoção do preconceito e da violência.

Passa-se ao relato dos resultados do segundo instrumento de pesquisa, o Baralho das Significações Imaginárias Sociais. De modo geral o intuito provocativo do baralho atingiu seu objetivo, dois docentes aceitaram participar. Com isto, entrevistei utilizando o baralho o professor Martin e a professora Margarida. A conversa com Martin começou com a escolha da carta que continha à pergunta “O que mulheres não devem fazer por serem mulheres?”. Ele responde de modo enfático “*Tem que fazer tudo sempre né, o fato de ser mulher que vai não vai omitir de fazerem as coisas, tem que ser respeitadas, simplesmente isso*”. Conta que sempre conversa com sua filha, menciona que “*ela é muito politizada, ela fez jornalismo, então é muito politizada assim*”.

Quando entramos no assunto relacionado à constituição da família, através da carta “Casamento é somente coisa de casais formados por homem e mulher?”, o silêncio após a leitura da carta comparece a conversa. Fala que devido a sua formação pessoal ligada à religião católica possui uma visão de família composta por homem e mulher. Mas ele não se prende a essa concepção, pois fala que o mundo está mudando, assim como as relações entre as pessoas. Quando responde à carta com a pergunta: “Menino brinca de boneca? Menina joga futebol?”, para ele “*tudo bem, menino brinca de boneca, menina joga futebol, vai servir para toda maturação da criança né, do afeto, até da aproximação no caso do menino lá no futuro do filho dele*”. Aproxima – se nesse momento da carta que propõe a discussão sobre os temas em questão no contexto da escola, diz que os temas fazem parte do cotidiano, mas que nem todos (as) docentes estão preparados (as) para debater, como reflete Martin:

“E será que todos estão preparados para trazer esse tema? Porque cada um tem sua ideia, eu posso ser favorável, tu não. É a mesma coisa que o ensino religioso dentro da escola, porque que é dado o ensino religioso? Quem é que dá? Quem é que realmente tá preparado? e quem é que gosta? Eu tenho o exemplo do meu filho que sobrou carga horária da professora de geografia, ela pegava aula de ensino religioso, e dava aula de geografia, ela não dava o contexto dele, dos jovens, de debater de discutir, ela usava para geografia. E eu tive que ir na escola, mesma coisa esse tema aqui, quem é que vai atuar, quem é que tá preparado, não é gostar, tem que ver se está preparado”.

Nesse contexto, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (as), que determina a oferta nos currículos de disciplinas relacionados a temas de direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, entre outros (BRASIL, 2015). Buscando, dessa forma, sanar

esse vácuo em relação à formação que deixa de contemplar discussões muito importantes.

Ao escolher a carta com a pergunta “Por quantos médicos (as) negros (as) você já foi atendido (a)? somos uma sociedade racista?” ele mencionou que “*caiu como uma luva*”, e começou a contar que tem dois sobrinhos que são médicos enfatizando a seguinte fala: “*que são da minha cor, somos negros, não somos*” *moreninhos*”, “*não vocês são brancos*”, *não, somos negros*”. Então diz que a sociedade é racista sim, ele sofreu na pele quando ao conhecer sua antiga esposa, branca, de origem italiana, pois não era aceito na família dela. A pergunta da carta “Se você tivesse nascido no corpo errado? você acredita que isso pode acontecer?”, Martin conta que as questões em relação à transgêneros, travestis e transexuais fazem parte do seu cotidiano, devido ao seu filho que possui uma professora de português transexual. Mencionou que essas questões estão sendo tratadas de forma “normal” pela juventude, trazendo que “*este pessoal jovem consegue lidar melhor com essas questões*”.

Nos estudos de Georges Canguilhem (2009) e Michel Foucault (1977) as discussões sobre a “norma” é composta pelo questionamento à percepção médica da normalidade/anormalidade, que de certa forma, institui um senso comum aos conceitos. Canguilhem (2009) em seus estudos faz a crítica ao positivismo científico, pois menciona que existe a impossibilidade de determinação científica de conceitos como normal e patológico. Traz como uma das definições de “normal” o que está conforme a regra, no sentido daquilo que deve ser (CANGUILHEM, 2009). Detendo – se no conceito de anomalia e anormal, ou o que não é normal, como aquilo que é desigual, irregular, foge da regra, como explica Canguilhem (2009, p. 51):

(...) anomalia designa um fato, é um termo descritivo, ao passo que anormal implica referência a um valor, é um termo apreciativo, normativo, mas a troca de processos gramaticais corretos acarretou uma colusão dos sentidos respectivos de anomalia e de anormal. Anormal tornou-se um conceito descritivo, e anomalia tornou-se um conceito normativo. A anomalia é um fato biológico e deve ser tratada como fato que a ciência natural deve explicar, e não apreciar: “A palavra *anomalia*, pouco diferente da palavra *irregularidade*, jamais deve ser tomada no sentido que se deduziria literalmente de sua composição etimológica. Não existem formações orgânicas que não estejam submetidas a leis; e a palavra *desordem*, tomada em seu verdadeiro sentido, não poderia ser aplicada a nenhuma das produções da natureza. [Grifo do autor]

Indicando que o conceito de normal não é algo estático, mas é dinâmico e polêmico, devido ao seu significado ser discutido em diferentes campos da ciência. Já

Michel Foucault (1977) traz seu enfoque na problematização em relação à norma, onde toma como base a medicina e o que a mesma provoca ao intervir sobre os corpos. Nesse contexto, o saber médico determina diversas noções que se referem à saúde e a normalidade em parâmetros positivos e negativos, mas essa predominância nem sempre foi assim. Até o final do século XVIII a medicina não apoiava – se nessa visão de funcionamento regular ou não do organismo, pois não buscava por desvios ou distúrbios, priorizava a flexibilidade que a doença poderia fornecer para a análise da saúde (FOUCAULT, 1977).

A mudança desse cenário ocorre no século XIX, quando passa a regular mais a normalidade em relação à saúde, buscando tipos de funcionamento que possibilitassem uma maior regulação pelo viés da normalidade, e com isso poderia ser aplicado intervenções para chegar a parâmetros considerados dentro da regra instituída como “saudável” (FOUCAULT, 1977). Assim, em Foucault, como trás Judith Revel (2005), a noção de norma está ligada a disciplina, que define uma Lei ou um código de conduta dos sujeitos. Por isso, segundo Revel (2005, p. 65) tem que,

Di A norma corresponde à aparição de um bio-poder, isto é, de um poder sobre a vida e das formas de governamentalidade que a ela estão ligadas: o modelo jurídico da sociedade, elaborado entre os séculos XVII e XVIII, sucumbe a um modelo médico, em sentido amplo, e assiste-se ao nascimento de uma verdadeira “medicina social” que se ocupa de campos de intervenção que vão bem além do doente e da doença.

A sexualidade nos estudos de Foucault aparece como um prolongamento de uma analítica do poder, ou seja, de uma análise que se prolonga por meio dos discursos e práticas, como no exemplo discutido, da medicina (REVEL, 2005). Portanto, em meio a campos de aplicação de bio-poderes, onde encontram - se discursos sobre a sexualidade, de cunho religioso, científico, moral, e político (REVEL, 2005). Em relação á carta que pergunta: “sobre o processo de formação que você está participando, fale sobre o que está achando?”, Martin menciona que:

“(...) tudo que vem ao nosso encontro é válido, sabe, hoje eu to com 58 anos, e eu sempre to aguçado em querer saber mais de ler alguma coisa, do que tá vindo de novo, sabe, então eu to achando muito proveitoso, essa proposta que tu tem de andamento de como fazer, aguçar as pessoas a falar, sempre deixa para o outro começar, eu acho muito válido para quem realmente quer discutir, e aquele que só quer tá ali presente para ganhar o bendito do papelzinho, que pode vir a contar pontos ou que pode servir de currículo para fazer o mestrado e assim por diante, mas eu acho muito válido. O

peçoal parece que se incomoda em se abrir. E eu gosto assim mais de falar, não gosto muito de escrever”.

Ao trazer a conversa com a professora Margarida, começa respondendo a carta “Menino brinca de boneca? Menina joga futebol?”, onde relembra sua infância, no qual fala que havia uma maior distinção de gênero do que hoje, principalmente na questão dos brinquedos, era tudo bem definido, seu irmão mais novo ganhava sempre carrinhos e ela bonecas, mas ela adorava. Observa que atualmente tem uma evolução quanto a isso, em relação a algumas questões mais complexas, Margarida conta referente à homossexualidade,

“E, por exemplo, na minha família, eu tenho o caso de uma prima que é homossexual, tem namorada, e eu sou de uma família italiana, o meu pai sempre foi criado no interior, com aquela visão bem né, e quando minha prima começou a dar os primeiros sinais de que gostaria de meninas né houve uma preocupação assim dos mais jovens, e como é que vamos encarar. E eu acho que isso foi muito natural assim, hoje em dia é uma coisa muito bem aceita, então para mim é tranquilo assim”.

Margarida trouxe o seu contexto familiar como um facilitador para o entendimento das questões de gênero. A próxima carta é “Se você tivesse nascido no corpo errado? Você acredita que isso pode acontecer?”, traz a história de um menino que conviveu em sua infância, conta que:

“Eu me lembro que eu brincar com a minha amiga, ele tem a idade do meu irmão do meio, ele era 3 anos mais novo, então eu tinha ali 7 ou 8 anos e ele tinha 4 ou 5 anos, e ele queria brincar sempre junto com a gente. E ele colocava sapato de salto da mãe dele, roupas da mãe dele, e eu nunca vou esquecer um dia que a mãe dele chegou em casa e ele estava brincando com a gente todo de menina e ele levou uma surra. Então assim, uma criança com 5 anos aquilo ali era nato dele, não era uma opção pensada analisada era natural, e hoje ele é a Laura. Ele não fez cirurgia, nada disso, mas ele caminha, ele se veste, se maquia, ele tem cabelo comprido, é ela né”.

De certa forma, os temas que as cartas trazem vão entrelaçando – se com sua vida, com situações e fatos que ocorreram, podendo ser narrados e problematizados a partir das experiências de Margarida. Sobre a carta “Por quantos médicos (as) negros (as) você já foi atendido (a)? Somos uma sociedade racista?”, diz que “Somos né, nunca fui atendida por um médico negro, não que eu me lembre. E sim a sociedade é uma sociedade racista, e existe racismo sim. Às vezes escancarado às vezes mais velado. Mas existe sim, a gente sabe que existe”. Acredita que o fim da escravidão ainda não

aconteceu de fato, devido às diversas situações de racismo que ocorrem, e ela consegue visualizar isto em seu cotidiano na escola,

“(...) eu tenho uma estudante negra e ela tem nove irmãos, ela mora na casa com o pai a mãe e os nove irmãos, uma casa minúscula, e ela é super inteligente, e de vez em quando, quando eu desafio, ela faz, e hoje ela é uma ótima estudante. Mas muitas vezes eu já senti no olhar no discurso dela, como me dizendo assim, para que professora? Daqui a pouco eu vou ter que fazer faxina para ajudar em casa, entendeu. Então assim é muito complicado, às vezes a gente se sente meio impotente em mostrar para eles o quanto eles tem poder. O quanto eles podem se destacar, muito complicado”.

Quando escolhe a carta “O que você deixou de fazer por ser mulher? O que mulheres não devem fazer por serem mulheres?”, ressalta o quanto a entrevista está mexendo com ela, como diz: *“Bah! É uma entrevista assim que mexe né, a gente tem que pensar sobre coisas que não costuma pensar”*. Margarida expressa um sentimento de culpa quando menciona a sua carreira e vontade de realizar pós-graduação, pois é muito apegada a sua família e a função de “ser mãe”, e consegue visualizar as diferenças entre o seu contexto enquanto mulher e mãe e a do seu companheiro, demonstra isto da seguinte forma:

“Mas assim, os homens tem o lazer deles sempre preservado, e eu vejo isso como um discurso geral assim conversando com as minhas amigas, ai o fulano foi viajar fazer trilha, a o fulano foi pescar não sei a onde, o futebol. Isso é uma coisa normal. Ai assim, por exemplo, eu sou professora 40h, eu faço mestrado, eu sou casada tenho casa, filha, então eu tenho “n” funções em alguma delas a gente falha né, porque ninguém é perfeito em tudo. Quando tu abraça muita coisa, alguma coisa tu acaba pecando, então assim eu sempre tenho o cuidado de não me fazer tão ausente, eu levanto super cedo para fazer as minhas leituras e tal, para chegar em casa a tardinha e fazer o tema com minha filha. Mas acontece dias por conta das orientações, dos estudos do mestrado que eu tenho que ir para universidade a noite, então tem semanas por exemplo que eu vou duas ou três noites na universidade. E ai eu fico com aquela sensação de dívida, sabe, mas cadê a mãe da casa, e a esposa da casa, e a dona da casa? E ai meu marido faz a comida, faz a tarefa com a minha filha, e eu fico com aquela sensação de culpa que eu to deixando de fazer a minha função. E quando o programa é por lazer que as minhas amigas me convidam, eu procuro ir, dificilmente eu recuso, mas é com uma culpa tremenda”.

Reconhece em sua fala que isso é cultural, no qual institui – se que os homens podem, e as mulheres não, provocando este sentimento de culpa em relação às “funções” culturalmente atribuídas as mulheres. Aproxima – se da carta: “É papel da escola discutir e orientar sobre essas questões? Como você se sente em relação a debater esses temas em suas aulas?”, compreende que também é papel da escola discutir os

temas, e se refere às turmas no qual atua, aponta que “(...) esse embate entre gênero é forte, muitas vezes eles se provocam, com os menores é ainda com muita inocência”. Sente – se mais a vontade em trabalhar os temas de gênero, etnia e diversidade na educação infantil do que com sua turma do ensino fundamental, traz uma situação corriqueira para contar:

“(...) tipo ano passado aconteceu um fato curioso um dia de chuva um estudante do primeiro ano chegou atrasado com um guarda-chuva cor de rosa, porque ele não tinha ele pegou o da irmã, e daí quando ele abriu a porta, um dos guris “ah o Pedro com o guarda-chuva cor de rosa”, e eu achei tão lindo, porque ele é um menino tão safo assim, e ele “e ai o que que tem? Cor é cor”, ele se saiu tão bem, e ele não se constrangeu em nenhum momento. E ai eu fiz um trabalho com eles sobre aquela situação né, porque que ele não podia usar o guarda-chuva, preferiam que ele se molhasse na chuva, e a gente fez até uma foto novela, e foi bem legal assim. É mais leve trabalhar com as crianças essas questões, já com os maiores aqui nessa comunidade a gente vê discursos assim de irmãos né, eu já ouvi isso, “ah que lá em casa a minha irmã faz tudo, e tem que fazer mesmo”, então com os adolescentes é mais difícil”.

Em relação ao processo de formação que participou, reflete sobre as contribuições a sua prática docente, pois encontra no cinema uma forma de mudança do contexto que tinha em sua sala de aula. Margarida tinha muitos problemas com os (as) estudantes, segundo ela estava a ponto de largar tudo (em relação à profissão), mas percebeu que tinha que insistir e tentar provocar alguma mudança naquele espaço. Então inseriu o cinema em suas aulas, como Margarida destaca:

“Por exemplo, a gente teve um encontro que foi aquela reunião, e outro foi aquele filme Lila, me marcou muito, eu achei muito lindo aquele filme, e eu quero passar para as crianças, mas vou mostrar assim, o quanto a vida é a gente que faz, a minha pesquisa no Mestrado é um exemplo eu tirei do meu pior momento como professora uma coisa que tá me fazendo muito feliz agora sabe, então a gente sempre aprende”.

Em relação a pergunta da carta: “Casamento é somente coisa de casais formados por homem e mulher?”, onde fala que para ela “Não é, vejo exemplos aqui na escola, de crianças que são muito melhor assistidas, cuidadas, por famílias de homossexuais, nós temos um exemplo muito forte aqui na escola”. Os temas que discutimos fazem parte da escola, sabemos disso, mas assim como Margarida, os e as docente não estão preparados (as) para falar sobre ou realizar algum tipo de discussão em sala de aula.

Em relação ao instrumento “Cartas”, que foram enviadas a todos (as) os (as) docentes, foram recebidas de volta duas cartas, de Cléo e Margarida. Nesse sentido,

temos que ao escrever sobre si, narrar – se, torna – se uma experiência formadora, na medida em que articulamos as aprendizagens e outros elementos que possuem significados para a formação de cada um (a). Nesse processo de rememorar temos as *recordações – referências*, como intitula Josso (2010), são constituídas de dimensão concreta ou visível, corresponde as nossas percepções, e também invisível, nossas emoções, sentimentos, valores. A narrativa contribui com esse processo descrito anteriormente dando forma a reflexão, como Josso menciona (2010, p. 38):

Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmos – nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente.

Após essa contextualização, passo a trazer as narrativas de formação que foram compartilhadas por meio de cartas, ao provocar os (as) docentes colaboradores (as) a narrar – se. As cartas trazem um pouco sobre a história de cada uma das professoras, sobre seus apontamentos em relação aos temas e gênero, etnia e diversidade sexual e sua atuação no cotidiano da escola e na formação. Destaco a narrativa de Cléo,

“No cotidiano da escola nos deparamos com questões que envolvem discussões sobre gênero, etnia e diversidade sexual o tempo todo e é sempre difícil lidar com elas. Quando esse tema é associado ao cinema torna tudo mais fácil de lidar. Por isso, a troca de ideias e experiências com outros profissionais são sempre muito válidas”.

Cléo, em sua carta detém – se em agradecer o processo de formação continuada que pode participar, demonstrando a relevância do debate, e conta a relação com o cinema, que proporcionou a realização do primeiro festival de cinema na Escola A. Margarida, ao narrar sua história de vida trouxe momentos significativos, desde o sentimento provocado pela carta, como diz *“Também preciso te contar que receber uma carta, foi algo inesperado e, ao mesmo tempo, maravilhoso. Em dias de Whatsapp, e-mail, Messenger, e outros mais, uma carta chega a configurar um gesto de carinho, parabéns”!* Até momentos de sua vida que considera que foram desafios, mas que a ajudaram a encontrar seu papel na profissão que escolheu e atualmente a motiva em sala de aula.

Na história de vida de Margarida podemos perceber como o conceito de experiência formadora cunhado por Josso (2010) se movimenta e concretiza-se. A experiência formadora segundo Josso (2010, p. 48) “implica uma articulação

conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”, articulando – se na representação e competência em processos experienciais. Ao compartilhar sua história de vida, sua narrativa de formação trouxe as experiências do coletivo e individuais, como conta:

“Três anos e meio depois, já cansada do trabalho no comércio, prestei concurso para funcionária pública estadual, para o cargo de auxiliar de serviços gerais, e passei. Era o ano de 2002, eu tinha 22 anos. Nunca vou esquecer de meu primeiro dia de trabalho, na centenária escola Olavo Bilac, em Santa Maria. Quando a encarregada dos funcionários começou a me entregar balde, vassoura, e outras coisas para limpeza, senti vontade de chorar. O que estou fazendo aqui? Perguntava – me. No emprego anterior, trabalhava de terninho, salto, maquiada e bem arrumada. Mas, era um emprego que oferecia estabilidade, com um horário infinitamente mais flexível que o comércio e eu não tinha como não encarar. Vamos lá! Pensei”.

Neste período, Margarida vive na pele a invisibilidade e o preconceito, assuntos que permearam os debates feitos durante a formação, como ela diz *“Estou te contando porque penso que seja importante saberes que já vivi na pele o preconceito”*. O trabalho pesado da limpeza da escola foi o menor dos obstáculos, enfrentou problemas de receptividade das colegas que estavam há mais tempo na função. Houve também um ganho de “super poderes” de ser invisível, mas esses episódios de rejeição e invisibilidade fizeram parte de sua formação enquanto profissional, como narra Margarida,

“Quando se tem uma vassoura na mão, ganha – se incríveis poderes. O da invisibilidade é um deles. Poucos sabem teu nome, poucos te dão bom dia, poucos te tratam como iguais. A grande maioria nem te enxerga. O que eu sinto hoje em relação a isso? Gratidão! Quanto aprendido! Se voltasse no tempo, faria tudo de novo. Lá também conheci pessoas maravilhosas, fiz amigos para a vida inteira. Enquanto fui servente, faxineira, enfim, a nomenclatura pouco importa, fiz minhas atribuições com empenho, dedicação e amor”.

A escrita através de cartas resulta em práticas de reflexão sobre si, pensando a formação e as aprendizagens. Exercitando de certa forma o *conhecimento de si*, como destaca Josso (2010, p. 85), que envolve “os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele”. Interligando as dimensões da história de vida, os autorretratos, projetos e momentos dos sujeitos, como conta Margarida, ao cursar Pedagogia, e o trabalho que tinha antes de ser professora, sendo determinante para sua constituição docente,

“Enquanto limpava banheiros e todo o resto, fazia pedagogia na UNIFRA. Formada, prestei concurso para o município. Fui nomeada na rede municipal e no mesmo ano na rede estadual. Três anos depois, prestei novo concurso, me exonerei do estado e hoje trabalho 40 horas na rede municipal de ensino de Santa Maria. Meu bom dia é o mesmo para a diretora da escola e para as gurias que cuidam da limpeza. Não tem um dia sequer, que lembre de minha trajetória e dos passos trilhados até hoje”.

A partir das cartas foi possível conhecer as histórias de vida das docentes, podendo colocar em evidência seus referenciais, estratégias, e recursos de seus saber – viver na docência (JOSSO, 2010).

Conclusão

Ao concluir esta escrita, reflete-se sobre os seguintes achados: os encontros mensais com os grupos de docentes ocorreram no decorrer do segundo semestre de 2017, contando com vinte e um (21) docentes de duas escolas da rede pública da cidade de Santa Maria. De modo geral, os encontros se construíram em momentos de muita troca, os grupos se reuniam no tempo de 30 minutos a 1 hora para exibição de curtas-metragens nacionais, incentivando o conhecimento da Lei do Cinema, e posterior discussão sobre as temáticas que envolviam gênero, etnia e diversidade sexual.

Ao finalizar este processo, reflete-se sobre os elementos significativos que emergem do contexto da pesquisa, que através das narrativas pode-se perceber algumas Significações Imaginárias Sociais, como: figura da mulher como uma heroína. Quando os e as participantes da pesquisa mencionam o espaço da escola, fala – se em relação ao papel que a mesma ocupa e significa na sociedade. Pensa – se na escola como o lugar onde as diferenças e os abusos e opressões são percebidos, pois é o lugar onde isso acontece. Logo, entra em debate o papel da escola nesse contexto, como a base de percepção das diferenças e também da violência do abuso e o papel docente em relação aos temas em questão. As relações de gênero são marcadas pela naturalização da desqualificação intelectual e do corpo do outro, por exemplo, como trás Sérgio Carrara (2009), no caso do direito ao voto em que até o início do Século XX, mulheres não podiam votar por serem consideradas intelectualmente menos capazes que homens.

A reflexão resultante desse processo de pesquisa-formação se dá por meio do entendimento da relevância da inserção das discussões sobre gênero, etnia e diversidade sexual na escola. Como destaca Carrara (2009), quando pensamos e discutimos sobre estas questões em campos distintos, fica mais difícil o diálogo entre elas na abordagem

da misoginia, homofobia e do racismo. Complementando-se na ideia de Louro (1997, p. 57) quando diz que as “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”. Torna – se fundamental compreender a complexidade desses processos pensando no papel da escola e da formação docente ao buscar essas relações culturais, raciais e de gênero quando falamos sobre diversidade étnica – cultural.

Referências

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: Orientação sexual**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Caderno SECAD 4: Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, DF: SECAD, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997b.

BRUNET, Karina Schuch. **A união entre homossexuais como entidade familiar**: uma questão de cidadania. Revista Jurídica: Órgão Nacional de Doutrina, Jurisp., Leg., e Crítica Judiciária, Porto Alegre, n. 281, p. 80-88, mar. 2001.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. *In*: CARRARA, Sérgio et al. (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto, III: o mundo fragmentado**. Tradução Rosa Maria Boaventura. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992.

CASTORIADIS, Cornelius. El Imaginario Social Instituyente. **Zona Erógena**. Nº 35. 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto**. Volume VI. Tradução Eliana Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social – histórico: Seminários 1986-1987: a criação humana I**. Texto estabelecido, apresentado e editado por Enrique Escobar e Pascal Vernay; tradução Eliana Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”**. Educar. Curitiba, nº. 35, p.37-51, 2009. Editora UFPR.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. A vontade de saber. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da clínica**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GELEDÉS. **Nada mais ideológico do que uma escola sem partido**. Julho de 2016. Disponível em: < https://www.geledes.org.br/nada-mais-ideologico-do-que-uma-escola-sem-partido/?gclid=EAIaIQobChMIj4Gqpp3l2gIVSwSRCh1KiQoEEAAYASAAEgLKtFD_BwE >. Acesso em: 01/5/2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Sílvia. **A construção do pânico moral sobre os ciganos e os imigrantes na imprensa diária portuguesa.** *Latitude*, Vol. 7, nº 2, pp. 187-217, 2013.

IBGE. **Registro Civil 2014: Brasil teve 4.854 casamentos homoafetivos.** 30 de novembro de 2015. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo> >. Acesso em: 29/4/2018.

JOSSO, Marie - Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2002.

JOSSO, Marie - Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie - Christine. **História de vida e projeto:** a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **A Experiência de vida e formação.** Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. – 2.ed.rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LEÃO, Bruna. **O Aborto Masculino é Legalizado.** *Site Não Me Kahlo*, 2015. Disponível em: < <http://www.naomekahlo.com/single-post/2015/02/18/O-Aborto-Masculino-%C3%A9-Legalizado> >. Acesso em: 30/04/2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho.** Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos feministas.** p. 541-553. 2/2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

MISKOLCI, Richard. **Pânicos morais e controle social - reflexões sobre o casamento gay.** *cadernos pagu* (28), janeiro-junho de 2007:101-128.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário social e escola de ensino médio.** 2. ed. rev. e amp. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imaginário, cotidiano e educação: por uma ética do instante. **Cadernos de Educação.** FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [48] – 18- 31 maio/agosto 2014.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. **A escrita como "cuidado de si" no espaço formativo da universidade.** *In:* IV Seminário nacional de pedagogia universitária:

aprendizagem na educação superior, 2006, Porto Alegre. IV Seminário nacional de pedagogia universitária: aprendizagem na educação superior: desenvolvimento profissional do docente e o desempenho dos alunos. Porto Alegre, 2006.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. **Dispositivo grupal e formação docente.** Educare – Revista de Educação. Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do; OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de; RODRIGUES, Senadaht Barbosa Baracho; SILVA, Vanessa Cristina Oliveira da. **Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análise.** In: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa; Atas - Investigação Qualitativa em Educação, 2017, Salamanca. Narrativas autobiográficas na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análise, 2017.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. – São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

SOUTO, Marta et. al. **Grupos y Dispositivos de Formación.** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/ Facultad de Filosofía y Letras: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

SOUTO, Marta. **El carácter de “artificio” Del dispositivo pedagógico em la formación para el trabajo.** Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2007.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 9(2): 215-227, 2006.

TEVES, Nilda. **O imaginário na configuração da realidade social. In: Imaginário social e educação.** Nilda Teves (coordenadora). – Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista.** – 8ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2016.

Recebido em maio de 2019.
Aprovado em agosto de 2019.