

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roney Polato de Castro

*Experiência e constituição de sujeitos docentes:
relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia*

Juiz de Fora
2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Castro, Roney Polato de.

Experiência e constituição de sujeitos docentes : relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia / Roney Polato de Castro. -- 2014.

256 p. : il.

Orientador: Anderson Ferrari

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. formação docente. 2. relações de gênero e sexualidades. 3. disciplinas. 4. experiência. 5. diário de bordo. I. Ferrari, Anderson, orient. II. Título.

Roney Polato de Castro

**Experiência e constituição de *sujeitosdocentes*:
relações de gênero e sexualidades e formação em Pedagogia**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

**Juiz de Fora
2014**

RONEY POLATO DE CASTRO

**EXPERIÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS DOCENTES:
RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES E FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do grau de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Anderson Ferrari (orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

Dr.^a Constantina Xavier Filha
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS

Dr.^a Dagmar Elisabeth Estermann Meyer
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS

Dr.^a Daniela Auad
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

Dr.^a Margareth Aparecida Sacramento Rotondo
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

Dr. Marcos Lopes de Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB

Juiz de Fora, 27 de novembro de 2014.

Dedico este trabalho às estudantes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), participantes da disciplina “Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação”, que aceitaram compor comigo a pesquisa. Experiências vividas, vidas que se atravessam. Formação *ética-estética-política*.

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”
(S. Exupéry)

Ao Anderson: de orientador a amigo e parceiro de trabalho. Uma trajetória de dez anos que se iniciou com a especialização e chegou ao doutorado. Agradeço por compartilharmos vida acadêmica, ensinamentos, encontros, parcerias, conversas, e pela liberdade e confiança em minhas escolhas. Agradeço pelas ponderações e pelo rigor da orientação, que possibilitaram construir os caminhos pela pesquisa e lidar com as instabilidades intelectuais e emocionais.

À banca examinadora, agradeço a disponibilidade, atenção e carinho com que acolheram o convite para fazer *uma experiência* junto ao meu trabalho. Agradeço às professoras Tina Xavier, Dagmar Meyer e Daniela Auad que estiveram comigo desde as bancas de qualificação, trazendo importantes considerações e direcionamentos e por me desafiarem com sua leitura rigorosa e cuidadosa. Agradeço também à professora Cláudia Ribeiro, que esteve junto à época da segunda qualificação e à professora Margareth Rotondo, ao professor Marcos Souza e ao professor Maximiliano Lopez por carinhosamente aceitarem o convite para compor a banca de defesa.

Aos amigos e amigas (*prefiro não citar nomes para não me esquecer de alguém...*) que tornaram um pouco menos desgastante a caminhada pelo doutorado e que compreenderam minhas ‘ausências’ e ‘impossibilidades’.

Ao Filipe, amigo que esteve mais próximo na caminhada pelo doutorado e com o qual venho compartilhando trajetórias de pesquisa, angústias e alegrias. Experiências que vão se atravessando e construindo uma amizade transformadora.

Ao Gil, agradeço pela cumplicidade, amizade, amor e cuidado que tem por mim, pelos estímulos constantes, pelo apoio nos momentos de cansaço, pela compreensão das minhas ausências. “*Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos*”... (S. Exupéry).

À minha mãe, agradeço pelo investimento para que eu chegasse até o doutorado, pelas orações, incentivos, cuidado e carinho. Por entender o mau humor e o cansaço que por vezes insistiam em aparecer, por entender minhas ausências, por valorizar e se orgulhar de quem eu venho me tornando, como docente, pesquisador, filho, pessoa.

Ao grupo GESED pelas discussões, trocas, encontros, pela possibilidade de *atravessar* experiências. Mais que um grupo de estudo e de pesquisa, construí amizades e parcerias. Agradeço especialmente à Rosinha, Filipe e Cláudio pela disponibilidade e pelo carinho em ler a tese e constituir uma “pré-banca” tanto nas qualificações quanto no trabalho final. Esta tese não seria mesma sem esse grupo!

Ao grupo de discussão da “Hermenêutica do Sujeito”, especialmente à Margareth, Cláudio, Rosinha e Tiago, pela possibilidade de estudar junto, compartilhar pensamentos, pesquisas e vidas.

Às/aos estudantes da FACED, com as/os quais me encontro nas aulas, nos projetos, nos eventos. Agradeço a possibilidade desses encontros, experiências com as quais me transformo e me constituo como *sujeitodocente*.

Às professoras Constantina Xavier, Jane Felipe, Elenita Pinheiro, Paula Ribeiro que aceitaram compartilhar suas experiências comigo em um momento no qual pensava outros caminhos para a tese.

Ao professor Paulo Dias, coordenador do curso de Pedagogia presencial da UFJF, pelo apoio e pelas informações concedidas.

Ao colega e às colegas da área de “educação em ciências” da FACED por terem gentilmente assumido as disciplinas da área no último semestre de 2014, proporcionando um tempo maior para que eu me dedicasse à produção desta tese. Agradeço ao Departamento de Educação por ter acolhido e chancelado essa decisão da área.

Ao Grupo de Trabalho (GT) 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, da ANPEd com quem venho compartilhando perspectivas e trajetórias de pesquisa. Não hesito em afirmar que esse vem sendo um espaço muito importante para a minha formação como pesquisador em educação.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pela concessão de auxílio financeiro através do programa PROQUALI (Programa de Apoio à Qualificação).

“Em um mundo que se fez deserto, temos sede de encontrar companheiros.”
(S. Exupéry)

“[...] se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido, ou sua falta de sentido? A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la”.

(Jorge Larrosa)

“Quanto àqueles para quem se esforçar, começar e recomeçar, tentar, enganar-se, retomar tudo de fio a pavio, e ainda encontrar meios de hesitar a cada passo, àqueles para quem, em suma, trabalhar – ou seja, manter-se em reserva e na inquietação – equivale à demissão, é evidente que não somos do mesmo planeta”.

(Michel Foucault)

Resumo

Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia – a tese tem como foco de análises as experiências construídas em uma disciplina do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Juiz de Fora, denominada “Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação”. O trabalho articula problematizações acerca da formação docente para essas temáticas com as experiências construídas na disciplina. As perspectivas que organizam as análises tomam como inspiração os estudos pós-estruturalistas das relações de gênero, sexualidades e educação e os estudos foucaultianos, em especial os escritos sobre experiência advindos do pensamento de Michel Foucault e do educador espanhol Jorge Larrosa. Nesta tese discuto algumas questões concernentes aos processos de formação docente nas universidades e as especificidades desse debate no que tange ao trabalho com as temáticas das relações de gênero e sexualidades em disciplinas de cursos de Licenciatura em Pedagogia. Outro foco é a discussão do principal dispositivo utilizado na pesquisa e na disciplina: os diários de bordo. Assim, apresento a proposta de uma narrativa que se constrói a partir da disciplina e da própria escrita como instância de produção de subjetividades. Na última seção da tese articulo problematizações acerca de temáticas discutidas na disciplina e tomadas pelas estudantes como questões a serem pensadas e, por conseguinte, a serem narradas nos diários de bordo. Discuto, desse modo, a questão das homossexualidades, atravessada pela heteronormatividade e pela homofobia; o discurso religioso-cristão como instância de assujeitamento e normatização moral; as relações de gênero, a constituição de subjetividades e as relações de poder que assujeitam e promovem o machismo e as violências contra as mulheres. Com as análises pretendo provocar questionamentos que atravessam as relações entre formação docente na universidade e as temáticas das relações de gênero e sexualidades.

Palavras-chave: formação docente – disciplinas – relações de gênero e sexualidades – diário de bordo – experiência – subjetivação.

Abstract

Experience and constitution of docent subjects: relations of gender, sexualities and graduation in Pedagogy – this thesis is focused on the analyses concerning the experiences built in a discipline of the Federal University of Juiz de Fora Pedagogy course denominated “Special Topics: gender, sexualities and education”. The work articulates problematisations on the docent formation for those themes with the experiences built in the discipline. The perspectives under which the analyses are organised were inspired by the Post-structuralist studies of gender relations, sexualities and education of the foucaultian studies, specially the writings on the experiences from the tinkering both of Michel Foucault and of the spanish educator Jorge Larossa. In this thesis I discuss questions concerning the processes of the docent formation in universities and the specificities of that debate regarding the work with the themes of relations of gender and sexualities in disciplines of the bachelor’s degree in Pedagogy. Another focus is the discussion of the main device utilized on the research: the logbook. Hence it is presented the proposal of a narrative constructed from the discipline and from the writing itself as an instance of subjectiveness production. In the last section of the thesis problematisations concerning the themes discussed and taken by the students are articulated as questions to be thought and, therefore, to be narrated on the logbooks. It is discussed, thus, the homosexuality issue crossed by the heteronormativity and homophobia; the christian-religious discourse as instance of subjection and moral normatization; the relations of gender, the constitution of subjectiveness and the relations of power to which a person is subjected and promote machismo and violence against women. With the analyses I intend to provoke questionings that cross the relations between docent formation in the university and the themes of gender relations and sexuality.

Key-words: docent formation – disciplines – relations of gender and sexualities – logbook – experience – subjectivation.

Resumen

Experiencia y constitución de sujetos-docentes: Relaciones de género, sexualidad y formación pedagógica – La tesis tiene como foco de análisis las experiencias construidas en una disciplina de un curso de Pedagogía, de la Universidad Federal de Juiz de Fora, denominada “Temas Especiales: Género, Sexualidad y Educación”. El trabajo articula problematizaciones sobre la formación de docentes para esas temáticas con las experiencias construidas en la disciplina, Las perspectivas que organizan los análisis toman como inspiración los estudios pos-estructurales de las relaciones de género, sexualidad y educación y los estudios foucaultianos, en especial los escritos sobre experiencia que surgen del pensamiento de Michel Foucault y del educador español Jorge Larrosa. En esta tesis discuto algunas cuestiones concernientes a los procesos de formación docente en las universidades y las especificaciones de ese debate en lo que respecta el trabajo con las temáticas de las relaciones de género y sexualidad en disciplinas de cursos de Licenciatura en Pedagogía. Otro foco de discusión del principal dispositivo utilizado en la investigación y en la disciplina: los cuadernos de bitácora. Así, presento la propuesta de una narrativa que se construye a partir de una disciplina y de la propia escrita como instancia de producción de subjetividades. En la última sección de la tesis articulo problematizaciones sobre temáticas discutidas en la disciplinas tomadas por los estudiantes como cuestiones a ser pensadas y por consiguiente, a ser narradas en los cuadernos de bitácora. Discuto, de este modo, la cuestión de homosexualidades, atravesadas por la heteronormatividad y por la homofobia; el discurso religioso-cristiano como instancia de sometimiento y regulación moral; las relaciones de género, la constitución de subjetividades y las relaciones de poder que someten y promueven el machismo y las violencias contra las mujeres. Con los análisis pretendo provocar cuestionamientos que atraviesan las relaciones entre formación docente en la universidad y las temáticas de las relaciones de género y sexualidad.

Palabras-claves: formación docente – disciplinas – relaciones de género y sexualidad – cuadernos de bitácora – experiencia – subjetivación.

Siglas

ABEH	Associação Brasileira de Estudos da Homocultura
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CID	Código Internacional de Doenças
CONAE	Conferência Nacional de Educação
FACED	Faculdade de Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEAS	Programa de Educação Afetivo-Sexual
PNE	Plano Nacional de Educação
TEGSE	Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

PELOS CAMINHOS DE UMA PESQUISA EXPERIÊNCIA: PRIMEIROS PASSOS ...	13
1 Experiência: organizando as ideias	18
2 <i>Pesquisa-escrita-tese</i> experiência ou a experiência não é um 'adendo'	21
MOVIMENTO DE ESCRITA I – PESQUISA EXPERIÊNCIA: NARRATIVAS METODOLÓGICAS, PERCURSOS PELAS PERSPECTIVAS E PELO CAMPO DE PESQUISA	26
Capítulo 1 – A experiência na pesquisa: percursos e perspectivas	28
1.1 Encontros, desencontros, tensionamentos com as perspectivas que organizam a pesquisa	31
1.2 Entremeando as ferramentas conceituais com a pesquisa	34
Capítulo 2 – Modos de pesquisa por fazer-se: uma narrativa metodológica	41
2.1 Situando o curso de Pedagogia da UFJF	48
MOVIMENTO DE ESCRITA II – FORMAÇÃO EXPERIÊNCIA: SUJEITOS DOCENTES EM FORMAÇÃO ÉTICA-ESTÉTICA-POLÍTICA	51
Capítulo 1 – Formação docente: projetos formativos em disputa	53
1.1 À guisa de introdução: delineando um projeto formativo	54
1.2 Formação docente: políticas e redes discursivas	57
1.3 Formação inicial no currículo universitário: “manter viva a pergunta”	62
1.3.1 Uma ‘pausa’: a relação entre escolas e formação docente a partir de uma discussão sobre laicidade	70
1.4 Formação docente para/nas relações de gênero e sexualidades em disciplinas de graduação: condições de emergência, embates e negociações	72
Capítulo 2 – “Inquieta-te contigo mesmo”: formação, cuidado de si e subjetividades docentes	80
2.1 Formação, ética e cuidado de si: atravessamentos	83
MOVIMENTO DE ESCRITA III – POLÍTICA E POÉTICA DOS DIÁRIOS DE BORDO	94
Capítulo 1 – Pensando (com) os significados dos diários	97
1.1 Diário como instrumento reflexivo na formação docente	100
1.1.1 A reflexão como metáfora do olhar-se	104
Capítulo 2 – <i>Escrita</i> experiência nas narrativas dos diários	112

Capítulo 3 – Política e poética das imagens nos diários	120
Capítulo 4 – Escritas nos diários de bordo: experiências com a disciplina TEGSE	138
4.1 Escrita nos diários como ascese/escrita de si	130
4.2 Escrita de si nos diários da disciplina TEGSE	141
MOVIMENTO DE ESCRITA IV – SEXUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO: EXPERIÊNCIAS E CONSTITUIÇÃO DE SI NA DISCIPLINA TEGSE	160
Capítulo 1 – Quem tem medo das homossexualidades?	162
1.1 “ <i>Sou hétero, evangélica, gosto apenas de homem</i> ”...: Pensando heteronormatividade e homofobia	164
1.2 “Um horror!” – ‘Homonormatividade’ e ‘heterofobia’	170
1.3 “ <i>Essa coca-cola é fanta!</i> ” – Experiências mediadas pela heteronormatividade	173
1.4 “ <i>Que a violência caia por terra!</i> ” – Homofobia e heterossexismo no cotidiano das estudantes	176
1.5 “ <i>Coloquei a culpa nas cervejas que eu tinha tomado naquele dia...</i> ” – Experiências das sexualidades entre enquadramentos e resistências	182
1.6 Termos, sufixos, nomes... um léxico para os enquadramentos	186
Capítulo 2 – “... o Senhor Jesus abomina o homossexualismo”: experiência religiosa como sujeição/subjetivação	189
2.1 “... <i>Deus nos ensina, é condenação, assim diz a Bíblia Sagrada</i> ” – Experiência religiosa e sujeição às normas	193
2.2 “ <i>Deixa eles serem felizes!</i> ” – Política e poética de um filme	200
Capítulo 3 – “... o mundo gira em torno do pênis...”: a construção sociocultural e relacional dos gêneros	208
3.1 “ <i>Por que isso impregna tão fortemente em mim?</i> ” – pedagogias de gênero constituindo sujeitos	212
3.2 “ <i>Tenho orgulho de ser quem sou!</i> ” – Feminilidades em construção	218
Capítulo 4 – “O homem pode tudo” ... “A mulher é um sexo inferior”... : sexismo, machismo e violência contra as mulheres	225
À GUIA DE TÉRMINO OU UM PONTO FINAL NECESSÁRIO, POR AGORA...	238
Referências	244
Apêndice	254
Anexo	255

Pelos caminhos de uma pesquisa experiência: primeiros passos

Experiência é encontro, relação com algo que experiencio, de modo singular. Algo que me conduz a pensar e produzir questionamentos. Experiência e problematização convergem e me constituem como um 'sujeito de experiência'¹ (LARROSA, 2014). A escrita da experiência é, nesse sentido, materializar, mesmo que de forma precária e incompleta, o processo de experiencição que me faz ser, pensar e sentir diferentemente do que venho sendo, pensando e sentindo. Assim, o texto que compõe esta tese diz de um processo construído por mim na confluência de experiências de viver a docência e a pesquisa: o atravessamento entre docência e pesquisa.

Experiência do encontro como atravessamento. Atravessar: passar, passar entre, passar por, pelo meio, passar um pelo outro, cruzar-se, penetrar, perfurar². Atravessamento que transforma: ao passar carrega um pouco, deixa um pouco, agita, mistura, desorganiza, desfaz barreiras. Enquanto atravessamentos, os encontros são experiências, que nos transformam, nos colocam em movimentos de subjetivação e dessubjetivação. São encontros, atravessamentos, experiências que me conduziram até a pesquisa e a produção desta tese.

O meu encontro com a docência: um tornar-se que não sei onde começa ou onde vai terminar. Docência construída desde as minhas primeiras brincadeiras de escolinha, o desejo de 'ser professor', a atuação na Escola Básica ao longo de 13 anos e as experiências docentes que tenho vivenciado no Ensino Superior. Um encontro com a docência que se produz em mim e no outro, nas/os estudantes das licenciaturas e nos processos formativos de professoras e professores.

Da docência às temáticas das relações de gênero e sexualidades. Os primeiros encontros que tive com essas temáticas se restringiam aos sistemas 'reprodutores' (*sic*), concepção e contracepção, doenças, processos reprodutivos em diferentes seres vivos. Como professor de Ciências devia ensinar a biologia sexual, sem prazer, sem desejo (a não ser o prazer de saber, como diria Foucault). Sexualidade como 'presente' da natureza, dado por ela, inerente ao que somos desde que nascemos: estaria nos genes, nos cromossomos,

¹ Salvo raras exceções, usarei aspas simples para enfatizar termos importantes ou utilizados de modo incomum. As aspas duplas servirão para demarcar termos e citações utilizados por autoras/es e pelas estudantes de Pedagogia.

² Significados disponíveis no dicionário *on line* Caldas Aulete: <<http://www.aulete.com.br/atravessar>>. Acesso: 10 set. 2014.

nos hormônios. No limite dessa experiência, insurgências: experiências outras com as relações, os mitos, as crenças, os comportamentos, as curiosidades, as histórias... a vida que pulsa na biologia: uma vida construída na cultura. “Através de processos culturais definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas” (LOURO, 2001, p. 11).

Dar-se conta de que todo conhecimento³ é antes cultural, e está atravessado por redes de saber-poder, foi possível para mim a partir do encontro com as perspectivas pós-estruturalistas. Subversão, desconstrução, desnaturalização. Linguagem, discurso, saber e poder. Das metanarrativas para as muitas narrativas, verdades em suspenso. Desconfiar, suspeitar. Encontrar poucas respostas, multiplicar questionamentos, provocar o pensamento, “problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas conseqüências para determinados indivíduos e/ou grupos” (MEYER, 2012, p. 51). Outros modos de pesquisar, de praticar o cotidiano na escola e, sobretudo de viver. Um encontro que não é tranquilo, que me perturba, me inquieta.

Por falar em perturbação e inquietação... essas são palavras que dizem do meu encontro com Foucault. Alguns falam de paixão. Outros de tormenta. Amor e ódio, dor e prazer. Encontros frequentes, breves e duradouros, dos quais costumo sair atormentado. Muitos pensamentos. Nem sempre é compreensível (e tem que ser?). Adentrar sua ‘oficina’ e usar suas ‘ferramentas’, produzir explosões em coquetéis Molotov⁴ e fogos de artifício. Como? Saberes, poderes, governamentos, resistências, discursos, subjetivações, sujeitos, assujeitamentos, acontecimentos. Ser-lhe infiel, usá-lo para fazer alguma coisa que não seja ‘mais do mesmo’, ‘disco arranhado’. Desafio! Experiência como dessubjetivação: sair de si e ir a outros lugares. Ir, por exemplo, à Antiguidade, acompanhando Foucault em suas incursões pela filosofia greco-romana, pelo cuidado de si, a ética e estética da existência.

Docência, relações de gênero e sexualidades ‘lidas’ sob as lentes pós-estruturalistas e foucaultianas. O que fazer com isso? O quê? Por quê? De que modos? Tantas questões! Questões moventes. Perguntas que geram perguntas e que se transformaram em pesquisa. Movimentos que passaram por um curso de especialização e uma pesquisa com turmas de

³ Nesse caso, entendo que ‘conhecimento’ é um modo mais sistematizado de pensamento construído em relação a certos campos, como a História, a Biologia, a Psicologia, que se organizam em princípios gerais e hierarquias entre si. E ‘saber’ se diferencia de conhecimento, localizado na relação que os sujeitos fazem do conhecimento com o mundo, com os fenômenos, como uma atividade ou uma ação que envolve o conhecimento sistematizado. Talvez seja possível pensar que os saberes estão relacionados aos modos pelos quais os sujeitos buscam viver melhor no mundo, constituindo modos de existência, transformando-se. Ambos estão interligados, pois o ‘saber’ constitui os campos de conhecimento, que por sua vez é a base para o saber.

⁴ Em uma entrevista, em 1975, Foucault afirma que era um pirotécnico, “fabrigo alguma coisa que serve, finalmente, para um cerco, uma guerra, uma destruição” (in POL-DROIT, 2006, p. 69). Seu trabalho se daria em meio a uma ‘guerra’, pois seu discurso seria instrumental, como um saco de pólvora ou um coquetel Molotov.

Educação de Jovens e Adultos ao discutir relações de gênero e sexualidades. Movimentos que continuaram pelo Mestrado, junto às subjetividades, discursos e práticas que construíam e eram construídas pelo Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS) em escolas de Juiz de Fora-MG. Quanto aprendido! Vontade de saber. Correr riscos. E eis que novas questões aparecem e me empurram para o Doutorado. Movimento infundável? Pesquisar é viver, pesquisar com o outro e a si mesmo. Um tornar-se pesquisador de subjetividades em construção, de discursos e práticas, de experiências nas relações de gênero, nas sexualidades, nas práticas educativas, nos processos formativos de docentes.

Encontros e mais encontros, atravessamentos com histórias narradas, escritas e construídas pelos sujeitos. Sujeitos construídos nas histórias e pelas histórias que as pesquisas ajudam a construir (FERRARI, 2013). Narrativas de formação. Forma-ação. Ação de formar. Ações que formam. Colocar em uma 'fôrma'? Enformar? Desenformar? Reformar? Dar forma? Formatar? Ações de um sobre o outro e sobre si mesmo/a. Formação docente: ação de formar um sujeito docente. De que modos formamos e nos formamos? Que formação? Questões que se produzem no caminhar com uma multiplicidade de práticas, que deixaram marcas em minhas memórias das posições de sujeito que venho assumindo: 'capacitador' do programa PEAS⁵; tutor do curso "*Gênero e Diversidade na Escola*" (GDE); formador dos cursos '*Lidando com as Homossexualidades*', '*Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil*', '*Educação sem Homofobia*' e '*Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual na Educação*'; professor nos minicursos, palestras, oficinas, seminários; formador na universidade. Provocações, dúvidas, angústias, alegrias, (in)satisfações, tensões, aprendizados, 'ensinações', risos e choros, prazeres e desprazeres. Intensidade de experiências que, ao pretender formar o outro, me formam.

As experiências com os cursos de formação não foram 'escolhas' fortuitas. Dizem de um movimento pessoal que parte de incômodos muito concretos: ter vivido preconceitos, ter sido alvo de abjeção, ouvir histórias de sofrimentos e angústias a partir da homofobia e do machismo, ver e ler cotidianamente, nas redes sociais, nas mídias de forma geral, sobre as violências sustentadas pela heteronormatividade, amparadas pelo discurso moral e religioso, praticadas por "pessoas de bem". O encontro com pessoas e instituições que se pautam no 'discurso de ódio', pretensamente 'escondido' sob a cunha de 'liberdade de expressão', me faz pensar no lugar que ocupo na universidade e nos processos formativos de profissionais da educação, nas possibilidades de que essas pessoas se 'contagiem' com as minhas indignações e problematizações.

⁵ Os nomes elencados referem-se a cursos de formação continuada de professoras e professores para as temáticas de relações de gênero e sexualidades, com diferentes enfoques e metodologias, realizados por diferentes instituições (universidade, secretaria de educação, movimento social), desenvolvidos entre os anos de 2006 a 2010.

Os encontros e atravessamentos que foram se produzindo nesses percursos de vida, por entre a formação docente, a educação, as subjetividades, sexualidades e relações de gênero, trouxeram inquietações que me conduziram ao doutorado e à exigência de definir uma ‘questão de pesquisa’. Definir uma questão é algo muito complexo! Uma apenas? Mas, são tantos questionamentos! Como traduzir o pensamento pulsante em ‘uma’ questão? Esse foi um dos primeiros desafios de uma *pesquisaexperiência*, produzida no atravessamento entre pesquisa e docência. O foco desta pesquisa e desta tese é a minha atuação como docente em uma disciplina de graduação, ofertada a estudantes⁶ do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), intitulada “**Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação**” – TEGSE⁷. Na *pesquisaexperiência*⁸, de antemão, qualquer possibilidade de ‘neutralidade’ ou ‘separação’ entre eu – pesquisador – e o ‘campo de pesquisa’ se anulam. Outras experiências vão se misturando às minhas, provocando hibridismos mútuos. As experiências das estudantes que cursam a disciplina, que entram no ‘turbilhão’ dos aprendizados, sentimentos e saberes que por ali circulam. Um convite às estudantes para pensarem a si mesmas, suas relações com outros e com o mundo e para construir narrativas desses processos de subjetivação. Um desafio é lançado: pensarem a si mesmas e suas relações com outros e com o mundo, não para manter ‘tudo como está’, mas para poder pensar diferentemente, agir diferentemente, constituir uma ética e uma estética da existência (FOUCAULT, 2006a). *Pesquisaexperiência* que também é um convite para que outros/as compartilhem dessas experiências (e que talvez possam compor uma experiência com ela). Assim, a questão eleita como orientadora da pesquisa foi: ‘*Que experiências de formação docente em Pedagogia são produzidas na disciplina Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação?*’.

A ‘questão orientadora’ da pesquisa e todas as outras que dela se desdobram, um movimento de perguntas que reverberam em outras, uma espécie de metodologia de ‘manter viva a pergunta’ (FERRE, 2001), alinhavam-se com o conceito de experiência, utilizado como ferramenta para pensar pesquisa, docência, formação docente, sexualidades, relações de gênero⁹. Na constituição de *sujeitosdocentes* por meio da complexa articulação

⁶ As turmas são constituídas, majoritariamente, por estudantes autoidentificadas como pertencentes ao gênero feminino. Por isso, opto por utilizar em todo o trabalho a referência ao feminino (a/as estudantes).

⁷ A partir deste momento, passarei a me referir à disciplina por meio da sigla TEGSE.

⁸ Ao longo do texto faço uso de termos ‘ajuntados’ e em itálico. Isso se faz a partir da compreensão de que não é possível me referir a eles em separado, muito menos ligados por um hífen. São termos mutuamente implicados que dizem de processos vividos em relação de mútua constituição. Quando ‘ajuntados’ possibilitam, inclusive, criar vocabulário, produzir sentidos, construir linguagens para a pesquisa. Inclui-se aqui também a tentativa de desconstruir algumas oposições binárias, tais como experiência e pesquisa, docência e pesquisa.

⁹ Quem lê esta tese terá a impressão de um ‘desequilíbrio’ entre as temáticas por ela discutidas. Por exemplo, o 3º movimento de escrita enfatiza a questão dos diários de bordo, das escritas das estudantes e dos anúncios que essas escritas trazem na relação com a disciplina. Nesse movimento, as questões dos gêneros e das

de discursos e práticas, a experiência se faz pelos modos como vamos sendo subjetivados/as na ‘passagem’ pela existência, tomando o sujeito “como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir” (LARROSA, 2005, p. 67). Assim, considero relevante problematizar essa constituição a partir das normatizações das sexualidades e das relações de gênero, nos jogos de poder em que se arquitetam formas de transgressões e resistências. As inquietações em torno da ‘questão de pesquisa’ se produziram com a ‘convivência¹⁰’ nas aulas, mas, especialmente, com as escritas narradas pelas estudantes em ‘diários de bordo¹¹’, artefatos constituídos na disciplina TEGSE para registrar os movimentos de pensamento, os sentimentos, as provocações instituídas pelas aulas.

A formação docente inicial¹² se insere no conjunto de mecanismos vinculados a contextos sociais, culturais e históricos específicos, que colocam em ação certas estratégias por meio das quais as estudantes de Pedagogia em formação produzem ou transformam a experiência que têm de si mesmas, os modos como se tornam objetos para si mesmas e como suas experiências com os gêneros e as sexualidades são elaboradas e reelaboradas a partir das relações em que elas pensam a si mesmas. Tratando especificamente da disciplina que é alvo desta pesquisa, ela funciona, como foi dito, como um convite – aceito em maior ou menor dimensão e às vezes recusado – para que as estudantes passem a olhar para si mesmas. Desse modo, possibilita que eu acompanhe os processos de elaboração construídos por meio das discussões que são articuladas nas aulas. Por sua vez, as aulas e os diários de bordo funcionam como mecanismos desse processo, a partir do qual as estudantes produzem narrativas de si mesmas, enunciados de uma rede discursiva que envolve as aulas e vai muito além delas, englobando regimes discursivos mais amplos (discurso moral, religioso-cristão, jurídico, biológico, pedagógico). Ao mesmo tempo, tais estratégias da disciplina (e da pesquisa) possibilitam que eu construa alguns enunciados discursivos sobre as estudantes. Entendo que esse processo se insere nos jogos de verdades que constituem as subjetividades das estudantes e a minha, algo como

o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que

sexualidades aparecem pouco como temas a serem problematizados, algo que acontece com mais intensidade no 4º movimento de escrita. Enfim, esse aparente ‘desequilíbrio’ diz do próprio modo de construção da tese, sem prejuízos à sua organização.

¹⁰ Esse termo será discutido no 1º Movimento da tese, capítulo 2. Mais detalhes sobre a disciplina e os modos como a pesquisa se deu na relação com a mesma serão discutidos também no 1º Movimento da tese.

¹¹ O termo ‘diário de bordo’ vem sendo utilizado em pesquisas, práticas de formação docente e educativas, em diferentes contextos. O termo será discutido mais amplamente no 2º Movimento da tese.

¹² Poderia dizer o mesmo em relação aos processos de formação docente continuada, bem como aqueles que ocorrem nos mais diversos cursos de licenciatura.

regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. (LARROSA, 2002, p. 43).

Desse modo, com Larrosa (2002), problematizo a ideia de que as práticas de formação seriam apenas mediadoras do desenvolvimento dos sujeitos, fazendo a opção por acreditar que as pedagogias são práticas que têm papel produtivo. Pensar na possibilidade de uma disciplina que integre o currículo dos cursos de formação inicial universitária é, nesse sentido, um investimento na produção de *sujeitosdocentes* que estejam sensíveis às questões que envolvem as relações de gênero e as sexualidades no interior do espaço escolar e para além de seus ‘muros’. Ao destacar esse processo não estou apontando a disciplina como uma formação ‘mais correta’ ou ‘mais adequada’ para atuar frente às questões que envolvem os gêneros e as sexualidades nas escolas, mas uma formação que investe na possibilidade de pensar diferentemente, olhar a partir de novos ângulos, exercitar o pensamento diante de situações cotidianas para as quais não há uma única resposta.

Ao apostar na ideia de que a formação docente se constitui em mecanismo que funciona como “técnica de si” (FOUCAULT, 2006a), afasto-me de um absolutismo dessa formação, como se ela instituisse um processo definitivo e garantidor da ‘fabricação’ de um sujeito completamente formado, capaz de resolver os problemas educacionais, dar conta das ‘mazelas sociais’. Tomo aqui a formação docente enquanto processo de produção de *sujeitosdocentes*, composto por uma diversidade de mecanismos, dentre os quais situo as narrativas, em especial as escritas.

1 Experiência: organizando as ideias

“A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos” (LARROSA, 2014, p. 10).

Experiência: não é um fato ou algo facilmente identificável, tampouco é um conceito claramente definido. Larrosa (2014) dispõe a experiência junto ao que nos acontece e que nos faz tremer. Viver as experiências, sofrer ou gozar. Experiências acumuladas? Experiência linear? Experimentar é viver e ser constituído pela experiência, algo que ressoa em outras experiências. Larrosa (2014) também diz que precisamos esvaziar o experimentar do seu significado de experimento, ritual na 'dureza' de uma Ciência que vem sendo inventada como única (?) explicadora do mundo. O experimentar seria a arte de viver a experiência, arte de viver a transformação pela experiência. Assim, a experiência é o que se experimenta em processo, que se constitui, se modifica, se transforma no transcorrer do processo. Processo intranquilo que remete a acontecimentos, tal como entende Michel Foucault: 'o novo', o que irrompe a história, que provoca mudanças (CASTRO, 2009).

A experiência é o que *nos* acontece quando não sabemos o que *nos* acontece (LARROSA, 2014). Algo que não depende de nós, nem de nosso saber, poder ou vontade. Algo que nos acontece e sobre o que temos vontade de falar e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando. A experiência é sempre *de alguém*, portanto, é subjetiva, contextual, provisória. Se a experiência é o que me acontece, ao me acontecer ela me forma e me transforma, me constitui, me faz como sou, configura a minha pessoa. Assim, a experiência tem a ver também com o que nos faz ser o que somos e o que transforma o que somos, convertendo isso em outras coisas (LARROSA, 2014).

Larrosa (2005, p. 67) diz que a experiência "é um passo, uma passagem" que contém "o 'ex' do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase" e também "o 'per' de percurso, do 'passar através', da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo". Essa experiência não se dá sem risco: "no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo". O percurso viajante de produção de si, o percurso perigoso de construir uma experiência de si, de produzir um outro, um movimento incessante de transformação. Envolve, portanto, subjetivação e dessubjetivação. Para Larrosa (2014) a experiência é também um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova: "A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente 'ex-iste' de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente" (p. 26).

Ao atravessar a pesquisa, o 'conceito' de experiência me possibilitou pensar que a relação das estudantes de Pedagogia com a disciplina TEGSE poderia ser uma experiência, não no sentido generalizante, de uma experiência 'da' estudante, mas de cada uma delas, portanto, uma 'passagem' singular, algo que acontece, que inquieta e pode produzir vontades de pensar, de falar, de sentir e de agir, ou como diz Larrosa (2014), de vibrar outros cantos, em outras experiências. Experiência que forma e transforma, ainda que não haja garantias, porque não há uma experiência a ser vivida do mesmo modo por todas. Se a

experiência é uma relação com algo que me passa, que acontece a mim, com as aulas da disciplina TEGSE as estudantes podem, em relação às problematizações, formar-se ou transformar-se, produzir suas próprias problematizações. Importa menos o que as aulas dizem sobre os autores/as, os conceitos, e mais como as estudantes, em relação com as palavras e conceitos desses/as autores/as, podem formar e transformar suas palavras, suas ideias, seus saberes. Como as aulas podem ajudar a pensar e sentir o que ainda não foi possível pensar e sentir, o que não se queria pensar e sentir. Nessa experiência, as estudantes podem se encontrar com suas próprias fragilidades, vulnerabilidades e ignorâncias, sua própria impotência, o que escapa ao que sabem, ao que podem, às suas vontades. E fazer experiência, nesse sentido, é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição.

Larrosa (2011) pensa a experiência como “princípio de subjetividade”, já que é algo que passa a mim, minhas ideias, palavras, sentimentos, representações. Nesse sentido, é também um ‘princípio de transformação’, pois se dá em um movimento de ida e volta: de ida porque supõe a ‘saída de mim mesmo’, para fora, ao encontro com isso que passa; de volta, porque supõe que o acontecimento produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso. Sendo a experiência sempre subjetiva, supõe que o sujeito esteja aberto a sua própria transformação, ou como foi dito anteriormente, que seja um sujeito sensível, exposto. A experiência é essa travessia que supõe risco e o sujeito da experiência é como um território de passagem ou uma superfície de sensibilidade, em que algo passa, deixando vestígios, marcas, rastros, feridas.

A perspectiva de experiência delineada nesta tese também vai ao encontro das teorizações foucaultianas. Em seus estudos Foucault (2001) abarca três eixos de experiência: o saber, o poder e as formas de subjetividade. No atravessamento desses eixos, considerando-os como conceitos, Foucault (2001) trabalha para tornar visíveis as condições concretas de conformação dos sujeitos a um tipo ‘particular’ de experiência, ou seja, a experiência é o que leva os sujeitos a se reconhecerem como tal, a partir de uma experiência historicamente singular – a experiência da loucura, da delinquência, da sexualidade. Assim, essa experiência histórica, constituída na trama de discursos e práticas sociais, é que cria o sujeito, os modos de subjetivação, os jogos de verdade por meio dos quais o ser se constitui historicamente como podendo e devendo ser pensado.

Nos estudos de Foucault, a experiência também aparece como modo de dessubjetivação, como ‘experiência limite’, possibilidade de transformação de si. Como argumenta Ortega (1999), a experiência constituiria algo do qual se sai transformado, uma práxis espiritual ou ascética, ou seja, transformações que o sujeito deve experimentar para alcançar outra forma de ser. Foucault (2009), a partir da leitura de Nietzsche, Bataille e Blanchot, vai pensar a experiência como algo capaz de desprender o sujeito de si mesmo,

que possibilita “desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente otro de sí mismo, de modo de llegar a su aniquilación, su disociación.” (p. 12). Tal experiência seria um “emprendimiento de desubjetivación” exatamente porque “desgarra al sujeto de si”.

Formação docente e experiência. Princípio de subjetividade, de transformação. Nesse atravessamento, alguma experiência pode se produzir na relação com a disciplina TEGSE. Algo pode passar, algo pode acontecer a cada uma das estudantes, pode modificar seus modos de ser, de pensar, de sentir. A palavra ‘*pode*’ é uma expressão condicionante que se ajusta à proposta do meu argumento de pensar a ‘possibilidade’ da experiência e não a sua imposição. Há transformações porque somos sujeitos e porque nosso processo constitutivo passa por formas históricas de subjetivação e dessubjetivação. Porém, para cada pessoa há um processo de dessubjetivação, uma experiência singular e contextual que se faz na relação com aquilo que acontece, que toca, que nos passa. No caso das discussões desta tese, nos subjetivamos a partir de formas históricas de docência, de discursos e práticas que constroem as/os docentes que somos ou que desejamos ser e como fazemos essa experiência com a educação escolar a partir da docência. Estou, portanto, deliberadamente, associando formação docente com experiência, com a possibilidade de que ela seja uma ‘*formação experiência*’, que possibilite pensar no que somos, no que viemos nos tornando, nos modos como estamos assujeitados a certos discursos e nas liberdades que podemos constituir diante deles.

2 Pesquisa-escrita-tese experiência ou a experiência não é um ‘adendo’

Pesquisa experiência: produção de experiência com a pesquisa. Fazer perguntas, construir questionamentos, instigar-se com certas questões, movimentar-se por perspectivas *teóricometodológicas*, por estratégias investigativas, por leituras, pelas relações com o contexto de investigação e com os sujeitos que compõem, com o/a pesquisador/a, a pesquisa. Experiência, não um experimento científico. Deixar desfazerem-se certezas, saberes, pressupostos, construir outros, provisórios, no movimento. *Pesquisa experiência* é processo de subjetivação e dessubjetivação: (des)caminhos que vão modificando a forma ‘pesquisador’, amolece, endurece, deforma, reforma e vai assumindo outros formatos, também provisórios e momentaneamente satisfatórios, para dar conta de viver a pesquisa e pesquisar a vida.

Experiência é ‘passagem’. Contém o “per” do percurso e do “passar através” (LARROSA, 2014). Passar pela *pesquisa experiência*. Ao final, não será mais o/a mesmo/a. Percurso perigoso de produção de si, que traz incômodos e que se mistura com outros

percursos. “Passar através”... atravessar... pesquisa que é atravessada pela docência, pela vida. Construir um modo de viver na *pesquisaexperiência*. Turbilhão! Ensaiar possibilidades na intranquilidade, no perigo das armadilhas e dos desvios. Experiência de um sujeito que “ex-iste”, às vezes fora de si mesmo, um ‘vai e vem’ incessante. Um sujeito que não existe sozinho, que coexiste, outros acompanham o processo, fazem parte dele, compartilham dele, compõem com o sujeito. Na *pesquisaexperiência*, como pesquisador, estou em processo comigo mesmo e com outros: co-pesquisadoras, colegas de trabalho, orientador, membros da banca avaliadora, amigos e amigas, estudantes, familiares, companheiros/as, livros, artigos, autoras e autores.

Pesquisaexperiência que ‘empurra’ o sujeito que pesquisa em várias direções. Empurra-o para fora de si mesmo e para ensaiar e assumir outras formas-sujeito. Desprender-se de si mesmo: ‘flutuar’ sobre si, ‘circular’ ao redor de si, perceber-se de outros modos, ver-se sob diferentes ângulos. E ser outro de si mesmo. Pesquisa que produz desprendimento e problematização de mim mesmo, uma relação com algo que se experiencia.

A utilização do ‘conceito’ de experiência, menos como um ‘conceito rígido’ ou uma determinação conceitual fixa, ou seja, menos ‘o que é’ e mais ‘o que acontece’, diz também de certo posicionamento científico e filosófico diante da pesquisa. Na filosofia clássica a experiência foi entendida como um ‘modo de conhecimento inferior’, que era necessário apenas como ponto de partida para o ‘verdadeiro conhecimento’, ou era entendida como obstáculo para a ‘verdadeira ciência’. A ciência desconfia da experiência, que é confusa, ligada à fugacidade e mutabilidade do tempo, às situações concretas, contextuais, e demasiado vinculada aos nossos corpos, às nossas paixões, amores e ódios (LARROSA, 2014). Assim, na *pesquisaexperiência* posso reivindicar a experiência e fazê-la soar não como experimento, em suas conotações empíricas, e nem como autoridade, em suas conotações dogmáticas.

Uma *pesquisaexperiência* atravessada pelas relações de gênero e sexualidades. O perigo de cair na armadilha dessa ‘autoridade dogmática’ da experiência vivida. Muitas vezes, a experiência se converte em autoridade, que nos diz o que deveríamos pensar, dizer e fazer. Scott (1999) alerta para os modos como a categoria ‘experiência’ foi sendo adotada em estudos históricos de gênero como ‘noção de referencialidade’, ou seja, a experiência do sujeito relatada por ele/a mesmo/a seria mais ‘verdadeira’, uma evidência incontestável, porque é vista ou sentida como ‘experiência direta’ pelo sujeito. Essa noção torna indiscutível a autenticidade da experiência, tomando-a como “pré-discursiva”, reduzindo-a a uma “experiência sensorial” (diretamente sentida, vista e conhecida). O questionamento da noção de referencialidade me parece importante, tendo em vista as experiências vividas pelas estudantes que circulam pelas aulas e que poderiam ser tomadas

como evidências indiscutíveis, mas que entram no jogo da problematização de si e das instâncias que subjetivam e constituem o que pensamos, sentimos, desejamos. O trabalho com a disciplina, mesmo quando recebe convidadas/os, como aconteceu na aula em que recebemos a visita de pessoas *trans**¹³, passa pela problematização dessa experiência, entendida como produção histórica e discursiva, e não como forma de afirmar uma identidade pretensamente fixa e autorreferenciada.

Scott (1999) problematiza essas noções, pensando que tomar a experiência como evidência incontestável dos sujeitos provoca um ‘efeito universalizador’ e ‘homogeneizador’ da experiência, como se todas as mulheres (e podemos estender isso a outros grupos e categorias sociais) vivessem os acontecimentos do mesmo modo, naturalizando as experiências dos gêneros e das sexualidades. “A evidência da experiência, então, torna-se evidência do fato da diferença, ao invés de uma maneira de explorar como se estabelece a diferença, como ela opera, como e de que forma ela constitui sujeitos que vêm e agem no mundo” (p. 26).

Pensando com Scott (1999), Larrosa (2014) e Foucault (2001), a experiência é o que nos acontece, na singularidade, constituída por processos históricos e sociais, que posicionam os sujeitos e produzem experiências discursivamente. “O que conta como experiência não é nem auto-evidente, nem definido; é sempre contestável, portanto, sempre político” (SCOTT, 1999, p. 48). Os sujeitos são, desse modo, constituídos pela experiência, formados e transformados. Portanto, não se deve aceitar dogmaticamente a experiência do outro, tampouco impor a própria experiência ao outro, o que implica pensar que a experiência tem a ver com o não saber, com os limites do que sabemos, com a sua finitude (LARROSA, 2014).

Por fim, gostaria de argumentar que a *pesquisaexperiência* também implica um ‘eu’ e ao longo desta tese esse ‘eu’ aparecerá como sujeito que experiencia, que padece dos acontecimentos, que se coloca em relação às estudantes, às aulas, às narrativas e a si mesmo. Um ‘eu’ que não se pretende coerente, que não é o mesmo do início ao fim da tese, que não foi o mesmo do início ao fim (?) da pesquisa, que é cambiante. Se a experiência é, de algum modo, singular, contextual, irrepetível, a *pesquisaexperiência* é de alguém, atravessado/a pelas questões da pesquisa. Penso, como Larrosa (2014), que falar ou escrever na ‘primeira pessoa’ não significa necessariamente falar de si mesmo/a, colocar-se como ‘tema’ ou ‘conteúdo’ do que se diz, mas significa, de preferência, falar ou escrever a partir de si mesmo/a, colocando a si mesmo/a em jogo no que se diz ou pensa, expondo-se no que se diz e no que se pensa. “Falar (ou escrever) em nome próprio significa abandonar

¹³ A referência “*trans*” vem sendo utilizada em trabalhos e blogs da Internet que discutem a desconstrução da binaridade de gênero, como referência a sujeitos que rompem com ela, como é o caso de travestis, transexuais, *crossdressers*, *drag queens*, *drag kings*, andróginos entre outros.

a segurança de qualquer posição enunciativa para se expor na insegurança das próprias palavras, na incerteza dos próprios pensamentos” (p. 70).

E por falar em escrita... A escrita da tese se produziu na experiência, como um modo de deixar ‘vazar’ a experiência da pesquisa, sua intensidade. Uma *escritaexperiência* que ao narrar processos, caminhos, procedimentos, vivências, constitui quem escreve e quem lê. Uma escrita na dessubjetivação, que materializa certo processo de desprendimento de mim mesmo, mas que pode provocar desprendimentos outros e novas subjetivações. Foucault (2009) fala da produção de “livros-experiência”, aqueles que ao serem produzidos são capazes de provocar transformações tais que, ao final da escrita, o/a autor/a já não é mais aquele/a que a iniciou. Foucault (2009) nos diz que “no hay ningún libro que yo haya escrito sin que hubiera habido, por lo menos en alguna medida, una experiencia personal directa” (p. 16).

A partir de tais proposições foucaultianas, penso que produzi uma ***teseexperiência***. Penso no quanto a experiência da pesquisa me modificou e continuará a me modificar, a me transformar. Mais que isso: a experiência provocada pela escrita da tese, pelo ato de materializar, na planificação do papel, essa intensidade. Seria a *escritaexperiência* capaz de dar conta do processo? Deveria ter ela esse objetivo?

Faz parte da escrita da *teseexperiência* um processo intranquilo de articular ideias, utilizar autores/as (e de certo modo abandoná-los/as), pensar nas multiplicidades de relações entre minhas experiências e aquelas das estudantes de Pedagogia que passaram pela disciplina TEGSE. Processo conflituoso, tenso, cansativo em alguns momentos, mas também prazeroso. Buscar inspirações e deparar-se com o que está a sua frente. Conciliar prazos, aulas, orientações de TCC, grupo de pesquisa, projetos, família, lazer... Uma possível certeza: a experiência de escrita da *teseexperiência* não seria a mesma sem esses elementos.

Essa escrita se fez *em processo* de pesquisa. Escrevi enquanto vivenciava o ‘campo’, enquanto atuava como docente e vivia, junto às estudantes, as experiências com as relações de gênero, sexualidades e educação. Processo de escrita que tentou conciliar o estar lá – na disciplina, com as estudantes, nos diários de bordo – e o ter que escrever aqui, simultaneamente. Desafio! Não sei se cumpri exatamente o que pretendia, não faço promessas. A *escritaexperiência* materializa os rastros, as marcas deixadas nessa experiência.



Feitas as considerações iniciais, apresento a seguir a organização desta tese, em quatro movimentos de escrita:

- 1º movimento – **Pesquisa-experiência: narrativas metodológicas, percursos pelas perspectivas e pelo campo de pesquisa** – constituído de dois capítulos, tem como objetivo apresentar e discutir as motivações e trajetórias de pesquisa, as perspectivas *teóricometodológicas* que inspiram as análises e o próprio modo de conduzir o processo investigativo, e os caminhos investigativos traçados na pesquisa como modo de habitar o ‘campo de pesquisa’.
- 2º movimento – **Formação-experiência: sujeitos-docentes em formação ética-estética-política** – constituído por dois capítulos, tem como foco a ‘formação docente’, desde alguns elementos de sua dimensão mais ampla, das políticas, leis e proposições gerais, até uma dimensão micropolítica, dos discursos e práticas que são acionados para pensar a ‘formação docente’ como parte dos processos socioculturais e históricos de constituição de *sujeitos-docentes*, e das proposições da disciplina TEGSE em meio às tensões do currículo de formação. Apresenta também possibilidades de atravessamento com a perspectiva foucaultiana sobre a ética e a estética da existência para pensar a formação docente.
- 3º movimento – **Política e poética dos diários de bordo** – constituído de quatro capítulos, debruça-se sobre os significados dos diários de bordo na pesquisa em educação e nesta tese, a *escrita-experiência*, a leitura dos diários sob o viés de suas capas e das imagens que nele se ancoram e, por fim, os sentidos construídos pelas estudantes para o diário e para a *escritanarrativa*, buscando analisá-lo como um modo de escrita de si.
- 4º movimento – **Sexualidades e relações de gênero: experiências e constituição de si na disciplina TEGSE** – constituído de quatro capítulos, apresenta discussões sobre temas recorrentes nas aulas e nas narrativas dos diários de bordo, como o tema da diversidade de sexualidades, em especial das homossexualidades, as disputas e tensões em torno do assujeitamento ao discurso religioso-cristão e as relações de gênero, em especial a constituição de sujeitos pelas pedagogias dos gêneros, o machismo e a violência contra a mulher. A proposta é problematizar as construções das estudantes a partir dos modos como a disciplina os apresentou.



Movimento de Escrita I

*Pesquisa e experiência:
narrativas metodológicas, percursos pelas
perspectivas e pelo campo de pesquisa*

A primeira parte da *tese experiência* cumpre alguns objetivos. Primeiro, entendendo-se que a experiência se constrói discursivamente, cumpre delinear as motivações, as concepções e as trajetórias de pesquisa, isto é, os elementos que me conduzem a pensar esta pesquisa e pensá-la de certo modo. Dentre eles estão as intituladas perspectivas *teóricometodológicas* inspiradas nos estudos pós-estruturalistas e foucaultianos. Em seguida, os (des)caminhos mais específicos desta pesquisa, dos modos como eu a fui conduzindo, das estratégias de habitar o ‘campo’ da pesquisa, cujos contornos são bem alargados: as aulas, a docência, os diários de bordo, o currículo do curso de Pedagogia. Para isso, a parte 1 desta tese se divide em **Capítulo 1 – A experiência na pesquisa: percursos e perspectivas**; e **Capítulo 2 – Modos de pesquisa por fazer-se: uma narrativa metodológica**.



A experiência na pesquisa: percursos e perspectivas

Viver a experiência na pesquisa. Para cada um/a que pesquisa há uma experiência, que se constitui, se modifica, se transforma no processo de pesquisar e que também constitui, modifica e transforma os sujeitos na pesquisa. Experiência que antecede a pesquisa e que também conduz a ela, de modo que, frequentemente, é complexo separar um antes e um depois – talvez seja melhor pensar em um ‘durante’. Estaríamos preparados/as para a intensidade dessa experiência na pesquisa? O que é pesquisar? Como pesquisar? Uma experiência como ‘arte de experienciar’, ação política, produção de conhecimentos e multiplicidade de sentimentos: angústias, aflições, preocupações, alegrias. Produção de perguntas que levam a respostas que conduzem a mais e mais perguntas. Experiência como processo intranquilo que remete a acontecimentos, tal como entende Michel Foucault: “o novo”, o que irrompe a história, que provoca mudanças (CASTRO, 2009).

Nos caminhos por mim trilhados na pesquisa, múltiplas experiências vêm se constituindo e se atravessando na busca por me aproximar de “uma atitude exigente, prudente, ‘experimental’”, no sentido de que possa a todo o momento “confrontar o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é.” (FOUCAULT, 2006a, p. 219). Na graduação, quando cursei Ciências Biológicas, convivia com perspectivas de investigação muito distintas das que pratico hoje. Era uma visão de que a pesquisa tem um ‘passo a passo’, que visa comprovar ou refutar uma hipótese ou um resultado por vezes já verificado por outro/a pesquisador/a. Porém, junto à graduação atuava como docente na Educação Básica, lidando com sujeitos nos processos de ensinar e aprender, imerso em relações sociais de poder e saber. Comecei a perceber que não se tratava de ‘comprovação’ ou de ‘verificação’, como se os dados de investigação estivessem ali, prontos para serem “descobertos”, à espera de um instrumento que pudesse ser verdadeiramente eficiente para torná-los perceptíveis.

Hoje, ao rever os caminhos percorridos desde a graduação, posso afirmar que tenho sido ‘interpelado’ por outros modos de pensar os processos de pesquisa. Passando pela especialização, onde tive meu primeiro contato com os estudos pós-estruturalistas e foucaultianos e minha primeira oportunidade de construir uma pesquisa em educação, e

posteriormente no Mestrado (CASTRO, 2008), ocasião em que estreitei um pouco mais o contato com esses estudos, construindo outras concepções sobre pesquisa em educação. Foi um período de muitas tensões, dúvidas, descobertas e aprendizados que me fizeram estar cada vez mais convencido de que não se tratava de ‘aplicar’ um determinado referencial teórico a uma prática, mas, como sugere Foucault (2006a), ao invés de aplicar ideias, “experimentá-las e modificá-las”. A questão era constituir um modo de viver com esse referencial, um modo de olhar o mundo, de tentar entender as tramas de poder que estavam capilarizadas nos discursos e nas práticas cotidianas. Enfim, tratava-se de entender que a teoria não expressará, traduzirá ou aplicará uma prática; a teoria é uma prática (FOUCAULT, 2006c).

Quando afirmo isso hoje não pretendo dizer que busco uma tranquilidade ou que seja possível superar esses conflitos. Parte dessa mudança é também procurar entender que os conflitos e as negociações constituem os processos de pesquisa, assim como a própria vida. Mais conflituoso e tenso é constituir-se como sujeito e como pesquisador por meio de perspectivas que assumem a dúvida e o questionamento como ferramentas fundamentais para movimentar-se nesses processos. Falando de seu trabalho, Foucault (2006a) parece aproximar-se desse sentido que atribuo ao trabalho do/a pesquisador/a:

Quanto àqueles para quem se esforçar, começar e recomeçar, tentar, enganar-se, retomar tudo de fio a pavio, e ainda encontrar meios de hesitar a cada passo, àqueles para quem, em suma, trabalhar – ou seja, manter-se em reserva e na inquietação – equivale à demissão, é evidente que não somos do mesmo planeta (p. 196).

Na trajetória do vivido, esses tensionamentos foram se tornando especialmente ‘visíveis’ em algumas situações, como nos momentos em que apresentei minha pesquisa de Mestrado, quando ouvi das pessoas suas aflições com a falta de uma ‘conclusão’ da pesquisa, de uma resposta a um ‘problema’, já que a ideia era que as pesquisas se sustentam pela necessidade de responder, definitivamente, um problema, quer dizer, elas deveriam apresentar soluções. Minha pesquisa não tinha esse viés, a ideia era propor novos questionamentos, ampliar o debate. Quando voltamos nossa atenção para o campo da Educação, identificamos discursos que definem as pesquisas como apontamentos de direções ‘certas’ e ‘seguras’, sendo esperado (ou mesmo exigido) que elas tragam recomendações ou encaminhem soluções para os mais variados ‘problemas’, que são ‘diagnosticados’ por essas mesmas pesquisas. Isso coloca o/a pesquisador/a na posição de quem detém um conhecimento verdadeiro, uma verdade pretensamente sólida e autorizada (LOURO, 2007a).

Outros tensionamentos vividos na experiência com a pesquisa sob a perspectiva dos estudos foucaultianos e pós-estruturalistas dizem respeito à sua ‘postura problematizadora’,

ou seja, que procura desnaturalizar concepções de educação, de sexualidades, de relações de gênero, de formação docente, duvidando de certezas prontamente assumidas e de concepções naturalizadas. Marshall (2008, p. 31) argumenta que a problematização implica a liberdade de separar-se do que se faz, de “forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema”. É incômodo perceber que as crenças e valores que regem nossas vidas podem ser questionados. Essa questão não é apenas de quem ouve os relatos de pesquisa, mas do/a próprio/a pesquisador/a, quer dizer, a experiência na pesquisa constitui o/a pesquisador/a, desestabiliza, desacomoda e, assim, faz pensar. Com isso, argumento que a tarefa de problematizar a vida é algo interminável e tem efeitos sobre os modos como pesquisamos.

Um fato que considero relevante destacar, e que também se constitui como espaço de tensionamentos nos caminhos pela pesquisa, tem sido o meu envolvimento com os processos de formação docente relacionados às questões das sexualidades e das relações de gênero. Com o término do Mestrado, passei a atuar mais diretamente nesses processos. As várias possibilidades de encontros com docentes e outras/os profissionais que atuam na Educação vêm se constituindo como oportunidades extremamente potentes de exercício da problematização, promovendo nas/os participantes diferentes tipos de reações, fato que é esperado uma vez que não busco um consenso e nem a aceitação imediata das ideias que apresento, mas criar oportunidades para as pessoas pensarem diferentemente do que pensam. Devo destacar que esses encontros são também potentes para mim, como docente e pesquisador, permitindo o exercício da problematização de minhas posturas e conhecimentos, ampliando o debate das questões que eu venho pesquisando, algo como o que Foucault (2006a) diz sobre o papel do intelectual: “é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas.” (p. 295). Ele mesmo argumenta que seu papel era “mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída.” (*idem*).

Esses caminhos também passam pela minha experiência como docente no Ensino Superior e pela ideia da pesquisa como algo indissociável das atividades docentes. O exercício da docência é também experiência, no sentido de uma ‘*experienciação*’. Conviver com as/os estudantes e constituir processos de formação com elas/es tornam-se também questões provocativas. É dessa experiência que emerge a questão-chave da pesquisa:

Que experiências de formação docente em Pedagogia são produzidas na disciplina Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação?

Nesta questão de investigação uma multiplicidade de experiências se atravessa. Considero um dos mais significativos exemplos dessa multiplicidade a minha relação com as estudantes e a delas entre si: no contexto das aulas, as opiniões, as concepções, os saberes, os valores que cada um/a expressa ou silencia, as narrativas dos acontecimentos vividos que nem sempre se harmonizam – por exemplo, quando elas relatam as relações na família, com os namorados e maridos, quando eu relato casos que ouço nos cursos de formação dos quais participo como docente. São experiências que ao serem narradas, possibilitam ser problematizadas, pensadas de outros modos. A partir delas, algumas questões se desdobraram: como trazê-las para a pesquisa? Como lidar com as multiplicidades de experiências como questões de pesquisa? Volto ao início deste texto, quando argumento que a pesquisa tem a ver com uma intensidade carregada de sentimentos.

1.1 Encontros, desencontros e tensionamentos com as perspectivas que organizam a pesquisa

Ao formular questões tão desafiadoras como ‘o que é pesquisar’ e ‘como pesquisar’, estou ciente de que são múltiplas as perspectivas *teóricometodológicas* no campo da educação, dentre as quais ‘fui escolhido’ por aquelas que se aproximam dos estudos pós-estruturalistas e foucaultianos. Tais perspectivas lançam outros/novos olhares sobre a forma como são produzidas as pesquisas em educação, sobre as implicações culturais e políticas de se fazer pesquisa, de produzir conhecimentos e sobre os efeitos políticos de verdade desses processos. Nesse processo e, portanto, na feitura das pesquisas, estão implicadas relações de saber e poder. Como nos diz Machado (2006), “[...] saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” (p. XXI). Pensar a produção de conhecimento como um processo em que simultaneamente exerce-se o poder e formam-se saberes significa localizar as pesquisas no interior de regimes de verdade que colocam em funcionamento certos discursos e certas práticas que tem *efeitos*, que são produtivos no sentido de criar/afirmar visões de mundo, de estabelecer critérios de validade para certas formas de produzir conhecimento.

Ao estudar as articulações entre poder e saber, Foucault descobriu que os saberes se engendram e se organizam para “atender” a uma vontade de poder. [...] Os saberes se constituem com base numa vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem (VEIGA-NETO, 2005, p. 141).

A meu ver, pensar na produção de conhecimentos tendo como pano de fundo uma rede microfísica de saberes e poderes remete aos jogos de verdade que sustentam a ideia de que existem certos modos de fazer pesquisa que produziriam conhecimentos ‘mais verdadeiros’, que melhor explicariam ‘a’ realidade. Quando penso, por exemplo, na relação entre as ciências biológicas e as ciências humanas, parece haver certo *status* de cientificidade que garante uma hierarquia política entre essas instâncias de produção de conhecimentos, no que tange às questões de financiamento e validação institucional e à compreensão da relevância das pesquisas. Foucault (2006b) diz que uma sociedade como a nossa produz efeitos de verdade a cada instante e que as relações entre verdade/poder, saber/poder, são preocupações de seu trabalho, uma vez que

essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, entre elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (FOUCAULT, 2006b, p. 229).

Compreender que a realização de pesquisas e a produção de conhecimentos estão constituídas pelos jogos de saber-poder-verdade, com efeitos de poder que são codificados e regulados (FOUCAULT, 2006b), constitui a postura do pesquisador diante da pesquisa e da vida, já que, como apontam Kastrup, Tedesco e Passos (2008), “o conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*” (p. 12). Ao me enveredar pelos caminhos de uma pesquisa que discute formação docente, relações de gênero e sexualidades, estou ciente de que há uma implicação pessoal e política com essas temáticas, o que se faz por modos particulares e subjetivos de pesquisar. Dessa forma, ao fazer pesquisa é preciso definir uma política de cognição, relacionada a uma “certa maneira de estar no mundo, de habitar um território existencial e de se colocar na relação de conhecimento” (*idem*). Tal política cognitiva está relacionada a esses caminhos pela pesquisa que se constituem a partir de experiências em minha atuação como docente e pesquisador que discute relações de gênero e sexualidades como construções sociais, culturais, históricas e discursivas. “Assumir essa postura requer uma virada, uma reversão da atitude naturalizada, o que exige, em princípio um esforço. Mas pode se transformar numa prática, numa atitude encarnada, configurando uma nova política cognitiva” (KASTRUP, TEDESCO e PASSOS, 2008, p. 13).

É a compreensão de que a experiência na pesquisa se faz menos pela aplicação de estratégias previamente definidas e mais pela ‘experenciamento’, pela dúvida, pela suspeita, pela participação nos jogos de verdade, enfim, pela vivência da intensidade dos sentimentos e dos riscos que constituem o processo de tornar-se pesquisador/a, que me aproxima das perspectivas *teóricometodológicas* apresentadas neste texto. São perspectivas que

possibilitam afirmar as implicações pessoais e políticas de pesquisar a formação inicial de estudantes de Pedagogia e as relações de gênero e sexualidades. Como docente que atua nessa formação, que tem uma “atitude encarnada”, trazendo para o currículo da formação inicial questões até então pouco discutidas, que desafiam a ‘asépsia’ e a pretensa neutralidade das disciplinas acadêmicas e que desafiam a mim e aos outros – estudantes, docentes – a posicionarem-se, estou diretamente implicado no movimento de constituição de subjetividades que a pesquisa produz. Nesse sentido é que posso argumentar que “pensamos, falamos e escrevemos a partir de determinados ‘lugares’ [...] móveis e instáveis, uma vez que se delinham pela tessitura entre referenciais teóricos e interesses políticos, exigências acadêmicas e emoções” (MEYER e SOARES, 2005, p. 30).

Produzir pesquisas a partir de determinados ‘lugares’ significa que uma pesquisa é uma investigação interessada, na medida em que “ela se desenvolve em torno de questionamentos feitos por ‘alguém’ (sujeito individual e coletivo), que só começa e consegue formular determinadas perguntas a partir de um lugar e em um tempo específicos” (*idem*, p. 30). Assim, não haveria um tema lá no mundo, à espera de ser encontrado e se tornar um objeto de pesquisa. Há um envolvimento direto de quem se propõe a pesquisar com o tema em questão. As experiências, quer dizer, o que *nos* acontece e o que produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2014), constituem a pesquisa. Sinto-me, nesse sentido, um pouco mais próximo de Foucault (2006b) quando explicita aquilo que motiva seu trabalho:

Existe atualmente – e é nisto que intervém a política – em nossas sociedades um certo número de questões, de problemas, de feridas, de inquietação, de angústias que são o verdadeiro motor da escolha que faço e dos alvos que procuro analisar, dos objetos que procuro analisar, e da maneira que tenho de analisá-los. É o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que, finalmente, é o solo, não ousou dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco (p. 230).

Nesta tese, a experiência na pesquisa se confunde e é atravessada pela experiência da docência e da formação inicial docente, me transforma num sujeito *ex-posto*, que se expõe aos riscos e vulnerabilidades, na medida em que me deixo afetar pelo que me toca, pelo que me ameaça (LARROSA, 2014), que me coloca no lugar híbrido de *docentepesquisador*. Oferecer tal disciplina para mim não é uma escolha fortuita. Diz respeito aos modos como eu me coloco no mundo, aos modos como eu entendo a formação docente, ao compromisso político de participar da tessitura das tramas de saber-poder, dos jogos de verdades em torno das relações de gênero e das sexualidades. Para Foucault (2006a) esse compromisso se faz menos pela ‘aplicação’ de ideias e mais por sua experimentação e modificação. “A chave da atitude política pessoal de um filósofo não deve ser buscada em suas ideias, como

se pudesse delas ser deduzida, mas sim em sua filosofia como vida, em sua vida filosófica, em seu éthos.” (p. 219).

Assim, se digo que ‘fui escolhido’ pelas perspectivas pós-estruturalistas e foucaultiana é porque elas me possibilitam operar com o transitório, praticar o autoquestionamento, lidar com as contradições sem me prender a um pensamento binário e oposicional, valorizar e operar com o local e o particular e com a ideia de jogos nos quais poder e resistência se exercitam (LOURO, 2007a; MEYER e SOARES, 2005). Essas perspectivas são potentes constituidoras de experiências, suas proposições funcionam como ferramentas cuja função é deslocar posições de sujeito, desprender-nos de nós mesmos, de modo que funcionam como empreendimentos de dessubjetivação (FOUCAULT, 2009).

1.2 Entremeando as ferramentas conceituais com a pesquisa

Marisa Costa (2002), no texto em que discute “novos olhares na pesquisa em educação”, chama a atenção para o fato de que nossas pesquisas estão implicadas em políticas de verdades em que a arquitetura epistemológica da racionalidade científica moderna dita teorias e metodologias que nos capturam e nos enquadram. Nesse sentido, as perspectivas aqui apresentadas – os estudos foucaultianos e pós-estruturalistas – me são úteis para tecer as relações entre formação inicial docente, relações de gênero e sexualidades, auxiliando-me a participar das redes que instituem discursos e práticas, que se ‘encarnam’ nas instituições – universidade e escola – e que constituem mecanismos de subjetivação.

Nessa batalha, é preciso “criar saídas, frestas, desvios para escapar das grades totalizantes e homogeneizadoras das grandes metanarrativas e buscar possibilidades para a singularização” (COSTA, 2002, p. 19). Como constituir uma pesquisa que ‘escapa’ das pretensões de produzir ‘respostas’ e ‘verdades sólidas’? Como constituir uma pesquisa que se move pelas ‘frestas’ e ‘desvios’ para lidar com o ‘local’ e o ‘particular’? Uma pesquisa que trate não da ‘Formação Docente’, da ‘Sexualidade’, mas que aconteça em consonância com experiências singulares de estudantes de Pedagogia e a minha própria experiência de *docentepesquisador*? Marisa Costa (2002) argumenta que perspectivas como a pós-estruturalista podem se constituir como arma na luta contra nós mesmos, para que possamos duvidar das nossas certezas e urdir outras tramas da rede de verdades que sustenta nossa cultura, servindo assim para ampliar os questionamentos em torno da questão apresentada.

Somos constituídos por discursos e práticas que não estão fundadas em uma pretensa consciência ou essência dos sujeitos, ou seja, os modos como pensamos, sentimos, agimos e vivemos não nascem conosco, não estão relacionados ao uso da Razão, como preconizavam os iluministas. Assumir essa perspectiva se coloca como importante em uma pesquisa que trabalha com narrativas, considerando que somos seres “contadores de histórias” sobre o mundo e sobre nós mesmos, que vivemos “vidas narradas” (CONNELLY e CLANDININ, 2008). As narrativas são construídas a partir de discursos e práticas socioculturais que nos inserem no mundo e nos tornam contadores/as e personagens de histórias. Estudar as narrativas, portanto, é compreender e problematizar os múltiplos modos pelos quais os seres humanos experienciam o mundo. “Así, decimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas ‘relatadas’ y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia.” (p. 12).

Em se tratando de temas tão complexos quanto as relações de gênero, as sexualidades, a formação docente, opto por considerar que os sujeitos envolvidos – pesquisador e estudantes – constituem-se como tal na medida em que estão envolvidos/as em redes de saber-poder, que constroem significados sobre o exercício das sexualidades, as relações de gênero e sobre os significados de ser docente. Assim, é relevante problematizar as narrativas da experiência das estudantes de Pedagogia, que são constitutivas da própria subjetividade, explorando “a dimensão narrativa da construção do eu na objetivação da experiência” (RAGO, 2013), isto é, os modos pelos quais essas estudantes se constituem discursivamente como sujeitos de gênero, de sexualidades, *sujeitosdocentes*.

Em relação à produção de pesquisas no campo da Educação, Meyer e Soares (2005) e Louro (2007a) apontam que abordagens *teóricometodológicas* em uma perspectiva pós-estruturalista constituem estratégias de contestação das metanarrativas que prometem descrever e explicar “a” realidade de modo totalizante, procurando tensionar as relações que se estabelecem entre saber, poder e verdade. Essas abordagens também assumem a linguagem como um campo de operação do poder, como constitutiva do social e da cultura, buscando focalizar processos de diferenciação e hierarquização social e cultural e “procurando compreender e problematizar formas pelas quais estes produzem (ou participam da produção de) posições-de-sujeito (como homem e mulher, heterossexual e homossexual, por exemplo) no interior de uma cultura, para ficar naquelas mais comumente enumeradas” (MEYER e SOARES, 2005, p. 29).

Tal perspectiva envolve “essa disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas” (*idem*, p. 39) e se constitui em uma potente ferramenta de desestabilização das metanarrativas que

povoam os currículos e que vêm servindo para justificar a opressão de alguns grupos sobre outros, impondo suas visões particulares disfarçadas como universais (SILVA, 2005, p. 257). Considerando que a educação “es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales” (CONNELLY e CLANDININ, 2008), as narrativas sobre os grupos culturais são contadas nos currículos de modo a privilegiar as histórias de sujeitos pertencentes aos grupos hegemônicos. Em especial, essa noção pode ser útil na problematização dos modos como os currículos universitários (e também os escolares) constituem-se como mecanismos de afirmação das normas e padrões em torno das sexualidades, enfatizando a construção da heterossexualidade como ‘normal’ e ‘natural’ e investindo na produção de sujeitos masculinos e femininos e na manutenção de relações hierárquicas entre eles a partir de discursos que se pretendem universais e verdadeiros, procurando afirmar como ‘todo homem’ e ‘toda mulher’ deve ser.

Operar com limites e dúvidas, conflitos e divergências... pesquisar uma prática no mínimo incomum, uma disciplina em um curso de Pedagogia que discute relações de gênero, sexualidades e educação. Como lidar com os diferentes saberes, valores e posturas que circulam pelas aulas dessa disciplina? Mais especificamente em relação à pesquisa: Que procedimentos usar? Como deve ser a participação das estudantes? E se elas não aceitarem participar? Como devo me colocar na dupla função *docentepesquisador*? Que posturas assumir durante as aulas? Que tipo de aulas pode servir à pesquisa? De que modos problematizar as narrativas construídas pelas estudantes? As questões de gênero e sexualidades só passam pela minha disciplina, sendo ela integrante de um currículo mais amplo? Como problematizar isso? Essas e outras dúvidas, esses e outros conflitos é que movimentaram a experiência da pesquisa, desdobrando-se da questão de investigação delineada, como processo que coloca interrogações e desencadeia buscas “que engendram várias possibilidades de respostas e outras tantas perguntas, num processo que nunca está finalizado ou completo.” (MEYER e SOARES, 2005, p.30). Questionamentos que também me aproximam das proposições foucaultianas para pensar o processo de pesquisa.

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 2001, p. 13).

Na passagem acima Foucault anuncia um descaminho, aquilo que o movimenta: a obstinação de saber para pensar e perceber diferentemente. Ao falar de seus livros, o filósofo diz que eles representam parte de sua história, das coisas vividas e experimentadas por ele, por exemplo, no período em que trabalhou em um hospital psiquiátrico, onde depois de meses começou a se perguntar: “Mas para que essas coisas são necessárias?”

(FOUCAULT, 2006a, p. 29). E também em sua atuação nas prisões ou em suas viagens: “Quando estava na Tunísia, vi pessoas serem presas por motivos políticos, e isso me influenciou” (*idem*, p. 297). Das coisas vividas e experimentadas, também estão suas leituras, como a de Nietzsche: “Tive a impressão de descobrir um autor muito diferente daquele que me havia sido ensinado. Eu o li apaixonadamente e rompi com minha vida, abandonei o emprego no hospital psiquiátrico, deixei a França: tinha o sentimento de ter sido capturado” (*ibidem*, p. 297-298). Meu desejo, mais que um objetivo, foi que a experiência na pesquisa me fizesse pensar e perceber o mundo diferentemente. Também desejei que as estudantes que participaram da pesquisa fossem também pesquisadoras, no sentido apontado por Foucault: que elas pudessem pensar, sentir, agir diferentemente em relação àquilo que lhes era ‘comum’, ‘natural’, ‘normal’, ‘inquestionável’, como pessoas e como futuras docentes. Gosto da ideia de que Foucault foi tocado pelos fatos, pelos acontecimentos, enfim, pelas experiências vividas. Isso me faz pensar no meu trabalho, no meu processo de pesquisa como afastados de qualquer pretensa neutralidade, ao contrário, desejo cada vez mais que eles sejam políticos, que me levem a enfrentar os perigos e a violência do pensar diferentemente, do agir diferentemente, de urdir outras tramas nos jogos de poder/saber/verdade. Como diz Deleuze (1992): “Quando as pessoas seguem Foucault, quando têm paixão por ele, é porque têm algo a fazer com ele, em seu próprio trabalho, na sua existência autônoma. Não é apenas uma questão de compreensão ou de acordo intelectuais, mas de intensidade, de ressonância, de acorde musical.” (p. 108).

Alfredo Veiga-Neto (2005) argumenta que o trabalho histórico-filosófico de Michel Foucault pergunta por uma ontologia do presente, ou seja, “uma ontologia crítica de nós mesmos”, formulada a partir da questão: “que se passa com nós mesmos?”. Essa questão “põe em relevo o sentido e o valor das coisas que acontecem conosco no presente, não mais perguntando sobre as condições necessárias para determinar a verdade das coisas” (p. 46). A questão principal que movimentou esta tese parte de uma discussão que considero atual: o atravessamento dos processos de constituição de sujeitos na formação docente, nas sexualidades e gêneros. Não no intuito de perguntar por uma verdade sobre esses temas, qual seria o/a docente ideal, a escola ideal, o currículo de formação docente mais adequado ou mais correto, mas para fomentar questionamentos sobre as teias que nos capturam e nos fazem pensar e agir de determinadas maneiras sendo docentes, estudantes, enfim, sujeitos.

Ao nos envolvermos com o pensamento de Foucault, torna-se um imperativo que passemos a uma crítica do que somos, do que nos tornamos, das implicações políticas e culturais de tomarmos certos conhecimentos como acepções de verdade, buscando, como sugere o filósofo, conhecimentos que nos levem aos descaminhos. Isso me instiga a pensar nas potencialidades da disciplina TEGSE, que discute temas pouco debatidos em outras

disciplinas. Como destaca Veiga-Neto (2005), Foucault se interessa em perguntar como “chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos contestar aquilo que somos” (p. 46). Considero tal questão relevante para pensar a formação docente na contemporaneidade: como nos tornamos os/as docentes que somos? Como contestar isso que imaginamos ser?

O pensamento para Foucault (2006a) é o que nos permite “tomar distância” em relação aos nossos modos de fazer e de reagir, interrogando-os “sobre seus sentidos, suas condições e seus fins”. Como ele mesmo nos diz, “o pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema.” (p.231-2). No processo de pesquisa, pensar a constituição de sujeitos no currículo universitário de formação docente remete a inquietações que se ligam à questão de investigação desta tese: que discursos e enunciados sobre sexualidades e relações de gênero circulam por esse currículo e de que modos formam *sujeitosdocentes*? Que discursos podem ser acionados na perspectiva de uma formação que contemple as multiplicidades de sexualidades e gêneros? De que modos os enunciados que circulam e que são produzidos no contexto de uma disciplina que discute as relações entre sexualidades, gêneros e educação, do currículo do curso de Pedagogia, podem produzir *sujeitosdocentes* em uma perspectiva ‘plural’? Inquietações que partem da questão principal e se desdobram como impulsionadoras do pensamento na pesquisa.

Aproximando-me das proposições de Foucault, intento problematizar as relações entre saber/poder/verdade que capturam e formam sujeitos no âmbito de discussões acerca das relações de gênero, sexualidades e educação. Mais especificamente, pensar os modos pelos quais as estudantes do curso de Pedagogia se envolvem em processos de subjetivação que instituem pensamentos, ações, sentimentos, enfim, modos de serem docentes. Aproprio-me da noção de poder que advém dos estudos foucaultianos tendo-se em vista que

Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder, e por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder (FOUCAULT, 2006b, p. 231).

Assim, o poder não pertence somente às macroestruturas, sejam elas o Estado, a Ciência, a Burguesia, mas é exercido nas microrrelações sociais cotidianas, as quais sustentam o funcionamento do poder em toda a rede social. Quando digo que interessa os processos de subjetivação que ‘formam’ as estudantes no currículo de Pedagogia, não

estou elegendo uma relação unilateral e de dominação, em que o currículo é o dominador, ou seja, aquele que somente impõe normas e pratica o poder. Estou entendendo que o poder é um exercício multidirecional, envolvendo também as estudantes, o *docentepesquisador* e outros sujeitos e instâncias. Foucault (1999) fala do poder como uma “multiplicidade de correlações de forças”, um jogo de “lutas e afrontamentos incessantes” que transformam, reforçam, invertem as correlações de forças. As condições de possibilidade de exercício do poder não devem ser procuradas “na existência primeira de um ponto central, num foco único de onde partiriam formas derivadas e descendentes”, mas entendê-lo como sendo produzido a cada instante, “em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte” (p. 102-3).

A analítica do poder de Foucault também pode ser utilizada para pensar as disputas territoriais no currículo de Pedagogia, em que as questões de gênero e sexualidades parecem colocar-se nas tensões que cercam esse artefato. Kelly da Silva (2011) nos mostra em sua pesquisa que os currículos de cursos de Pedagogia de três universidades federais mineiras¹⁴, incluindo-se a UFJF, são territórios disputados, a partir das políticas públicas, legislações, conhecimentos produzidos por diferentes instâncias e, especialmente, pelas/os profissionais que atuam nesses cursos. Como aponta a autora, as questões dos gêneros e sexualidades estão sob responsabilidade de docentes que têm interesse direto nessas temáticas. Ou seja, de modo diferente de outras disciplinas, que são regularmente oferecidas e sobre as quais há “consenso” de que seu oferecimento obrigatório é importante, a autora encontrou em duas universidades disciplinas que tratavam das questões de gênero e sexualidades, mas eram disciplinas optativas, que não eram oferecidas com regularidade e que dependiam de demandas que vinham das/os estudantes ou dos/as próprios/as docentes interessados/as nas temáticas. Entendendo que o currículo “é sempre o resultado de uma seleção”, quer dizer, “de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente, o currículo” (SILVA, 2007, p. 15) e que “selecionar é uma operação de poder”, privilegiando certos conhecimentos, tal questão está relacionada também a esta tese. Pensando que o poder se exerce em termos de “estratégias”, “táticas”, por “multiplicidades de correlações de forças”, creio ser relevante analisar o lugar dessa disciplina no currículo, tomando-o como “um campo de luta” e de “jogos de poder” em torno dos conhecimentos e dos processos de significação (SILVA, 2007).

A noção foucaultiana de ‘sujeito ético’, que se constitui em práticas de si, de ‘ação moral sobre si mesmo’, também compõe os modos de encaminhar esta pesquisa. A experiência é um modo de constituir-se a partir de discursos e práticas que atuam como

¹⁴ Universidades Federais de Viçosa (UFV), São João Del-Rei (UFSJ) e de Juiz de Fora (UFJF).

mecanismos de subjetivação, que instauram relações consigo mesmo. Desse modo, uma disciplina que discute e problematiza relações de gênero e sexualidades pode funcionar como um campo de constituição de sujeitos que instauram relações consigo mesmos ao participarem de debates, ao lerem textos, ao pensarem e narrarem sobre como seus corpos se produzem como superfícies de inscrição das marcas dos gêneros e sexualidades. Considerando que o sentido do que somos depende das histórias que contamos, inclusive as que contamos a nós mesmos/as, a constituição de si depende também das políticas de narração e autonarração nas quais nos envolvemos (LARROSA, 2002). Que *sujeitosdocentes* podem se formar nas práticas subjetivadoras de uma disciplina de graduação? Que *sujeitosdocentes* espera-se constituir com os currículos de formação inicial docente nas universidades? Que relações as estudantes instauram consigo mesmas por meio das práticas dessa disciplina e como isso produz subjetividades? Tais questionamentos parecem se aproximar das preocupações de Foucault (1990) para com as “tecnologias do eu”, exercícios que permitem aos sujeitos efetuar operações sobre si mesmos, seus pensamentos e condutas, para transformar-se. A partir das “tecnologias do eu” problematizo os objetivos das práticas de formação docente, das disciplinas acadêmicas e das atividades propostas por elas, entendendo que pode haver um *sujeitodocente* ‘desejado’, ‘ideal’, ‘pressuposto’ e que a imanência das práticas pode mostrar a constituição de múltiplas subjetividades, definidas como os modos pelos quais um sujeito [as estudantes, o docente] se observam, se reconhecem em um lugar de saber e de produção de verdades a partir das “práticas, as técnicas, os exercícios, num determinado campo institucional e numa determinada formação social” (FISCHER, 2012, p. 54).

Assumir as práticas colocadas em ação por uma disciplina acadêmica como tecnologias de subjetivação me interessa, na medida em que busco fazer com que as estudantes tomem distância em relação às suas maneiras de pensar, de agir, de sentir, quer dizer, separar-se de si mesmas, problematizar valores, crenças, conhecimentos solidamente constituídos. Como nos diz Foucault (2010a), “talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (p. 283).

Ao tomarmos de empréstimo alguns elementos da crítica foucaultiana, sempre pronta a voltar-se contra si mesma, podemos nos sentir desafiados/as a encarar nosso trabalho de pesquisa em sua precariedade, vivendo-o como possibilidade de transformação, “desejo de distanciar-se de nós mesmos”, de pensar diferente do que pensamos. Nesse processo aprendemos a transformar constatações em ‘problemas’, como uma atitude ética e política de enfrentar os perigos do nosso tempo, mais que apontar soluções, enfim, aprendemos o exercício da dúvida permanente (FISCHER, 2012; VEIGA-NETO, 2005).



Modos de pesquisa por fazer-se: uma narrativa metodológica

Como argumentam Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012), uma metodologia de pesquisa se refere a um “como fazer”, caminhos a percorrer, percursos a trilhar, trajetos a realizar. Trata-se de uma condução: como conduzimos uma pesquisa. Essa metodologia, nas perspectivas que vim apresentando até aqui, remetem não ao início e ao fim deste caminho/percurso/trajeto de pesquisa, mas sim aos modos como a construímos no decorrer do processo de investigação, “de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (p. 15). Neste capítulo, apresento uma narrativa sobre constituição da metodologia que venho utilizando para investigar os processos de construção de experiências e subjetividades em torno da formação inicial docente atravessada pelas relações de gênero e sexualidades, considerando que “a posição de quem fala e seu objetivo político também são constitutivos de sua narrativa” (SELIGMANN-SILVA, 2013, p. 19). Além disso, considero, assim como Meyer e Paraíso (2012), que metodologia é algo que pode ser entendido como

um certo modo de perguntar, de interrogar, de formar questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise (p. 16).

Retomando minha trajetória acadêmica, após a conclusão do Mestrado, fui contratado como docente substituto da Faculdade de Educação (FACED), da UFJF. Passado o primeiro semestre do ano de 2009, procurei o departamento de Educação a fim de me informar sobre a possibilidade de oferecer uma disciplina opcional¹⁵. Fui informado de que deveria submeter uma proposta de ementa à coordenação do curso de Pedagogia, já que não havia (e não há) a prática de oferecimento de disciplinas opcionais para os outros cursos de licenciatura que não funcionam integralmente na FACED. Desse modo, elaborei a

¹⁵ A distinção entre disciplinas eletivas e opcionais não é muito clara. São duas modalidades de disciplinas que compõem, junto com as obrigatórias, a grade curricular do curso de Pedagogia. Ao que parece, as disciplinas eletivas são integrantes “oficiais” do projeto pedagógico do curso, tendo que ser cursadas em algum momento pelas estudantes. As disciplinas opcionais podem ou não ser oferecidas de acordo com a disponibilidade do/a docente ou a demanda das estudantes, mas seu caráter não é obrigatório.

ementa para a disciplina que intitulei de “**Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação**” (TEGSE). Busquei construir a ementa, os objetivos, conteúdos programáticos e bibliografia indicada a partir dos estudos que vinha fazendo desde o Mestrado, incluindo livros e artigos que tratavam das relações de gênero, sexualidades e educação a partir das perspectivas pós-estruturalista e foucaultiana. Assim a ementa foi construída:

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

A disciplina foi aprovada e iniciei a oferta no 2º semestre de 2009. Como docente substituto, ministrei a disciplina durante dois semestres. A primeira turma me marcou significativamente: a primeira oportunidade com a disciplina, discutindo temas que, até então, não tinham sido abordados no curso de Pedagogia. Além disso, foi também a minha primeira experiência nesse curso (antes só havia trabalhado em outras licenciaturas, tais como Ciências Biológicas e Enfermagem).

Encerrado meu contrato como docente substituto da FAGED/UFJF, a disciplina deixou de ser ofertada. Após a minha aprovação no concurso para docente efetivo da mesma unidade, em 2011, voltei a oferecer a disciplina, ainda vinculada ao curso de licenciatura em Pedagogia. Foi no 2º semestre desse ano que ofereci a disciplina pela primeira vez vinculada diretamente à pesquisa. Essa oferta, associada às minhas experiências em práticas de formação continuada de profissionais da educação e ao desejo de transformar essa experiência em processo de pesquisa, trouxeram-me múltiplas questões, que me conduziram ao doutorado e à transformação desse percurso vivido em pesquisa. Em um primeiro momento, me questionava sobre a necessidade dessa formação: o que conduz docentes a organizarem propostas de formação¹⁶ para discutir com profissionais da educação as relações de gênero e sexualidades? Junto com ela, outras questões vieram: como deve ser essa formação? Que sujeitos esperava formar? Que problematizações deveria fazer? Era mesmo necessário que houvesse uma disciplina específica para discutir relações de gênero e sexualidades? Essa disciplina deveria ser obrigatória ou optativa? Como essa disciplina deveria se organizar? Que atividades, textos,

¹⁶ Cumpre mencionar que, como eu, há docentes em outras universidades ministrando disciplinas nas Licenciaturas, em especial na Pedagogia, com enfoque para as relações de gênero e/ou sexualidades.

temas? O que me levava a oferecer esta disciplina? Ela deve contar como atividade dentro da minha carga horária “obrigatória” de trabalho? Há limites entre a posição de docente e a de pesquisador? Enfim, perguntas que geravam outras perguntas e que me impulsionaram a constituir um processo de investigação a partir das experiências relacionadas com a disciplina TEGSE.

Com a decisão de que a pesquisa envolveria as concepções, os valores e crenças, os distintos saberes enredados por tensas relações de forças, uma outra questão surgiu: como dar conta desses processos? Como produzir dados para uma pesquisa de modo a privilegiar as vozes dos sujeitos e a constituição de experiências? Fui me aproximando, desse modo, da perspectiva das pesquisas que lidam com narrativas, atentas aos processos vividos pelos sujeitos, considerando as narrativas como modos de apreender uma realidade construída discursivamente e que, por isso, estão prenhes de significados e reinterpretações. Destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, lembrar e esquecer são ações narrativas que se inserem em sistemas de significados (CUNHA, 1997).

A perspectiva das investigações narrativas insere-se no campo da educação, considerando-a como processo de construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais. Os sujeitos da educação são contadores de histórias, participantes de redes comunicativas onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. Os sujeitos encontram-se imersos em estruturas narrativas pré-existentes e constroem suas experiências pela negociação com significados dessas redes (CONNELLY e CLANDININ, 2008; LARROSA, 2002). Assim, a perspectiva de trabalhar com as narrativas é a de compreender os modos de constituição dos sujeitos, os processos de subjetivação que voltam os sujeitos para si mesmos e as experiências construídas desde a sua inserção em redes discursivas e relações de poder. Nesse sentido, a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga, quanto o método da investigação (CONNELLY e CLANDININ, 2008), ficando a cargo do/a pesquisador/a trabalhar com essas narrativas, dar visibilidade às experiências narradas e produzir também uma narrativa do processo de pesquisa.

A condução da metodologia se deu por meio de certas ferramentas metodológicas. Em primeiro lugar, minha ‘convivênciação’ com as estudantes na disciplina. Formulei esse termo para expressar algo que vai além da “observação participante”, perpassando a *convivência* periódica – nas aulas, nos corredores, nas redes sociais, em orientações de trabalho de conclusão de curso – e minha *ação* direta como *docentepesquisador*. Tais posicionamentos são, a meu ver, inseparáveis. Assim, eu e as estudantes não somos sujeitos que observam participando ou participam observando, somos mais que sujeitos de pesquisa. Enredamo-nos em relações nas quais não há posicionamentos fixos, somos ao mesmo tempo ‘docente e pesquisador’ e ‘estudantes e co-pesquisadoras’. O uso que faço do termo ‘convivênciação’ nesta pesquisa remete, especialmente, às experiências de

participação nas aulas com as estudantes, o que envolve as discussões, as conversas, as histórias, regularidades e rupturas, as relações de poder que exigem de mim e delas momentos de negociações, conflitos, alianças e discordâncias. Nesse momento, volto ao conceito de experiência como processo de ‘desprendimento’ e de ‘transformação’, pois a cada aula sentia que nos colocávamos em um movimento de problematizações que provocava outras experiências, nos colocava em processos de dessubjetivação e subjetivação, ou seja, de constituição de subjetividades. Ao final das aulas já não éramos os/as mesmos/as. Meu procedimento para registrar essa movimentação foi a gravação em áudio de todas as aulas para, posteriormente, poder retomar alguma questão, situação ou discussão.

Após a conclusão dessa etapa da pesquisa, analisei que a gravação em áudio das aulas trouxe vários problemas, fato que tornou o uso desses registros um tanto difícil. Primeiro, porque exigia de mim uma atenção constante ao aparelho de gravação: lembrar-me de levá-lo em todas as aulas, de verificar se as pilhas estavam carregadas, lembrar-me de ligá-lo desde o início das aulas e ir verificando se ele estava funcionando adequadamente. Isso em meio à ação docente, que congregava inúmeras atividades, sendo a principal delas a própria condução das aulas, que me consumia. Esse fato ocasionou esquecimentos, que se transformaram em períodos sem registros de áudio. A segunda dificuldade está relacionada ao fato de ter que ouvir as gravações. Diferente de uma situação de entrevista, que envolve frequentemente dois sujeitos, as aulas apresentam uma dinâmica de falas concomitantes, conversas paralelas, tons de voz menos audíveis, ruídos diversos (ventilador, datashow, carteiras se arrastando, etc.). Tudo isso dificultou muito ouvir os registros de áudio de modo satisfatório, sendo que houve períodos inteiros de aula que se revelaram inaudíveis. No momento da decisão pela metodologia eu cheguei a cogitar a possibilidade de fazer a gravação em vídeo, algo que se tornou inviável, pois, pelo menos para mim, com a dinâmica das aulas, do espaço e do tempo, sem contar os imprevistos e outras intempéries, era extremamente difícil conjugar a ação docente com a preocupação inerente à gravação. Entretanto, as dificuldades com os registros em áudio não prejudicaram as análises das situações vivenciadas, devido à segunda estratégia de pesquisa que eu constituí¹⁷.

A segunda estratégia foi a elaboração, pelas estudantes, do que eu venho chamando de um diário de bordo¹⁸. A cada início de semestre, solicito a elas, no primeiro dia de aulas,

¹⁷ Assumo, desde já, que minha opção foi por analisar as aulas a partir das narrativas que constam dos diários. Em primeiro lugar, porque, após ouvir os áudios, não notei grandes diferenças entre as discussões tratadas em sala de aula e aquelas narradas no diário. Em segundo lugar, porque os diários se mostraram elementos riquíssimos de análise, com grande quantidade de registros narrativos que demandam um grande esforço na organização dos dados e análises.

¹⁸ Os sentidos da expressão “diário de bordo” serão melhor discutidos em capítulo posterior.

que produzam, ao longo de todo o período letivo, um diário, no qual devem ser registrados os movimentos de análise empreendidos a partir das aulas da disciplina, relacionando-as a fatos ocorridos no cotidiano (convivência familiar, acadêmica, social; estágios e prática profissional) e a artefatos culturais (programas de TV, matérias de jornais e revistas, músicas, filmes, entre outros) com os quais as estudantes têm contato e que podem suscitar conexões com os textos e as discussões das aulas. O objetivo principal é o de produzir registros narrativos que acompanham os processos subjetivos de formação a partir dos pensamentos que a disciplina provoca durante as aulas e para além delas.

Após recolher os diários¹⁹ ao final do semestre, fiz uma análise mais geral, a partir da qual constatei quatro principais modos de organização construídos pelas estudantes: (1) aquelas que se limitaram a colecionar reportagens e imagens de revistas impressas e *sítes* da Internet que acharam estar relacionadas aos temas tratados nas aulas, fazendo pouquíssimas considerações sobre o material elencado; (2) aquelas que pouco se remeteram às discussões empreendidas nas aulas, trazendo reportagens e imagens e fazendo breves comentários apenas desses materiais; (3) aquelas que limitaram-se a descrever o que foi tratado nas aulas, fazendo poucas problematizações sobre os temas e relacionando-os pouco com seu cotidiano e experiências; (4) aquelas que preocuparam-se mais em registrar o movimento de análise pessoal provocado pelas aulas da disciplina, trazendo também imagens e textos de revistas que dialogavam com suas problematizações.

Nos dois primeiros casos, percebi a tendência das estudantes em fazer registros somente ao final da disciplina, desconsiderando as orientações de que eles deveriam ser feitos ao longo das aulas, o que, justamente, caracterizaria o diário: a frequência da escrita. Desse modo, fiz a opção por privilegiar nas análises os diários cujas narrativas mais se aproximavam da proposta de escrita com movimentos de análises pessoais, articuladas com as discussões das aulas. Esses registros narrativos foram produzidos de diferentes modos: em cadernos pautados escritos à mão; em páginas impressas encadernadas; em pastas arquivo com plásticos, onde foram colocadas páginas impressas, imagens e matérias de revistas e *sítes*. Para as minhas análises, considero relevante um olhar sobre os modos como as estudantes escreveram seus diários, buscando considerá-los como vínculos que elas estabelecem com a proposta da disciplina, com a proposta da atividade e com as possibilidades de expressão da problematização de si mesmas, ou seja, da constituição das experiências de si (LARROSA, 2002).

Ao término do semestre eu recolhi todos os diários e os arqueei por turma. Em se tratando de uma atividade de avaliação da disciplina, meu primeiro movimento de leitura

¹⁹ Mais detalhes sobre o uso dos diários e da *escritanarrativa* serão discutidos posteriormente.

investigativa²⁰ desses artefatos é acompanhado de um olhar mais direcionado à sua adequação, em diferentes níveis, aos critérios elencados para a construção do diário, tais com a frequência da escrita, o modo da escrita (privilegiando a narrativa do pensamento e a escrita problematizadora), as relações com os temas discutidos na disciplina e com elementos que extrapolam as aulas. Pensar nos diários como instrumento de avaliação e fonte de dados para a pesquisa traz alguns complicadores, uma vez que se trata de relações distintas com as estudantes, ou seja, trata-se de uma escrita negociada. Portanto, considero que não se trata apenas de um documento que as estudantes construíram para a pesquisa. Toda a sua produção é atravessada também por esse sentido da avaliação, no qual a escrita do diário se volta para o docente, para alguém que vai avaliar essa produção. Ao fazer a leitura investigativa considere esse fato, tentando, apesar das dificuldades que envolvem ser um sujeito múltiplo (docente-pesquisador...), 'ajustar' o foco do olhar para não me fixar apenas nos critérios de avaliação. Importante destacar que esses processos (de avaliação do diário e de sua utilização como fonte de dados da pesquisa) caminham imbricados.

Um segundo momento de leitura, mais demorado, foi direcionado para a pesquisa, buscando ler as narrativas com um olhar para os significados construídos pelas estudantes sobre as temáticas da disciplina, sobre a própria elaboração do diário de bordo. Um olhar para os processos de constituição de sujeitos por meio da disciplina e do próprio processo de escrita. Ao longo do trabalho, ao referir-me às narrativas das estudantes, uso sempre pseudônimos acompanhados do referido semestre em que a estudante cursou a disciplina. A escolha dos pseudônimos foi uma tarefa árdua, tendo em vista a quantidade de estudantes e a escolha de nomes fictícios que não correspondessem a nenhum dos nomes 'reais'. Ao todo, ao longo de quatro semestres de desenvolvimento da disciplina TEGSE, armazenei um total de 96 diários de bordo, tendo realizado uma 'seleção' para análise a partir do critério mencionado anteriormente (maior aproximação com a proposta de escrita).

Transcorridos mais de dois anos em que a disciplina vem sendo oferecida semestralmente para o curso de Pedagogia, tenho notado que, em se tratando dos temas relacionados aos gêneros e às sexualidades, a participação nas discussões pode ser difícil para algumas estudantes. Manifestar suas concepções, suas crenças e valores pessoais, participar de debates envolvendo a problematização dessas crenças e valores, é um processo que pode deixar algumas delas desconfortáveis, limitando sua participação nas aulas. Assim, o diário de bordo foi pensado também como uma das estratégias para que as

²⁰ O termo leitura aqui ganha contornos mais amplos, não se limitando a decodificação da linguagem verbal escrita, mas efetivamente "lendo" todos os elementos constitutivos do diário, "lendo" a sua composição, de escritas, imagens, textos, desenhos, símbolos, desde a sua capa. Além disso, é uma leitura contaminada pelas perspectivas *teóricometodológicas* pós-estruturalista e foucaultiana.

estudantes pudessem se manifestar com maior ‘liberdade’ e para que, como docente da disciplina e pesquisador, pudesse conhecer as questões que as instigaram. Outras estratégias utilizadas com o objetivo de estimular a participação envolveram o uso de imagens, vídeos e filmes, de modo a instigar problematizações e debates; o uso de estudos de casos trazidos pelas próprias estudantes; a construção de um ‘ambiente’ propício ao respeito às manifestações de opiniões. Considero essas estratégias, as discussões da disciplina, o envolvimento cada vez maior nas problematizações de discursos e práticas que sustentam os modos como vivemos os gêneros e sexualidades, como investimentos que podem nos levar a “separarmo-nos de nós mesmos”, como propõe Foucault (2001). Pode ser relevante também destacar que a elaboração dos diários de bordo se constitui em um investimento para que as estudantes narrassem a si mesmas, para que registrassem seus pensamentos, enfim, uma estratégia que se situa nas fronteiras entre os rituais acadêmicos (a exigência de trabalhos utilizados como instrumentos de avaliação) e as atividades cotidianas das estudantes.

Dada a relevância que os diários de bordo foram adquirindo, como artefatos que contêm narrativas de uma *escrita-experiência*, me concentrei e me debrucei sobre eles, buscando entender as lógicas de elaboração que as estudantes construíram, as estéticas selecionadas, as decisões e escolhas tomadas na escrita, na grafia, nas imagens, nos arranjos artísticos. Em especial, me debrucei sobre a tarefa de buscar narrativas que possibilitassem pensar junto com as estudantes, acompanhar os processos de constituição de si. Minha leitura se fez com um olhar completamente ‘contaminado’ pelas perspectivas pós-estruturalistas e foucaultianas, com foco na linguagem em seu caráter performático e constitutivo de existências, nos discursos e relações de poder que constituem processos de subjetivação e na contingência do processo de formação docente como atravessado por jogos de verdade, resistências e capturas. Nesse âmbito, optei por uma análise pontual dos diários, ou seja, não pretendi traçar uma trajetória das estudantes por meio das escritas, mas tratei de analisá-los a partir do que se destacava na relação com a disciplina e nos modos de olhar (outras lentes) para as temáticas. A opção também foi pela análise de um maior número de diários, o que tornaria a análise da trajetória de cada estudante inviável. Apesar disso, as análises também se configuraram como processuais, entendendo que os sujeitos estão ‘em processo formativo’.

Paralelamente à ‘convivência’ na disciplina e leitura investigativa dos diários, busquei me familiarizar mais com a proposta pedagógica do curso de Pedagogia. Nessa estratégia, fez toda a diferença o fato de eu ser docente efetivo do curso, participando das reuniões, das discussões, dos planejamentos. Esse fato, ou seja, a minha relação com esse curso e os modos como acesso as suas instâncias, interferiu sobremaneira na pesquisa. Além disso, fiz um levantamento de documentos relacionados ao curso, que me levaram a

buscar o coordenador para me inteirar e esclarecer questões sobre a adequação da proposta pedagógica à legislação em vigência. A análise documental e a conversa com o coordenador são estratégias importantes, tendo em vista uma discussão que envolve a proposta de formação do curso de Pedagogia, seu currículo e organização.

Assim, as perspectivas *teóricometodológicas* e as estratégias de investigação foram colocadas em movimento, constituindo o jogo das experiências da pesquisa, se confundindo com as experiências da docência e da vida. Como foi dito no início deste capítulo, a pesquisa é caminho, percurso, trajeto que se constrói no movimento “por fazer-se”, aberto aos fluxos que empurram para diferentes direções, imprevisíveis. Caminhos estes que ao serem percorridos constituem modos de existência: pesquisa como experiência e experiência como transformação.

A *pesquisaexperiência* com estudantes de Pedagogia a partir da experiência com a disciplina TEGSE remete ao fato de que eu e as estudantes e a disciplina fazemos parte de uma trama de discursos e práticas que compõem o currículo de um curso, cujo objetivo é formar profissionais (especialmente) para a docência. Desse modo, convém, minimamente, apresentar o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, entendendo que a pesquisa foca em experiências construídas a partir dele.

2.1 - Situando o curso de Pedagogia²¹ da UFJF

A atual configuração dos cursos de Pedagogia no Brasil remete à resolução número 1 do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Nacionais para o curso de graduação/licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006). A formação em Pedagogia, segundo a resolução, estaria primordialmente voltada para o exercício da docência:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Além da formação docente para o exercício de funções de magistério, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a resolução prevê como parte das atribuições docentes a participação na organização e gestão de sistemas e

²¹ Trata-se do curso de Pedagogia na modalidade presencial. A Faculdade de Educação oferta também um curso de Pedagogia na modalidade à distância.

instituições de ensino, englobando atividades tão diversas quanto planejamento, coordenação e avaliação de tarefas concernentes ao setor da Educação, incluindo projetos e experiências não-escolares, e a produção de conhecimentos científico-tecnológicos do campo educacional.

De acordo com o atual coordenador do curso de Pedagogia da UFJF, o foco da proposta pedagógica é a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, passando, porém, por outras áreas como a gestão e planejamento dos processos educacionais, a Educação de Jovens e Adultos e a pesquisa educacional. A proposta curricular em vigor baseia-se nas normativas da resolução nº. 1 e nas demandas e possibilidades da própria Faculdade de Educação. Cumpre ressaltar que o curso de Pedagogia está vinculado a essa faculdade, que desenvolve seu trabalho também com todos os cursos de Licenciatura da UFJF, além das atividades de extensão, pesquisa e da pós-graduação. A proposta curricular do curso organiza-se em quatro eixos curriculares:

EIXO	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS
1 – Fundamentos	1. História da Educação; 2. Educação e diversidade Étnico-racial; 3. Filosofia da Educação; 4. Sociologia da Educação; 5. Antropologia e Educação; 6. Psicologia da Educação I; 7. Psicologia da Educação II.
2 – Gestão educacional	8. Trabalho e Educação; 9. Avaliação e Medidas Educacionais; 10. Currículo e Organização Pedagógica; 11. Políticas Públicas Educacionais; 12. Planejamento da Educação: sistema e unidades escolares; 13. Gestão e Organização dos Sistemas Escolares; 14. Políticas de Educação para a Infância; 15. Educação Brasileira: legislação e sistema.
3 – Saberes Escolares	16. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Alfabetização I ; 17. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Português I ; 18. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Matemática I ; 19. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Matemática II ; 20. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Ciências I ; 21. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Geografia I ; 22. Fundamentos Teórico-Metodológicos em História I ; 23. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Artes I ; 24. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I ; 25. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil II ; 26. Fundamentos Teórico-Metodológicos em EJA I .
4 –Transversal	27. Pesquisa I – Introdução à pesquisa educacional; 28. Pesquisa II – Elaboração de Projeto de Pesquisa; 29. Educação e diversidade I; 30. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); 31. Práticas Textuais I; 32. Educação on line: reflexões e práticas; 33. Corporeidade e cultura de movimento; 34. Trabalho de Conclusão de Curso I; 35. Trabalho de Conclusão de Curso II.

Além das disciplinas de caráter obrigatório, existem as **disciplinas eletivas**, oferecidas como possibilidade de continuidade e aprofundamento do conjunto de disciplinas obrigatórias e das demais atividades vinculadas ao curso (iniciação científica, extensão, etc.) a partir do interesse acadêmico. A/o estudante deverá cursar no mínimo sete disciplinas eletivas. Existem ainda as **disciplinas opcionais**, dentre as quais as/os estudantes deverão cursar no mínimo cinco. Essas disciplinas não precisam ser necessariamente aquelas oferecidas na Faculdade de Educação (podem ser cursadas em outras unidades) e poderão ser substituídas, em parte, por outras atividades acadêmicas (participação nos grupos de pesquisa, seminários temáticos, iniciação científica, entre outras).

Outro importante conjunto de atividades previstas no currículo são os **estágios**, de caráter obrigatório, com carga horária semestral de 60 horas, totalizando ao final 300 horas²², divididas em: **Estágio (I)**: Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação Infantil; **Estágio (II)**: Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Séries do Ensino Fundamental; **Estágio (III)**: Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Alfabetização; **Estágio (IV)**: Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Gestão Escolar; **Estágio (V)**: Prática Escolar com Estágio Supervisionado em EJA.

No contexto dessa configuração curricular, inserem-se as discussões relacionadas à disciplina TEGSE, disciplina opcional, com carga horária de 60 horas (4 créditos), atualmente alocada no 6º período do curso de Pedagogia. A disciplina é oferecida semestralmente, uma vez que o curso possui uma turma no diurno e outra no noturno. A visão bastante superficial da proposição curricular possibilita constatar que as discussões sobre as relações de gênero e sexualidades estão condicionadas ao oferecimento de disciplinas opcionais e demais atividades acadêmico-científicas (pesquisa, extensão, seminários), fato que merece um aprofundamento nas discussões da interface entre currículo e formação em Pedagogia, indicando a continuidade desta pesquisa em andamento.



²² Está prevista na proposta pedagógica do curso a possibilidade de realizar o Estágio IV, em caráter opcional, com foco nos espaços não escolares.

Movimento de Escrita II

Formação experiência:

*sujeitos docentes em formação ética-estética-
política*

Este segundo movimento da tese tem como foco a 'formação docente'. Em se tratando de uma pesquisa que foi desenvolvida no contexto de uma disciplina, no currículo do curso de Pedagogia, a imersão nessa discussão é importante, tendo em vista a possibilidade de articular ideias e perseguir os 'rastros' de um projeto formativo desse contexto. Desde a sua dimensão mais ampla, em algumas das políticas, leis e proposições gerais, até uma dimensão micropolítica, discursos e práticas são acionados para pensar a 'formação docente' como parte dos processos socioculturais e históricos de constituição de *sujeitosdocentes*. A experiência, nesse sentido, se dá na e pela formação em uma disciplina, atravessada por um 'projeto formativo' que se aproxima e ao mesmo tempo se distingue de outros 'projetos formativos'. Tendo a formação como experiência, como processo ético-estético-político, este segundo movimento organiza-se em dois capítulos. O primeiro, intitulado "**Formação docente: projetos formativos em disputa**", intenta apresentar a discussão que organiza a proposta da disciplina TEGSE e que está sendo pensado como perspectiva desta tese. O segundo capítulo, intitulado "**'Inquieta-te contigo mesmo': formação, cuidado de si e subjetividades docentes**" apresenta a perspectiva foucaultiana sobre a ética e a estética da existência para pensar a formação docente como processo de constituição de si mesmo, possibilidade de constituir-se como cuidado de si.

Formação docente: projetos formativos em disputa

Este capítulo discute alguns dos modos como venho pensando a questão da formação docente nesta tese e também na disciplina TEGSE. Início argumentando que a opção é por tomar os processos formativos desde as microrrelações constitutivas de sujeitos, ou seja, os modos pelos quais constituímos o que somos e como nos constituímos docentes, na relação conosco mesmos e, por conseguinte, na relação com outros. Ao usar o verbo na 3ª pessoa do plural estou marcando meu envolvimento direto nesses argumentos, pensando, junto à formação das estudantes, minha própria formação como docente e, de modo mais amplo, como sujeito. A opção é, portanto, tomar a formação docente como algo mais que uma relação de aprendizagem direta de elementos da profissão da docente, ou seja, mais que conteúdos conceituais a serem ensinados e técnicas sobre como ensinar. Sem desconsiderar tais aspectos, assumo a complexidade dessa formação, ampliando seu espectro para pensá-la como processo ético-estético-político de constituição de *sujeitosdocentes*. A docência seria, assim, um dos aspectos desse processo constitutivo, ou seja, parte do que somos e de como nos posicionamos no mundo. Esses argumentos são importantes tendo em vista a preocupação com uma formação atenta às temáticas discutidas na disciplina TEGSE. Somos *sujeitosdocentes* generificados e sexualizados. Esses são processos intensamente sociais e culturais, que nos vinculam a discursos desde o nascimento (ou mesmo antes disso). Talvez possamos argumentar que os processos de constituição dos gêneros e das sexualidades são elementos constitutivos dessa docência.

O capítulo também se organiza na tentativa de visibilizar um movimento possível de formação, dentre tantos, posto em funcionamento a partir de ações vinculadas à disciplina TEGSE. Com isso, penso nas possibilidades dessa disciplina e de outros dispositivos que compõem com ela uma rede discursiva e um campo de práticas na Universidade Federal de Juiz de Fora, na Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia dessa instituição. Tais investimentos de análise estarão pensados em articulação com redes discursivas materializadas em políticas, leis e propostas de formação.

1.1 À guisa de introdução: delineando um 'projeto formativo'

O termo 'formação' como processo de constituição de sujeitos e subjetividades, não se restringe apenas à constituição docente. Desde o nascimento estamos imersos em processos de formação, que constituem modos de ser e estar no mundo e as posições de sujeitos que ocupamos nas relações sociais. São processos nos quais estamos envolvidos/as durante toda a nossa existência, já que esses modos de 'ser' e 'estar' e essas posições de sujeitos não são fixas, únicas, mas permanecem em constante transformação. Desse modo, a formação para o exercício da docência envolve lidar com esse processo de forma ampliada, nas suas relações com outros processos constitutivos. Com a ideia de 'processos em ação' no curso da existência, podemos pensar a formação docente como mecanismo de transformação da docência, do 'ser docente', com a produção de uma ética e de uma estética de existência que não se restringe à docência como 'função profissional', mas que se estende para o compromisso ético-político com a vida, com as relações sociais, com a construção de relações menos pautadas em assujeitamentos e hierarquias das diferenças. Uma *formação experiência*, que se processe por movimentos por entre ideias e saberes; que provoque o desprendimento de si e, conseqüentemente, a produção de outros de si mesmo; que opere por problematizações do que chamamos de "realidade" e, sobretudo, que reverbere na construção de relações sociais de poder nas quais os sujeitos possam viver a pluralidade dos gêneros e das sexualidades com menos sanções e violências.

A escrita deste texto, enquanto *escrita experiência*, se faz a partir de certas preocupações concernentes à docência que exerço na Universidade Federal de Juiz de Fora. A disciplina que ministro no curso de Pedagogia não é apenas um aglomerado de conteúdos temáticos com vistas à preparação das estudantes para a docência. O *modus operanti* dessa disciplina implica uma preocupação concreta com as estudantes que o curso está formando. Que docentes estão se formando? Que formação nosso curso e nossa universidade estão chancelando? Essas preocupações repercutem nas relações entre a formação e a 'realidade': de que modos essa formação pode contribuir para a produção de relações permeáveis às diferenças? Tais preocupações podem parecer ousadas para algumas pessoas. Afinal, apontar as relações entre a formação docente e as mudanças na 'realidade' é algo bastante incerto e obscuro. Não há, em minha concepção, uma relação direta entre essas dimensões. Ou seja, não há garantias de que um determinado 'projeto de formação' produza as mudanças desejadas nas relações sociais. Caberia ainda perguntar: que realidade? Que mudanças? Que projeto de formação? Que docentes?

Com a disciplina TEGSE, considero relevante apontar um projeto de formação específico. Certas preocupações constituem a proposta dessa disciplina. A começar pela articulação dos temas: relações de gênero, sexualidades e educação. Tal articulação visa à problematização de discursos que produzem as crenças, os valores e os saberes, os quais organizam a vida social, instaurando uma rede de significados acerca dos modos como nos constituímos sujeitos de gênero e de sexualidade. Expressar de determinados modos as feminilidades, as masculinidades, os prazeres, os desejos, os relacionamentos e viver as sociabilidades ligadas a essas expressões, implicam envolver-se em relações de poder, considerando normas que balizam as fronteiras e, por conseguinte, os campos de possibilidades para os sujeitos. O projeto de formação da disciplina TEGSE tem como mote não apenas a problematização dos discursos que produzem esses processos, mas contribuir para que eles sejam visibilizados pelas estudantes, tornando-se alvo de questionamentos desde suas próprias subjetividades, ou seja, a disciplina possibilitaria que as estudantes tomassem a si mesmas como objeto de problematização, por meio de técnicas de si que envolvem ações como ‘desnaturalizar’ e ‘desconstruir’, na perspectiva foucaultiana, como um ‘passo atrás’ que se dá em relação ao que se pensa e ao que se faz. Ao pensar-se, problematizando valores, crenças e saberes até então impensados, as estudantes constroem algumas das ferramentas para estender esse processo para a educação.

Argumento que esse é um projeto de formação porque há muitos deles. A especificação desse projeto não é algo próprio da disciplina TEGSE. Há certamente outros projetos semelhantes, dentro e fora das universidades, e tenho conhecimento de alguns deles, como é o caso de disciplinas em cursos de Pedagogia e demais licenciaturas em universidades como UFMS, FURG, UFRGS, USP, UFU, UDESC, UFRB²³. Importante vincular esse e outros projetos de formação em disciplinas a acontecimentos históricos, sociais e políticos que alimentam as transformações culturais em termos de crenças e valores e que contribuem para a construção de conhecimentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/06) determinou que o exercício da docência nas escolas públicas brasileiras deve ser desenvolvido por profissionais licenciados/as em cursos de graduação universitária. Delineia-se, desse modo, um movimento histórico de políticas e normatizações em torno do que se convencionou chamar de ‘formação inicial docente’, no qual as universidades passaram a ter papel fundamental. Espera-se que as/os profissionais sejam formadas/os de forma crítica, sendo capazes de desempenhar as funções relacionadas à docência de modo a promover uma

²³ Nesta ordem: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Rio Grande, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade do Estado de Santa Catarina e Universidade Federal do Recôncavo Bahiano.

educação de qualidade. Tais enunciados são parte de uma rede discursiva que faz circular significados e construir sentidos sobre a docência e a formação docente tomando, com frequência, tais conceitos como dados não problematizáveis.

Pensar nos cursos de licenciaturas desenvolvidos nas universidades é, desse modo, problematizar os significados e os sentidos produzidos sobre a docência e a formação docente, tendo em vista as múltiplas configurações arquitetadas para a formação profissional nos diferentes cursos, nas relações de poder instituídas entre institutos disciplinares e faculdades de educação²⁴, entre as expectativas formativas e os anseios das/os estudantes em formação, entre outros aspectos. No caso dos cursos de licenciatura em Pedagogia a proposta é formar profissionais que atuarão, majoritariamente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo também atuar na Educação de Jovens e Adultos, na gestão dos espaços escolares e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Pensando nos contextos escolares como uma composição complexa e múltipla de sujeitos e relações, cabe problematizar a homogeneidade atribuída a essas instâncias educacionais, ou seja, assim como os conceitos de docência e formação docente, o que se compreende como Educação Infantil, infância, criança, jovem, adulto, escola, aprendizagem, ensino, etc., faz parte de redes discursivas cujos significados vão se sedimentando ao longo do tempo, a partir do investimento de políticas, artefatos e práticas pedagógicas, constituindo os currículos desses cursos. Em sua “condição linguajeira”, os currículos articulam significados, conceitos, imagens, representações, posições discursivas, histórica e socialmente construídas, com função constitutiva daquilo que enuncia (CORAZZA, 2001). Assim, argumento que os cursos de formação docente, inicial e continuada, veiculam e produzem significados sobre formação, construindo sentidos para a docência.

Mediante esse quadro, argumento que as discussões presentes nesta tese podem se desdobrar em problematizações sobre outros projetos de formação colocados em funcionamento nas universidades, materializados nos currículos dos cursos de licenciatura: que *sujeitosdocentes* estão sendo formados? Que sentidos de formação são construídos com e a partir desses currículos? E, em especial, de que modos esses projetos formativos se relacionam com as sexualidades e os gêneros? Tais questionamentos, nesta tese, são constituídos como modo de problematizar o investimento do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, no qual está proposta uma disciplina que discute, de forma direta, temas relativos às relações de gênero e sexualidades. Porém,

²⁴ Há diferentes modos de configuração dos currículos de formação inicial docente. Tomo aqui a referência de configuração da Universidade Federal de Juiz de Fora, que se aproxima de outras universidades, onde existem os Institutos que fazem a formação nas áreas específicas (Letras, História, Biologia, Matemática, etc.) e a Faculdade de Educação, responsável pela assim nomeada “formação pedagógica”.

o debate é profícuo e instigante e poderá continuar em outras pesquisas e outros projetos de formação.

Busco delinear, desse modo, os ‘rastros’ de um projeto formativo com a disciplina TEGSE, tendo em vista que não considero possível cristalizá-lo e apresentá-lo, uma vez que está em processo. É essa busca, portanto, que produz um pensar sobre *sujeitosdocentes* em formação, os modos como os currículos subjetivam e sobre as possibilidades de dessubjetivação construídas a partir da experiência de cursar a disciplina. O que estou chamando de “projeto formativo” são as disposições pedagógicas dos currículos e das disciplinas acadêmicas para organizar e realizar a formação docente, projeto este que materializa-se a partir de significados específicos sobre formação, docência, escola, etc.

1.2 Formação docente: políticas e redes discursivas

Em trabalho anterior (CASTRO, 2008) problematizei alguns dos significados atribuídos a formação docente, a partir de questionamentos como “o que significa “formar”?”, “que mecanismos sustentam os “processos formativos”?”, “em que momentos/lugares/tempos nos “formamos”?”, “que discursos/vozes são autorizadas a formar?”. Considerando a formação como processo constituído em amplas redes discursivas, as respostas para essas questões não poderiam ser únicas. Diferentes contextos de análise lidam com/produzem significados específicos. Quando analisei os cursos de formação continuada promovidos pelo Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS) associei os processos formativos às viagens, pensando em “caminhos”, “trajetórias”, “incertezas”, “inusitados”, “aventuras”. Como argumenta Larrosa (2006):

A idéia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo de formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar (p. 52-53).

Um desafio: pensar no processo não planejado, não traçado, aberto ao inesperado, sem saber onde se vai chegar ou mesmo se vai se chegar a algum lugar. Isso significa abandonar pressupostos de que os *sujeitosdocentes* são unificados, que poderiam desenvolver-se de modo linear e progressivo. Em uma perspectiva humanista (LARROSA, 2006) isso significaria que o sujeito estaria em processo de desenvolvimento por etapas sucessivas, superando obstáculos e interiorizando conhecimentos. Porém, a perspectiva neste trabalho é a de que não existe uma “viagem interior” para a descoberta da/o

verdadeira/o docente que estaria dentro dos sujeitos. E como não há etapas a cumprir, as disciplinas nas licenciaturas e outras práticas de formação docente não podem garantir que, ao encerrarem-se, ao concluir essa etapa, as/os docentes estejam “prontas/os”, completamente “formadas/os”.

As redes discursivas que fazem circular os significados sobre a formação docente dão a ela um caráter histórico e contingente. Tais significados implicam uma relação com a formação: de que modos os sujeitos pensam a si próprios nesses processos? Que expectativas são construídas na relação com as redes discursivas instituídas pelas legislações, políticas, práticas, artefatos culturais? Até que ponto os *sujeitosdocentes* em formação esperam exatamente que, ao terminar a Licenciatura, estejam “prontos(as)”, “formados(as)”, “habilitados(as)”?

Pensando que a linguagem atravessa e constitui os sujeitos e suas práticas (LOURO, 2007b; MEYER, 2012), o uso que fazemos de determinadas palavras e conceitos não apenas representa uma determinada visão do mundo, mas também a produz. Frequentemente, em eventos científicos e em trabalhos acadêmicos o termo “formação docente” é tomado como dado, fixo, homogêneo. Portanto, pode ser produtivo desnaturalizá-lo, tensioná-lo na relação com os usos que dele se faz, com os projetos colocados em funcionamento a partir de certas concepções de formação. Como argumenta Souza (2006)

O campo semântico da palavra formar é particular e independente do de ensinar, frouxo em comparação à palavra educar e ficando reduzido à idéia de instrução. Na maioria das vezes, apresenta estreita relação com dar conhecimentos e com preparar para um ofício ou um fazer, assentando-se num pragmatismo e numa racionalidade técnica como axioma para a formação (p. 37).

Ensinar, instruir, dar conhecimentos, preparar... termos que dão ênfase à formação como aspecto intelectual, cognitivo, ligado ao domínio de técnicas, saberes que instrumentalizariam o trabalho docente. Tal perspectiva também pode estar associada à necessidade de uma formação permanente, continuada, pois novos saberes e novas “descobertas” científicas indicariam a necessidade de uma atualização constante. Assim, as/os *sujeitosdocentes* parecem ser pensadas/os como receptoras/es de conhecimentos produzidos em instâncias muito distintas daquelas em que atuam, instaurando a ideia de um afastamento entre sujeito e conhecimento e entre teoria e prática. Dirigindo-me especificamente à formação inicial, nos cursos de licenciatura das universidades, parece haver uma expectativa de que as disciplinas sejam menos teóricas e ensinem práticas, dicas e saídas para situações enfrentadas no cotidiano escolar. Essa concepção de formação também está presente entre docentes que participam de práticas de formação continuada

(cursos, oficinas, palestras), que identificam um distanciamento entre a formação universitária e a prática docente e, por isso, compreendendo a formação continuada como solução para a “lacuna” deixada pela formação inicial (CASTRO, 2008). As expectativas das estudantes da disciplina TEGSE parecem indicar uma aproximação com essas concepções, já que muitas delas almejam, com a disciplina, adquirir saberes que possam lhes ensinar como lidar com as sexualidades das crianças, como falar desse assunto com as crianças e, especialmente, como lidar com as situações constrangedoras e desafiadoras que as expressões das sexualidades na infância provocam nas escolas.

Estar atento a linguagem como ato político de produção do mundo me parece importante, tendo em vista a possibilidade de que os processos formativos estejam implicados em determinados modos de subjetivação, nos quais as palavras, os conceitos, as ideias não sejam tomadas como imposição de verdades. Pensando a formação menos como percurso pré-determinado, ressaltam-se suas contingências e suas vinculações com projetos de formação, tendo em vista a produção de certos *sujeitosdocentes*. No projeto de formação da disciplina TEGSE entendo que a formação é uma complexa malha de fios que se entrelaçam e produzem sujeitos-formas maleáveis e instáveis, que podem se rearranjar e movimentar-se por entre formas, entendendo que somos constituídos por gênero, sexualidade, raça, geração, religiosidade, enfim, fios que atravessam os sujeitos em múltiplos sentidos e direções. A ideia é a de *sujeitosdocentes* em formação, em processo, sujeitos que não estão prontos, acabados. A formação não seria, nesse caso, um “pacote” contendo a “roupagem” profissional definitiva que nos constitui como docentes.

Os planos e políticas destinados a constituir propostas para educação nas escolas brasileiras incluem em suas pautas a formação docente como base para pensar metas e objetivos, sucessos e fracassos. Entre as metas do Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos, aprovado no ano de 2014 (BRASIL, 2014a), a formação inicial e continuada aparece como base para a concretização das projeções para os diferentes segmentos, modalidades e instâncias educacionais (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Técnica e Tecnológica, Ensino Superior, Atendimento Educacional Especializado).

Um quadro de profissionais da educação motivado e comprometido com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública (BRASIL, 2014b, p. 12).

O decreto 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, também reafirma a associação entre a formação docente e a oferta de uma “educação de qualidade” como direito de crianças, jovens e adultos, além do compromisso “com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”. O objetivo não é realizar uma análise dessas políticas, mas dada a sua relevância como referência para a construção dos projetos formativos das universidades e demais instâncias que estão envolvidas com a formação docente, acredito ser oportuno associar esses enunciados discursivos à pesquisa, no intuito de fomentar o debate: quais os significados de uma “educação de qualidade”? Como isso se associa ao trabalho docente? Esses enunciados consideram as condições de trabalho nos espaços escolares e as transformações históricas e culturais pelas quais as sociedades contemporâneas vêm passando? Que elementos compõem a “qualidade da educação” como direito das/os estudantes e como base para a consolidação de uma “nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”? Uma análise possível desses enunciados parece ser a de que as normatizações da formação docente estariam sincronizadas com o progresso e com o “bom funcionamento” do Estado.

Tendo em vista a articulação com as temáticas centrais da pesquisa, argumento que uma ‘educação de qualidade’ para uma ‘sociedade democrática, justa e inclusiva’ passa pela garantia de que os sujeitos possam experienciar relações de gênero e sexualidades como construções dinâmicas e complexas, situando-as na equidade de condições de vida e igualdade de direitos. Isso implica o reconhecimento da legitimidade e da pluralidade de expressões dos corpos e das sexualidades, e da educação como atividade não normalizadora, “em que as experiências até hoje invisibilizadas, não-reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar”, ou seja, a educação menos como “um dos braços de normalização biopolítica para o Estado” e mais como “veículo social de desconstrução de uma ordem histórica de desigualdades e injustiças” (MISKOLCI, 2012, p. 51).

Mediante aos textos das políticas apresentadas a título de exemplo (LDB, PNE e Decreto 6.755/09) considero possível pensar em uma ‘normatividade’ da formação produzida por essas políticas e materializada nos projetos formativos das universidades. Desse modo, os cursos de licenciatura estariam funcionando como dispositivos de subjetivação e governo, articulando estratégias que conectam formas de saber, tecnologias de poder e modos de constituição do eu (SANTOS, 2006). As políticas de Estado não funcionariam como centros de onde emana um poder soberano, mas compatibilizariam relações entre as aspirações políticas mais amplas e os desejos

individuais, promovendo uma regulação das condutas a partir da adesão dos sujeitos às normas e às verdades instituídas por essas políticas. Implicaria, portanto, os modos pelos quais as relações de poder atravessam os sujeitos e os modos como cada um se relaciona consigo próprio.

A emergência das políticas voltadas para a população docente (atuantes nas escolas e/ou em formação), no sentido biopolítico atribuído por Foucault (1999), e, conseqüentemente, dos cursos de licenciatura que promovem a formação inicial docente, é possível, segundo Santos (2006), a partir de saberes-poderes específicos. Em primeiro lugar, os saberes estatísticos que, sob a racionalidade governamental, tornam essa população mensurável, calculável, pensável, oferecendo os subsídios para a elaboração de estratégias de ação para intervenção nos fenômenos próprios dessa população. Além do saber estatístico, uma determinada concepção de produção do conhecimento que, em se tratando do Ensino Superior, baseia-se, majoritariamente, na legitimidade dos saberes científicos, que constitui o currículo, ou seja, os caminhos a serem percorridos por docentes e discentes nos cursos de licenciatura (o que venho nomeando de projeto formativo). Além disso, os enunciados sobre formação que expressam a racionalidade estatal a ser assumida e praticada nos currículos, instituem ‘modelos’ de docente a serem formados.

As vivências dos cursos de formação nem sempre representarão um padrão linear de produção da docência, apesar de haver, frequentemente, um ‘perfil’ de docente a ser formado e que será endereçado aos sujeitos em formação (ELLSWORTH, 2001), conduzindo-os a significarem a si mesmas/os e ao mundo a partir desse ‘lugar’. O modelo eleito nem sempre será adotado pela/o docente em sua prática, visto que estão imersas/os em um contexto social e cultural mais amplo, onde circulam e são produzidos múltiplos discursos. Esses modelos são, portanto, contingentes e, de algum modo, mobilizam as/os docentes a assumi-los ou não. A todo o momento a/o docente é interpelada/o a assumir determinadas posições de sujeito. Assim, poderíamos pensar na docência como algo em constante construção, atravessada pelos processos de formação como dispositivos de subjetivação, considerando os conflitos e negociações em relação a outras posições de sujeito, outros modelos instituídos socialmente.

A disciplina TEGSE articula-se com essas demandas, no jogo das políticas de formação que compõem diferentes concepções e racionalidade formativas. Nesse sentido, ressaltam-se as tensões provocadas pela polifonia de discursos sobre a docência e a formação docente, tendo em vista as tentativas de geri-las e estabelecer formas de controle para as transformações apregoadas. A disciplina vem sendo pensada como parte de processos de subjetivação inseridos nas redes discursivas da Educação, em uma compreensão de formação que não se restringe aos aspectos profissionais, de “preparação” para uma profissão, mas aproximando-se da ideia de “tornar-se docente” entre os

diversificados modos de conceber e vivenciar a docência, em conexão com experiências e com as singularidades das histórias de vida, saberes e práticas sociais cotidianas. Com a disciplina as relações de gênero e sexualidades são articuladas a essas experiências formativas, ou seja, que envolvem subjetivação e dessubjetivação (FOUCAULT, 2009).

1.3 Formação inicial no currículo universitário: “manter viva a pergunta”

Currículo. *Curriculum*. Caminho, corrida, percorrer uma determinada trajetória. “Ação de trilhar (ou de ter trilhado) um determinado (per)curso” (VEIGA-NETO, 2009, p. 18). “No curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2007, p. 15). Pensando que a disciplina TEGSE vincula-se ao currículo de formação inicial em Pedagogia de uma universidade pública federal, este é compreendido como produtor de sujeitos, constituído a partir de jogos de poder e verdades entre saberes pedagógicos e entre as diversas concepções de Pedagogia, educação, formação, docência, escola, sujeito, etc.

Neste trabalho, o currículo apresenta dois significados principais. Primeiro, um *currículo-trajetória-de-vida*, constituído por tudo que vivemos, os modos como nos formamos e atuamos na vida acadêmica, na vida experienciada. Uma trajetória construída nas pesquisas, nos estudos, nos debates, na vida que pode se fazer engajada por uma militância ético-política-acadêmica. Trajetórias que constituem currículos-vida. Vidas instigadas, incomodadas pelos discursos e práticas envolvendo as relações de gênero, as sexualidades, a educação. O que pensamos que somos, o que viemos nos tornando, as experiências que nos transformam. Currículos-trajetórias-de-vida de estudantes de Pedagogia em formação e de docentes formadores/as que atuam na universidade, pesquisando, formando(-se), produzindo conhecimento.

Segundo, *currículo-artefato-disciplinar*: documentos, políticas, cursos, disciplinas. Materializações de teorias, de discursos, de textos. Teorias que não se limitam a descrever e explicar “a” realidade, mas que estariam “irremediavelmente” implicadas na produção disso que tomamos por realidade (SILVA, 2007). Tomar as teorias do currículo como discursos, como “práticas que formam sistematicamente o objeto de que falam” (FOUCAULT, 2010b, p. 55). Tomar os currículos na sua função ativa de constituição dos sujeitos. Currículos que passam a existir por meio de processos seletivos, que designam, de um universo mais amplo, quais conhecimentos, saberes e sujeitos dele farão parte. Currículos-subjetividades: envolvidos naquilo que somos, naquilo que nos tornamos.

Nesse jogo pode ser oportuno problematizar os investimentos de currículos que se aliam aos significativos normatizados e normatizantes sobre as relações de gênero, as

sexualidades, as diferenças. Aliando-me aos argumentos de Ferre (2001), tensiono a produção de *sujeitosdocentes* experts, seguros e livres de toda a dúvida, em processos de formação baseados na eficácia da resposta imediata, pretendendo formar profissionais que devem saber a todo o momento a “solução a ser aplicada”, a “resposta a ser dada”. Nesse sentido, a discussão sobre temáticas como as sexualidades e relações de gênero ficaria relegada a demarcação e diagnóstico de comportamentos moralmente adequados e sadios e à definição de categorias desviantes homogêneas para enquadrar os sujeitos – homossexual, gay, lésbica, sapatão, viado, afeminado, bicha, travesti, entre tantas outras.

Ferre (2001) argumenta que a formação nas universidades produz nos docentes uma “ilusão de normalidade” e polariza no “outro” a perturbação, por meio de saberes que patologizam, culpabilizam e o capturam, algo que “o define, o identifica e o encerra em um opaco envoltório tecnicista que faz dos demais os especiais, os descapacitados, os diferentes, os estranhos, os diversos e de nós os obviamente normais, os capacitados, os nativos, os iguais” (p. 199). A “ilusão da normalidade”, nesse caso, está articulada com a produção da heteronormatividade, supondo que as/os docentes em formação seriam, naturalmente, heterossexuais e cisgêneras/os²⁵, relegando às/aos estudantes o lugar da perturbação das relações pedagógicas com suas sexualidades e gêneros “fora da ordem”. Um currículo de formação que, investindo na naturalização da heterossexualidade, baliza as experiências das sexualidades e dos gêneros dos *sujeitosdocentes*, que por sua vez poderão perpetuar esse investimento heteronormativo nas escolas. Nesse sentido, deixa-se de formular questionamentos como “Quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro? Que pergunta há em seus olhos, em seu gesto, em seu grito ou em seu silêncio? O que diz a mim sua presença?” (FERRE, 2001, p. 204), ‘Como se produzem as diferenças?’, ‘De que modos podemos pensar a nós mesmos/as nessas diferenças?’, ‘De que modos o encontro com outros me constitui?’.

Ferre (2001) problematiza a formação universitária, através do argumento de que ela superdimensiona o saber da/o docente, no formato disciplinar, minimizando o saber próprio, pessoal e negando o saber que os/as demais produzem sobre si mesmos/as, reduzindo as/os licenciandas/os a “sujeitos sujeitados submetidos à sua função social, para a qual toda inclinação íntima é contraproducente, quando não nefasta” (p. 206). Os argumentos da autora são relevantes para pensar a relação entre os saberes em disputa nos currículos, embora seja necessário problematizar a ideia de totalidade que abarca esses

²⁵ O prefixo “cis” remete a “*no mesmo lado que*”, de modo que “*cisgênero*” é uma pessoa que se identifica com o ‘sexo’ designado no nascimento. O termo é utilizado em relação a “*transgênero*”, que nomeia pessoas que não se identificam com o ‘sexo’ designado no nascimento. Importante problematizar os significados dessa “designação”, que diz respeito a pensar que os gêneros não são naturalmente determinados pelos aspectos biológicos, mas sim atribuídos aos sujeitos a partir de discursos e práticas que enquadram e delimitam o que é ser masculino e ser feminino como aspectos opostos. A denominação “cisgênero” cumpre, desse modo, o papel político de visibilizar a norma, transformando-a em mais uma referência possível na construção dos sujeitos e não a única referência (ver: SERANO, 2011; GUIMARÃES, 2013; BAGAGLI, 2014).

argumentos. Talvez seja relevante problematizar a dicotomia entre ‘saberes disciplinares’ e ‘saberes pessoais/próprios’, entendendo que ambos existem numa relação que pode ser hierárquica ou simbiótica, de mútua constituição e existência. Além disso, embora os currículos tenham uma ‘vontade de normatização’, as resistências existem, provocando rachaduras nas fronteiras interpostas entre os saberes, construindo espaços de transgressão e práticas de liberdade, como é o caso de disciplinas, cursos de extensão, projetos e grupos de pesquisa e coletivos feministas e LGBTQTT nas universidades.

Nesse sentido, de que modos os temas das sexualidades e relações de gênero circulariam nos currículos de formação inicial? Se o saber disciplinar docente é ‘magnificado’, negando a educação como “processo de relação, no qual estão em jogo nossas inclinações, desejos e sentimentos para com os demais” (p. 205), considero relevante apontar três principais possibilidades: a primeira, de que esses temas não estariam contemplados nos projetos formativos das diferentes disciplinas de licenciatura, construindo uma espécie de “silêncio naturalizado”, como se não fizessem parte das situações experienciadas por docentes e estudantes nas escolas; a segunda, de que esses temas apareceriam nos conteúdos de algumas disciplinas na forma de teorias essencialistas, que instituem modos de expressar as sexualidades e gêneros naturalmente corretas e adequadas às “etapas etárias” (infância, juventude, idade adulta), incentivando a produção de diagnósticos de “precocidade” e/ou de “desvios” do curso de um “desenvolvimento natural e progressivo”; a terceira, a partir do interesse pessoal e político de algumas/alguns docentes formadoras/es que atuam na produção de conhecimento no campo das sexualidades e relações de gênero, com o oferecimento de disciplinas específicas sobre os temas ou a inclusão deles nas propostas de outras disciplinas (Didática, Estágio, Fundamentos, etc.), e ainda com o fomento de atividades de pesquisa e extensão.

As possibilidades elencadas são referências para pensar nas disputas e negociações que envolvem a discussão das temáticas das relações de gênero e sexualidades. Com elas não pretendo generalizar ou enquadrar projetos formativos, embora considere relevantes destacá-las tendo em vista as ‘denúncias’ e ‘anúncios’ de que as temáticas não vêm sendo contempladas em espaços ‘próprios’²⁶ de discussão, ouvidos e debatidos em diferentes eventos da área, em conversas com estudantes e docentes de diferentes universidades, com docentes da Educação Básica nesses eventos e em práticas de formação continuada, além das conversas tecidas com as estudantes de Pedagogia, ao longo dos anos em que a disciplina TEGSE vem sendo oferecida na UFJF. Um indicativo da

²⁶ Por ‘espaços próprios’ de discussão entendo os *espaçotempos* constituídos com o objetivo de pesquisar, estudar, debater, intercambiar experiências com as temáticas que envolvem relações de gênero e sexualidades, em especial nas disciplinas dos cursos de licenciatura, mas também nos projetos de extensão, mostras de cinema, peças de teatro, entre outros.

complexidade das temáticas e da necessidade de mais espaços de problematização mesmo em outras instâncias externas às universidades, em especial pela visibilidade que a multiplicidade de sujeitos, corpos, práticas, desejos e prazeres vem adquirindo nas relações sociais, nas mídias e nas escolas.

Ferre (2001) propõe um “restabelecimento radical da formação pedagógica que a academia produz” (p. 206), tendo como desafio “manter viva a pergunta”, precisamente porque, sabendo que não há respostas cabíveis para todas as questões que se nos apresentam, obriga-nos a continuar perguntando. Isso significaria que os/as docentes não se tornariam a própria “personificação do conhecimento” e que os currículos de formação inicial não produzam “identidades totalizadoras”, que não saberiam lidar com as dúvidas, com as incertezas e com a complexidade que constitui o cotidiano escolar. Essa proposta parece relevante como modo de pensar a formação nas questões das sexualidades e gêneros, pois não é incomum que as estudantes de Pedagogia sintam desejosas de um conhecimento que as tornem seguras das respostas a serem dadas, que as ‘preparem’ para quaisquer intempéries provocadas pelas expressões das sexualidades e dos gêneros das crianças e isso aparece em algumas narrativas dos diários de bordo:

“ Eu só queria fazer essa disciplina para saber como falar disso com os meus alunos e olha o que está acontecendo! O mundo está mudando, a minha forma de ler o mundo está mudando. Esteu rompendo o casulo mais um pouquinho” (Andressa²⁷ – 2^a/2011).

“ Quando me matriculei na disciplina esperava preencher uma lacuna, até então existente na minha formação docente. Durante as estágios obrigatórios [...] muitas vezes me deparei com perguntas, cenas que presenciei no ambiente escolar [...] vi cenas de me deixar paralisada, sem saber o que fazer” (Gisela – 2^a/2011).

“ Minhas expectativas em relação a essa disciplina é aprender como trabalhar com a sexualidade dentro de sala de aula e com crianças de diferentes faixas etárias” (Mara – 2^a/2011).

²⁷ Todos os nomes das estudantes que constam desta tese são fictícios, a fim de garantir seu anonimato. A referência colocada após o nome diz respeito ao semestre e ano em que a estudante frequentou a disciplina TEGSE.

" A minha expectativa com essa disciplina é grande, porque sexo e sexualidade são temas que me deixam insegura, talvez por ser visto, encarado por muitas como tabu. Percebo isso também nas minhas colegas de turma. Então dúvidas e discussões não faltarão nas próximas aulas" (Kaila – 2^a/2011).

" [...] a princípio ao me inscrever no curso pensei que iria aprender a lidar com as questões envolvendo corpo, gênero, sexualidade na escola. Porém, depois das primeiras aulas do curso e que eu esperava não foi ao encontro do que era construído pelo docente. Este abordou muito a questão da homossexualidade" (Gremilda – 2^a/2011).

Nesse sentido, talvez seja relevante questionar: o que significa estar 'preparada/o' quando se trata das relações pedagógicas? Os cursos de formação conseguem realmente 'preparar' para o trabalho com esses ou outros temas? Estariam as/os docentes, algum dia, preparadas/os? Por que sentimo-nos mais "preparadas/os" para lidar com alguns temas, na escola e nas relações sociais em geral, e não com outros? Na disciplina TEGSE há o encontro com uma multiplicidade de questionamentos como esses, que intentam produzir modos de lidar com essas expressões, considerando as contingências, as incertezas e as provisoriiedades das relações pedagógicas, que obrigam "manter viva a pergunta", porque não há respostas únicas, cabíveis a toda e qualquer situação.

A perspectiva de que precisamos "continuar perguntando" poderia ser útil na desconstrução da formação inicial docente como totalizadora, capaz de "preparar", seguramente, a todas e todos para as experiências vividas no cotidiano das escolas. Em pesquisa anterior (CASTRO, 2008) problematizei essa relação a partir das falas de docentes que diziam de uma espécie de "hiato" entre a formação na universidade e a "realidade", como se existissem dois "tempos": o tempo da "teoria", nos cursos de formação inicial, quando podemos conhecer e utilizar diversas perspectivas teóricas ao analisar as questões educacionais; e o "tempo" do cotidiano da escola, que exige uma "resposta rápida", muitas vezes "imediate", fazendo com que as/os docentes não consigam "parar e pensar", no tempo necessário, o que distancia a "realidade" da "teoria". Isso se acentua quando se trata das expressões das sexualidades e das relações de gênero, vistas como "incêndios" a serem apagados, porque perturbam a normalidade das relações pedagógicas.

Tomando o 'hiato' ou a 'distância' entre universidade (representando a teoria) e escola (representando a 'prática', a 'realidade'), retomo o argumento de que os currículos de formação nas licenciaturas podem estar impregnados pela visão padronizada de

‘sexualidade e gênero normais’ que atravessa e constitui as relações sociais, representada pela heterossexualidade e pela cisgeneridade padrão. Assim, a ideia parece ser a de que as/os docentes encontrariam nas escolas sujeitos masculinos ou femininos, heterossexuais, gerando um sentimento de ‘despreparo’ para lidar com aquelas/es que são posicionados nas ‘margens’ da normalidade, nas ‘fronteiras’ entre o *masculino* e o *feminino*, entre a *hetero* e a *homossexualidade*, escapando ao binarismo instituído para as expressões dos gêneros e para os desejos e prazeres. A tarefa dessas/es docentes seria a de normatizá-los/as, ainda assumindo posturas que visam negar e/ou silenciar sua presença nas salas de aula²⁸. A função da escola como lugar de classificação, hierarquização e subordinação das sexualidades e gêneros é reafirmada nesses mecanismos.

A partir dos argumentos construídos anteriormente, penso que há uma rede de saberes-poderes em funcionamento nos currículos universitários de formação inicial docente, que constrói as condições de existência das discussões sobre relações de gênero e sexualidades. Considerando o poder como relacional, que pode emanar de todos os lados, os currículos podem se constituir em lugares de resistência às normatizações, como venho argumentando, a partir das disputas e negociações que produzem práticas de liberdade, como é o caso da disciplina TEGSE e demais instâncias de problematização dos gêneros e sexualidades. O currículo compõe-se, nesse sentido, de jogos de poder, saber, verdade e significação. Saberes em disputa, em negociação. Discursos que invadem e colonizam os currículos, que os constituem. Currículos que constituem sujeitos pelos discursos que por eles ‘correm’, que neles ‘habitam’. Currículos que pretendem constituir sujeitos – docentes e discentes – em diferentes ‘posições’ (sociais e culturais). Narrativas sobre o mundo, realidades construídas discursivamente.

Relações de gênero e sexualidades nos currículos de formação docente das universidades: questões que aparecem ou não? Se aparecem, de que modos? Que implicações há no aparecimento, desaparecimento, silenciamento? Há implicações nesse processo seletivo que se organiza por operações de poder que incluem, excluem, classificam, hierarquizam, subordinam, valorizam, desvalorizam, visibilizam, invisibilizam, silenciam, vozeiam, privilegiam certos conhecimentos, destacam, entre múltiplas possibilidades, certas subjetividades como ideais (SILVA, 2007). Mais que aparecer ou não, como fato ou tema de discussão, as relações de gênero e sexualidades constituem currículos, conhecimentos, saberes, sujeitos.

²⁸ Como argumenta Louro (2007b), talvez seja importante deslocar o olhar para os sujeitos que “não são”, referindo-se mais especificamente ao “ocultamento” ou negação dos sujeitos homossexuais e da homossexualidade pela escola. “Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (p. 67-68).

Nas experiências com a disciplina TEGSE que atravessam a formação em Pedagogia, têm sido muito frequentes os relatos das estudantes, durante as aulas, de que são raras as oportunidades de discussão em outras disciplinas no que tange às sexualidades, e mais raras ainda em se tratando das relações de gênero. Algumas turmas relatam, por exemplo, a existência de outra disciplina opcional que discute alguns dos temas (Educação e igualdade de gênero), outras relatam que algumas questões sobre ‘a sexualidade infantil’ são comentadas na disciplina de Psicologia da Educação. São frequentes também, durante as aulas, os relatos de situações vivenciadas nos estágios e que não encontram espaços de problematização no que se refere a essas questões, como por exemplo, professoras proibindo meninos de se aproximarem de bonecas; crianças se tocando e sendo conduzidas ao castigo na direção da escola; crianças que fazem perguntas “cabeludas” propositalmente porque sabem que a professora fica constrangida em tentar responder; professoras temerosas em relação aos/às familiares porque os meninos têm interesse por maquiagem e por dança.

A partir dos relatos apresentados nas aulas, analiso que parece haver uma naturalização da ideia de que infância e sexualidade são temas mutuamente excludentes e de que a sexualidade e o gênero não fazem parte da constituição das crianças. Além disso, há o silenciamento da multiplicidade de sexualidades e gêneros, talvez porque admiti-la seja exatamente posicionar-se nela (LOURO, 2004). Nesse sentido, a ignorância em relação a esses temas articula-se com o posicionamento de “não ter nada a ver com isso”, ou seja, estudantes e docentes acabam não se reconhecendo como envolvidas/os nessas questões. Porém, a ignorância pode ser pensada não como falha ou falta de conhecimento, mas como efeito de modos de conhecer, ou seja, a ignorância é também uma forma de conhecimento.

Quando determinados problemas são formulados, isso se faz com o suporte de determinada lógica que permite formulá-los e que, por outro lado, simultaneamente, deixa de fora outros problemas, outras perguntas. A própria formulação do problema indica o que será objeto do conhecimento e o que deverá ficar “desconhecido”; o que será reconhecido, aceito, admitido e o que permanecerá irreconhecível, impossível de ser acolhido como verdade (LOURO, 2004, p. 68).

O currículo de formação docente constitui-se, desse modo, por ‘conhecimentos’ e ‘ignorâncias’. Ao formularem-se as questões concernentes à escola e às relações pedagógicas, parece haver uma recusa ou uma resistência às narrativas sobre as sexualidades e relações de gênero. Embora sejam parte desses currículos, exatamente porque constituem os sujeitos e suas experiências, são raros os espaços no curso de Pedagogia (e arrisco-me a dizer nas outras licenciaturas) em que essas questões são problematizadas, tomadas como modo de as estudantes “darem um passo atrás” e tornarem-se objeto de pensamento de si mesmas. E mesmo considerando espaços como a

disciplina TEGSE, não são todas as estudantes que a frequentam, pois trata-se de uma disciplina opcional. Nesse sentido, como argumenta Louro (2004), a ‘ignorância’ é performativa, produzindo a recusa em admitir a implicação naquilo que está sendo estudado. Isso poderá reverberar nas práticas pedagógicas em que as estudantes atuarão como docentes, aprofundando ainda mais o que a autora denomina de “desejo pela ignorância”, que resultaria no reforço das normatizações. Há exceções a essa constatação, tendo em vista a possibilidade de estudantes frequentarem a disciplina dispostas a manter suas crenças e valores, embora seja possível analisar que esse investimento delas na disciplina é também um modo de reforçar um posicionamento de ‘ignorância’, ou seja, mesmo tendo frequentado a disciplina manterão posturas de pouca problematização de si mesmas, de suas atitudes e saberes.

Não se trata apenas de um desconhecimento sobre as sexualidades e gêneros “fora da ordem”, mas como argumenta Britzman (1996), poderíamos ler a ignorância em relação às homossexualidades e transgeneridades, por exemplo, como ignorância sobre a forma como as heterossexualidades são construídas. Nesse caso, a performatividade do “desejo pela ignorância” funciona como reafirmação constante da norma heterossexual e cissexista²⁹, ou seja, a partir da hierarquização das diferenças defini-se a heterossexualidade pelo que ela não é, tornando-a inteligível. É legitimada, portanto, toda a forma de conhecimento organizada a partir do pressuposto heteronormativo, considerando que “qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias” (p. 91).

Sem querer cair na armadilha de uma totalização do projeto formativo da disciplina TEGSE, ou seja, sem o desejo que relações de gênero e sexualidades colonizem os currículos, os argumentos construídos podem auxiliar a pensar nos *sujeitosdocentes* que estão sendo formados. O que esse “desejo pela ignorância” tem a nos dizer? Se as relações de gênero e sexualidades dizem respeito, diretamente, aos modos como os sujeitos se relacionam com os outros e consigo mesmos, quais as implicações do silenciamento desses temas nos currículos de formação docente? Se entendermos que os preconceitos são formas de conhecimento a serem desconstruídos, pois resultam em práticas de violência e exclusão, que relações pedagógicas estariam sendo produzidas nas escolas sem a problematização da heteronormatividade e do cissexismo? Por que é concebível que uma docente tenha desejável domínio de saberes disciplinares, mas ignore e produza relações excludentes nas escolas baseadas em sexismo, machismo, misoginia, homofobia (e tantos outros como racismo, xenofobia)? Como docente e articulador do projeto formativo da disciplina TEGSE sinto-me impelido a fazer tais questionamentos, mesmo que não encontre respostas definitivas, na medida em que estou pessoal e politicamente implicado nesses

²⁹ Cissexismo consiste em “colocar pessoas *cis* como o padrão natural de gênero e corpos; ignorar, apagar ou considerar menos válidas experiências e corpos *não-cis*.” (GUIMARÃES, 2013).

processos, considerando importante posicionar-me frente às ignorâncias e às recusas em se considerar as relações de gênero e sexualidades como campos de pesquisa, como formas de conhecimento, como questões presentes nas escolas, como parte dos processos que organizam as relações pedagógicas, as instituições educativas, os planos de ensino, as políticas educacionais.

1.3.1 Uma 'pausa': a relação entre escolas e formação docente a partir de uma discussão sobre laicidade

As discussões sobre a formação docente implicam também relações com as escolas de Educação Básica. São diversas as inseguranças, as tensões e os medos quando se trata de lidar com as sexualidades e gêneros nas escolas. As tensões se produzem a partir do confronto entre as ideias de público e privado, marcadas especialmente pelo embaralhamento entre os valores da educação familiar e aqueles preconizados pelos projetos pedagógicos das escolas ou mesmo um/a docente. Uma das tensões que considero importantes nessa relação entre formação docente para as relações de gênero e sexualidades e as escolas é o embate entre a laicidade do Estado brasileiro e as crenças religiosas dos sujeitos que habitam as escolas. A educação como bem público e a escola pública como um dos espaços privilegiados para a plena vigência da laicidade do Estado (DINIZ, LIONÇO e CARRIÃO, 2010) não pode se submeter a quaisquer direcionamentos religiosos, tendo em vista a separação entre as políticas de Estado e os valores confessionais. Porém, assistimos a uma interferência crescente de setores religiosos não somente nas políticas educacionais, mas nas práticas pedagógicas das escolas. É recorrente nas aulas da disciplina TEGSE e em outras práticas de formação ouvir o argumento de que o trabalho com as sexualidades e as relações de gênero na escola é dificultado pelas barreiras colocadas pelas famílias, por colegas de trabalho e diretoras/es que manifestam-se contrários/as a discussões nesse âmbito. As próprias estudantes manifestam dificuldades em pensar sobre determinados temas discutidos na disciplina quando identificam que eles provocam (ou poderiam provocar) deslocamentos das verdades professadas por suas religiões³⁰. Sendo a disciplina TEGSE opcional, algumas estudantes alegam, inclusive, que não cursarão a disciplina devido a uma possível incompatibilidade entre suas crenças religiosas e os temas discutidos nas aulas.

Apesar das tensões e dissensos envolvendo o estatuto, a abrangência e a compreensão do que vem a ser o Estado laico, esse tema é ainda pouco discutido nas instâncias de formação, seja nas escolas ou nas universidades. Assim, o embaralhamento

³⁰ Esses argumentos serão melhor explorados no capítulo 2, do Movimento de Escrita IV.

entre as propostas das instituições públicas para a educação e as propostas religiosas é raramente problematizado. Em contextos de desvalorização da educação pública, desmantelamento das escolas e agravamento das desigualdades sociais, é frequente o apelo à religião (em especial ao catolicismo e às religiões evangélicas) como forma de melhoria no convívio social. A associação entre religião e valores de sociabilidade educa crianças e jovens na perspectiva de que não há possibilidade de discussão desses valores fora do campo religioso e que a melhoria no convívio social se produz com uma mistura de “temor a Deus” e “conversão a uma religião”. Tais valores são tomados como elementos universais e intrinsecamente religiosos. Em algumas escolas, circula a concepção de que a religião teria o “poder” de acalmar as/os estudantes (SEFFNER e SANTOS, 2012). Tal fato provoca um empobrecimento da noção de espaço público, “lugar por excelência de negociação das diferenças, de aceitação da diversidade e de exercício da tolerância, atitudes que podem ser pensadas dentro do espírito republicano, não necessariamente vinculadas ao universo religioso” (p. 75).

No projeto formativo da disciplina TEGSE o discurso religioso é tomado como regime de verdade constitutivo dos sujeitos, cujos mecanismos de poder produzem certos modos de nos relacionarmos com o mundo e com os outros, certos modos de nos conduzirmos em nossas existências. Portanto, as questões religiosas que atravessam a discussão das relações de gênero e sexualidades são problematizadas enquanto pertencimento político, ou seja, assumir posições de sujeito a partir da religião tem consequências para a vida em sociedade, considerando que o

pertencimento religioso (a adesão a certo conjunto de orientações de uma religião, ou a construção individual de um conjunto de crenças de natureza religiosa) produz efeitos na vida em sociedade, como qualquer outro pertencimento de natureza social [...]. Um indivíduo é “posicionado” socialmente tendo em vista grande número de atributos, e a religião é um deles, podendo ter um peso maior ou menor, dependendo da sociedade, do período histórico, e da combinação com outros fatores (SEFFNER, n/p, 2009).

Nas relações pedagógicas estudantes e docentes poderão assumir ou não seus pertencimentos religiosos, sendo relevante pensar nas implicações desses posicionamentos para os processos educativos. Retomando a perspectiva de que as escolas públicas são laicas e que a manutenção da laicidade se faz importante para que os sujeitos possam expressar sua liberdade de pensamento, de expressão e de crenças, pautadas em regras de democracia e igualdade de direitos, considero relevante estabelecer a separação entre valores religiosos e educação pública. No caso das/os docentes e demais profissionais que atuam nas escolas, isso significaria ser capaz de não tomar decisões baseadas/os em valores religiosos, tendo em vista que o exercício da função pública não pode ser feito a

partir de pontos de vista particulares pautados em códigos morais religiosos (SEFFNER, 2009).

As estudantes de Pedagogia, docentes em formação inicial, estão imersas nessas redes discursivas e de poder, pois o projeto formativo da disciplina TEGSE inclui a problematização de si mesmas, de seus valores e das crenças mais arraigadas, da educação familiar e das opiniões aparentemente sólidas. Porém, isso se configura não como regra intransponível, mas como convite. Aceitá-lo ou não, aceitá-lo em parte é inserir-se nesses jogos de poder e verdade, nos quais somos impelidos a lidar com nossos conhecimentos e ignorâncias e negociar, conosco e com os outros, os posicionamentos que assumimos como pessoas e como docentes.

1.4 Formação docente para/nas relações de gênero e sexualidades em disciplinas de graduação: condições de emergência, embates e negociações

Uma disciplina para discutir relações de gênero e sexualidades no curso de licenciatura em Pedagogia? Minha resposta para essa questão: sim. Porém, essa resposta não me faz interromper os questionamentos: outras/os docentes formadoras/es como eu concordariam com a minha resposta? Por que disciplinas como essa deveriam existir nos currículos de licenciatura? Esses temas deveriam estar em uma disciplina específica ou ser parte de todas as disciplinas curriculares? Essa disciplina deveria ser obrigatória ou opcional? Por que me sinto impelido a ministrar tal disciplina e outras/os docentes não? De que modos é possível relacionar uma disciplina acadêmica às experiências das estudantes? De que modos escapar das armadilhas totalizadoras dos objetivos a serem cumpridos integralmente, dos conteúdos a serem ministrados obrigatoriamente, dos processos avaliativos meramente classificatórios? Que vontades – de sujeito, de poder, de saber, de verdade, de linguagem – organizam essa disciplina? A passagem pelo curso de Pedagogia (até mesmo das licenciaturas de forma geral) deveria contemplar discussões sobre relações de gênero e sexualidades? Formar e diplomar docentes para atuar em escolas, para lidar com os sujeitos (estudantes, familiares, outras/os profissionais) sem discutir esses temas? Entendendo que as relações sociais são generificadas e sexualizadas e que são relações de poder, que docentes estaríamos formando e diplomando? Estaríamos formando e diplomando docentes sexistas, machistas, homofóbicas/os? Estaríamos certificando que essas/es docentes podem exercer suas funções independente de considerarem os estereótipos, os preconceitos, as discriminações, as exclusões e as violências sofridas pelos sujeitos no que tange às relações de gênero e sexualidades? Incômodos, perturbações, ansiedades, questões que se produzem em uma *pesquisaexperiência*, por distanciamentos

momentâneos, dando alguns passos atrás e depois voltando ao turbilhão. Questões que se multiplicam, que geram outras questões.

Pensando no currículo como resultado de processos em que são selecionados, de um universo mais amplo, os conhecimentos e saberes válidos que irão constituir-lo, e que selecionar é uma operação de poder (SILVA, 2007), há que se considerar as disputas que envolvem os temas ligados às relações de gênero e sexualidades. Se temos hoje nas universidades linhas de pesquisa consolidadas na pós-graduação, docentes dedicadas/os a investigações nos mais diversos campos de conhecimento – Sociologia, Antropologia, Filosofia, História, Psicologia, Pedagogia, entre tantos outros – e, conseqüentemente, atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas com os temas tratados neste trabalho, é porque tem havido um movimento de transformações sociais e culturais, que implicam tomar gênero e sexualidade como construtos históricos em constante mudança. Considero relevante pensar que problematizamos as relações entre os currículos de formação docente na universidade e as temáticas das relações de gênero e sexualidades a partir de condições de emergência de redes discursivas que vêm se delineando no plano político, de produção de conhecimentos e da vida cotidiana.

Em primeiro lugar, as transformações históricas das relações de gênero e sexualidades, advindas da movimentação política organizada pelos movimentos sociais, em especial a partir da década de 1960 do século XX, questionando a não isonomia nas leis e nos direitos fundamentais, a invisibilidade, a subalternidade, as relações assimétricas de poder, os privilégios de alguns grupos em detrimento de outros. Foram movimentos importantes porque desestabilizaram a moral instituída, fazendo conviver os valores vigentes com outros que buscavam visibilizar as multiplicidades de vida, de relações, de prazeres, de desejos.

Desde então, a atuação desses movimentos vem se direcionando para o embate político, no sentido de fomentar a construção de leis mais igualitárias, de estender e garantir, efetivamente, a todos e todas, os direitos fundamentais, em especial o direito a vida digna³¹. Além disso, os movimentos também se direcionam para as relações cotidianas, ampliando o debate em torno do que antes era considerado 'natural' e 'indiscutível', tensionando as relações entre público e privado, pessoal e coletivo, trazendo para a discussão as relações entre os sujeitos e a constituição subjetiva de si por distintos mecanismos das culturas e travando embates no campo da produção de significados culturais sobre os diferentes grupos. Portanto, as condições de emergência que possibilitam a invenção de estratégias curriculares na formação docente, como é o caso das disciplinas que discutem as temáticas

³¹ Vida digna, nesse caso, remete principalmente a poder viver sem ser submetido à violências, tendo acesso aos bens materiais e culturais proporcionados pela sociedade, garantido, assim, direito pleno à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, entre outros.

das relações de gênero e sexualidades, amparam-se no âmbito das lutas dos movimentos sociais, em especial dos feministas e LGBTT e nos seus consequentes efeitos no campo das políticas, das práticas sociais e culturais, da produção de discursos pautados na multiplicidade.

Tal movimentação também passa pelos modos e instâncias de produção de conhecimento, em especial as universidades. A inserção de sujeitos até então apartados desses 'centros do saber', significou poder produzir pesquisas sob novas óticas, com temas até então vistos como 'não científicos', questionando a própria Ciência, o seu *modus operandi* e suas relações com outros conhecimentos, instituindo outros modos de fazer ciência. Em relação ao campo da educação, vemos organizar-se nas últimas décadas, uma confluência de estudos e pesquisas interessados na produção de conhecimento sobre os modos pelos quais as relações de gênero e as sexualidades constituem práticas educativas, escolares ou não, e como essas constituem sujeitos. Inversamente, as pesquisas também apontam os modos pelos quais as práticas pedagógicas e os currículos escolares produzem sujeitos e conhecimentos, forjando subjetividades generificadas e sexualizadas. Além disso, as mesmas pesquisas ampliam o campo de estudos e o próprio entendimento do que é educação, passando a compreendê-la como processo que se realiza para além das salas de aula e da própria escola.

Os currículos escolares, como artefatos da cultura, arquitetados como documentos de identidades (SILVA, 2007), se rearranjam a partir das disputas e negociações empreendidas nas relações sociais e na produção de outros significados no campo das relações de gênero e sexualidades. As pedagogias dos gêneros e sexualidades estiveram e estão organizando a escola, enquanto instituição, desde seu surgimento. Os espaços e os currículos escolares são generificados e sexualizados, constituindo-se como potentes agentes subjetivadores. A história da educação escolar no Brasil, em suas regularidades e descontinuidades, mostra que, de muitos modos, a escola vem tendo papel fundamental na constituição de sujeitos a partir de discursos que marcam o que cada um deve se tornar. As demandas produzidas na sociedade, em termos de tensionamentos, disputas e negociações, chegam aos currículos escolares e são também produzidos por eles, passando a constituir-se como questões a serem discutidas e pesquisadas, portanto, como demandas para os currículos universitários de formação docente.

Outro destaque relevante, que contribui para o fomento dos debates no campo das relações de gênero, sexualidades e educação, é a divulgação científica constituída em uma série de publicações (periódicos, livros, materiais para a formação docente, etc.) e de eventos que reúnem pesquisadoras e pesquisadores desse campo. A título de exemplo

dessa movimentação, fiz uma breve pesquisa em anais³² de alguns dos principais eventos da área, buscando pelos termos “formação docente”, “formação de professores”, “Pedagogia”:

Evento	Instituição promotora	Ano	Número de trabalhos encontrados
Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH	ABEH	2012	04
		2014 ³³	19
Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade	FURG/ UFRGS	2009	07
		2011	08
Fazendo Gênero	UFSC	2006	03
		2008	02
		2010	30
		2013	12
Seminário Nacional Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos	UFES	2012	02
		2014	10
Seminário Enlaçando Sexualidades	UNEB	2009	03
		2011	06
		2013	10
Reunião da ANPED³⁴ – GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação)	ANPED	2004 a 2013 ³⁵	06
Reunião da ANPED – GT 08 (Formação de professores)	ANPED	2000 a 2013	02

(Quadro 1 – Trabalhos sobre formação docente pesquisados em eventos do campo das relações de gênero e sexualidades)

³² Foram consultados apenas os anais disponíveis na Internet, o que correspondeu ao eventos ocorridos nas datas apresentadas. Consultei apenas trabalhos completos (Comunicação Oral), excluindo-se, portanto, os pôsteres. Como os trabalhos dos eventos não constituíam objeto de análise desta tese, fez-se uma pesquisa pouco aprofundada. Porém, indico a potencialidade de um aprofundamento maior nessa pesquisa, em outras ocasiões, constituindo um debate sobre os trabalhos que discutem a formação docente para/nas relações de gênero e sexualidades.

³³ Em 2014, no VII Congresso da ABEH, houve um Simpósio Temático especificamente voltado para a discussão sobre o tema: “Formação Docente e Diversidade Sexual e de Gênero: desafios e perspectivas”, coordenado por mim e pela professora Constantina Xavier Filha (UFMS).

³⁴ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

³⁵ A pesquisa nos anais dos Grupos de Trabalho 08 e 23 foi feita a partir dos trabalhos disponibilizados nos sites das reuniões anuais. No caso GT 23 a partir de 2004, quando passou a integrar a ANPED.

Observei com essa pesquisa nos anais de eventos que a produção de trabalhos acadêmicos articulando a formação docente com os estudos de gênero e sexualidades vêm crescendo na última década, tomando espaço nos eventos científicos e indicando a potencialidade dessas articulações na forma de relatos de experiências, ensaios e artigos derivados de pesquisas acadêmicas (projetos de pesquisa, dissertações e teses). Outra indicação que essa pesquisa possibilitou, embora pouco aprofundada, foi a constatação de que as políticas no campo das relações de gênero e sexualidades vêm produzindo desdobramentos no que tange a constituição de práticas de formação docente continuada. É muito frequente nos eventos e nos trabalhos acadêmicos a referência a políticas e projetos governamentais, por exemplo, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que instituíram, em 1997, no documento “Temas Transversais” a “Orientação Sexual”, ao programa interministerial “Brasil sem homofobia”, lançado em 2004, às políticas para as mulheres e de direitos humanos LGBTT, ao financiamento, pelo Ministério da Educação, de programas como o “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE), lançado em 2006 e ainda hoje presente entre as políticas de formação docente. Essas propostas vêm fomentando programas e projetos locais, desenvolvidos por movimentos sociais, ONG, Secretarias de Educação, Saúde, Assistência Social e por universidades³⁶.

Há que se considerar que os projetos de formação docente estão imersos em redes de poder, cujas tramas incluem tensões, conflitos, negociações e alianças. Em se tratando da incorporação das discussões concernentes às relações de gênero e sexualidades no campo educacional, os avanços nessa direção confrontam-se, como foi discutido anteriormente, com o recrudescimento de discursos produzidos por instâncias conservadoras. É o caso da discussão sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), que contemplou algumas demandas do campo das relações de gênero e sexualidades, como o fomento a práticas educativas de combate às discriminações de gênero e sexualidades nas escolas. Em 2010, o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) incluiu em seu eixo VI – ‘Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade’ – a necessidade de garantir a formação inicial e continuada “dos profissionais da educação básica”³⁷ voltada para, entre outros aspectos, “gênero e orientação sexual”. O documento de referência da CONAE de 2014 manteve tal perspectiva, com proposições para a formação “dos/as profissionais da educação” em “gênero e diversidade sexual”, embora tais referências não tenham sido incluídas na Lei que instituiu o PNE. Em termos de políticas educacionais, as tensões envolvem setores religiosos que interferem diretamente

³⁶ Em Juiz de Fora, nos últimos anos, foram desenvolvidos os seguintes projetos: “Lidando com as homossexualidades”, “Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos currículos da Educação Infantil” e “Educação sem homofobia”.

³⁷ Os termos entre aspas referem-se diretamente aos respectivos documentos.

na formulação e aprovação dessas políticas, em conflito com o princípio de um Estado laico. É possível identificar embates que, realizando-se na sociedade de forma mais ampla, interferem concretamente nos projetos de formação docente.

A argumentação proposta nesta tese tem como objetivo conduzir a uma discussão em torno do projeto de formação docente de uma disciplina, pensando tal projeto imerso em redes mais ampliadas. O oferecimento de disciplinas em currículos de formação inicial docente, visando à discussão dos atravessamentos entre relações de gênero, sexualidades e educação, emerge como acontecimento, como irrupção da história da educação e da formação docente, como o 'novo' que se estabelece nessa história por rupturas, descontinuidades e novas continuidades. Foucault se apropria do conceito de acontecimento nos seus estudos para marcar, ao mesmo tempo, uma singularidade histórica e uma continuidade. O acontecimento, nesse sentido, é uma irrupção, que inaugura uma regularidade, ou seja, os acontecimentos continuam a nos atravessar e nesse sentido, o trabalho de Foucault não se limita ao passado, mas ao diagnóstico do presente, os modos como os acontecimentos deixam marcas e produzem efeitos (CASTRO, 2009).

Percebe-se que esses temas vêm sendo alvo de discussões em práticas de formação docente continuada³⁸, em ações de extensão e pós-graduação nas universidades, em ações de ONG e grupos LGBTT e feministas. Essa intensificação da discussão envolve transformações na sociedade, o que não se dá de modo direto, objetivo, com 'garantias a priori' de sua possível eficácia. No projeto de formação da disciplina TEGSE não há garantias. Não considero ser possível garantir que as estudantes se modificarão a tal ponto que incorporem todas as problematizações da disciplina, transformando, definitivamente, seus modos de existência na vida social e nas práticas pedagógicas escolares. Em primeiro lugar, porque tais transformações não dependem única e exclusivamente da ação individual dos sujeitos, embora essa ação tenha relevância. Em segundo lugar, porque tais transformações envolvem a cultura e as relações sociais, incluindo negociações e conflitos de forças no que tange aos significados construídos sobre as expressões de gênero e sexualidades. Tal argumentação não se coloca sem conflitos que passam pela minha constituição como docente da disciplina.

Outros argumentos relevantes se referem às tensões quanto à disciplinarização e o modo como essas disciplinas materializam disputas nos currículos. Quando se trata do currículo das escolas de Educação Básica, têm sido amplamente discutidas possibilidades outras de arquitetura – pluri, inter, transdisciplinaridade (GALLO, 1999). Em relação aos temas discutidos de forma mais direta nesta tese, tomando como referência a proposta dos "Temas Transversais", integrantes dos PCN, podemos identificar argumentos favoráveis ao

³⁸ Como no caso dos projetos discriminados anteriormente.

trabalho inter/transdisciplinar nas escolas. Na formação docente esse é um tema profícuo, que passa também pela possibilidade de inventar propostas formativas, tendo em vista a contribuição dos estudos do campo do currículo. Focando nos currículos dos cursos de licenciatura, a configuração disciplinar tem se mostrado persistente, o que pode provocar a pensar no lugar das discussões sobre as relações de gênero e sexualidades. Considerando as perspectivas transdisciplinares ou não-disciplinares (GALLO, 1999), meu argumento é que seria desejável o atravessamento dessas discussões em todas as disciplinas do currículo. A História, a Sociologia e a Filosofia da Educação, a Avaliação, a Gestão e as Políticas Educacionais, as Didáticas, Práticas Escolares e Estágios dos diferentes componentes curriculares e segmentos educacionais, quando desvinculadas de uma discussão dos gêneros e sexualidades, como organizadores e constituidores dos processos educativos, é algo certamente ‘empobrecedor’ da formação docente. Assim, há que se considerar que o debate sobre esse atravessamento ainda é escasso, embora necessário.

O formato disciplinar no currículo universitário pode ser pensado como constituído de porosidades, tomando as disciplinas um caráter de abertura e compartilhamento. Assim, disciplinas como a TEGSE poderiam fomentar a discussão que se infiltraria nas demais, instigando análises até então impensadas, reverberando problematizações para outros temas. Isso considerando que os temas aparecem como ‘fatos’ ou ‘assuntos’ nas diferentes disciplinas curriculares, ou seja, não se restringem às disciplinas especificamente destinadas a abordar as sexualidades e relações de gênero.

Outra questão é a relevância política de disciplinas que discutem especificamente temas como as relações de gênero, sexualidades, relações étnico-raciais, etc., como espaços de maior aprofundamento e dedicação às temáticas e também como convergências de todos os elementos históricos e políticos discutidos anteriormente, no que tange aos movimentos sociais e às pesquisas no campo. Embora saibamos que as disciplinas isoladamente não abarquem todos os conhecimentos para a formação docente, elas se constituem em espaços privilegiados de discussão, estudo e pesquisa de conceitos e conteúdos que, sem essa disciplina, sequer seriam aprofundados ou discutidos de modo mais sistemático (XAVIER FILHA, 2012).

Além disso, podemos considerar que essas disciplinas são também um investimento pessoal e político, uma forma de militância acadêmica de pessoas que estudam, pesquisam, discutem e produzem conhecimento sobre as interfaces entre relações de gênero, sexualidades e educação, o que implica um currículo-trajetória-de-vida. Isso traz algumas tensões, no que se refere à personalização dessas questões, ou seja, os espaços habitados por docentes que lidam com as relações de gênero e sexualidades na universidade acabam se tornando “*de uma determinada pessoa*”, como no caso da disciplina TEGSE: “*a disciplina do Roney*”. A oferta dessas disciplinas está condicionada à presença de alguém que ‘milita

na causa' ou advogue sua inclusão na arquitetura curricular do curso (SILVA, 2011; XAVIER FILHA, 2012).

Assim, é possível pensar nos modos como disciplinas que tratam dessas questões vão surgindo nos currículos universitários de formação docente e suas condições de oferecimento. Acaso? Certamente não. Um movimento que é atravessado e impulsionado por experiências vividas que *nos* passam, *nos* acontecem. Algo da ordem de uma luta, de um esforço, de um enfrentamento. Dar visibilidade a esse investimento é também entender que a oferta de disciplinas, projetos de pesquisa e extensão, entre outras atividades, se dão em meio às disputas, tensões, conflitos e alianças que compõem os currículos e o trabalho das/os docentes. Trata-se de um processo intranquilo, no qual são colocadas em jogo as liberdades e autonomias, reguladas, disputadas, considerando, por exemplo, colegas que compreendem, respeitam e/ou são sensíveis ou não a essa trajetória de atuação e seus espaços de materialização nas disciplinas.

Considerando as características da disciplina TEGSE, sendo oferecida além dos encargos costumeiros, construída com referências *teóricometodológicas* pautadas na desconstrução e problematização do *status quo*, com temáticas e discussões que são encaradas, por mim, como fundamentais para uma vida social ética, como não cair na armadilha de esperar que todas as estudantes se envolvam com a disciplina e com as práticas de si que ela propõe, visando mudanças sociais? Considero que tais conflitos surgidos da possibilidade de inventar projetos de formação docente que perturbem alguma pretensa solidez e algumas das certezas do currículo do curso de Pedagogia são interessantes e potentes, pois me colocam em uma posição de *sujeitodocente* móvel, fluída. Tais conflitos me aproximaram da perspectiva ética, estudada por Foucault, da vida como arte de inventar o belo, como possibilidade de inquietação e produção de uma estética de existência. Lendo seus textos, discutindo suas ideias, inquietando-me com suas provocações, me vejo impelido a fazer uma leitura foucaultiana da formação docente a partir de teorizações sobre o cuidado de si, a ética e a estética da existência, as práticas de si e as liberdades. Ideias que Foucault busca na antiguidade clássica, nos gregos e romanos, sem a pretensão de 'encaixá-las' na contemporaneidade. Porém, a partir delas, na relação com essas ideias, é possível fazer inúmeras leituras dos modos como nos constituímos como sujeitos assujeitados a uma moral e na possibilidade de uma ética de existência pautada em práticas de liberdade e em regras construídas a partir da verdade do próprio sujeito. Assim, busco com a *escritaexperiência* desta tese ensaiar possibilidades de utilização das ideias acima mencionadas como ferramentas para pensar os processos formativos de *sujeitosdocentes* a partir da experiência na disciplina TEGSE.



“Inquieta-te contigo mesmo”: formação, cuidado de si e subjetividades docentes

Em seus últimos estudos³⁹, Foucault retoma a Antiguidade greco-romana pensando no imperativo do cuidado de si como possibilidade de uma ética política para o presente. Muito embora não pretendesse buscar soluções ou modelos, transpondo a configuração da Antiguidade diretamente para a contemporaneidade, Foucault dedica-se a pensar no “cuidado de si mesmo” (*epiméleia heautoû*) como um imperativo para uma existência bela, justa e memorável. ‘Ocupar-se consigo’, ‘preocupar-se consigo’, era algo que se fazia, entre os antigos⁴⁰, a partir de técnicas de si que colocavam o sujeito em uma relação com a verdade distinta daquela preconizada a partir do “momento cartesiano⁴¹”. Sujeito e verdade, na Antiguidade, vinculavam-se a partir de ‘escolhas de existência’, ou seja, da constituição de uma ética e de uma estética da existência, pautada em certos preceitos e regras de vida. Nesse sentido, a verdade não era ‘dada’ ao sujeito por um ato de conhecimento, como vem sendo concebido desde a Modernidade, mas sob a perspectiva do cuidado de si seria preciso um trabalho do sujeito sobre si mesmo (*áskesis*), um movimento de conversão, a partir do qual ele se modifica, se transforma, processo que ‘arranca’ o sujeito de seu *status* e de sua condição atual, uma modificação ética. Assim, o cuidado de si seria o conjunto das transformações de si necessárias para que se possa ter acesso à verdade que guiará sua existência (FOUCAULT, 2011).

O sujeito do cuidado de si, como argumenta Gros (2011), é um sujeito de ação reta mais do que um sujeito de conhecimentos verdadeiros. Apropriar-se do discurso verdadeiro não significa aprender a verdade sobre o mundo ou sobre si mesmo, mas assimilar, “no sentido quase fisiológico do termo, discursos verdadeiros que sejam auxiliares para afrontar os acontecimentos externos e as paixões interiores” (p. 476). A verdade, desse modo, seria ‘*etopoética*’, ou seja, “uma verdade que pode antes ser lida na trama dos atos realizados e

³⁹ Esta parte do trabalho constitui possibilidades de análise a partir da utilização de algumas ferramentas foucaultianas selecionadas de acordo com a percepção de maior articulação com as discussões desta tese. De modo algum pretende-se dar conta dos estudos em torno da ética foucaultiana, que engloba densa produção.

⁴⁰ Quando se tratar dos indivíduos na Antiguidade clássica, opto pela grafia no masculino, tendo em vista a cultura que segregava a participação na vida pública, privilegiando os homens.

⁴¹ Com essa denominação, Foucault remete-se não a um momento específico, mas ao movimento discursivo instaurado com as proposições de Descartes de que a verdade seria alcançada pelo sujeito em um ato de conhecer que não implica uma espiritualidade.

das posturas corporais, do que decifrada no segredo das consciências ou elaborada no gabinete dos filósofos profissionais” (p. 478).

Um trabalho sobre si, uma ascese que, diferentemente da acepção cristã, não se dava pela renúncia de si mesmo. Ao contrário, o cuidado de si era um voltar-se para si mesmo, um princípio de ‘agitação’, de ‘movimento’, de ‘permanente inquietude’ no curso da existência. Foucault (2011) delimita três momentos do cuidado de si na Antiguidade: o “momento socrático”, estabelecido pelo filósofo a partir do diálogo ‘Alcebiades’; o “momento helenístico”, considerado a idade de ouro da cultura do cuidado de si mesmo; e o “momento cristão”, localizado na passagem do ascetismo pagão ao ascetismo cristão. No primeiro momento, o cuidado de si estava dirigido para o jovem que, abandonando a adolescência, deveria se preparar para o governo da *pólis*, ou seja, deveria cuidar de si para bem governar, participar da vida política. Além disso, o princípio do cuidado de si era um privilégio de elite e de homens livres, implicava delegar a outros (escravos) o trabalho e o cuidado material. Nesse contexto, o ocupar-se consigo mesmo estava intimamente relacionado ao “conhecer a si mesmo” (*gnôthi seautón*), pois era preciso perceber sua própria ignorância e descobrir ‘a ignorância da ignorância’, a fim de que houvesse o autoconhecimento e o conhecimento da verdade. Os preceitos do cuidado de si no “momento socrático” foram mais tarde retomados pelo cristianismo, tendo como objetivo a renúncia de si mesmo.

Foucault vai concentrar-se mais especialmente no período helenístico, no qual a finalidade do cuidado consigo não é mais a *pólis*, mas o ‘si mesmo’. O cuidado de si torna-se um imperativo da relação consigo mesmo que se impõe a todos/as. Torna-se, portanto, coextensivo à vida, à arte de viver (*tekne tou biou*), uma obrigação permanente que deve durar a vida toda e fazer-se presente em todos os momentos da vida. Nesse sentido, o cuidado de si realiza-se pela ocupação consigo em termos de trabalho (*áskesis*).

Foucault (2011) argumenta que o cuidado de si pode ser pensado, primeiramente, como uma ‘atitude geral’, como certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações e ter relações com outros – uma atitude para consigo, para com os outros e para com o mundo. Segundo, como certa ‘forma de atenção’ ao que se pensa e ao que se passa no pensamento. Além disso, como exercícios (práticas) de si para consigo, seria uma atividade vigilante, contínua, aplicada e regrada, visando à modificação.

Outro aspecto fundamental do cuidado de si da Antiguidade helênica é que ele conduz o sujeito a uma “ética da imanência”, inscrevendo “uma ordem na própria vida, mas uma ordem imanente, que não seja sustentada por valores transcendentais ou condicionada do exterior por normas sociais” (GROS, 2011, p. 479). A estética de existência, nesse sentido, constitui uma existência ética que não é direcionada por um código moral, por leis ou prescrições religiosas transcendentais. A elaboração ética de si não era uma obrigação

para todos, mas sim uma escolha pessoal de existência, compondo “práticas racionais e voluntárias” pelas quais os sujeitos não apenas determinam regras de conduta para si mesmos, “como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo” (FOUCAULT, 2006a, p. 193).

Foucault (2006a) distingue três tipos de moral. O ‘*código moral*’, que é formado por um conjunto de valores e regras de conduta propostas aos sujeitos a partir de certos aparelhos prescritivos, como a família, as igrejas e as instituições educativas. A ‘*moralidade dos comportamentos*’, ou seja, os comportamentos ‘reais’ dos sujeitos em relação ao código proposto, por exemplo, se há maior ou menor submissão a um princípio de conduta, se há obediência ou resistência a uma interdição, respeito ou negligência a certos valores. E um terceiro tipo seria a ‘constituição de si como sujeito moral’, ou seja, as diferentes maneiras de o sujeito “se conduzir moralmente” a partir dos elementos prescritivos que constituem o código, constituindo-se como “sujeito moral” de suas ações. É neste último tipo que Foucault situará a ética da existência na Antiguidade, ou seja, não se trata de uma moral de sujeição, de submissão aos códigos prescritos, mas uma liberdade que implica em escolhas, em decisões éticas a partir de códigos disponibilizados nessa cultura. A incitação ao cuidado de si, portanto, estende-se como possibilidade de condução da existência a todos/as, embora não se configure como ‘lei universal’: trata-se sempre de uma escolha de modo de vida que possibilita uma separação entre aqueles que escolheram esse modo de vida e os outros (FOUCAULT, 2011).

Outra questão importante na problematização do cuidado de si na Antiguidade greco-romana é que não se tratava de um retorno a si mesmo ‘egoísta’ ou ‘individualista’. Não se tratava de uma “autocontemplação satisfeita e prazerosa”, uma “busca narcísica, fascinada e deslumbrada de uma verdade perdida do eu” (GROS, 2011, p. 482). Nesse sentido, o outro era indispensável. Constituir um *êthos*, isto é, um modo de ser e de se conduzir, apesar de pessoal, não é uma escolha solitária, implica relações complexas com outros, considerando que o cuidado de si é ético em si mesmo (FOUCAULT, 2006a). Cuidar de si implica o sujeito em um dilema ético: como se pode praticar a liberdade? O que Foucault (2006a) sugere é que ela fosse praticada eticamente a partir do trabalho sobre si mesmo, para que a prática de liberdade tomasse forma em um *êthos* que fosse bom, belo, honroso, respeitável e memorável. Cuidar de si, portanto, implica estabelecer relações éticas com os ‘outros’ na *pólis*, na comunidade, nas relações interindividuais: “[...] aquele que cuidasse adequadamente de si mesmo era, por isso mesmo, capaz de se conduzir adequadamente em relação aos outros e para os outros” (p. 265). Além disso, o ‘outro’ no cuidado de si assume a forma do mestre, do guia, do conselheiro ou do amigo. A ação do ‘outro’, nesse

caso, pode ser a de direção, de condução, uma relação afetiva que, por sua vez, faz a mediação na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito (FOUCAULT, 2011).

2.1 Formação, ética e cuidado de si: atravessamentos

Apresentados os argumentos iniciais acerca da ética foucaultiana, conduzo-me a possíveis articulações com a formação docente, a partir de ‘tentativas de aproximação’ ou ‘possibilidades de utilização’ dessas ferramentas foucaultianas. Novamente é preciso destacar que Foucault não pretendia apresentar a ‘ética’ e o ‘cuidado de si’ como soluções para o tempo presente, como fórmulas diretamente aplicáveis ao que somos hoje. Com Foucault podemos buscar nas configurações éticas da Antiguidade algumas indicações para a ética do presente. Suas teorizações são potentes para pensar e criar modos de subjetivação contemporâneos, modos de tecer esteticamente a própria existência.

Em primeiro lugar, trago as possibilidades da formação como atividade ligada ao cuidado de si e à elaboração ética e estética da vida e da docência. A formação colocando em funcionamento certas práticas de si que provocariam constantes abalos e deslocamentos nos modos de se tornar docente. Práticas ascéticas para pensar e ser diferentemente. Formação *ética-estética-política*: constituir modos de conduzir-se na docência e na vida, tecendo subjetividades menos normatizadas, recusando o jogo do poder como dominação e estratégia de subjugação do outro. O projeto formativo da disciplina TEGSE seria como uma composição de técnicas de si, pelas quais as estudantes se ocupam consigo mesmas e exercitam modificações éticas que as arrancam de seu *status* de invisibilidade dos modos pelos quais as relações de gênero e as sexualidades são construídas e posicionadas em jogos de poder que hierarquizam e subordinam. Técnicas que incluem o ver-se, o narrar-se e o pensar-se enredadas por esses jogos, como a ‘escrita de si’ nos diários de bordo; a participação nas discussões promovidas durante as aulas, o contato com ideias antes impensadas sobre os gêneros e as sexualidades, com diferentes (e por vezes divergentes) modos de pensar, sentir e agir diante dessas ideias; a participação nas discussões provocadas pelas imagens, vídeos, filmes como artefatos direcionados à problematização de si e do mundo.

As proposições lançadas nas aulas partem da ideia de que é preciso constituir um *êthos*, um modo de ser e de se conduzir a partir das constatações que a disciplina TEGSE produz, um modo de viver com as provocações da disciplina. Nesse sentido, observo, como docente e proponente das discussões, o quão conflitantes podem ser essas constatações. Quando discutimos, por exemplo, o machismo e a violência de gênero são notórios os

incômodos⁴² das estudantes em perceber que estão enredadas por essas relações, que elas mesmas são produto e por vezes produtoras de enunciados e práticas machistas. Incomoda perceber que as construções em torno do ‘amor romântico’ contribuem para manter posições de sujeito e privilégios de gênero, como a submissão e a vitimização femininas e a manutenção de ‘liberdades’ masculinas. No caso da homofobia, outro exemplo importante, os incômodos são ainda maiores, pois as estudantes passam a colocar-se no lugar de quem pratica discriminações nas piadas, nos comentários cotidianos, nas conversas com amigas e familiares, lugar em que elas não se viam antes de participar da disciplina. O incômodo que tira sua tranquilidade, pois até então elas acreditavam que ser homofóbica envolveria apenas situações de violência física e xingamentos contra pessoas homossexuais. O modo como a disciplina TEGSE funciona sugere às estudantes essa ‘atitude geral’ de vigilância de si, como propõe Foucault (2011), não apenas no sentido de terem atitudes consideradas ‘politicamente corretas’, mas apontando direcionamentos para outros modos de lidar com as questões centrais da disciplina, em especial quando se trata das formas normatizadas de relação consigo e com os outros. A disciplina conclama ao cuidado de si como um modo de estar no mundo, praticando ações, relacionando-se com outros, mas também como ‘forma de atenção’ ao que se pensa e ao que se passa no pensamento. Como viver nessa intranquilidade? Como constituir um modo de viver com questões antes impensadas? As estudantes narraram em seus diários de bordo alguns dos conflitos vivenciados no processo de se envolver com a disciplina TEGSE, narrativas que apresentam o movimento para constituir modos de lidar com a problematização de si:

" Outra questão que me chamou atenção e que eu me identifiquei foi o 'ser chate'. Estou começando a perceber que estou cada vez mais me tornando uma 'chata' e as outras pessoas estão percebendo isso. As pessoas estão pensando duas vezes antes de falar qualquer coisa comigo, pois estou praticando uma mudança de olhar sobre as coisas e o que antes eu não via agora não deixa escapar! Eu realmente mudei a minha lente!" (Catarina – 1^a/2013).

" Eu preciso exercitar mais a chatice, me peço às vezes 'tímida' para discutir alguns temas, com algumas pessoas, como os meus pais por exemplo. Mas tenho tentado" (Alcione – 1^a/2013).

⁴² Os incômodos gerados com a disciplina serão retomados em capítulos posteriores, quando apresento as escritas das estudantes nos diários de bordo.

'Ser *chato*' significa causar aborrecimentos, irritações, constrangimentos. Importunar, incomodar. Se na convivência social o sujeito adjetivado como 'chato' torna-se indesejável e dispensável, talvez seja oportuno pensar nos significados de assumir esse lugar. Por que adjetivamos como 'chato' quem assume uma postura questionadora? Problematizar e colocar-se contra os processos normatizadores é 'ser chato'? Autoadjetivar-se como '*chato*', desejar 'exercitar mais a *chaticice*' são elementos que compõem um sujeito-forma, como argumenta Foucault (2006a), que é maleável e se modifica diante das contingências das relações sociais. Um sujeito multifacetado, sem forma definitiva. *Sujeitosdocentes* em formação, que podem assumir muitas formas, a partir da relação consigo. O 'ser chato', nesse caso, deixa de ter seu significado comum de atribuição social desqualificante, tornando-se uma estratégia de ação e uma atitude de incorporação ao cotidiano de outros modos de pensar, agir e sentir. Embora ocupar esse lugar possa transformar as estudantes em 'inconvenientes jogadoras do jogo da verdade', porque apontam suas limitações, sua ligação com o poder e seus efeitos sobre os sujeitos e o mundo. "*Mudar as lentes*", "*mudar o olhar sobre as coisas*", "*não deixar mais escapar coisas que não se via*" são atitudes que inserem as estudantes em jogos de poder e verdade, de constituição de si como *sujeitosdocentes*, como sujeitos de gênero e de sexualidade, jogos que envolvem conhecer o que antes era ignorado, perceber o que era antes imperceptível. As estudantes colocam-se nesse jogo com os outros, assumindo lugares que parecem não ser requisitados por pessoas do seu convívio, como familiares e amigos/as. '*Ser chato*' porque questiona padrões e privilégios de gênero, porque problematiza hierarquias das sexualidades, porque abandona ou resignifica alguns valores. O '*ser chato*', nesse caso, figura como efeito das discussões que a disciplina TEGSE promove e, mesmo com alcances variáveis, parece modificar as relações de algumas estudantes consigo mesmas, arrancando-as de seu *status* habitual.

" Foi muito difícil fazer as reflexões e principalmente perceber as situações ao meu redor. Eu tinha uma concepção muito bem construída e foi muito difícil confrontar tudo. Essa foi uma disciplina muito difícil, em vários momentos me senti contrariada, em outros, confusa, assustada, foram vários os sentimentos" (Denise – 2^a/2012).

" [...] comecei a ter no papel anotado situações que me intrigavam e assim percebi não mais apenas em meus pensamentos, mas ali, concretizado no papel, que vivia rodeada de ações que não gostaria de presenciar, aliás, percebi ali que

vivemos todas numa sociedade preconceituosa e impositora de costumes, ideias, ações e até pensamentos” (Jayla – 2^a/2012).

O cuidado de si como atividade ética impõe ao sujeito, a partir do trabalho sobre si mesmo, uma transformação advinda da insatisfação com um certo modo pelo qual se conduz a existência. Abre-se, então, a possibilidade de elaboração de outros *êthos*, de fazer outras escolhas éticas, de criar esteticamente a própria existência a partir da inconformidade. Isso não se faz facilmente. A estudante Catarina havia apontado uma “*mudança de lentes*”, passando a olhar diferentemente para o mundo. Denise e Tayla parecem também ter entrado nesse jogo: com ‘novas lentes’ vêm outros modos de perceber o mundo e conseqüentemente as dificuldades em confrontar a si mesmas, as suas concepções tão bem construídas. Um emaranhado de sentimentos se constitui como estratégia de combate à paralisia do pensamento: sentir-se contrariada, confusa, assustada. Perceber-se “*rodeada de ações que não gostaria de presenciar*”. Cuidar de si implica, nesse caso, um estado de constante agitação, de movimento, de inquietude, algo que impõe ao sujeito relações conflitantes consigo mesmo, que exigem negociações.

“Esse (gênero e sexualidade) é um tema que muito me afeta, pois mece comigo, com meus valores, minhas crenças, minhas “paranóias”, minha estranheza... com tudo! Nessas discussões confrontam meu eu, me fazem pensar no que eu acredito para a minha vida!” (Pâmela – 1^a/2012).

Escolhas, decisões. Elementos que compõem uma ética de existência. O cuidado de si como decisão ética envolve um trabalho sobre si com vistas à transformação de si. Caberia perguntar: que transformação? Argumento não ser pertinente pensar em termos de juízo de valor, ou seja, “transformações positivas” ou “negativas”, mas em termos da pergunta que orienta muitas das problematizações foucaultianas: o que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? O que estamos nos tornando? Fazer esse movimento não significa, necessariamente, declinar de valores e crenças construídas. Essas também são escolhas. Pâmela demonstrou isso em sua passagem pela disciplina: embora tenha ‘remexido’ valores, crenças e ‘paranóias’, embora tenha confrontado seu ‘eu’ (aparentemente fixo e coerente), a estudante reafirmou o que “acredita para a vida”. O fato de a disciplina TEGSE se organizar com a proposta de experienciar modos mais plurais de lidar com os sujeitos, as relações, os valores, não significa que todas as estudantes adotarão essa proposta. Passar pela disciplina pode inclusive significar que nada *lhe* passa, nada *lhe* acontece (LARROSA,

2014). Isso implica pensar que a disciplina propõe alguns modos de as estudantes se conduzirem, sugere alguns elementos para construir um *êthos*, propõe alguns valores. No entanto, nem sempre eles serão incorporados, pois são justamente isso, propostas, sugestões, e não leis ou códigos morais normativos.

" Confesso que esta é uma discussão ainda bastante nova para mim. Sempre morei em uma cidade bem pequena e as diferenças sempre foram algo que não se evidenciava muito no âmbito social. [...] Por esse motivo, não se questionava muito alguns acontecimentos no sentido de procurar entender, mas eram logo encarados pela não aceitação e por mecanismos de coerção" (Luana – 1^a/2012).

A existência de Luana foi marcada por histórias de "invisibilidade", "não aceitação" e "mecanismos de coerção" no que diz respeito às diferenças. A vida na "*cidade bem pequena*" talvez tenha sido constituída a partir de valores e regras de conduta propalados por "aparelhos prescritivos" como a família, a escola e as igrejas. Códigos morais que, como salienta Foucault (2006a), implicam uma moralidade dos comportamentos, ou seja, se os sujeitos se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta, se obedecem ou resistem às interdições ou prescrições. Estar (ou diria mesmo permanecer) em uma disciplina que se propõe a discutir relações de gênero e sexualidades sob uma perspectiva de problematização dos processos de construção das diferenças pode ser considerada uma escolha ética no sentido de buscar, a partir da formação docente como *áskesis*, uma modificação de si. Para a maioria das estudantes, como narra Luana, as discussões em torno das relações de gênero e sexualidades é algo 'novo', fato que as coloca na condição de sujeito moral, devendo conduzir-se a partir dos elementos prescritivos que constituem os códigos morais, mas também a partir das propostas de conduta da disciplina. Esse processo implica considerar que existem margens de variação ou transgressão em relação a esses códigos e a essas propostas. Não se trata, portanto, de um jogo binário entre os valores trazidos pelas estudantes e aqueles visibilizados pela disciplina. Como princípio de agitação e movimento, o cuidado de si supõe que os sujeitos estejam sempre em negociação com as referências para a condução de si que existem em sua cultura.

Coloca-se, desse modo, uma importante tensão no projeto formativo da disciplina TEGSE: de que modos é possível conduzir-se para uma elaboração ética de si, considerando a convivência entre crenças e valores previamente constituídos e as proposições da disciplina que, frequentemente, tensionam esses elementos? Essa

discussão é especialmente relevante no que se refere ao enquadramento pelo discurso religioso, mais precisamente pelos modos de sujeição colocados em funcionamento por certas vertentes religiosas que fazem com que os sujeitos se reconheçam ligados à obrigação de colocar em prática seus preceitos, tomando-os numa acepção de verdade transcendental inquestionável. Algo que foi discutido anteriormente, quando foi lembrada a relação entre a formação docente e as escolas, no que se refere às questões dos gêneros e sexualidades que não se enquadram aos preceitos normativos da heteronormatividade e da cisgeneridade. Uma questão que se coloca na relação das estudantes com a disciplina:

" Temho recebido várias críticas na igreja e na família sobre a disciplina que estou fazendo sobre gênero. E ainda duvidam que vou terminar a disciplina. Dizem que não tem nada haver comigo, pois sou serena e delicada para este tipo de assunto. A minha mãe no início ficou meio com receio, mas com o tempo ela me apoiou, que bom! Como profissional e pessoal me fará muito bem!!! Minhas irmãs tem muitos amigos gays e nem me criticam, mas na faculdade tem amigas que não olham com bons olhos a disciplina de Roney. Não me importa, vou terminar!!!!" (Lígia – 1^a/2013).

Com a narrativa de Lígia a tensão se visibiliza e faz pensar nas subjetividades como possibilidades de relações não normativas consigo mesmo, resistindo ao enquadramento em formas de vida socialmente prescritas. Embora o *êthos* religioso seja uma escolha de existência para Lígia, ela permanece na disciplina. Outras estudantes de Pedagogia declinam da opção de cursá-la, "*não olham com bons olhos*". E há ainda aquelas que, mesmo pouco dispostas a conduzir-se de modos que rompem com seu *êthos* religioso, também permanecem. Em capítulos posteriores apresentarei algumas das narrativas dessas estudantes, como Jacinta, Cremilda e Gisela, que passam pela disciplina e pouco *lhes* acontece, não se produz uma experiência capaz de transformá-las (LARROSA, 2014). É significativo o episódio, por exemplo, em que fui procurado por Cremilda e Gisela para discutir o modo como eu conduzia a disciplina, na visão dessas estudantes eu estava sendo preconceituoso com a religião delas. Em seus diários de bordo as escritas apontam para a constante insatisfação, não consigo mesmas, como ocorreu com outras estudantes, mas com as discussões das aulas que se chocavam diretamente com os seus valores e suas crenças religiosas. Mas, mesmo assim, elas não desistiram. Elas permaneceram e foram o contraponto que me mostrou os limites do projeto formativo da disciplina. Elas procuravam demonstrar, às vezes de forma 'dura', como a disciplina apenas reforçava nelas as

convicções religiosas, por exemplo, ao escrever sobre o “horror”⁴³ de presenciar imagens de carícias e beijos entre dois homens.

A estética da existência na contemporaneidade pode ser pensada, assim como na Antiguidade greco-romana, como algo que não é obrigação para todos, especialmente porque a constituição de uma existência ética, como foi explicitado anteriormente, não é direcionada por um código moral, por leis ou prescrições religiosas transcendentais. Não se trata, desse modo, apenas da moralidade dos comportamentos, se um sujeito obedece com maior ou menor intensidade ao código, se resiste a ele ou o incorpora em suas relações. A elaboração ética de si comporta escolhas pessoais de existência que visam a fazer da vida “uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo” (FOUCAULT, 2006a, p. 193). No contexto da contemporaneidade, as práticas de si podem contrapor-se àquelas da Antiguidade, configurando-se como práticas de assujeitamento e disciplinamento (ORTEGA, 2002). Argumento, portanto, que algumas estudantes possam estar se constituindo a partir de éticas orientadas para uma moralidade que mais assujeita do que liberta, como é o caso de algumas vertentes religiosas, especialmente aquelas por meio das quais os sujeitos se envolvem em práticas ascéticas pautadas no fundamentalismo da palavra bíblica. Sugiro pensar na estética da existência a partir de outros modos de conduzir-se, entendendo que o ‘ocupar-se consigo’ está aliado ao ‘inquietar-se’, o que exige criatividade, abertura para o novo, tentativas, acertos e erros, como propõe Miskolci (2008). As práticas de si implicariam aprender e transformar-se para constituir “formas de resistência ao enquadramento em formas de vida socialmente prescritas. O cuidado de si repousa em uma ética da inconformidade, da rebeldia, da rejeição à normalização” (p. 235).

Ortega (1999) comenta sobre o modo de Foucault pensar a política a partir de suas experiências no Irã. Lá ele teria encontrado uma experiência política e de revolta que consiste na produção de uma relação consigo mesmo, entendida como conversão ao poder. Foucault passa a tomar política como ética, como modo de rebelar-se “contra formas estabelecidas de subjetividade e aspirando à criação de outras novas” (p. 34). Constrói, assim, a noção de que não há transformação do mundo sem a transformação de si. Essa concepção foucaultiana de política pareceu-me bastante fecunda para pensar a formação docente, no sentido de produção de outras subjetividades, a partir do reconhecimento de que somos sujeitos de gênero e sexualidade, de que as relações de gênero e as sexualidades são organizadoras da vida em sociedade, são construções culturais e históricas. Dar-se conta desses argumentos poderia constituir um *êthos* de intolerância aos preconceitos, discriminações, violências, em modos de conduzir-se numa constante

⁴³ Em uma de suas narrativas, que será posteriormente apresentada nesta tese, a expressão “horror” é utilizada por uma dessas estudantes para expressar o sentimento em relação a determinado filme exibido nas aulas.

inquietação com o mundo, com as relações sociais. Cuidar de si para, ao transformar-se, transformar também o mundo, de que modo que isso não se faz sem o cuidado com o outro e menos em uma relação ‘individualista’ e ‘egoísta’ consigo mesmo, mas constitui “uma modulação intensificada da relação social. Não se trata de renunciar ao mundo e aos outros, mas de modular de outro modo esta relação com os outros pelo cuidado de si” (GROS, 2008, p. 132).

Na Antiguidade greco-romana, o ‘outro’ estava presente no cuidado de si por meio de atividades eminentemente sociais, como conversações, trocas de cartas, ensinamentos em escolas. Além disso, o ‘outro’ também poderia figurar como mestre, conselheiro, amigo. Nesse sentido, é que o projeto de formação da disciplina TEGSE não se restringe ao *espaçotempo* das aulas, escapando às paredes da sala de aula e ao que acontece ali para reverberar no cotidiano das estudantes, onde elas podem inquietar outros – familiares, amigas/os, colegas de trabalho, docentes e crianças das escolas em que realizam seus estágios – com as problematizações nas quais se envolvem com as aulas. Assim, “não se cuida de si para escapar do mundo, mas para agir como se deve” (GROS, 2008, p. 132). Nas narrativas das estudantes o ‘outro’ pode aparecer como regulador ou limitador das possibilidades de incorporação das discussões da disciplina no cotidiano. Por exemplo, quando Alcione escreve sobre suas dificuldades em discutir alguns temas com seus pais; quando Luana escreve sobre a educação recebida por ela em uma cidade ‘pequena’, em que as diferenças ficavam relegadas a não aceitação e coerção e como isso traz dificuldades com a disciplina; quando Lígia relata as críticas que vinha recebendo na igreja, na família e na própria faculdade por estar cursando a disciplina. Outras situações também são narradas pelas estudantes, quando elas passam a perceber que discutir questões de gênero e sexualidade ou mesmo incorporar em suas vidas uma certa perspectiva de problematização dessas questões frequentemente resulta em conflitos com seus namorados, amigas, familiares, colegas de trabalho e de faculdade. Porém, as estudantes também narram episódios em que perceberam mudanças nas relações com os outros a partir da disciplina, como relata Catarina: “*As pessoas estão pensando duas vezes antes de falar qualquer coisa comigo*”.

O cuidado de si e o cuidado com o outro na educação exigiria, como propõe Gallo (2006), a reciprocidade, uma espécie de ‘reflexo’ em que o cuidado com o outro pode redundar no cuidado de si, inscrito em contextos de práticas de liberdade e não de governo do outro, ou seja, de controle e domínio das vontades. O ‘inquietar-se’ produzido na formação docente estaria política e eticamente comprometido com essas práticas, em que as/os docentes trabalham sobre si para educar o outro. Um jogo de reciprocidade de uma ação ética, “em que uns se fazem livres aprendendo da liberdade dos outros; em que uns se fazem livres na medida em que ensinam a liberdade aos outros” (p. 188). Retomo assim, a

proposta de política como ética que recusa formas normatizadas (e normatizadoras) de subjetividades (ORTEGA, 1999), por conseguinte, pensando a docência como experiência transformadora de si que possibilita, nas práticas pedagógicas, transformar o outro como condição para a mudança social.

O 'outro' na disciplina TEGSE também se materializa na figura do docente, o que me faz pensar na posição que ocupo nesse projeto formativo. Foucault (2011) distingue na Antiguidade a figura do mestre e do professor. A partir de seus estudos, argumenta que o professor seria um educador no sentido 'tradicional' do termo, alguém que ensinava verdades, dados e princípios. Mas, o mestre seria o operador na reforma do indivíduo, o mediador da relação do indivíduo com sua constituição de sujeito. É sempre delicado e arriscado, enquanto pesquisador e docente, dizer do 'meu próprio lugar' nesse projeto, mas desejo pensá-lo como esse lugar do mestre, de quem opera ações sobre os outros, estendendo-lhes a mão para que saiam do 'estado' (modo de vida) no qual estão, como propõe Foucault (2011). No livro "A hermenêutica do sujeito", Foucault apresenta Sócrates como aquele que tinha por ofício incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo. O 'incitar', nesse sentido, adquire múltiplos sentidos: interrogar, examinar, exortar, ministrar ensinamentos, interpelar as pessoas e despertar algo nelas. Esse é o lugar que me esforço para ocupar no projeto formativo da disciplina TEGSE, embora não esteja completamente seguro de que o consiga. Certamente não o tomo como lugar tranquilo e cômodo no qual me coloco para fazer algo com as estudantes, como a possibilidade de governar suas condutas, mesmo porque isso não seria possível, pois, como sempre digo a elas "*da porta da sala de aula para o mundo é com vocês!*". Como propõe Gallo (2006), penso que esse seria um lugar de reciprocidade, em que ao trabalhar sobre mim mesmo, ocupo-me comigo para que as estudantes se ocupem consigo mesmas. Ser docente na disciplina TEGSE tem sido uma experiência transformadora, por meio de um trabalho sobre mim em que examino minhas ideias no embate com as estudantes, assumo meus desassossegos e busco me desacomodar da docência como posição de sujeito 'segura' e 'dominante'. Assim me constituo, como argumenta Foucault (2006a), não como sujeito-substância, com um 'eu' estável, coerente, mas como sujeito-forma, em "modo de intensidade", assumindo uma "atitude experimental" na relação comigo e com os outros. Uma ética que exige *áskesis*, regularidade, um princípio de permanente inquietude, coextensivo à vida, à arte de viver (*tekne tou biou*).

Olhando para trás, pensando nas razões pelas quais escolhi ofertar a disciplina TEGSE, percebo que é essa inquietude, como eleição pessoal de existência ética e, portanto, como intensificação das relações sociais, que vem me movimentando. Desse modo, não se trata apenas de 'transferir' a produção científica no campo das relações de gênero e sexualidades para as estudantes, mas utilizá-la como ferramenta de inquietação,

problematização. Não se trata da substituição 'direta', pelas estudantes, de seus saberes por aqueles construídos cientificamente. Trata-se de como as estudantes estabelecerão relações com essa produção acadêmica, o que elas farão com isso, de que modos essa produção lhes instiga a pensar a si mesmas e de que modos uma disciplina poderia se constituir como *espaçotempo ético-estético-político* de resistência aos poderes subjetivantes (LOPONTE, 2005). Um objetivo que me parece pouco objetivo, pois está aberto às contingências dessas relações, ou seja, a partir dos embates, de como a produção científica pode desestabilizar certezas e convicções e como isso reverbera no cotidiano. Articula-se, desse modo, a ideia de uma formação como cuidado de si, que introduz entre o sujeito e o mundo certa distância, que é constitutiva de suas ações no mundo. "É essa distância que me permite não me deixar fascinar pelo objetivo imediato; impede a precipitação; permite um retorno a si, a partir do qual posso consultar o catálogo dos meus deveres e agir de maneira circunstanciada, ao invés de agir com urgência" (GROS, 2008, p.132).

Uma formação *ética-estética-política* estaria pautada na relação consigo mesma/o e com sua atividade docente como invenção de si e com a criação de novos modos de subjetivação para a docência. Uma formação que não teria como objetivo um sujeito plenamente 'formado', 'desenvolvido', mas um 'quase-sujeito', sempre em constituição, em contínua transformação. Uma decisão *ética-estética* que exige trabalho contínuo, mas que não se relaciona com uma coação ou prescrição, não é uma obrigação para todas/os. Pensando na Antiguidade greco-romana e nas possibilidades de articulação com a ética e estética da existência, não se trata de exaltar as subjetividades antigas, glorificá-las e aplicá-las aos nossos modos de ser contemporâneos, passando a compor mais um dos modelos de docência (LOPONTE, 2005). Essa perspectiva de formação articula-se a partir do argumento de que as relações de gênero e as sexualidades estão em constante transformação, considerando as produções nas diversas áreas de conhecimento (Educação, Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, etc.). São campos culturais e históricos que se modificam com as experiências dos sujeitos, com as disputas na produção de significados e na articulação com diversas outras temáticas (etnia, geração, religiosidade, nacionalidade, entre outras). Além disso, considera-se que 'relações de gênero' e 'sexualidades' remetem às multiplicidades de sujeitos, de práticas, de desejos e prazeres, de formas de ser, agir, sentir, pensar. Uma formação docente poderia dar conta dessa movimentação?

Por fim, inspirado nos argumentos de Loponte (2005), digo que a discussão sobre a formação nesta tese não ambiciona constituir um modelo a ser repetido ou uma receita para a produção de uma 'boa' docência. Importa o que essa formação pode fazer pensar ou o que podemos pensar sobre nós mesmos e sobre a formação a partir dela ou contra ela. Importa também essa formação em relação às escolas: que poética e ética são possíveis hoje nessas escolas? Que espaços para práticas de liberdade são possíveis? Que

“etopoéticas docentes” são possíveis nessas escolas? Questões que permanecem sem uma resposta conclusiva, mas que são inquietantes para pensar os projetos das diferentes instâncias de formação.



Movimento de Escrita III

Política e poética dos diários de bordo

Neste terceiro movimento de escrita da tese o foco são os diários de bordo e suas redes de significados. Tomando-os como instrumento de pesquisa e artefato cultural, problematizo alguns dos significados advindos das leituras de trabalhos acadêmicos relacionados ao uso dos diários no campo da Educação, mais especificamente os que tratam dos diários na formação docente. Apresento também alguns dos sentidos dados a esse artefato a partir da pesquisa e na disciplina TEGSE, entremeando análises, narrativas e imagens dos diários produzidos pelas estudantes.

Tal movimento se faz na perspectiva de que há uma rede discursiva no campo da Educação que delinea os significados atribuídos à escrita de diários relacionada aos processos de formação docente. Desse modo, parece haver uma *política dos diários*, uma vez que a relação com esse artefato e seu uso em pesquisas e práticas formativas é atravessada por discursos que o objetivam, dando-lhe um lugar nesses processos. Além disso, as pesquisas e práticas formativas que focam na produção de diários alimentam essa mesma rede discursiva, colocando em circulação enunciados que definem os sujeitos dessa formação (quem são as/os docentes a serem formadas/os, a quem a formação se endereça).

Ainda no movimento de pensar esses artefatos, considero que há uma *poética dos diários*, na medida em que o 'contato' com esses artefatos e com os estudos que o tomam como 'objeto de análise' pode produzir uma multiplicidade de sentidos, em especial por suas características mais particulares: os diários são portadores de uma escrita que narra os processos vividos pelos sujeitos, suas histórias de vida, suas memórias, atravessados por emoções e pensamentos. Além disso, não é apenas a escrita em si, como registro material, mas o próprio processo de produção/escrita⁴⁴ dos diários insere o sujeito em um jogo subjetivo de produção de sentidos sobre si e sobre o mundo, uma vez que envolve lidar com escolhas e até mesmo ausências que podem nos convocar a preenchê-las. Outro aspecto a ser considerado nessa poética é o fato de haver um 'vazio' entre a *escritanarrativa* dos diários e o/a leitor/a, espaço que vai sendo preenchido a partir de quem lê, a partir de suas narrativas previamente construídas. Interessa, nesse caso, tomar os diários como envolvidos em produção de subjetividades: diante deles produzimos sentidos, por meio deles as estudantes se pensam, eu me penso como pesquisador e docente, a partir deles resistimos e nos colocamos em negociação com significados culturais.

Desse modo, esta seção atende ao objetivo de conhecer e problematizar alguns dos enunciados que dizem sobre os diários na Educação, mais especificamente na formação docente. A partir dessa abordagem, abre-se a possibilidade de problematizar os significados

⁴⁴ O binômio produção/escrita coloca-se desse modo para evidenciar que há outros modos de expressão que compõem o diário, além da escrita, ou seja, as estudantes o constroem também com imagens, fotos, desenhos. Além disso, a escrita não é apenas autoral, mas compõe com outros elementos (registros dos textos lidos, das aulas, de reportagens e textos pesquisados na Internet, etc.).

dos diários de bordo enquanto fonte/instrumento de pesquisa e de formação na disciplina TEGSE. Como a escrita desta tese também é uma escrita para um 'outro', anuncia-se a possibilidade das/os leitoras/es produzirem sentidos sobre a escrita nos diários, a partir de relações estabelecidas com os enunciados apresentados, considerando que o 'vazio' existente entre os diários e o/a leitor/a é uma espaço de liberdade, preenchido na poética que envolve essa relação.

Outro aspecto que considero importante é a relação entre a escrita como narrativa de si e do mundo e as experiências dos gêneros e sexualidades. Constituímo-nos como sujeitos narrando essas experiências, os modos como entremeamos os discursos na atribuição de significados sobre nós, os outros, as relações. Escrever narrativas nos contextos de formação é, nesse sentido, um modo de visibilizar os processos por meio dos quais vimos nos tornando sujeitos de feminilidades e masculinidades, sujeitos de desejos e de prazeres, sujeitos de certas sociabilidades e experiências. É também um modo de visibilizar as normatividades que nos enquadram e nos sujeitam, bem como as possibilidades de resistências e liberdades, a partir das relações de saber-poder que nos empurram em múltiplas direções.

Assim, este terceiro movimento de escrita se organiza em capítulos que pretendem discutir os múltiplos aspectos relacionados à produção/escrita dos diários de bordo. O Capítulo 1 intitula-se "**Pensando (com) os significados dos diários**" e visa apresentar as redes de significados sobre diários e alguns dos modos pelos quais essa rede chega às pesquisas em educação. O Capítulo 2, "**Escritaexperiência nas narrativas dos diários**" apresenta os sentidos dessa escrita e das narrativas como um modo privilegiado de *escritaexperiência*. O Capítulo 3 intitula-se "**Política e poética das imagens nos diários**" e apresenta uma leitura dos diários a partir das suas capas e das imagens que constituem uma estética própria de cada estudante para esse artefato. Por fim, o Capítulo 4, "**Escritas nos diários de bordo: experiências com a disciplina TEGSE**" discute, sob o olhar foucaultiano, as possibilidades de tomar os diários como uma prática ascética de escrita de si. A partir dessa noção, apresento e problematizo os sentidos dados pelas estudantes à produção do diário e das narrativas.



Pensando (com) os significados dos diários

Diário. Do latim *diarius*, ‘do dia’ e *diarium*, ‘pagamento de um dia de trabalho’; ‘registro feito a cada dia’, de todos os dias, do que se faz ou que ocorre diariamente; cotidiano.

Diário seria uma espécie de ‘agenda’, geralmente de caráter íntimo, no qual se registra uma narrativa diária, ou pelo menos periódica, de experiências pessoais, pensamentos e sentimentos. Os registros podem ser organizados por sua ‘data de entrada’. O termo ‘diário’ pode designar também a publicação impressa de um diário escrito ou em formatos eletrônicos, como é o caso dos blogs.

Diário de bordo seria algo que acompanha as/os viajantes, funcionando como um instrumento utilizado na navegação (planejamento e execução de uma viagem). Há séculos nas navegações marítimas já se usava um ‘caderno’ no qual a tripulação registrava/anotava aquilo que acontecia ao longo da viagem, ou seja, os acontecimentos considerados mais importantes. Esses ‘cadernos’ também podem ser individuais, contendo informações sobre lugares visitados, sobre o percurso vivenciado, sobre os acontecimentos, as situações, os sentimentos, enfim, os processos da viagem.

O registro significaria, portanto, a expressão documental desses processos. Registrar seria um modo de “materializar” o percurso, de documentá-lo, de inseri-lo na história e na memória. Tais registros podem ser tomados apenas como um conjunto de acontecimentos e fatos, ou como documentos comprobatórios sobre aquilo que se viveu.

A proposta de elaboração dos diários de bordo partiu dos significados apresentados na página anterior, tendo também como inspiração o que eu havia pensado durante a construção de minha pesquisa de mestrado (CASTRO, 2008): a formação docente como viagem. Desse modo, os diários na TEGSE foram tomados como registro dos movimentos por/entre diferentes ideias, deslocamentos por/entre crenças e valores. Registro dos caminhos percorridos pelos textos, imagens, narrativas e memórias. Registro da produção de experiências, de vida. Materializar o percurso pela disciplina, documentá-lo, inseri-lo na história e na memória, porém, sem a pretensão de constituírem-se apenas como conjunto de fatos, tampouco para comprovar o vivido. Registrar para pensar, pensar para produzir experiências. *Escritaexperiência*.

O percurso pela disciplina é marcado pelas experiências dos modos como nos tornamos sujeitos femininos, masculinos, de prazeres, desejos e sociabilidades. No decorrer da história, temos notícias de que como a escrita foi deslocada de uma atividade atribuída a grupos hegemônicos – ‘o homem branco, burguês, heterossexual, europeu, cristão’ – que contavam as histórias instituídas como ‘oficiais’ e ‘verdadeiras’, para uma atividade também de resistências, como modo de produzir outras verdades, de contar outras histórias, de subverter essas biografias ‘oficiais’. Penso em como a escrita foi e continua sendo uma potente ferramenta de produção do mundo a partir da perspectiva de grupos assujeitados, de suas histórias de abjeção e lutas, como a escrita de mulheres, que não se furta às sensibilidades, às emoções, às políticas do privado, enfatizando a construção discursiva das subjetividades (RAGO, 2013). Assim, a possibilidade de uma escrita de si pelas estudantes é também de produção de si como mulheres que vivenciam em seus cotidianos histórias marcadas pelos significados de gênero e sexualidade, entre enquadramentos e resistências, e de como acionam essas histórias na sua constituição docente.

A proposta dos diários para a disciplina implica relacionar os significados sobre esse artefato no plano mais geral com a pesquisa em Educação e a formação docente. As Ciências Humanas e Sociais vêm fazendo uso dos diários como parte de um grupo de ‘documentos pessoais’ que registram histórias de vida, memórias e experiências pessoais diversas, utilizados como fontes das metodologias de investigação qualitativa denominadas de ‘pesquisa narrativa’, ‘pesquisa (auto)biográfica’, ‘abordagem biográfica’. São documentos como biografias e autobiografias, fotografias, diários, agendas, cartas, memoriais, respostas a entrevistas, evocações de sonhos, confissões, portfólios, composições e arte, entre outros (ALVES, 2004; ZABALZA, 2004; SOUZA, 2006; CUNHA, 2010). Passeggi, Souza e Vicentini (2011) argumentam ainda que os processos de ‘biografização’ não se limitam à grafia produzida em língua oral ou escrita, mas expandem-se para englobar outras linguagens como “fotobiografias, audiobiografias, videobiografias” e a infinidade de modalidades na

web, “blogs, redes, sites para armazenar, difundir e praticar formas de contar, registrar a vida e até mesmo de viver uma vida virtual.” (p. 371).

No campo da Educação a diversidade de abordagens denominadas de ‘pesquisa (auto)biográfica’ embasam pesquisas e práticas de formação que lidam com narrativas de histórias de vida e memórias dos sujeitos escolares, notadamente de docentes, bem como narrativas sobre as práticas pedagógicas e processos formativos, a partir das quais as/os docentes poderiam refletir sobre suas trajetórias de formação e sobre suas memórias como constituidoras da docência. Segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011) os trabalhos construídos sob tal abordagem procuram investigar, nas trajetórias de docentes, questões como “as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais” (p. 370). Além disso, os trabalhos também teriam como objetivo dar a conhecer

o modo pelo qual os professores-narradores-autores representam o próprio trabalho de biografização, considerando tanto a dimensão institucional de escritas, realizadas em contexto de aprendizagem formal, quanto a que António Nóvoa (1996) associa aos sentidos atribuídos à esfera privada da profissão (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 370).

Apesar de não nomear o processo de pesquisa que constitui esta tese como sendo uma ‘pesquisa (auto)biográfica’ ou uma ‘abordagem biográfica’, vislumbro alguns atravessamentos com essas perspectivas, especialmente quando denominadas ‘pesquisas narrativas’, ou seja, aquelas que, de algum modo, lidam com as narrativas dos sujeitos da pesquisa. Além disso, a ideia de ‘biografar-se’ como ‘contar a própria vida’ me parece relevante, embora seja arriscado conceber tais processos sem considerar que os relatos dos sujeitos não seriam ‘registros fiéis’ e ‘plenamente verdadeiros’ do vivido, mas uma construção que envolve muitos modos de biografar-se. Contar-se, narrar-se é, nesse sentido, produzir subjetividades. Não apenas como quem olha para trás e constata o que foi vivido, mas narrar-se como produção de uma existência.

Buscando conhecer trabalhos⁴⁵ que trouxessem problematizações sobre os atravessamentos entre ‘diários’ e ‘formação docente’, considerando o campo de estudos acima delineado, realizei uma pesquisa no repositório de dissertações e teses da CAPES⁴⁶, a qual retornou múltiplos resultados. Optei por refinar a busca por meio de termos relacionados à minha pesquisa nos títulos, resumos e palavras-chave. Escolhi os seguintes:

⁴⁵ Em função de os trabalhos encontrados terem sido muitos, optei por não listá-los aqui, tendo em vista que eles não foram selecionados como potenciais contribuições para a tese. Aqueles que, de alguma forma, traziam contribuições à discussão foram selecionados e suas referências foram listadas (vide próxima nota de rodapé e referências).

⁴⁶ Pesquisa realizada em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 de novembro de 2013.

‘diário de bordo’; ‘escrita de professores’; ‘*escritanarrativa*’ (com e sem hífen); ‘escrita de si’. Tomei como base as teses e dissertações vinculadas ao campo da Educação.

Os trabalhos diziam respeito, majoritariamente, às experiências de escrita de docentes em sua atuação nas instituições escolares e em práticas de formação continuada⁴⁷. Alguns resultados também mostraram trabalhos cujo foco estava nas escritas de estudantes de distintos níveis educacionais. Além disso, o termo ‘diário de bordo’ foi encontrado nos resumos dos trabalhos como referência ao registro do/a pesquisador/a, ou seja, como sinônimo de ‘diário de campo’.

Selecionei, por meio da leitura dos resumos, os trabalhos que me pareceram poder contribuir com a discussão que eu proponho para a pesquisa. ‘Selecionar’ é uma ação que denuncia a estreita vinculação com a perspectiva que conduz a produção da pesquisa, ou seja, para selecionar usei as ‘lentes’ que me possibilitam olhar de certos modos para o processo de investigação. Além disso, selecionei os trabalhos⁴⁸ que tratavam das possíveis relações entre escrita em diários e formação docente. Dos trabalhos selecionados, outros foram sendo ‘puxados’, como nos fios de uma rede, conectados. Toda a busca foi realizada pela Internet, com o objetivo de lançar mão daquilo que esses estudos dão a pensar sobre diários e escrita na formação docente. Assim, tomo esses enunciados produzidos nas pesquisas e divulgados nas teses, dissertações e artigos científicos como provocadores de pensamentos. Ler estudos sobre os diários e sobre escrita docente provoca atravessamentos com as problematizações acerca da escrita das estudantes de Pedagogia, docentes em formação, que passaram pela disciplina TEGSE. Uma ressalva: os argumentos a seguir constituem-se em uma proposta de atravessamento com os estudos sobre diários e formação docente, com mais aproximações que distanciamentos em relação aos diários de bordo da disciplina TEGSE.

1.1 Diário como instrumento reflexivo na formação docente

Uma primeira constatação com a leitura dos estudos sobre diários e formação docente diz respeito aos múltiplos termos encontrados para nomeá-los: ‘diário de aprendizagem’, ‘diário de leitura’, ‘diário de formação’, ‘diário reflexivo’, ‘diários da prática docente’, ‘diário narrativo’, ‘diário de aula’, ‘diário de acompanhamento’, ‘diário de momentos’, ‘diários de bordo’.

⁴⁷ Importante mencionar que esses trabalhos lidam de diferentes modos com a questão da formação docente, em especial, tomando-a como profissionalização ou processo de constituição docente, termos polissêmicos que expressam as concepções dos/as autores/as da pesquisa.

⁴⁸ ALVES (2004); ZABALZA (2004); SANTOS (2005); PECOITS (2009); CAÑETE (2010); CUNHA (2010); GASPAR, PEREIRA e PASSEGGI (2013).

A partir da constatação desses termos percebo a tentativa das/os autoras/es em definir o que são e qual a função dos 'diários' na educação e na pesquisa educacional, expressando os significados atribuídos a esse 'documento' em seus respectivos estudos e nos de outras/os autoras/es. Um dos significados mais comumente encontrados nesses estudos é aquele em que o diário aparece como **instrumento reflexivo**:

O ato de escrever e a posterior leitura dos diários oportunizam ao professor, através da reflexão crítica, (re)construir uma visão mais objetiva das experiências vivenciadas a fim de aprender com elas, assumindo o papel de investigadores das próprias práticas (CUNHA, 2010, p. 145).

A elaboração dos diários possibilitaria às/aos docentes refletirem sobre suas práticas pedagógicas, no sentido de que o registro e posterior leitura e reflexão proporcionariam compreender e (re)construir a prática. Zabalza (2004) argumenta que a reflexão é uma "dimensão constitutiva dos diários", ou seja, "o próprio fato de que o diário suponha a atividade de escrever traz consigo o fato da reflexão como condição inerente e necessária". Isso implica em considerar docentes e estudantes como "agentes conscientes do processo de ensino" (p. 44). No caso dos diários produzidos por docentes, o autor aponta que ele possibilita um diálogo consigo mesma/o, por meio da leitura e da reflexão, envolvendo duas vertentes complementares: "uma reflexão sobre o objeto narrado", ou seja, os processos de planejamento, o andamento das aulas, etc., e "uma reflexão sobre si mesmo, sobre o narrador", ou seja, a/o docente como protagonista dos fatos, capaz de sentir e ter emoções, desejos, intenções, etc. (p. 45). Nesse caso, poderíamos pensar também que os diários vão além de produzir uma competência reflexiva, mas seu processo de elaboração, inserido em um projeto de formação, define o que vale como experiência crítica, e seu funcionamento reveste-se de um caráter pedagógico, no qual o sujeito aprende a estabelecer relações reflexivas e passa a compreender-se no interior desse processo. Uma ressalva, a título de problematização: tanto a reflexão sobre o objeto narrado (as práticas pedagógicas ou os processos formativos) quanto a reflexão sobre si mesmo não deveriam tomá-los como objetos prontos, acabados. A reflexão é um mecanismo de construção daquilo sobre o qual se pensa e o que se narra nos diários. Não se pode desconsiderar que a reflexão é, portanto, um mecanismo contingente, pertencente a um tempo histórico e a relações sócio-culturais.

O significado do diário como instrumento reflexivo autobiográfico aparece nos estudos enquanto elemento potencializador de uma formação que almeja a modificação das práticas pedagógicas vigentes por meio da ação reflexiva ou auto-reflexão da/o docente sobre si mesmo. Isso envolve a retomada de sua trajetória pela vida escolar (uma escrita memorialística), o registro de suas práticas cotidianas para uma reflexão posterior, o contato e reflexão crítica com as representações construídas ao longo dessa trajetória. "[...] os

diários se tornam recursos de reflexão sobre a prática profissional e, portanto, instrumento de desenvolvimento e melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce” (ZABALZA, 2004, p. 10).

Trata-se de uma experiência narrativa que, posteriormente, poderá se tornar uma experiência de ler-se a si mesmo, assumindo ou não uma atitude crítica em relação a suas próprias ações, tendo a oportunidade de refletir sobre elas e reconstruí-las (SANTOS, 2005, p. 69).

Ou seja, a experiência narrativa não é garantia de que os sujeitos modifiquem suas práticas e seus modos de pensar, sentir, agir. A garantia é a da possibilidade de reflexão, de ‘ler-se a si mesmo’. De algum modo, o sujeito se coloca no movimento de pensar a si próprio, suas ações, suas relações, suas concepções, sendo arriscado garantir que isso produzirá a certeza de uma modificação.

A lógica de um registro processual, que daria conta de um percurso vivido, trazendo elementos do passado e do momento presente, atravessa os estudos sobre a escrita nos diários no campo da Educação.

[a escrita no diário] Permite recuperar nossas lembranças e completar o sentido dos fatos ali narrados. Através dele, podemos constatar nossas mudanças, as alterações de nossas perspectivas e de nossos sentimentos e trabalhar com nossas emoções. Assim, trata-se de uma atividade de autoconhecimento e de autonomia emocional, realizada em um âmbito pessoal (SANTOS, 2005, p. 69).

O diário pode ser encarado como uma maneira de documentar o processo que se está desenvolvendo, o momento que se está vivendo, como se está vivendo, sobretudo quando este processo ou este momento tem sentido formativo (*idem*, p. 70).

O registro escrito pode ajudar a compreender o modo como cada sujeito vai se constituindo, ajudar a compreender o processo de transformação/permanência particular de cada um e pode permitir a configuração dos sujeitos como atores/autores de si próprios e de seus processos profissionais (CAÑETE, 2010, p. 59).

O percurso vivido, materializado nas escritas periódicas nos diários, possibilitaria compreender a formação como processo, tomando-a como objeto de reflexão, dando sentido à trajetória e ao modo como ela se constrói por meio da análise dos modos pelos quais as experiências de vida nos transformam. No percurso vivido, o âmbito pessoal e o profissional se hibridizam e interferem-se mutuamente, constituindo importantes elementos da formação docente entendida como processos de constituição de sujeitos. Nesse sentido, destaca-se a escrita no diário como autoral, marcada por um sujeito particular que se coloca na ação de autoconhecer-se, decifrar-se, buscando uma autonomia quanto a esse percurso vivido. Assim, a escrita também proporcionaria um distanciamento da/o docente de seu

cotidiano e da trajetória de formação, a fim de analisá-la, constatando as mudanças e as permanências, a complexidade do “fazer pedagógico”, constatando os sentimentos e emoções experienciados, configurando os sujeitos como “atores/autores de si próprios e de seus processos profissionais” (PECOITS, 2009, CAÑETE, 2010, GASPAR, PEREIRA, PASSEGGI, 2013).

Como discute Santos (2005), escrever o diário “pode representar a oportunidade de desenvolver a capacidade de “descentrar-se”, de distanciar-se para melhor “ver as coisas”, poder criticá-las e analisá-las” (p. 69). Reforça-se, desse modo, a relação da escrita com a formação, ou seja, a produção dos diários se transforma em estratégia formativa, na medida em que oportuniza um “pensar sobre a prática pedagógica”, especialmente em dois sentidos: para constatar concepções, modos de ação docente, dificuldades enfrentadas, e para projetar outras práticas, encaminhando de outros modos as questões identificadas como sendo “entraves”, “acertos”, “descobertas”, “inusitados”. Cañete (2010) fala de um distanciamento que produziria um “docente-escritor” e um “docente-praticante”, uma vez que a escrita nos diários possibilitaria ver-se sob outra ótica e considerando que “a” realidade é construída narrativamente, o que implica poder reconstruí-la e reinterpretá-la por meio do diálogo consigo mesmo a partir dos registros. Talvez seja relevante destacar que a escrita e a prática, apontadas por Cañete (2010), são mutuamente constitutivas, sendo problemático tomá-las como elementos plenamente autônomos ou oposicionais. Além disso, a escrita pode ser pensada como um elemento da prática pedagógica, ou seja, os modos pelos quais a/o docente narra é constitutivo dos modos das experiências com as práticas.

A habilidade de reflexão e de projeção de outras/novas práticas pedagógicas a partir da escrita é evidenciada nos estudos como um aspecto formativo dos diários, no sentido de que a formação possa transformar as práticas pedagógicas vigentes, tendo a/o docente como protagonista/autor/ator. De acordo com Cunha (2010) os registros não são simples meio de comunicação, “mas uma forma de exercício pessoal que, associada ao exercício do pensamento pode produzir transformação dos registros escritos em princípios norteadores de ações futuras (p. 147). Poderíamos problematizar que as “ações futuras” são de uma temporalidade do vivido, da intensidade da experiência. Porém, em geral, a ideia de “ações futuras” parece remeter a um futuro distante, uma transformação em longo prazo, talvez perseguida como um ideal construído de uma prática pedagógica. Sendo assim, aposto na ideia de que a narrativa nos diários poderia produzir desde já princípios para ações pedagógicas e para a vida, ou seja, a reflexão advinda da experiência da escrita também é a possibilidade de que outros modos de existência sejam vividos.

Tomando uma dimensão “autoavaliativa” proporcionada pela escrita, “o autor” estaria consciente de sua atuação no momento em que identifica os seus componentes para narrá-los, e, nesse processo, poderia recodificar essa atuação, transformando a ação em texto e,

posteriormente, o texto em reflexões que produziriam outras ações (GASPAR, PEREIRA, PASSEGGI, 2013).

Tal dimensão “autoavaliativa” remete ao caráter moral das narrativas, ou seja, na medida em que os sujeitos narram e articulam temporalmente suas relações consigo mesmos, eles entram “num domínio constituído por valores e normas, estruturado nas distinções axiológicas derivadas da distinção básica entre bom e mau, ou nas leis e normas de comportamento que têm que ver, em geral, com o dever” (LARROSA, 2002, p. 73). Assim, a narrativa pode funcionar como um dos elementos que constituem uma “consciência jurídica”, na qual a relação da pessoa consigo mesma tem a forma do julgar-se, como se o “sujeito da reflexão” tivesse um critério ou padrão, imposto ou construído, que lhe permitisse avaliar o que vê quando se volta para si mesmo, ou seja, criticar-se e “prestar conta” de si mesmo “segundo a lógica dos critérios de valor que servem de padrão da contabilidade” (LARROSA, 2002, p. 74).

Os estudos sobre os diários também apontam a possibilidade da escrita ser mais reflexiva na medida em que ultrapassa as formas de registro “burocráticas”, que, em geral, são exigidas das/os docentes no cotidiano escolar e acabam por reduzir-se a uma “tarefa para o outro”: relatórios, planos de ensino, pareceres, etc. A escrita nos diários é, nesse sentido, um instrumento de transformação da prática, por centrar-se nos sentidos produzidos e “experimentados” nesse cotidiano, distanciando-se do seu “fazer pedagógico” e proporcionando reconhecer a realidade e compreendê-la em sua complexidade (PECOITS, 2009; CAÑETE, 2010).

1.1.1 A reflexão como metáfora do ‘olhar-se’

A reflexão compõe o rol das metáforas relacionadas ao olhar, em dois significados principais: primeiro, “enquanto sentido privilegiado capaz de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, mostrar como é mesmo o mundo”; segundo, como ação de “olhar para dentro de si para ver como o eu se reflete sobre si mesmo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 24). Pensando nos diários como instrumentos reflexivos na formação docente, interessa problematizar os modos pelos quais eles constroem e medeiam certas relações dos sujeitos consigo mesmos, ou seja, tomar os diários como “dispositivos pedagógicos” por meio dos quais se constrói a experiência de si (LARROSA, 2002). Além disso, a utilização do termo ‘reflexão’ nos diferentes estudos possibilitaria ‘rachar’ a sua aparente homogeneidade, abrindo-o para atravessamentos de sentidos.

Conforme aponta Larrosa (2002), o vocabulário pedagógico moderno abriga diversos termos que implicam algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, tais como

“autoconhecimento”, “autoestima”, “autocontrole”, “autoconfiança”, “autonomia”, “autorregulação”, “autodisciplina”, entre outros. Em geral, esses termos aparecem como ação – conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se – e também como características normativas do sujeito “formado”, “maduro”, “são” ou “equilibrado”. Desse modo, as práticas educativas deveriam “contribuir para constituir, para melhorar, para desenvolver e, eventualmente, para modificar” esses sujeitos (p. 40). A reflexão apareceria como mecanismo capaz de transformar os sujeitos por meio do uso de uma racionalidade crítica e analítica, no percurso por tornar-se plenamente emancipado, formado.

O ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia. Os mecanismos, em suma, nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente, aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se (LARROSA, 2002, p. 57).

Segundo Larrosa (2002), a reflexão está ao lado das formas de ver e de ver a si próprio e se relaciona com o autoconhecimento. Como argumenta o autor “*reflectere*” significa “virar” ou “dar a volta”, “voltar para trás” e, também “jogar ou lançar para trás”. Ou seja, ações que nos remeteriam a uma interioridade que nos constitui. Outro significado de reflexão é o da “reprodução dos objetos nas imagens oferecidas por um espelho e o processo que tem lugar entre um objeto e sua imagem tal como esta aparece em uma lâmina polida” (p. 59). Tal significado, advindo das ciências físicas, vem sendo usado para designar os modos pelos quais os sujeitos são levados a ter certo conhecimento de si mesmos. Podemos ver essa metáfora sendo utilizada nas referências aos diários: eles seriam como “documentos que reflectem o retrato, de uma forma detalhada, de quem os escreve” (ALVES, 2004), como modos de “apresentar o professor a ele mesmo” (CAÑETE, 2010) ou de “contar a nós mesmos histórias sobre nós mesmos” (PECOITS, 2009). A própria escrita, nesse caso, tomada como exercício reflexivo, passa a figurar como constitutiva da produção de diários, e a reflexão como inerente ao processo de escrita (ZABALZA, 2004).

Ver-se como em um espelho, projetar uma imagem de si e tomá-la como objeto de reflexão. Nessa atividade ocorreria um desdobramento entre a própria pessoa e uma imagem exterior de si própria. O autoconhecimento por meio da reflexão apareceria como uma modalidade particular da relação sujeito-objeto, sendo o “objeto percebido” a própria imagem exteriorizada. Porém, há que considerar os “regimes de visibilidade” que determinam aquilo que se vê ou se faz ver e o alguém que vê ou que faz ver. Ou seja, o

sujeito torna-se uma função da visibilidade, dos dispositivos – históricos e contingentes – que o fazem ver e orientam seu olhar (LARROSA, 2002). O que é possível ver de nós mesmos por meio dos mecanismos de reflexão? Que imagem construímos de nós mesmos por meio das “máquinas óticas” que nos fazem ver? Ao lançar tais questionamentos problematiza-se a lógica do autoconhecimento como processo que envolve “exteriorização e objetivação da própria imagem, um algo exterior, convertido em objeto, no qual a pessoa possa se ver a si mesma.” (LARROSA, 2002, p. 59).

Como “registro reflexivo de experiências – pessoais e profissionais – ao longo de um determinado período de tempo” (ALVES, 2004, p. 224) e como gênero autobiográfico que possibilita realizar momentos de retrospectão e reflexão (GASPAR, PEREIRA, PASSEGGI, 2013), a elaboração dos diários se constituiria como dispositivo pedagógico, como prática que se organiza a partir de determinadas regras e formas de realização, produzindo um “sujeito de auto-observação”, que se objetiva a si mesmo e que aprende, no próprio processo de escrita, a refletir, a tomar-se a si mesmo como objeto de reflexão (LARROSA, 2002).

Enquanto registro reflexivo, as possibilidades dos diários contêm a ideia de um sujeito que se dobra sobre si mesmo por meio de uma escrita que põe em confronto “sentimentos, valores, saberes e histórias de vida profissionais e pessoais”, dá “visibilidade às representações profissionais e pessoais” das/os docentes e produz, desse modo, “estratégias de ação e de mudança das práticas escolares” (CARLOS; PEREIRA, 2011, p. 176). Haveria uma espécie de percepção interna, produzida na ação reflexiva de voltar o olhar, que normalmente está dirigido às coisas exteriores, para si mesmo. Ou seja, “em si próprio haveria “coisas” que se fazem visíveis ao se lhes prestar atenção, ao dirigir a elas o próprio olhar” (LARROSA, 2002, p. 59).

A escrita reflexiva nos diários, como investimento em um sujeito de autoobservação, funcionaria como em um processo de objetivação, entremeando a exteriorização de si (como na metáfora do espelho) e o acesso a coisas que existem “dentro” do sujeito, que são privadas e que somente o sujeito pode ver, embora possa comunicá-las e torná-las visíveis para os outros. Entra em cena a produção dos diários como uma escrita para o outro, como um modo de dizer-se para os outros, como um procedimento, linguístico ou não, de exteriorização, para mostrar uma interioridade até então invisível.

Creio ser relevante problematizar a instauração de uma dicotomia entre exterior e interior, como uma relação de oposição. Uma leitura possível dessa relação é a de que a escrita nos diários possibilita dizer de um sujeito, talvez desvendá-lo, conhecê-lo como “realmente é”. Nesse sentido, haveria uma relação interior/exterior e o voltar-se para si mesmo teria como objetivo o conhecimento de si, de sua essência constitutiva, de seu

“verdadeiro” eu. Outra leitura é a de que a escrita constrói o sujeito, ou seja, produz um saber sobre ele e, simultaneamente, produz uma identidade em constante (des)(re)fazer.

Segundo Cunha (2010) a escrita nos diários vai além de simples relatos de acontecimentos, mas constitui-se espaço de manifestação de subjetividades. Poderíamos pensar, no entanto, para além da manifestação, na própria constituição de subjetividades a partir da escrita. Gaspar, Pereira e Passeggi (2013) apontam que a escrita permitiria explicitar a singularidade e perceber o caráter processual da formação e da vida. Pecoits (2009), falando da sua experiência pessoal de escrita nos diários, diz que ela preserva a processualidade do ser, possibilitando retomar, recompor, arranjar de outra forma o seu projeto de vida e, incluindo-se aí com toda a potência, o projeto de docente. Com esses argumentos, a dicotomia exterior/interior parece se borrar, dando lugar a processos de constituição de si que funcionam como híbridos: o sentido do que somos e o sentido que damos ao mundo e à realidade que se mostra para nós. Novamente ressaltam-se os processos de produção/escrita dos diários como dispositivo pedagógico capaz de “produzir, capturar e mediar pedagogicamente alguma modalidade da relação da pessoa consigo mesma, com o objetivo explícito de sua transformação” (LARROSA, 2002, p. 51). A problematização de Larrosa (2002) sobre as práticas pedagógicas me inspiram a pensar a escrita dos diários como um dos mecanismos de subjetivação por meio dos quais se estabeleceria e se modificaria a “experiência” que a pessoa tem de si mesma, ou seja, o processo de escrita agiria como dispositivo de subjetivação e dessubjetivação, tendo em vista a possibilidade de produção de sujeitos (estudantes que pensam o mundo, a realidade e a si mesmas) e de subjetividades em processo, sujeitos sendo outros de si mesmos (FOUCAULT, 2009). Assim, não é somente o “pós” da escrita, o sujeito depois da escrita, mas a subjetividade que se movimenta “durante”, no processo da escrita.

Outro sentido da reflexão é atribuir-lhe a possibilidade do pensamento como problematização. Ou seja, podemos ir além da ação reflexiva a um olhar que se volta para uma interioridade, por meio da qual o sujeito se envolveria em uma operação de autoconhecimento para modificar as práticas pedagógicas. Poderíamos tomar as subjetividades como processos em constante construção, a partir das técnicas de si, que ao produzirem relações dos sujeitos consigo mesmos podem produzir também outros modos de se relacionar consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Desse modo é que o diário vem sendo pensado no contexto da pesquisa que se materializa nesta tese e na disciplina TEGSE. As próprias estudantes dizem do processo de elaboração dos diários e a reflexão aparece como operação que possibilita dar-se conta de si mesma, de suas concepções e, em relação a elas, “dar um passo atrás”, tomá-las como objeto de pensamento e problematizá-las, ou seja, pensá-las de outros modos, questionar seus significados, seus efeitos (MARSHALL, 2008). Por meio das narrativas as estudantes

parecem dizer desse processo que envolve a problematização como ferramenta para pensar a si mesmas a partir das temáticas tratadas na disciplina:

" O mais interessante de fazer este diário foi poder pensar e refletir sobre estes assuntos que são de suma importância. Eu aprendi a me colocar no lugar de outro e desconstruir várias preconceitos!!" (Catarina – 1^a/2013).

" O diário de bordo me permitiu uma reflexão mais apurada, sendo que poderia até possuir certo pensamento, mas quando ele é escrito ele fica mais detalhado, englobando até questões as quais não tinha refletido" (Criadne – 2^a/2012).

" O diário de bordo foi uma experiência bastante interessante, pois a disciplina despertou inquietações, novos olhares sobre o tema de gênero e sexualidades, e a partir disso escrevi no meu diário um pouco das minhas reflexões e indignações acerca do que presenciei no meu cotidiano, na TV, das pessoas ao meu redor, comentários de filmes, etc." (Rafaela – 2^a/2012).

" Quanto ao diário, gostei de fazê-lo! Claro que tinha semana que dava uma preguiçaaaa... mas, no geral foi muito bom, é a hora que você pára pra refletir um pouco sobre o mundo a sua volta, sobre as suas atitudes em relação ao mundo, sobre você mesmo..." (Carlete – 1^a/2012).

A escrita nos diários, nesse contexto, em articulação com os estudos apresentados, é um processo que envolve as estudantes, como *sujeitosdocentes* em formação, no exercício do pensamento reflexivo sobre si mesmas e sobre as vivências na disciplina TEGSE. Termos bastante característicos parecem inserir-se nas escritas dessas estudantes – *desconstruir, inquietações, novos olhares, indignações* – em meio a um vocabulário que, apesar de conhecido, toma outros contornos – *pensar, refletir, experiências, cotidiano, preconceitos*. Podemos argumentar que, para além da própria escrita, os temas discutidos provocam, inquietam, incomodam, na medida em que são tomados como objeto de pensamento, de tal modo que não ficam contidos nas aulas, extrapolam, desdobram-se para a vida.

A escrita figuraria como um elemento de voltar-se a si mesma, investigar suas práticas, concepções, memórias e fazer algo com essas reflexões, ou seja, um constante

construir sua docência. Assim, ela pode funcionar como atividade de formação, que movimenta as estudantes em direção de si mesmas e dos seus processos formativos, porém, não com o objetivo de descobrir uma interioridade até então desconhecida, mas para dar-se conta dos processos que constituem a docência, que movimentam o sujeito na produção de experiência. Ou seja, a experiência como a trama de discursos e práticas, de relações de poder e jogos de verdade que produzem o sentido de quem somos, que nos colocam diante de nós mesmos como objetos de saber e de ação moral. A transformação nesse caso não tem qualquer objetivo desenvolvimentista ou evolutivo, que levaria o *sujeitodocente* a um formato definitivo ou a uma maturidade, mas estaria mesmo ao lado do movimento de tornar-se.

" Eu precise exercitar mais a chatice, me pego às vezes 'tímida' para discutir alguns temas, com algumas pessoas, como os meus pais por exemplo. Mas tenho tentado. E refletindo sobre minha 'timidez' acredito que é resultado da minha vivência e criação, mesmo minha mãe sempre conversando comigo, aprendi que o respeito pelos pais é fundamental, mesmo assim tenho consciência que não posso deixar que pensem equivocadamente sobre alguns assuntos. Tenho certeza de que com o tempo conseguirei vencer essas barreiras, e tenho consciência que não posso desanimar e de que preciso exercitar a chatice" (Cilcione – 1ª/2013).

" Hoje entregue o diário. Faltei tanta coisa! Espero que eu continue com essas reflexões, mesmo sem ter um diário e uma rotina de escrever pensamentos. Muita coisa mudou em mim, e isso refletirá na minha profissão, na minha vida familiar, com meus futuros filhos e marido. Valeu muito a pena, de verdade" (Candressa – 2ª/2011).

" O exercício de escrever no diário foi muito gratificante, porém difícil, a gente tem que expor nossas concepções e um ato muito grande de reflexão, mas diante disso pude perceber o quanto a minha visão mudou sobre as questões de gênero, e quanto eu preciso lutar para uma formação de qualidade que atinja a todos. Eu acho que em todas as disciplinas poderíamos escrever sobre o que estamos pensando, isto contribui muito, até pelo fato de futuramente retornar a essas

anotações e ver o que permanece ou ainda continua. Foi um exercício valioso de reflexão" (Jussara – 2^a/2012).

Os movimentos de escrita das estudantes expressam a potencialidade de trabalhar com os temas das relações de gênero e sexualidades na Educação, temas que podem contribuir para produzir sujeitos menos seguros de seus saberes, de suas certezas e daquilo que se lhes apresenta como verdade, sujeitos mais instigados a discutir, a questionar, a problematizar. A estudante Alcione apresenta uma expressão que está associada a esses processos e que usamos nas aulas: “exercitar a chatice”. Nas aulas discutimos isso: o quanto nos tornamos “chatos/as” a partir dos estudos que fazemos das relações de gênero e sexualidades, o quanto nos tornamos “chatos/as” ao problematizar questões do cotidiano que parecem “improblematizáveis”, indiscutíveis, impensáveis. O quanto nos tornamos “chatos/as” por incomodar os outros com nossos questionamentos e incertezas, algo que se reflete na profissão, mas também na vida familiar e cotidiana. Tornar-se “chato/a”, tornar-se um sujeito que posiciona-se política e eticamente diante da vida a partir de certas problematizações.

A rede discursiva que delineia a existência dos diários enquanto artefatos de formação docente e de reflexão sobre a prática, evoca o “ler-se a si mesmo”, o “autoconhecer-se”, a “auto-escuta de si mesmo” como elementos constitutivos da escrita nos diários. Tal característica o transforma em um documento produzido no olhar para si, possibilitando conhecer-se, perceber-se como sujeito-autor em meio à complexidade da realidade, “constatar nossas mudanças, as alterações de nossas perspectivas e de nossos sentimentos e trabalhar com nossas emoções” (SANTOS, 2005, p. 69).

“ O diário de bordo foi uma ótima experiência. Cichei muito interessante esse exercício de escrita reflexiva, pois podemos trazer reflexões diferentes do momento da sala de aula, alguma curiosidade, ou algo que não conseguimos falar talvez. Eu gostei muito e achei que aproveitei bem o espaço do diário, escrevi muita coisa que pensava e não tinha coragem de falar e pesquisei muita coisa legal para refletir aqui. Pra mim foi um grande exercício!” (Pâmela – 1^a/2012).

“ Foi muito difícil fazer as reflexões e principalmente perceber as situações ao meu redor. Eu tinha uma concepção muito bem construída e foi muito difícil confrontar tudo. Essa foi uma disciplina muito difícil, em vários momentos me senti

contrariada, em outros, confusa, assustada, foram vários os sentimentos" (Denise – 2^a/2012).

As estudantes Pâmela e Denise apresentam dois movimentos importantes relacionados à *escritanarrativa* nos diários de bordo da disciplina, algo que outras estudantes também expressam em suas escritas. Primeiro, o prazer dessa experiência, o prazer de uma escrita que traz reflexões além dos momentos das aulas, de poder escrever o que não se tem coragem de falar. Segundo, as dificuldades diante dessa escrita, dessas reflexões, de ter que confrontar-se consigo mesma, com seus pensamentos, com suas dúvidas, com suas (in)certezas. Uma escrita, portanto, que produz prazer e dor, satisfação e medo, que contraria, assusta.

Portanto, a potencialidade dos diários como instrumentos de formação docente é intensa, como é possível observar a partir das escritas das estudantes e das discussões apresentadas nos trabalhos que tomam os diários como objeto de análise. Junto a outros dispositivos, como as discussões nas aulas, os vídeos, filmes e imagens, os textos, entre outros, a escrita nos diários de bordo no contexto da disciplina TEGSE funciona como mecanismo de subjetivação, problematização da experiência de si (LARROSA, 2002) e dessubjetivação. O sentido da formação docente alarga-se quando pensamos que a produção da experiência não se limita a identidade profissional e nem que esse aspecto do sujeito esteja desvinculado dos demais aspectos de sua existência. Assim, a formação como experiência é a possibilidade de existirem ‘formas’ maleáveis, flexíveis, modificáveis. Como aponta a estudante Andressa, a possibilidade de que as reflexões continuem porque “*sempre está faltando alguma coisa*”.



Escrita e experiência nas narrativas dos diários

“[...] los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (CONNELLY e CLANDININ, 2008, p. 11).

Vivemos vidas narradas. Experienciar o mundo e constituir modos de existência significa envolver-se com os múltiplos modos pelos quais nos narramos e narramos ‘a’ realidade. Somos contadores de histórias. “O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos” (LARROSA, 2002, p. 48). Assim, a escrita das estudantes nos diários de bordo se produz e ao mesmo tempo produz o mundo, os sentidos sobre o vivido, enfim, produz experiência. Uma escrita que narra processos de constituição de subjetividades. Alguns diriam que ‘narrar’ é contar histórias fictícias, fantasiosas; que ‘narrar’ seria diferente de ‘relatar’. O relato seria mais ‘verdadeiro’, ‘real’, ‘preciso’, ‘científico’. Nesta tese as narrativas são algo entre o real e o ficcional, entre o verdadeiro e o fantasioso. Elementos que compõem uma narrativa híbrida: uma escrita de si que não se limita a descrever ‘a’ realidade, mas que a inventa, confabula, anuncia possibilidades, ao mesmo tempo em que registra e materializa o processo, fazendo existir, às vezes de modo fugaz, essas realidades inventadas, mas que, performativamente, podem vir a tornarem-se o que dizem. Como argumentam Carlos e Pereira (2011), “[...] a narrativa, estando próxima da ficção, do poético, da imaginação, distancia-se da mentalidade científica convencional e incita um outro tratamento diferente do que é considerado pertinente ao mundo da ciência” (p. 185).

A escrita, com os sentidos que trago para esta tese, afasta-se de alguns pressupostos consagrados em certas vertentes dos meios acadêmicos e da produção científica. Não é uma escrita neutralizante (MARTINS, 2011), que toma os sujeitos e ‘a’ realidade como dados pré-definidos e imutáveis, buscando uma legitimidade por meio da impessoalidade do texto e da demonstração da correta sequência dos protocolos que visam à confirmação ou refutação de hipóteses previamente levantadas. Tampouco é uma escrita que fala apenas pelo outro. Percebo nas conversas com as estudantes que o currículo lhes proporciona poucos espaços em que a escrita pode se dar de outro modo – menos

prescritivo, menos neutro, menos impessoal, mais relacionada à experiência que se produz no decorrer dos modos de existência. Assim, penso nos diários de bordo como possibilidade de escrita próxima ao que Martins (2011) denomina de uma “escrita narrativa de caráter polifônico”, que expressa uma multiplicidade de vozes e que se constitui como negociação em andamento – negociação de sentidos, de posicionamentos, de regras, procedimentos – consigo mesma e com o outro.

Neste processo de pesquisa, a possibilidade da produção/escrita dos diários constitui-se como mecanismo no interior dos dispositivos – discursos e práticas – produtores da experiência, do sentido do que eu e as estudantes somos, mecanismo que pode ser capaz de deslocar esse sentido, ajudando a produzir outros de nós mesmos/as. Experiências atravessando-se e, como *docentepesquisador*, me constituo com (composição) as experiências das estudantes. Assim, tomo as narrativas como constitutivas de experiências e subjetividades, capazes de nos transformar naquilo que somos, ou seja, a partir das histórias que contamos, inclusive sobre nós mesmos/as, nos formamos e nos transformamos continuamente (LARROSA, 2002). A própria “experiência de si”, ou seja, o complexo processo histórico pelo qual nos produzimos, a partir de discursos e práticas que constituem quem somos, se faz a partir das narrações,

Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação a histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas (LARROSA, 2002, p. 48).

Desse modo, as narrativas são mais que a descrição de eventos experienciados ou modelos explicativos, elas constroem realidades, de forma compartilhada. Sobre isso, penso com Lopes (2009) que os atos narrativos são performances de quem somos na experiência de contar histórias, ou seja, as performances narrativas são ações de construção da vida social, atos que funcionam para realizar (ou para levar a efeito) aquilo que articulam. Desde o interior das redes de narratividade, produzimos sentidos particulares do que tomamos como realidade. A narração desse processo é preche de significados, na medida em que o sujeito pode destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer. Mais que expressar os fatos vividos, a *escritanarrativa* dá outros (novos) significados para o vivido e expressa relações consigo e com os outros. A narrativa reconstrói a trajetória do vivido e pode, desse modo, ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997).

Nos estudos sobre os diários a narrativa aparece como um modo de expressão da escrita de docentes que narra os processos vividos, a prática pedagógica cotidiana, as

memórias escolares, enfim, os elementos biográficos que se constituiriam como potentes na formação docente. Porém, a narrativa desses processos não se limitaria a evocação de uma trajetória, mas seria “constitutiva da constituição do que se sabe sobre si” (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 381). Destaca-se, nesse sentido, um certo distanciamento entre o vivido e o narrado. Além disso, como argumenta Cunha (1997), o tomar distância na produção de narrativas anuncia a possibilidade de que ao ‘ler’ seu próprio escrito, o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência, provocando mudanças nos modos como o sujeito articula a relação consigo e com o mundo.

As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. E por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais (CUNHA, 1997, p. 188).

Cunha (2010) trabalhou com “diários narrativos” devido a certas características desse artefato, como o livre acesso à linguagem e às palavras das interlocutoras da pesquisa, o fato da escrita ser contínua e a possibilidade de compartilhar experiências vividas e reflexões registradas. Outra característica muito presente nos estudos sobre os diários na formação docente é a possibilidade das narrativas expressarem sentimentos, emoções, conflitos, tensões, alegrias e frustrações, acontecimentos pessoais significativos. Tais características se coadunam com a proposta para a escrita nos diários de bordo das estudantes da disciplina TEGSE, em especial quando proponho que a escrita acompanhe o semestre e que se produza com as aulas e para além delas, ou seja, quaisquer situações e acontecimentos vividos podem passar a compor a *escritanarrativa* no diário de bordo, desde que instiguem e provoquem a fazer articulações com os assuntos discutidos nas aulas, produzindo sentimentos, angústias, inquietações.

"Minhas angústias... engraçado escrever sobre isso no diário é que eu acabei propendo isso (sem querer é claro!) para escrevermos sobre essas inquietações, angústias em relação ao tema da disciplina e as discussões que ela tem proposto. É difícil começar, já pensei em mil coisas para escrever e desisti... Mas... bora lá! Esse (gênero e sexualidade) é um tema que muito me afeta, pois mece comigo, com meus valores, minhas crenças, minhas "paranóias", minha estranheza... com tudo! Nessas discussões confrontam meu

eu, me fazem pensar no que eu acredito para a minha vida! * (Camela – 1^a/2012).

Outra questão apontada pelos estudos é o fato de que as narrativas construídas nos diários são autorais. Como pensar a autoria dos diários? Talvez como uma autoria que não se resume a um ‘eu autor/a’ permanente e coerente, mas nos diferentes momentos de escritas as estudantes estariam assumindo uma autoria ‘em movimento’, uma ‘pluralidade de eus’, narrando e registrando o pensamento que também se faz por movimentos. A autoria como relação entre o sujeito que escreve e o texto, menos como um ‘nome próprio’ (FOUCAULT, 2010c). Dizer que algo foi escrito ‘por alguém’ constitui expectativas sobre os seus modos de recepção. Nesse sentido, diferente dos grandes romances e obras literárias, os diários são produzidos por autoras cuja pretensão não é tornarem-se amplamente conhecidas. A autoria estaria, desse modo, próxima da imanência do vivido, de um protagonismo da existência. Autoria que se afasta de uma pretensa originalidade, mas que toma a linguagem como produto e produtora de significados culturais para a construção de narrativas sobre o mundo.

Isso implica que a linguagem não se reduz a sua função comunicativa, não se limita a relatar ou dizer da realidade, dos sujeitos, dos fenômenos. A linguagem não é um elemento neutro, capaz de representar e apreender uma realidade que já está dada, pronta, naturalizada. Ela constitui e produz essa realidade e os modos que temos para acessá-la, constitui os modos como vivemos, os significados e sentidos das sexualidades, dos gêneros, da docência, da educação. Assim, a linguagem não apenas reflete o modo pelo qual se conhece, mas também institui determinados jeitos de conhecer (LOURO, 2007a). O sujeito, nesse sentido, é visto como *efeito* da linguagem: somos produzidos, constituídos e posicionados pelos discursos, que nos constituem e que constroem o mundo que conhecemos.

Falar em autoria tomando a linguagem como constitutiva do mundo é pensá-la como uma posição limitada e contingente. Posicionamo-nos no interior das tramas discursivas e linguísticas, nas quais produzimos narrativas, de tal modo que o sentido do que somos, de nossa relação com os outros e com o mundo constitui-se em anterioridade e precedentemente a nós, na linguagem e pela linguagem (SILVA, 2005). Narrar e narrar-se, desse modo, é uma operação que vincula-se a narrativas previamente constituídas, não que se limite a elas. As tramas discursivas e linguísticas são produtoras, mas também são produto do uso que os sujeitos fazem delas. Narrar e narrar-se não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais, mas significa também “ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL, 2003, p. 40). Significados esses que não são fixos, estáveis,

considerando que as palavras “sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento” (*idem*, p. 41). O que dizemos/escrevemos tem uma margem na qual outros podem também dizer/escrever. Os significados são constantemente perturbados, eles escapam de nós, de nosso controle, daquilo que queremos que eles signifiquem, de modo que os sujeitos, as relações, as realidades tornam-se também móveis e instáveis.

Ao ressaltar o caráter constitutivo da linguagem, dizemos que ela é também performativa, ou seja, a linguagem vai além de constatar ou descrever as coisas, os fenômenos e os sujeitos, ela faz com que algo se realize. A repetida enunciação produz o ‘fato’ que supostamente a linguagem apenas descreveria (SILVA, 2006). Judith Butler (2001) argumenta que a performatividade deve ser compreendida “não como um “ato” singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (p. 154). Os atos de nomeação, portanto, são também atos constitutivos de posições de sujeito, que interpelam os sujeitos a tornarem-se algo, estabelecendo fronteiras e reiterando normas. “A performatividade não é, assim, um ‘ato’ singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição.” (*idem*, p. 167). A eficácia produtiva dos enunciados performativos depende de sua incessante repetição. O fato de vivermos numa sociedade que naturaliza a heterossexualidade como ‘destino natural e desejável’ de todos os sujeitos se deve ao caráter performativo dos enunciados que nos educam desde o nascimento. O mesmo pode ser dito em relação aos gêneros: ao nomear um corpo como feminino ou masculino instaura-se um processo em que o sujeito deve tornar-se mulher ou homem no interior de redes discursivas que regulam as possibilidades para os gêneros. Estou inclinado a pensar também nos enunciados que nos interpelam quanto à docência, que reiteram normas acerca do exercício da docência e da formação docente: a constituição performativa de docentes. E, além disso, como aponta Silva (2006), a repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos de linguagem pode ser interrompida, ou seja, operar com a ideia de que “a repetição pode ser questionada e contestada”, pode ser uma ferramenta importante para a formação docente nas relações de gênero e sexualidades.

Na performatividade da linguagem, um sujeito que se produz no processo da escrita. Um sujeito que narra sua existência em um mundo marcado por uma série de questões que nos atravessam e, frequentemente, nos impelem a pensar e agir. Nos diários, a escrita funciona como um modo de narrar de um sujeito que se expõe. Um sujeito convocado a escrever sobre si, sobre seus pensamentos, sentimentos, emoções, ações cotidianas. Sujeito exposto. O que expõe? Sabendo que o diário não é ‘íntimo’, mas sim ‘pessoal’, o sujeito autor do diário seleciona o que vai expor e o que vai guardar para si. Sobretudo, a

escritanarrativa possibilita um espaço de ‘microliberdades’: mesmo sendo uma escrita mediada por determinadas regras, mesmo sendo uma escrita para um outro que é o docente, há sempre possibilidade de resistências e, por conseguinte, de liberdades.

Como gênero autobiográfico a escrita nos diários materializa processos de memórias, que são acionadas e construídas como elementos com os quais as estudantes ‘fazem alguma coisa’. Nos estudos sobre diários, a questão da evocação das memórias pela *escritanarrativa* aparece como elemento potencializador de uma formação que possa problematizar o percurso constitutivo da docência enquanto processo nunca acabado, mas constituído nas vivências e nas memórias. “Escrever requer do sujeito/escritor uma posição diferenciada, de quem não só rememora e revive, mas de quem reinventa, reinterpreta, reconstrói com um olhar atual os fatos anteriormente vivenciados” (CAÑETE, 2010, p. 60).

" Para iniciar lembrei de um fato que sempre achei engraçado e contava para as pessoas rindo, fazendo piadas. Quando eu era criança minha mãe me matriculou no ballet, mas não porque eu gostava, mas porque ela dizia que eu precisava aprender a ser mais comportada. Segundo ela eu tinha " jeito" de menina. Como assim jeito de menina? Ela falava que eu não tinha modos, que eu não tinha postura e brincava com coisas de meninas e com meninas, além de outras comparações. Fiquei refletindo sobre isso e sei que ela não fez por mal, muito menos foi preconceituosa. Mas, por que o ballet me faria ser mais menina? Por ser " coisa de menina" talvez. Acho que era assim que ela pensava" (Flaviana – 1ª/2013).

As narrativas de Flaviana e de algumas outras estudantes narram trajetórias singulares entremeadas por acontecimentos que lhes dão um lugar na atualidade, que lhes possibilitam pensar certas coisas sobre si mesmas, sobre as pessoas com quem convivem, especialmente familiares. Suas experiências são inscritas no presente a partir das memórias, pensando que os esquecimentos e as lembranças nos constituem. As memórias da infância de Flaviana lhe servem como mecanismo de reflexão e os questionamentos produzidos por ela na *escritanarrativa* fazem sentido no presente, são significados de outro modo. Nesse sentido, não é uma simples repetição de fatos, mas uma narrativa de si como exercício de constituição de si mesmo.

Larrosa (2002) nos diz que narrar está relacionado a “*narrare*”, que significa “arrastar para a frente”, e “*gnarus*”, que é ao mesmo tempo “aquele que sabe” e “aquele que viu”.

Assim, ao narrarem suas experiências de constituição docente, relacionando-as às memórias do vivido, as estudantes levam os acontecimentos “para frente”, apresentando-os de novo, aquilo que se conserva como rastro de memória. “O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória” (LARROSA, 2002, p. 68). E, nesse sentido, narrar é também uma operação de poder: “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (p. 69).

Uma questão que emerge da *escritanarrativa* pessoal nos diários: seria uma escrita confessional? Vivemos sob o desígnio do imperativo “expressa-se a ti mesmo”, não apenas como preceito pedagógico e social moderno, como argumenta Larrosa (2002), mas também como prática social cotidiana, nas escolas, nas famílias, nos programas de TV, nos blogs da Internet, nos jornais e revistas. O sujeito ex-posto se torna, em muitos casos, um sujeito confessional. Quando se trata de falar das nossas sexualidades e das relações de gênero que nos constituem isso se evidencia, na medida em que narrar nossos prazeres, desejos, relações se tornou um modo de dizer quem somos, de nos dar um lugar no mundo. A proposta dos diários de bordo na disciplina TEGSE se situa nas tramas dessa rede de significação. Embora não tenha como objetivo uma escrita confessional, como exercício por meio do qual o sujeito ex-põe uma intimidade para fins de avaliação ou busca de redenção, a escrita nos diários se produz na relação com um outro – o docente. Assim, o diário também funciona como uma forma de incitar as estudantes a produzirem um saber sobre si, como um modo de confessar-se. Em muitos momentos me deparei com escritas que narravam de que modos as estudantes estavam se relacionando com as aulas e com as temáticas discutidas, e elas sentiam a necessidade de escrever como aquilo lhes ocorria, seja no intuito de mostrar possíveis transformações, seja como forma de afirmar a manutenção de determinados valores e ideias. Talvez seja relevante destacar que o sentido dado à *escritanarrativa* por mim, enquanto *docentepesquisador*, não se coloca como confissão, na medida em que não há parâmetros de ‘correção’ ou ‘punição’, mas o aspecto ‘confessional’ se coloca pela relação que as estudantes estabelecem consigo mesmas a partir do endereçamento do diário ao docente.

Importante também considerar um sentido de narrativa que não se fecha na autobiografia, ligada à confissão de um ‘eu’ objetivado, unificado, que o olhar do/a narrador/a desvelaria e faria aparecer em sua suposta autenticidade, trata-se de uma transformação, de um trabalho de construção no qual o sujeito se abre à possibilidade de ser outro do que se é. Assim, “o movimento de narrar a própria vida, de recordar dimensões do passado pessoal, longe de uma atitude narcisista, como se poderia supor, implica um entrelaçamento com as experiências sociais e com as vivências cotidianas em que figuram múltiplos personagens” (RAGO, 2011, p. 07).

Para que sejamos capazes de fazer da experiência uma ferramenta de desconstrução de nós mesmos/as é preciso que ela se torne objeto de pensamento, de problematização, algo que é possível ao empreendermos um movimento de narração. Narrar as experiências nos permite entrar em contato com elas, dar a elas um lugar na trajetória do vivido. Por meio das narrativas, produzimos quem somos e nos colocamos nos jogos das relações sociais de saber-poder.

A narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer (ameaçado desde seu próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepitível), mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar (SARLO, 2007, p. 25).

As trajetórias de constituição das estudantes são distintas, singulares, marcadas por multiplicidades de acontecimentos, que ao serem narrados, ganham novos contornos, novos significados, e possibilitam a elas constituir um lugar para si. As trajetórias e as experiências narradas não estão lá, prontas e acabadas, de modo que possam ser relatadas com precisão e valor de verdade empírica. A escrita da experiência não é, portanto, um objeto empírico 'estudável', não se produz sobre ele um saber, não se trata de representar fielmente a experiência. O ato de narrar é, em si, a construção dessa trajetória e a construção de si e da coletividade nessa trajetória, com um saber a partir da experiência. Assim, o mais importante pode não ser o sujeito que relata, mas os efeitos das práticas discursivas nas quais está envolvido (SARLO, 2007).

Diante dos modos como a *escritanarrativa* se delinea, considero que ela é também *escritaexperiência*. Uma escrita que produz experiência e que se produz na experiência com os dispositivos pedagógicos da disciplina TEGSE. Um modo de deixar vazar a intensidade da experiência: "al atravesar una experiencia, se produce un cambio" (FOUCAULT, 2009, p. 9). Os sentidos dessa escrita nos diários misturam-se aos sentidos dados à escrita desta tese. Uma *escritaexperiência* que ao narrar processos, caminhos, procedimentos, vivências, constitui quem escreve e quem lê. Uma escrita produzida na dessubjetivação, na experiência limite "que desgarrar al sujeto de si" (FOUCAULT, 2009, p. 12), que materializa certo processo de desprendimento de si mesmo. Mas, que pode provocar desprendimentos outros e novas subjetivações. Assim os diários seriam produções que implicam a transformação dos sujeitos, de modo que ao final da escrita o sujeito já não é mais aquele que o iniciou. Experiência provocada pela escrita, experiência que modifica, transforma, de algum modo, as estudantes. Mesmo aquelas estudantes que argumentam manter seus valores e crenças são, de algum modo, transformadas, instigadas a pensar(-se).



Política e poética das imagens nos diários



"Essa semana fui comprar este caderno para começar a escrever meu diário de bordo. Ao chegar na papelaria, disse a vendedora que queria um caderno de 60 folhas. Ela então me trouxe alguns cadernos, que além da quantidade de folhas, tinham outra coisa em comum – todos tinham em suas capas desenhos considerados femininos, ou seja, bonecas, flores, borboletas, etc... [...] Ao chegar em casa pensava sobre o que escrever, e que essa primeira semana de aula da disciplina trouxe de importante para mim. Nesse meio tempo, pensando no

momento da compra do caderno e dessa história da capa, lembrei da charge que o professor Roney nos mostrou e que trazia uma futura mãe e suas opções de roupa para seu bebê – rosa ou azul – mas só tem isso? Indagava a mãe. Logo pensei! Por que meu diário de bordo não pode ter a capa do Ben 10⁴⁹? Só porque sou mulher? Então decidi não fazer outra capa para este diário." (Quitéria – 1^a/2012).

O diário de bordo não é somente escrita. Talvez um texto multimodal, uma composição de escritas, frases, citações, imagens advindas da Internet (em especial das redes sociais), fotos, reportagens e recortes de imagens de jornais e de revistas. Assim como na *escritanarrativa*, as demais modalidades de linguagem que compõem os diários envolvem decisões que implicam em seleções: que imagens, frases, citações, textos vão 'aparecer' no diário? Por que elas devem ir para o diário? O que elas 'dizem'? O que as estudantes pensam a partir delas? Decisões, escolhas, resistências, liberdades reguladas por parâmetros construídos com a disciplina. A *escritanarrativa* da estudante que abre esta seção diz desse processo decisório: a própria composição do diário é uma elaboração a

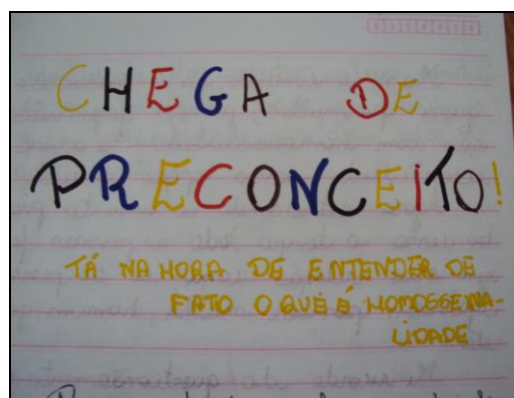
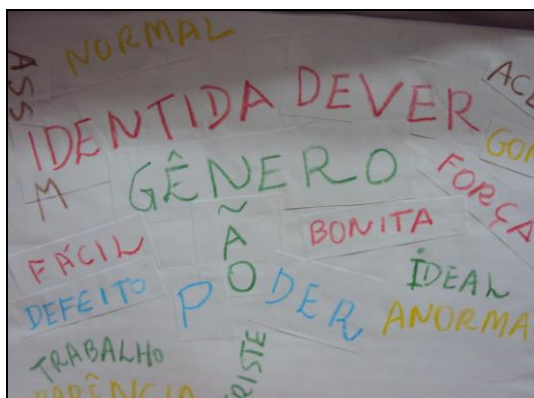
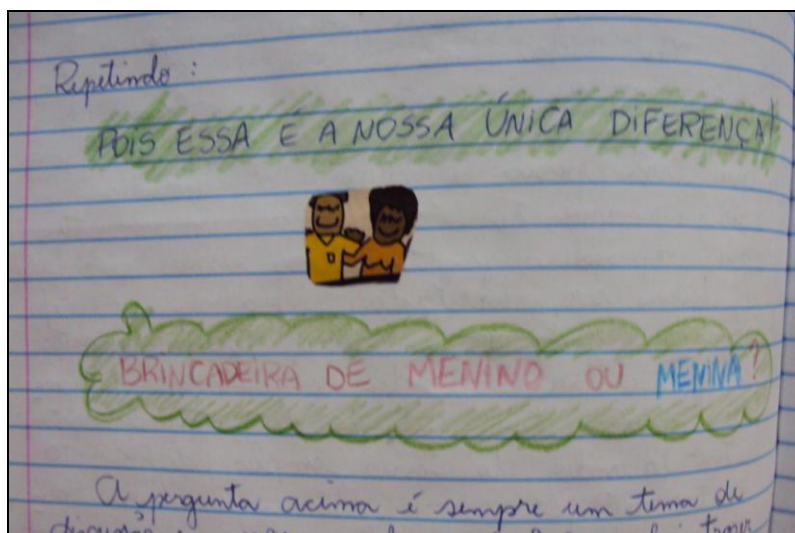
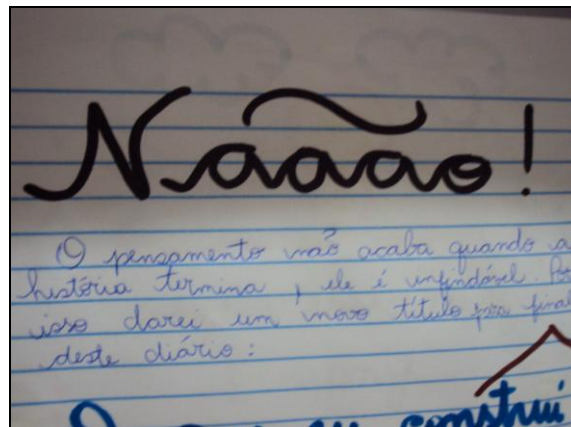
⁴⁹ Personagem de uma série norte-americana de desenhos animados.

partir das discussões da disciplina TEGSE, é uma composição que implica produzir algo no espaço entre o papel e o pensamento, uma poética. Como deveria ser a capa do diário? Que critérios vêm à tona quando se trata de decidir a capa, o formato, as imagens e outros elementos? E como destaca a estudante Quitéria, por que a capa do caderno não pode ser com o Ben 10? Decisões e escolhas marcadas por atravessamentos com as construções dos gêneros e sexualidades. O personagem em questão é tomado como pertencendo ao 'universo masculino', destinado aos meninos. Sendo assim, talvez fosse 'natural' para a vendedora ou mesmo para a estudante, antes de cursar a disciplina, que este caderno não fosse apropriado para uma mulher. As marcas dos gêneros e das sexualidades são inscritas nos artefatos, atribuindo-lhes significados que se relacionam com o que se espera que mulheres e homens gostem, desejem ou renegam. Por sua vez, os artefatos tornam-se produtores e veiculadores de significados, colocando em funcionamento pedagogias de gênero e sexualidade que produzem valores e saberes, regulam condutas e modos de ser (SABAT, 2001; SILVA e RIBEIRO, 2011). Questionar tal posicionamento, problematizar a construção dos significados que pretendem fixar 'universos' masculinos ou femininos, é algo que se faz a partir da disciplina, como relata a estudante.

Tomar as imagens como foco neste capítulo é também ressaltar seu caráter educativo. Vivemos em um mundo repleto de imagens, aquelas que visualizamos cotidianamente e aquelas que compõem os nossos repertórios culturais, nossos modos de 'olhar o mundo'. Assim, afirmar que constituímos-nos por imagens vincula-se ao questionamento das práticas culturais que educam nosso 'olhar' e os efeitos desse 'olhar' sobre quem olha. Em um mundo no qual o investimento em produções audiovisuais é cada vez mais intenso, a formação docente poderá problematizar as 'respostas' que damos às imagens, vinculadas às 'respostas' construídas socialmente, nos significados compartilhados em que aprendemos a 'olhar' como uma operação de poder, que classifica e hierarquiza o válido, o bonito, o desejável, que passa pelo aval dos grupos culturais hegemônicos (FERRARI, 2012).

Os diários de bordo são artefatos culturais construídos no contexto da disciplina, em um processo de elaboração que envolve desde a capa até a escolha sobre qual formato dar a ele (pasta, caderno grande ou pequeno, agenda, diário), se ele será manuscrito ou digitado, o formato do manuscrito, as palavras enfatizadas, a escolha da fonte, layout e disposição dos elementos nas páginas, cores, adornos, imagens, etc. Essas 'decisões' são atravessadas pela constituição das estudantes como sujeitos de uma cultura, que compartilham certos significados e aprendem a reconhecer certos signos como femininos,

masculinos, infantis, adultos, entre outros. Alguns desses elementos podem ser visualizados⁵⁰ como marcas que 'habitam' os diários:



⁵⁰ Todas as fotos que constam desta seção foram feitas por mim a partir dos diários das estudantes. É possível problematizar, deste modo, que as imagens aqui colocadas são resultado de uma seleção feita por mim, a partir de meu olhar como pesquisador, instigado pelas questões que movem a pesquisa.

... como entenda...
 ... por isso que eu muito consiga
 ... tudo, todas as reflexões que

É menina!?
ou
É menino!?

... quem não...
 ... saudades! Mas agora é hora de ir

BYE BYE!

identificação dos dois masculinos (azul) e feminino (rosa).

Padrão de beleza espota pelas revistas.

CARAS

TOP ISABELI FONTANA BELA BRILHA NA ESPANHA

Vida como uma das grandes representantes da beleza verde-amarela no cenário mundial da moda. Isabeli Fontana (26) protagoniza a capa perfeita na Espanha em campanha de grife de lingeries.

... que é muito difícil resistir ao padrão de beleza?!

Estoque essa imagem da revista "Caras" para enfatizar o corpo como algo produzido pela cultura, a partir dos diferentes tempos, espaços, grupos sociais, etc.

... que se umete muito no modo de corpo perfeito - "fica mais não coma aquilo", seja lá de quem seja, magra

através de mecanismos de poder o corpo se constitui, criando identidades e subjetividades este poder define, dá lugar a sujeitos, hierarquiza, inclui e exclui...

dicionário Aurélio a palavra no sentido feminino e masculino. Fiquei curiosa com essa observação da autora e fui conferir nos dicionários se realmente não aparecia limitado, mas nos meus dicionários hábil, mas em outros também.

28/05

Então na comunidade de Kora vivi e moro há muito tempo e acho muito legal. Não gosto muito de algumas coisas que são postadas na página mas as fotos do álbum são muito interessantes. Não há apenas de moças machistas, mas também de homens e de outros personagens. Tem alguns que acho interessantes.

ACHA QUE EXISTE MULHER "PARA CASAR"?

MOÇA, VOCÊ É MACHISTA.

ACHA QUE HOMEM TEM OBRIGADAÇÃO DE TRABALHAR E SUSTENTAR A CASA E A MULHER TEM QUE FICAR EM CASA CUIDANDO DOS FILHOS?

MOÇA, VOCÊ É MACHISTA.

ACHA QUE EM CASO DE SEPARAÇÃO A MÃE PODE CUIDAR BEM DA CRIANÇA?

MOÇA, VOCÊ É MACHISTA.

ACHA QUE O HOMEM TEM OBRIGADAÇÃO DE CUIDAR DA MULHER?

MOÇA, VOCÊ É MACHISTA.

ACHA QUE O HOMEM TEM OBRIGADAÇÃO DE CUIDAR DA MULHER?

MOÇA, VOCÊ É MACHISTA.

ACHA QUE O HOMEM TEM OBRIGADAÇÃO DE CUIDAR DA MULHER?

MOÇA, VOCÊ É MACHISTA.

Algumas estudantes expressaram-se sobre essa elaboração, que engloba algumas dificuldades:

" Nunca tive um diário e estou com medo de utilizar uma escrita muito artificial [...]. Obs.: não repare minha letra, por favor!" (Diana – 2^a/2012).

" Com relação ao diário de bordo, adorei a ideia, mas fiquei com a impressão de que poderia ter escrito mais coisas. Minha letra é horrível e morro de preguiça de escrever. Quase te perguntei se podia entregar digitado, mas como todo mundo estava fazendo caderninho, fiquei sem graça" (Diana – 2^a/2012).

" No que tange à confecção do diário de bordo achei um trabalho difícil, porém prazeroso. Tive dificuldade em organizá-lo de modo que não ficassem temas saltos e que fosse estabelecida uma linearidade" (Brenda – 2^a/2012).

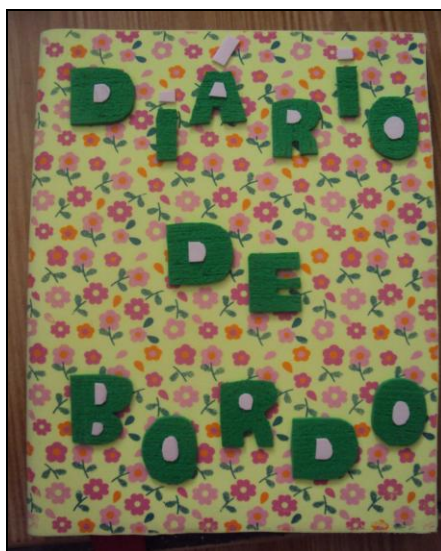
" Fazer um diário de bordo não foi tarefa fácil, muitas vezes tive dúvidas sobre o quê e como escrever" (Jeana – 2^a/2012).

A partir das escolhas, decisões, conflitos que envolvem a produção do diário, ele se apresenta como uma composição que expressa o pensamento das estudantes ao longo da disciplina, que as implica na construção de um artefato pedagogicamente cultural. Construir, nesse caso, implica também um aprendizado sobre quem são, que lugar ocupam no mundo, que valores, crenças e saberes as constituem e de que modos pode ser possível problematizá-los e construir outras de si mesmas.

Portanto, as composições multimodais dos diários de bordo remetem aos processos de subjetivação colocados em exercício a partir da disciplina TEGSE, que envolvem decisões, conflitos, desabafos, confissões, disposição ou não para a tarefa de construir o diário. Tendo focado, nas seções anteriores, nos modos como se produz uma *escritanarrativa* pelas estudantes, volto meu olhar para as imagens e demais composições multimodais que apareceram nos diários de bordo produzidos pelas estudantes. Nas narrativas apresentadas acima é possível perceber uma preocupação maior com a escrita, fato que não ocorreu com as imagens. Talvez possamos analisar que as imagens apareciam em alguns diários como ilustrações e possivelmente 'enfeites', sem uma problematização

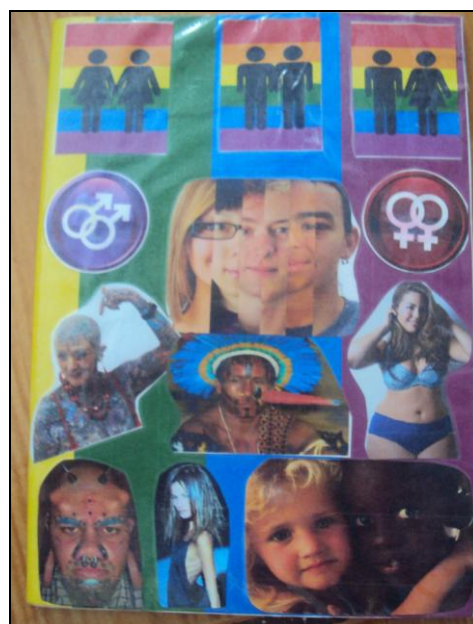
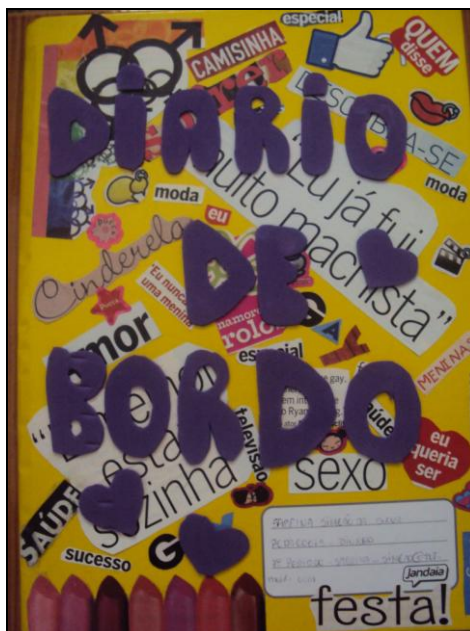
maior de sua escolha e utilização. Tal fato produziu tensões, pois como docente solicitava às estudantes que explorassem as imagens enquanto portadoras de significados e produtoras de sentidos sobre os gêneros e as sexualidades, entendendo que a partir delas nos envolvemos em processos de subjetivação.

Observando mais especificamente as capas dos diários percebo um investimento de algumas estudantes na sua construção. Porém, esse investimento não se dá do mesmo modo. Observei que algumas dessas capas remetem a elementos que podem ser lidos⁵¹ como infantis, como uma espécie de ‘cultura da pedagogia’, ou seja, considerando que esse curso de licenciatura investe mais incisivamente em discussões sobre a infância, tendo em vista a sua atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as estudantes parecem se apropriar de elementos que remetem a essa cultura:



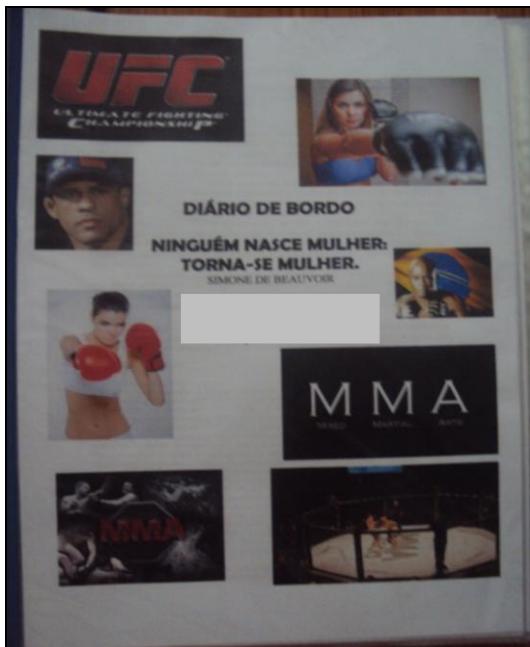
⁵¹ O sentido de “leitura” nesse caso se amplia, englobando o verbal e o não-verbal, as narrativas, as frases, as palavras, os desenhos, as imagens e fotos.

Observei também a preocupação de algumas estudantes em expressar nas capas de seus diários um movimento pelos enunciados que circularam a partir da disciplina, usando composições com imagens e com palavras que, na visão delas, estariam relacionadas a esse movimento:

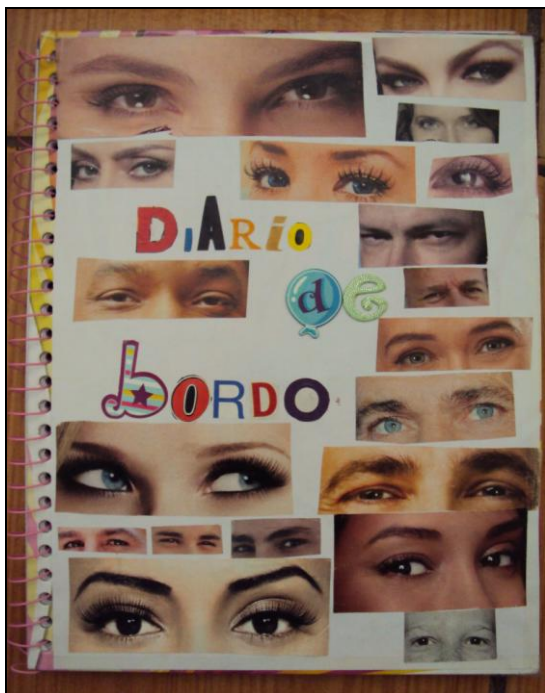


As 'escolhas' de composição das capas parecem remeter-se aos enunciados da disciplina que provocaram o pensamento das estudantes. É notória, por exemplo, na primeira capa apresentada, uma apropriação de enunciados feministas sobre direito à autonomia e liberdade sobre o próprio corpo. Outra capa enfatizou o preconceito, o respeito, apresentando casais homossexuais e uma mulher com uma estética corporal destoante de certos padrões corporais de beleza e boa forma.

Dentre as capas produzidas pelas estudantes, apenas duas comentaram o processo de sua elaboração:



" Isso tudo sou eu, porque é o que gosto"
(Felipa – 2^a/2012).



" Gostaria de explicar o motivo da capa para o meu diário. Como se trata da disciplina de gênero e sexualidade, independente do sexo (masculino ou feminino), todos os olhares nos fazem refletir quem é a pessoa... não nos possibilita de julgá-los, impor algo, discriminar, excluir... Ver é ver, todos temos essa mesma capacidade, porém cada um de nós olhamos da forma que nós achamos que é "conveniente", de acordo com nossa cultura, valores, costumes e entendimento" (Luisa – 2^a/2012).

De algum modo, as estudantes dão uma 'identidade' ao seu diário a partir das capas. A estudante Felipa afirma que elaborou a capa a partir de elementos que ela gosta e que, portanto, a representavam. Vemos na capa imagens ligadas ao MMA⁵² e embora a estudante não dê maiores detalhes sobre as imagens, parece haver alguma relação com

⁵² Referência a Mixed Martial Arts (artes marciais mistas), modalidade esportiva de lutas.

essa modalidade esportiva (ela não deixa claro se ela mesma pratica essa modalidade de luta ou se apenas admira). Parece que a estudante decidiu destacar esses elementos a partir das problematizações construídas na disciplina sobre as possibilidades demarcadas na cultura em relação a ser 'homem' e 'mulher'. Nesse caso, a participação de mulheres em esportes significados culturalmente como masculinos constitui um elemento de resistência às imposições culturais e possibilidade de construção de outros significados.

Destaco também a elaboração de Luisa, que decidiu compor a capa de seu diário com recortes de vários olhos, associando tal construção ao fato de que a disciplina possibilita pensar sobre o que vemos, sobre os olhares que constituímos para os temas de gênero e sexualidades, olhares produzidos no âmbito de uma cultura. Não sei se as estudantes construíram as capas dos diários no início ou no fim da disciplina, mas, tendo em vista os elementos destacados, analiso que elas o fizeram a partir da disciplina.

Ainda pensando sobre as capas, muitas estudantes decidiram não construir uma capa própria. Nesse caso, as estudantes fizeram a escolha por cadernos cujas capas remetem ao que culturalmente convencionou-se como feminino. Diferentemente da postura da estudante Quitéria, que abre esta seção da tese, muitos cadernos contém elementos tipicamente femininos e infantis (cores, bichos, meninas, personagens infantis, corações, flores, etc.), são cadernos “para meninas”, como é possível observar:

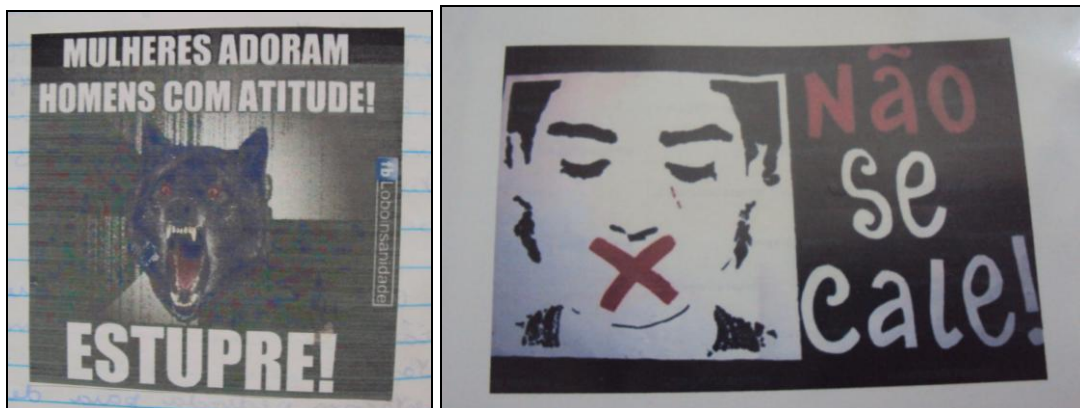




Tomando a imagem como discurso, sua produção e veiculação são processos que integram redes discursivas de subjetivação. As imagens funcionam como artefatos pedagógicos, veiculadoras de significados e produtoras de sentidos pelos sujeitos. As imagens fazem parte de uma política de significação, das instâncias socioculturais, produzindo as redes discursivas que penetram nas relações sociais e nas relações que os

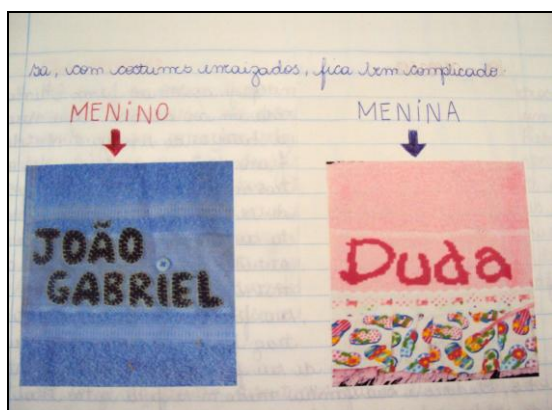
sujeitos constituem consigo mesmos. Como é possível visualizar nas capas dos diários as estudantes estão imersas nessas relações, capturadas por discursos que constituem os limites da problematização, ou seja, até onde elas dão conta de problematizar a realidade, as experiências, as relações e a si mesmas. O investimento das pedagogias dos gêneros em ação nas distintas instâncias sociais é sistemático e continuado, tornando 'natural' a associação de certas imagens e símbolos ao feminino e ao masculino. Como argumenta Sabat (2001) nem sempre é preciso que as imagens contenham um sujeito feminino ou masculino para que as marcas que aprendemos a relacionar com características 'próprias' de feminilidade e masculinidade sejam identificadas. Assim, aprendemos a associar ao 'feminino' símbolos ligados ao amor romântico, contendo certas cores (em determinados tons) e adornos, como laços e flores, certos personagens infantis (Moranguinho, Marie, Pooh, Pucca) e animais estilizados com feições delicadas e, no caso dos cadernos, imagens de personagens femininas. Por conseguinte, aprendemos a identificar o que 'não é masculino', ou seja, todos os símbolos e características descritos circunscrevem um 'mundo' proibido para os meninos/homens. A associação de sujeitos femininos a esses símbolos diz de um investimento sócio-cultural de vinculação das mulheres ao ambiente privado e a certos aspectos como delicadeza, fragilidade, cuidado, expressão de emoções e, de certo modo, a aproximação desses aspectos com uma infantilidade.

Partindo das capas para as imagens contidas no interior dos diários, percebo que por meio dessas imagens as estudantes estabelecem relações com os temas discutidos nas aulas, vinculando-os (ou não) às suas vivências. Nesse mesmo processo, elas podem estabelecer relações de problematização consigo mesmas, pensar as relações que estabelecem no cotidiano, na família, na faculdade, nos estágios, entre outras instâncias.

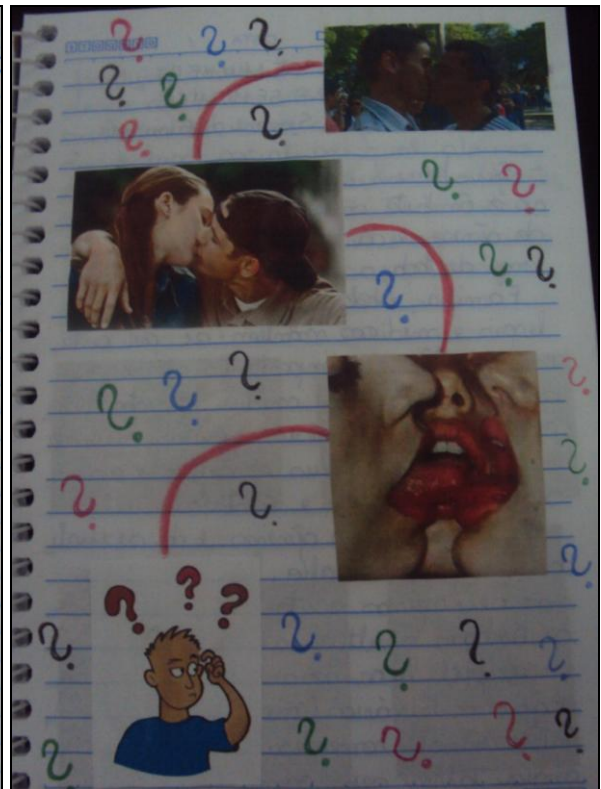
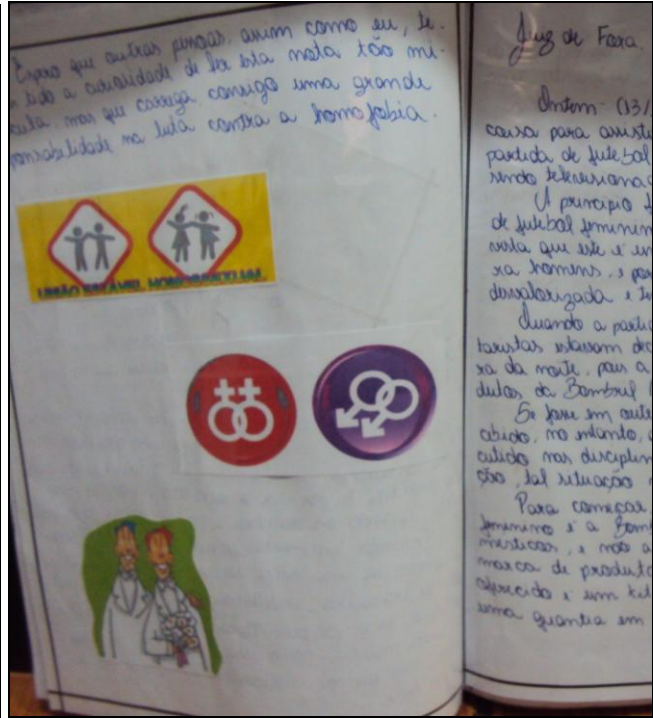
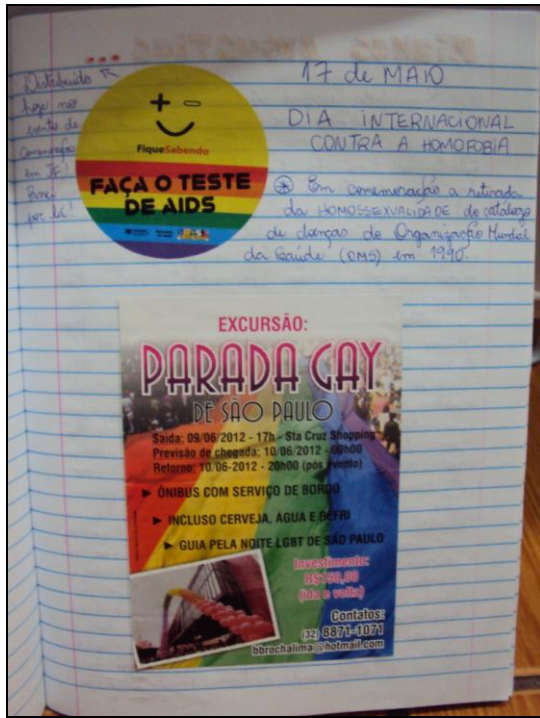




Algo que é possível notar com a leitura analítica dos diários de bordo das estudantes é que a extensa maioria das imagens que aparecem remetem-se às questões de gênero que vimos discutindo nas aulas. Em especial, as estudantes destacam as marcações de gênero, tais como brinquedos, cores, roupas, objetos associados à meninas/mulheres e meninos/homens, além das relações de poder entre homens e mulheres, a partir das discussões sobre feminismo e relações de gênero que fazem com que muitas delas (re)pensem a si próprias, suas atitudes, suas relações.



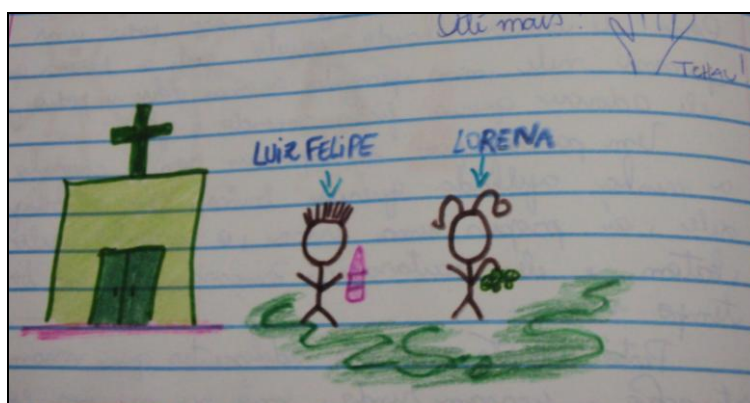
As sexualidades aparecem em algumas imagens nos diários de bordo, sobretudo, pelo discurso da 'diversidade sexual', que provoca nas estudantes pensamentos um tanto perturbadores, seja por se darem conta dos preconceitos que estão ao seu redor ou que elas mesmas apresentam, seja pelo estranhamento causado pelas referências às sexualidades não-heterossexuais discutidas durante as aulas.

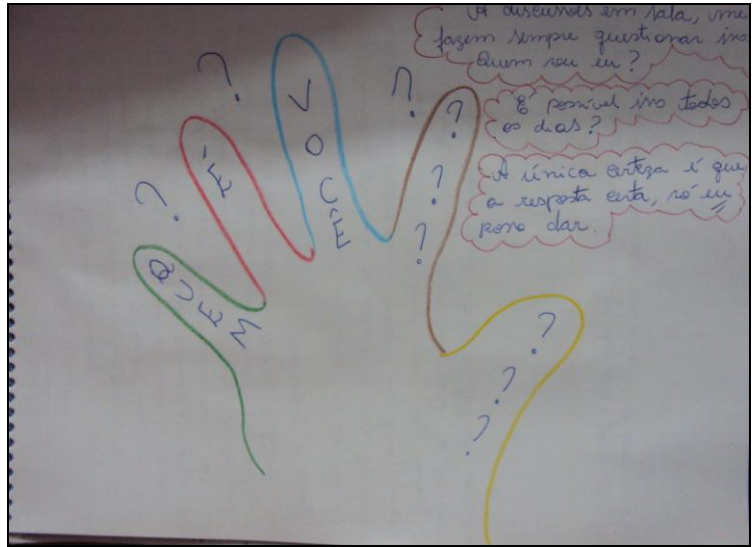


De algum modo, as estudantes usam as imagens para expressar-se desde o interior de redes discursivas que vão se capilarizando em suas vidas, trazendo outros elementos para pensar a si próprias e suas relações com o mundo. Sobretudo, as imagens assumem o lugar de enunciados que parecem se incorporar aos discursos que constituem as estudantes. Observo isso nas imagens relacionadas aos gêneros, em especial àquelas que parecem assumir uma postura de ‘denúncia’ no caso das violências contra a mulher. Contudo, em alguns casos as imagens aparecem como ‘decoração’, tendo em vista que os temas discutidos não inquietam todas as estudantes do mesmo modo. Nesses casos, as estudantes optam por não escrever sobre as imagens, apenas as colocam no diário a título de ilustração.

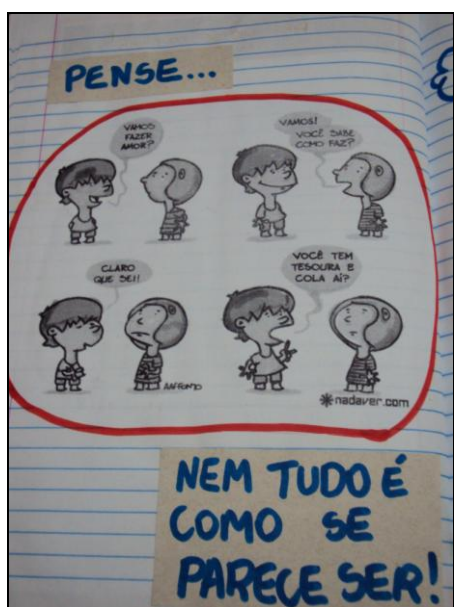
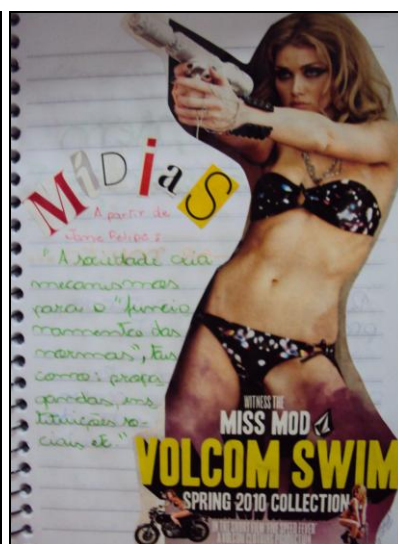
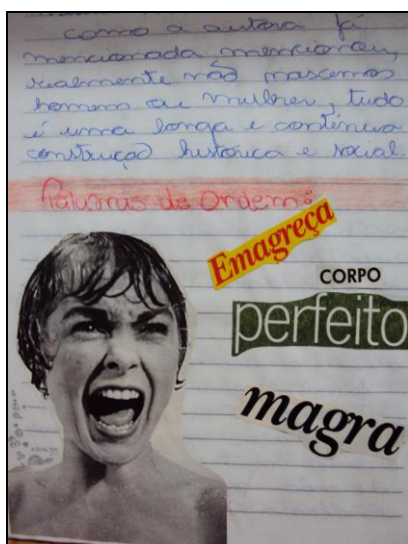
Considero relevante destacar que a seleção de imagens que remetem às sexualidades enfatiza uma discursividade colocada em funcionamento a partir dos grupos/movimentos LGBTQT e também feministas, que debatem a produção de sujeitos e diferenças em relação às imagens. Estão presentes símbolos ligados ao movimento LGBTQT, especialmente o ‘arco-íris’ e ícones representando casais homossexuais. Além disso, as estudantes trazem o beijo como ato simbolicamente político, que expressa os investimentos dos grupos nas disputas por espaços sócio-culturais de reconhecimento. O aspecto político das imagens possibilita problematizar essa relação entre imagens e discursos, colocando-nos a nós mesmos/as em permanente inquietação sobre como essas imagens, no atravessamento com os discursos, nos subjetivam. Desse modo, podemos pensar o mundo que nos cerca e pensar a nós mesmos/as em nossas posições de sujeito (FERRARI, 2012).

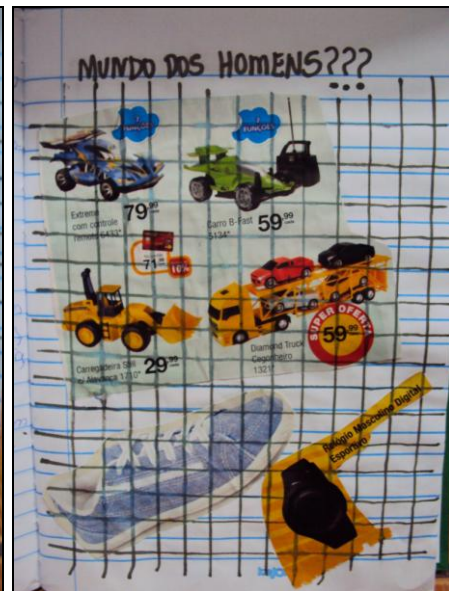
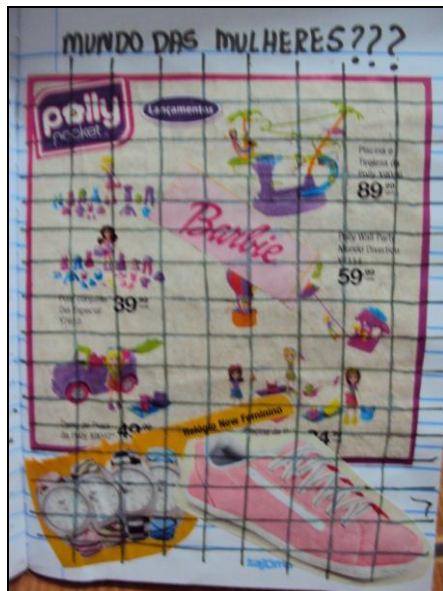
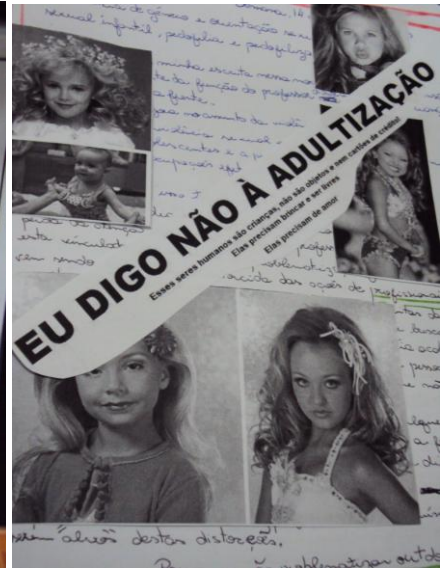
Outra decisão das estudantes passa pela produção de imagens. Ao longo dos diários aparecem alguns desenhos e colagens produzidos por elas, sejam em pequenos detalhes ou naquelas que expressam, junto a frases, o pensamento que se produz no momento da *escritanarrativa*. Podemos sugerir também que, de algum modo, não foram encontradas imagens em revistas ou na Internet que pudessem expressar esse pensamento, daí a necessidade de produção da imagem.





Das imagens produzidas pelas estudantes e selecionadas para compor este texto, destaco a última, que foi produzida após uma aula com a professora Daniela Auad (FACED/UFJF), que foi convidada a falar de suas pesquisas. As questões trazidas pela docente atravessaram a estudante de tal forma que ela buscou constituir uma imagem que pudesse, de algum modo, expressar os elementos daquela aula que lhe chamaram a atenção, que lhe surpreenderam. Assim como na escrita, esta e outras estudantes produzem *imagensnarrativas*, composições que contam sobre os processos vividos, sobre a experiência constituída a partir das aulas. Essas composições se dão a partir das produções próprias das estudantes, como pode ser constatado nas imagens acima, ou pela justaposição de imagens e textos criando composições multimodais, como as que podemos ver a seguir:





As duas últimas imagens são significativas para pensar uma mudança provocada pela disciplina no modo de ‘olhar’ para os elementos que vem sendo atribuídos a ‘mundos distintos’ – feminino ‘ou’ masculino: o aprisionamento. A estudante intervém sobre os recortes de objetos em um catálogo de loja com produtos para crianças, visibilizando algo que passa como imperceptível. É como se essas ‘grades’ sempre tenham estado ali, embora não fosse possível vê-las sem as ‘lentes’ construídas a partir da disciplina. É preciso destacar que nem todas as estudantes inquietam-se e assumem tais ‘lentes’ como modo de olhar para o mundo.

Considerando o fato de vivermos em uma sociedade na qual as imagens vêm assumindo uma centralidade no que tange às experiências dos sujeitos, as estudantes relacionam-se com imagens em diversas instâncias – programas de TV, filmes, vídeos da

Internet, imagens compartilhadas em redes sociais, revistas, jornais, panfletos, publicidade entre outras. Desse modo, o fato de selecionarem imagens e colocá-las nos diários remete às relações nas quais elas se envolvem com esses artefatos. Percebe-se, assim, que as imagens são construções visuais intimamente relacionados com processos educativos, que colocam em circulação discursos pelos quais nos subjetivamos. Como portadoras e mediadoras de significados, a formação docente pode investir nas imagens como espaços de resistência e negociação, tendo em vista as ‘ausências’ que elas comportam, o espaço do ‘vazio’, que nos possibilita ‘preenchê-las’. Nesse momento, não são mais as imagens ‘falando’, mas elas passam a ‘falar’ a partir de nossas histórias e experiências (FERRARI, 2012).

A utilização de produções imagéticas na disciplina TEGSE investe nesse atravessamento dos aspectos político e poético das imagens, considerando o ‘vazio’ ou o “lugar de en medio”, como argumenta Hernández (2012), lugar que será preenchido a partir de um encontro que possibilita emergir novas relações e significados. Assim, considera-se que os significados não estão nas imagens, mas nas relações que estabelecemos com elas como “processos de deslocamento” e produção de subjetividades. Esse aspecto relacional das imagens pode se dar nas negociações que envolvem o que nos satisfaz, o que confirma nossas crenças e pensamentos, ou no que incomoda, pois não representa o que acreditamos ou pensamos. Diante desses impasses, ressalta-se o caráter produtivo das imagens, capaz de provocar embates, conflitos, desacomodar-nos, em seu aspecto político, que faz com que possamos ‘reagir’ – concordar, questionar, discordar, interferir – um modo de subjetivação que instaura espaços de liberdade e resistência em relação ao que nos tornamos.



Escritas nos diários de bordo: experiências com a disciplina TEGSE

O diário de bordo tem como objetivo registrar o percurso pela disciplina TEGSE. Duas questões centrais orientam a produção e investigação dos diários: que experiências são produzidas por estudantes de Pedagogia em uma disciplina que trata das relações de gênero, sexualidades e educação? Como essas experiências se materializam na escrita das estudantes nos seus diários de bordo? Considerando a experiência como uma viagem, cujo movimento pode impedir os sujeitos de serem sempre os mesmos (FOUCAULT, 2009), proponho a cada semestre que as estudantes narrem nos seus diários os acontecimentos, situações, sentimentos, pensamentos. Documento que é produzido no decorrer do percurso pela disciplina e que, assim, permite que eu – *docentepesquisador* – acompanhe os processos subjetivos de formação a partir das provocações que os assuntos tratados colocam em funcionamento durante as aulas e para além delas.

Entendendo que uma disciplina acadêmica pode contribuir para a produção de experiências de dessubjetivação e constituição de subjetividades, aposto na problematização da escrita de estudantes nos diários. Nesse sentido, experiência, subjetividade e problematização são conceitos interligados mutuamente. Uma relação em que as subjetividades se produzem na experiência de problematização de si mesmo, podendo “dar um passo atrás” e estabelecer-nos como objeto de pensamento (MARSHALL, 2008), considerando que os sujeitos se produzem sempre com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (LARROSA, 2002). A partir dos diários, problematizo a experiência constitutiva de sujeitos e, portanto, formativa, possibilitada pela disciplina TEGSE. Tomando a noção de experiência como uma forma de subjetivação e dessubjetivação, de desprendimento de si, constituída em uma relação do sujeito consigo mesmo, aposto na ideia de que as aulas e as atividades da disciplina podem estar funcionando como mecanismos de “experiência de si”, e os diários de bordo constituem-se como espaços de escrita dessa experiência, registrando deslocamentos, rupturas e suspeitas das estudantes para consigo mesmas, suas ideias, seus comportamentos e valores. Nesse sentido, aposto na ideia de que os diários estariam funcionando como um tipo de ascese (junto às demais atividades da disciplina), um exercício de constituição de si, uma vez que ao construí-lo as estudantes também estão construindo subjetividades.

4.1 Escrita nos diários como ascese/escrita de si

As escritas nos diários de bordo podem ser exercícios de uma escrita de si? Podemos pensar a escrita nos diários como exercício de constituição de si? Como narrativas de modos de existência que vão se constituindo a partir da disciplina TEGSE? Uma escrita de si nos diários de bordo como prática do cuidado de si?

Como foi dito anteriormente, em seus últimos estudos Foucault se dedicou a explorar as “artes da existência”, mecanismos capazes de fazer com que os sujeitos voltem-se para si mesmos. Um desses mecanismos fundamentais para a elaboração de uma estética da existência são as práticas de ascese: exercício, *askésis*⁵³, dos sujeitos sobre si mesmos, suas ações e pensamentos, “através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2006a. p. 265). Dentre as práticas empregadas nesse exercício – abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, etc. – a escrita se constituía como elemento indispensável à vida ascética na antiguidade clássica (FOUCAULT, 2006a).

Como foi discutido anteriormente, Foucault falava de um outro tempo, outra sociedade, na qual as práticas de ascese e a escrita tinham significados bastante distintos daqueles que podemos relacionar na contemporaneidade. Sendo assim, o desafio: pensar tais processos e práticas relacionando-as à escrita dos diários de bordo na disciplina TEGSE. Que possibilidades? Que atravessamentos? Um pensamento inquieto se produz e com ele alguns entremeios possíveis.

Voltando ao contexto das sociedades greco-romanas... Naquele contexto a escrita de si mesmo funcionava como um ‘companheiro’: “o que os outros são para o asceta numa comunidade, o caderno de notas será para o solitário” (p. 145). A escrita teria, segundo Foucault (2006a), uma “função etopoiética”, ou seja, funcionaria como modo de transformação dos discursos reconhecidos como verdadeiros em ‘*êthos*’. Dentre as formas reconhecidas de escrita na antiguidade clássica, o pensador distingue os *hupomnêmata* e as correspondências.

Os *hupomnêmata* podiam ser livros contábeis, registros públicos ou cadernetas individuais. Sua utilização como guia de conduta servia para anotar citações, fragmentos de obras, exemplos de situações testemunhadas, reflexões ou pensamentos ouvidos, ou seja, funcionavam como uma espécie de “memória material das coisas lidas, ouvidas e pensadas”, acumulada para “releitura e meditação posteriores” (FOUCAULT, 2006a, p. 147). Porém, esses registros não se limitavam a suportes de memória, servindo também de

⁵³ As expressões advindas da escrita de Foucault ao referir-se a termos greco-romanos foram escritas em itálico, seguindo o modo como elas aparecem em seus livros.

material para os exercícios que deveriam ser praticados com frequência (ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo, etc.).

Os *hupomnêmata* não se constituíam de diários íntimos, não se tratava de “revelar o oculto”, mas de reunir o que podia ser visto, lido, ouvido e pensado com o objetivo de constituir a si. Em especial, os registros a partir das leituras deveriam ser feitos com a intenção de assimilar os pensamentos dos outros. Utilizando a metáfora de Sêneca, “digeri-los”, de modo que as transcrições das leituras sejam apropriadas “em forças e em sangue” (p. 152).

As correspondências seriam textos enviados a outros, destinados a outros. Consistia em exercício que funcionava tanto para quem escrevia quanto para quem deveria ler, ou seja, “a carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 2006a, p. 153). Assim, sua função se aproxima daquela atribuída aos *hupomnêmata*, com a ressalva de que as correspondências constituíam-se também como modo de “se manifestar para si mesmo e para os outros”, ou seja, a carta torna quem escreve “presente” para aquele a quem ele a envia. Escrever, nesse caso, é também se expor, “fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (p. 156).

As atividades de escrita de si e sobre si mesmo, em sua função etopoiética de transformação da verdade em *êthos*, “em forma de conduta para moldar a própria vida, como o artesão que com as mãos dá forma ao barro”, permitiriam as atividades de um cuidado de si e do outro (GALLO, 2006, p. 185). Retomando a discussão sobre o cuidado de si, ele era o modo através do qual os indivíduos buscavam tomar suas vidas como obras de arte. Era preciso que os indivíduos se envolvessem com exercícios de si sobre si mesmos, ocupando-se de si mesmos para se formar, se transformar e superar-se, visando atingir um certo modo de ser e de se conduzir, um *êthos*.

Ortega (2002) argumenta que as práticas ascéticas que visavam à constituição de uma ética e de uma estética da existência implicavam em processos de subjetivação, deslocamentos de um tipo de subjetividade para outro tipo: entre aquela a ser recusada e aquela a ser alcançada. Portanto, a subjetividade desejada representava um desafio aos modos de existência prescritos e somente poderia ser alcançada por meio do trabalho ascético. Desse modo, nos diz Ortega (2002), a ascese no mundo greco-romano se constituía numa alternativa à disciplina, ou seja, constituindo subjetividades que não seriam resultado de práticas de assujeitamento, mas processo de constituição ativa de si mediante as práticas de si.

O cuidado de si supõe o acompanhamento de um ‘outro’, algo que se realiza nas atividades sociais – conversações, trocas de correspondências, relações de ensinamento e aprendizagem nas escolas entre outras. E aqui retornamos à questão da escrita de si.

Quando alguém escreve a um 'outro' – amigo, família, docente – constrói uma narrativa de si, “marcada pelo olhar sobre si mesmo e por um exame de si mesmo”. Aí a escrita se aproxima do cuidado de si, como exercício de olhar-se e examinar-se que funciona como técnica de subjetivação; ao mesmo tempo, se aproxima do cuidado com o outro, “na medida em que, a partir da narração de si mesmo, estabelece-se numa reciprocidade para com o outro, o convite para que o outro também se olhe e se examine” (GALLO, 2006, p. 186).

4.2 Escrita de si nos diários da disciplina TEQSE

Articulações... Atravessamentos... A escrita de si de estudantes de Pedagogia narra processos de subjetivação. Por meio dessa escrita, das narrativas de si, tais processos se materializam, se tornam visíveis, permitindo acompanhar os movimentos de constituição das subjetividades docentes. E como esse processo se vincula a uma disciplina acadêmica, que discute temáticas em particular, posso acompanhar as narrativas que contam sobre valores, concepções, crenças, enfim, aprendizagens em torno das relações de gênero e sexualidades.

Nesse sentido, as narrativas apontam para os modos como somos subjetivados/as pelas “pedagogias da sexualidade” (LOURO, 2001), ou seja, os modos como nos constituímos pelos discursos presentes nos rituais, nos artefatos culturais, nas relações sociais, nas instituições, em torno das sexualidades e dos modos de constituir sujeitos femininos e masculinos. O convite à escrita no diário, as narrativas produzidas pelas próprias estudantes, os textos, vídeos e outros artefatos usados nas aulas, são parte dessas pedagogias, ou seja, anunciam também múltiplas formas de fazer-se mulher e homem, sugerem e promovem várias possibilidades de viver desejos e prazeres (LOURO, 2001).

Algumas características da proposta de escrita de si dos diários de bordo assemelham-se àquelas formas de escrita de si da antiguidade. Os diários servem para anotações sobre as aulas, para transcrição de fragmentos dos textos lidos, registro das palavras do docente ou das colegas. São as estudantes quem selecionam o que vai para o diário, o que *lhes* toca. Evidentemente, os temas enfatizados nas aulas e textos, nos debates e nos relatos das colegas são potentes para o processo de construção dos diários. Na escrita elas se recordam das aulas, textos, vídeos, debates, retomam esses elementos e fazem algo com eles, um arranjo particular, uma composição.

“ [...] eu e minhas amigas, tudo que víamos e falávamos a gente pensava: ‘Vamos guardar para o diário’. Cêhe que com o diário, eu fiquei mais atenta a pequenas coisinhas de dia a

dia que pudesse fazer relação com a disciplina. Fiquei mais atenta para tudo aquilo que era tomado como natural/normal, mas que tem que ser contestado" (Marlene – 1^a/2013).

" Boa noite diário! Semana passada fui ao cinema assistir 'Minha mãe é uma peça' e queria, a todo momento, ameter as atitudes/falas que faziam referência à matéria. Meu namorado falou que eu estava parecendo deida, mas é que a disciplina contagia!" (Maria José – 1^a/2013).

" O diário se tornou também um espaço de desabafo nas horas de maior angústia na incessante luta contra o preconceito" (Damanta – 2^a/2011).

" Navegar é preciso! Alguém (não sei quem), algum dia (não sei qual), disse essa frase. É como navegar é preciso, eu navego pela internet... não consigo me prender a aulas, peço temas que discutimos na sala e trago aqui, para o meu diário os temas através de alguns recursos: imagens, charges, reportagens, etc. Pense que essa é a função desse registro: dizer o que não dizemos na aula, seja da maneira que for" (Pâmela – 1^a/2012).

As *escritas narrativas* mostram o processo de interpelação colocado em funcionamento pela disciplina, que está endereçada às estudantes de Pedagogia, porém, não as atinge do mesmo modo. A posição de sujeito que as estudantes assumem diante da disciplina e diante da produção do diário de bordo muda de acordo com outras posições sociais, considerando-se que essas estudantes podem viver em bairros de periferia, de classe média, viver com suas famílias ou em repúblicas, terem crescido no interior ou em algum centro urbano, professar determinada religião ou não, viver um relacionamento estável, ter diversos relacionamentos ou não ter parceiros/as, enfim, posições a partir das quais elas dão sentido às discussões da disciplina e à *escritanarrativa*. Considera-se, assim, que a disciplina se insere em uma dinâmica social mais ampla, constituída de relações de poder, nas quais certas subjetividades são destacadas, desejadas. Por exemplo, como docente desta disciplina, ao organizar e desenvolver as aulas, ao escolher os textos, vídeos e imagens, tenho uma posição de sujeito esperada para as estudantes, posição que eu espero que elas ocupem a partir da disciplina, qual seja, tornar-se uma pessoa e uma docente que problematize discursos e práticas, que incorpore os ensinamentos ao seu cotidiano, construindo outros olhares. Porém, mesmo que haja esse endereçamento, há

sempre a possibilidade de “errar” o alvo, de que as estudantes construam outras relações com a disciplina, não se tornem aquilo que espero, não se deixem inquietar pelas problematizações (ELLSWORTH, 2001). As tensões, resistências ou alianças, negociações e conflitos aparecem na escrita dos diários.

Outro aspecto a ressaltar é que a escrita de si do diário, assim como eram as correspondências na antiguidade clássica, é uma escrita para um outro, uma escrita que narra a si mesmo para o outro e torna-se um convite a pensar junto, a recordar as aulas e debates, um convite a também compor alguma coisa a partir da escrita. Tomo esse convite particularmente, já que raras são as vezes em que outros lêem os diários, além de mim, *docentepesquisador*. Ressalta-se, assim, a poética dos diários, uma vez que nas narrativas de si das estudantes eu também me vejo, me analiso, preencho o ‘vazio’ com minhas próprias narrativas, me envolvo com a discussão das aulas e de tudo que se produz na disciplina e creio que há a oportunidade de que as/os leitoras/es desta tese também se envolvam com essas narrativas. Além disso, há um ‘outro’ presente nas *escritasnarrativas* que pode ser “o outro de si mesmo”, para quem as estudantes contam coisas sobre si mesmas. O diário funciona, nesse sentido, como materialização de um processo de invenção de si ou de projeção de um ‘eu’ na/com a escrita, ou mesmo como essa ‘figura’ do outro, com quem pode-se conversar, para quem as estudantes podem narrar-se como sujeito em mudança, em movimento, em transformação, como “seres inacabados” como comentam as estudantes:

" Meu querido diário... Você será meu melhor amigo durante as aulas. Contarei a você meus sentimentos, pensamentos, angústias e desejos. Claro! Também vou te contar alguns comentários e provocações dos meus colegas de turma. Afinal, eu confio em você!!! [...] Bem, espere que você goste da minha amizade e companhia. E lembre-se de exigir respeito e carinho daqueles que te pegarem para ler⁵⁴. Seja sábio! Não faça fofoca das nossas conversas" (Jacinta – 1^a/2012).

Ao trazer para esta tese a discussão aqui tecida ressaltam-se as condições singulares de funcionamento de uma disciplina acadêmica do currículo universitário e seus efeitos na formação das estudantes, entendendo que ela vai além da preparação técnica para a docência, estando implicada com a produção de sujeitos. A escrita de Jacinta

⁵⁴ A partir desta escrita da estudante Jacinta retomo a questão da relação comigo, como pesquisador-docente, o leitor do diário. Identifico a preocupação da estudante com essa relação, construída a partir de acordos que fizemos na disciplina, que envolve o olhar do docente como avaliador (daí o respeito e o carinho) e como pesquisador (“não faça fofoca das nossas conversas”).

apresenta uma preocupação com a ‘confiança’ estabelecida em relação ao diário: “*não faça fofoca das nossas conversas*”. Pode ser relevante situar o diário de bordo e essa preocupação da estudante a partir das tensões produzidas nas sociedades ocidentais contemporâneas em torno do ‘público’ e do ‘privado’, em como essas dimensões têm estado cada vez mais em disputa e negociação. Em se tratando de temas como as sexualidades, as tensões se acirram entre a exposição dos corpos e práticas sexuais em imagens na TV, celulares, Internet, o alargamento dos debates no âmbito público, e certo silenciamento moral pautado na compreensão de que ‘a’ sexualidade é uma dimensão íntima.

Os saberes que habitam as aulas, textos, vídeos e demais artefatos instauram certos modos de saber e colocam em funcionamento certas relações de forças dos sujeitos entre si e destes consigo mesmos. A disciplina não se limita a mediar saberes e aprendizagens. Como “dispositivo pedagógico” ela efetivamente contribui para a construção de subjetividades, por meio da problematização da experiência de si (LARROSA, 2002). Nesse contexto os diários de bordo assumem um importante papel ao instaurar certos modos de ‘atenção’ e ‘ocupação’ das estudantes consigo mesmas, a partir de uma preocupação com a escrita, ou seja, o que escrever, de que modos escrever, o que seria um ‘bom’ diário, uma ‘boa’ escrita, entre outros aspectos. Preocupações que também se situam na relação das estudantes com o diário como ‘atividade acadêmica’, vinculada a uma disciplina de graduação, e com os discursos que constituem a validade e adequação de modos de escrita ‘acadêmicos’, como pode ser notado nas narrativas de Leila e Darlene:

" Desejo colocar nessas páginas tudo aquilo que me despertou, de alguma forma, sentimentos, interrogações, certezas e incertezas. Optei por algo menos formal por acreditar que assim conseguirei fazer um bom trabalho, pois o que mais me motiva é a possibilidade de criar, escrever, desenhar e refletir de maneira mais livre. Assim, desejo que você, caro leitor, consiga me conhecer um pouco mais e descubra, junto comigo que estamos sempre nos tornando... Somos seres inacabados, sempre!" (Leila – 1ª/2012).

" Muitas foram as discussões em sala de aula, muitas foram os textos trabalhados, cada segundo de indagação, muitas propostas de trabalho, que contribuíram pra minha aprendizagem. Esse diário pra mim representou, materializou minha voz. Representou minha identidade, expressou minhas

ideias, meu retrato. Ciderei a proposta! (Darlene – 2^a/2012).

Durante as aulas da disciplina e nos diários de bordo algumas estudantes relatam situações em que demonstram associar as discussões com o cotidiano, passando a olhar de modo 'diferente' para situações que antes estavam naturalizadas. Destaco novamente as tensões entre público e privado que se colocam nesse processo, tendo em vista que a disciplina pode estar funcionando como um espaço de certa 'liberdade' no qual é possível falar de coisas que, em princípio, eram vistas como sendo de uma intimidade silenciada, ou seja, corpo, desejos, emoções, sentimentos em relação às sexualidades e às expressões de gênero são temas sobre os quais não se diz em qualquer circunstância, em qualquer lugar, com qualquer pessoa. Especialmente as questões familiares, quando as estudantes passam a analisar as relações conjugais de seus pais, os modos como foram educadas, os privilégios de gênero dos irmãos, entre outros fatos.

Destaco também o fato de que nos semestres em que a disciplina vem sendo pensada com a pesquisa de doutorado, apenas dois estudantes autoidentificados como masculinos estiveram matriculados. Ou seja, a escrita dos diários é uma escrita feminina, uma escrita entrelaçada com experiências dos modos como essas estudantes constituem-se como mulheres e o fato de cursarem Pedagogia (profissão vista como sendo 'naturalmente' feminina). Considerando, como Rago (2013), que escrever é fazer existir publicamente, as escritas femininas assumem importância quando lembramos o silenciamento que durante muito tempo caracterizou a condição feminina. Assim, pensar a *escritanarrativa* como atravessada pelas relações de gênero é também investir na ideia de que as experiências narradas remetem às extensas redes de saber-poder que produzem feminilidades e masculinidades. Uma escrita que anuncia relações de gênero marcadas pelas normatizações (por exemplo, nas narrativas sobre a educação recebida na família, que preconizava um mundo feminino distinto de um masculino, determinando possibilidades de brincadeiras, comportamentos, vestimentas, etc.), mas que, a partir das aulas, também anuncia outras possibilidades, rupturas e desconstruções das normas de gênero.

Todo esse processo implica relações de poder que colocam as estudantes e a mim na dinâmica de participação nas aulas e de escrita no diário. Em se tratando dos temas relacionados às relações de gênero e às sexualidades, a participação nas discussões é difícil para algumas estudantes. Manifestar suas concepções, suas crenças e valores pessoais e, especialmente, participar de debates envolvendo a problematização dessas crenças e valores, é um processo que deixa algumas estudantes desconfortáveis, limitando sua participação nas aulas.

" Dou uma pessoa que não participa das aulas, não gosta de expor minha opinião para todos. Cuida bem que tenha o diário!" (Marlene – 1^a/2013).

" Com respeito ao diário de bordo, acrescento que ele foi minha primeira experiência de vida de construção de um diário e foi uma elaboração fantástica de uma trajetória a partir do processo da disciplina, pois nele me senti mais à vontade e com menor dificuldade para me expressar sem a intromissão de pessoas que interferem em nossas produções cotidianas" (Felipa – 2^a/2012).

" Nessas provocações e inquietações com relação às temáticas abordadas não só nas aulas, mas também nessas percepções do cotidiano deviam ser registradas em nosso " Diário de Bordo" semanalmente. No início, confesso que não entendia direito sua função, e achava um pouco cansativo, porém ao decorrer da disciplina pude perceber o quão importante é ter uma ferramenta de registro e um instrumento para que eu possa expressar meus sentimentos, e que muitas vezes não tinha " coragem" de falar em sala, talvez por timidez ou " medo" de que os outros pensariam" (Francisca – 1^a/2012).

Assim, o diário de bordo é também uma das estratégias para que as estudantes possam se manifestar com maior 'liberdade', especialmente quando não gostam de expor sua opinião aos outros; quando falta "*coragem de falar em sala*", "*por timidez ou medo do que os outros pensariam*"; maior facilidade para se expressar "*sem a intromissão de pessoas que interferem em nossas produções cotidianas*". Entendo que narrar suas experiências no contexto das aulas, diante das colegas, é colocar-se no jogo de um discurso moral que julga, avalia e hierarquiza os sujeitos a partir de seus desejos, prazeres, afetos e relações. Esse jogo é vivido no cotidiano das relações sociais, relações nas quais o poder se exerce como modo de ação sobre as ações do outro, cujas estratégias passam pelo reforço de uma noção de intimidade associada às relações de gênero e ao exercício das sexualidades. Além disso, podemos supor que os modos como os jogos de poder se exercem durante as aulas, colocam as estudantes numa posição 'delicada', especialmente quando se trata de admitir preconceitos e dar-se conta das capturas por certos discursos, como o moral-religioso, por exemplo.

Quando digo que há maior ‘liberdade’ na escrita dos diários do que nas aulas, não assumo nenhuma ideia de libertação perpétua, mas entendo, com Foucault (2006a), que a escrita de si, como prática ascética, pressupõe práticas de liberdade, um modo de lidar com os códigos morais, de conduzir-se diante desse código. Estou ciente de que, no jogo das verdades que atravessa e constitui as aulas da disciplina TEGSE as narrativas de si representam certa exposição e riscos: submeter ideias, valores, concepções ao julgamento do outro, inclusive do professor, tendo em vista a imagem do docente como portador de certas verdades e pré-requisitos que permitem a avaliação como julgamento. Nesse jogo, a escrita nos diários pode configurar-se como elemento para escapar da ordem instituída, do olhar classificador e normatizador do outro.

Felizmente, as estudantes não fazem do diário o único espaço de problematizações de si, muitas delas sentem-se instigadas a fazê-las durante as aulas, fato que promove inúmeras possibilidades de articulações, composições, atravessamentos com outras problematizações. Essa ‘liberdade’ proporcionada pelos diários, e de certo modo também pelas aulas, é aquela de um sujeito “ex-posto”. Como sujeito da experiência, o importante é a “exposição”, ou seja, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2014, p. 26).

Considero o diário de bordo e demais estratégias dessa disciplina como produtores de experiências que, em uma perspectiva foucaultiana, podem ‘separarmo-nos de nós mesmos’. Com isso estou enfatizando deliberadamente certo aspecto da disciplina que pode estar associado com o cuidado de si: “inquietar-se consigo mesmo” para transformar a si. Porém, como foi discutido previamente, trata-se de uma proposta, de um convite, que algumas estudantes aceitam e outras não, como é possível notar nas narrativas de Catarina, Fátima, Pâmela e Luisa:

“ Outra questão que me chamou atenção e que eu me identifiquei foi o ‘ser chate’. Estou começando a perceber que estou cada vez mais me tornando uma ‘chata’ e as outras pessoas estão percebendo isso. As pessoas estão pensando duas vezes antes de falar qualquer coisa comigo, pois estou praticando uma mudança de olhar sobre as coisas e o que antes eu não via agora não deixa escapar! Eu realmente mudei a minha lente! ” (Catarina – 1^a/2013).

" As conversas realizadas em sala de aula e minhas experiências registradas nesse diário têm feito com que eu exercite tanto o estranhamento, quanto a chatice! Ainda fico um pouco paralisada em algumas situações, me sinto mal por agir assim, mas percebi que o grau de estranheza tem diminuído" (Fátima – 1^a/2013).

" Com esta disciplina construí tantas coisas e desconstruí tantas outras... meu eu foi mudado, alguns " sentidos comuns" que tinha antes larguei de lado, e permaneci com meus valores. As aulas foram muito importantes, as discussões valiosas e os textos riquíssimos. Tivemos espaço para contar sobre nossa prática e experiências, discutir nossas angústias e comentar tudo, tudo mesmo rsrs..." (Pâmela – 1^a/2012).

" Não sei se tenho palavras para expor aqui sobre a aula que tive hoje (ou ontem)... quero destacar a hora que escrevo no meu diário: 01:45 h de dia 05/03. Mas irei falar da aula de dia 04/03, por isso a data acima! Meus pensamentos " pipocaram" durante a aula e depois. Como que construímos e reproduzimos as diferenças nas escolas. O debate hoje na aula me fez entender que não há como reparar essas questões da escola, de dia a dia dos alunos. [...] Ao chegar em casa depois da aula ainda resolvi debater com o meu marido sobre questões tratadas na aula. Confesso, estou em reconstrução de valores e conceitos! Que bom! Ufa!" (Luisa – 2^a/2012).

Nota-se também nas narrativas que nem sempre foi agradável ou mesmo tranquila a escrita nos diários de bordo. Em primeiro lugar, porque a elaboração dos diários de bordo se constitui em um investimento distinto dos demais rituais de escrita acadêmicos. Uma *escritanarrativa* exige outros tipos de posicionamentos e outros rituais, como escolher o melhor dia, horário e ocasião para a escrita, que pode ser nas madrugadas, como vimos no relato de Luisa, ou nos momentos de "folga", nos fins de semana. O que faz também com que a frequência da escrita, proposta como sendo a maior possível (daí a ideia de um diário), seja um desafio e, em muitos casos, não se cumpra.

"Diário, poderia escrever muito mais coisas sobre os dias que se passaram. Mas, meu tempo corrido... não pude descrevê-las pra você! Me desculpe, os dias que não lhe escrevi, os dias que te esqueci. Mas em muitos momentos pensei em você! [...] Cicho que escrevi bem para uma pessoa que nunca escreveu em um diário rsrs" (Mafalda – 2^a/2011).

"Confesso que a proposta de fazer um diário de bordo me deixou um pouco preocupada, pois não costumo escrever esse gênero. Quando eu era criança eu rasgava os meus, pois me arrependia de ter escrito. Agora que comecei, logo vieram várias acontecimentos que eu queria contar, mas não tinha espaço. Então comecei a ver esse diário com 'bons olhos'" (Fatima – 1^a/2013).

"Sim, eu estou um pouco atrasada quanto às "anotações" no diário de bordo, mas infelizmente esse é o mau do brasileiro... ir deixando tudo para amanhã, amanhã, amanhã e quando vemos as coisas já viraram uma bola de neve. Mas como aluna dedicada que tento ser, não deixarei que as coisas se acumulem tanto, pois assim as experiências tornam-se mais fáceis de serem lembradas, relatadas e escritas" (Palmira – 1^a/2012).

"[...] esse é o mau do brasileiro... ir deixando tudo para amanhã". Pensando com Palmira vemos instaurado um modo de posicionar-se no mundo contemporâneo que nos captura pela falta de tempo, pelas correrias cotidianas, pelo excesso de compromissos, de informações a adquirir, de opiniões a emitir, de produtos a consumir, de atividades assumidas, que impedem, como argumenta Larrosa (2002), a produção de experiências. Uma posição de sujeito que é tensionada pela disciplina, com a proposta do diário de bordo, porque exige um modo outro de conduzir-se, que não compactua com a naturalização dos discursos hegemônicos sobre as relações de gênero e sexualidades e investe na necessidade de problematizar seus efeitos sobre os sujeitos, deslocando-os de sua pretensa invisibilidade. A disciplina e o diário de bordo convidam a "um gesto de interrupção" que dá condições para que a experiência aconteça, e que requer

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião,

suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 24).

Em segundo lugar, a escrita pode ser intranquila porque se trata de escrever sobre o que pensa e sente, uma escrita pensante (ou um pensamento por escrito?). É um investimento 'diferente' do empreendido durante as aulas, nas quais a participação pode se dar pela manifestação de ideias, opiniões e relatos sem a necessidade de escrever e de pensar. A proposta é a mesma, porém, ela é assumida de modo distinto por cada estudante, ou seja, cada uma aceita, a seu modo, a tarefa da *escritanarrativa*, colocando-se no jogo de poder que é ocupar o lugar de estudante em uma disciplina com uma proposta de problematização sobre questões bastante específicas. Como afirma Foucault (2006b), as relações de poder são jogos estratégicos entre liberdades, envolvendo a determinação das condutas dos outros. Ou seja, relações em diferentes níveis, relações móveis, reversíveis e instáveis, entre sujeitos que praticam certas formas de liberdade. Em alguns casos, a proposta da escrita, do modo como ela se coloca, com certos moldes e regras, não é aceita pelas estudantes ou não fica muito bem compreendida. Existem resistências que compõem as relações de poder e elas se manifestam de vários modos, especialmente em uma escrita que apenas relata ou 'reproduz' o ocorrido nas aulas ou o que é dito nos textos ou quando são coladas reportagens e imagens sem que seja escrito porque tais elementos foram ali colocados. Todo esse movimento também se torna motivo de problematização na *escritanarrativa* de algumas estudantes:

" Não consegui escrever muita em meu diário de bordo, talvez não estivesse aberta e suficiente para ver as questões de gênero e sexualidade em minha volta, ou o que vi não achasse ser interessante para escrever no diário" (Gisele – 2^a/2012).

" Para ser bastante franca eu não gostei de fazer o diário de bordo. Eu não consigo manter uma regularidade de escrita. Quando eu era adolescente tentei por três vezes manter um diário, mas fracassei nas três. Não gosto muito de ficar escrevendo sobre o que penso. Prefiro conversar, discutir o assunto em sala, fazer minhas reflexões enquanto o assunto é debatido. Apesar de tudo, acho que a ideia é muito válida. Tentei escrever as coisas sobre as quais refleti e minhas opiniões. Não sei se ficaram satisfatórias, mas acho que o

mais importante é que tentei. Cicho que o saldo foi positivo" (Magali – 2^a/2012).

" Quere confessar aqui que fazer esse diário de bordo, para mim, está sendo um pouco difícil. Desde a minha infância não tive costumes de escrever em diários. Pense em muitas coisas após as aulas de segunda, mas quando vou escrever esses pensamentos já se perderam, parte deles se foram..." (Luisa – 2^a/2012).

" Com toda sinceridade e defendo-me em relação a este trabalho (diário de bordo), senti muita dificuldade para registrar sobre a minha pessoa e sobre pontos adicionais. Não consegui ver sentido em tal proposta, principalmente pelo fato de ser entregue no final de " curso" (disciplina). Prefiro apresentar-me no dia a dia através de atitudes, indagações, posições e etc." (Lucimar – 1^a/2012).

A estudante Magali coloca a dificuldade que teve em construir diários na infância. Ao dizer isso, ela busca explicações para as dificuldades de realizar essa tarefa no presente. Apesar de serem propostas diferentes em muitos aspectos – os diários da infância e adolescência não se organizam com a mesma proposta e nos mesmos moldes dos diários de bordo da disciplina TEGSE – eles têm em comum a necessidade de expressar pensamentos, sentimentos e narrar fatos, lembranças, situações significativas com certa regularidade. E isso se coloca como obstáculo para que as estudantes concretizem a tarefa de construção do diário de bordo.

Em terceiro lugar, tratando-se de uma disciplina acadêmica, inserida no currículo do curso de Pedagogia de uma instituição superior de ensino, o diário de bordo acaba funcionando como estratégia e instrumento de avaliação das estudantes. Porém, afastando-se da concepção avaliativa com a qual as estudantes estão habituadas – medições, comparações, reprodução correta de algum conteúdo ministrado, etc. A estudante Pietra faz essa constatação:

" O diário de bordo? Ah, essa foi uma tarefa para exercermos a disciplina, nos dois sentidos: (i) ordem e (ii) matéria cursada. Confesso que esse é um meio de avaliação, uma nova experiência, que nos exige muito mais do que uma prova " tradicional" . Cicho que esse método condiz com a disciplina: baseado no diálogo. Afinal, acho que seria difícil, nesta

disciplina, com esse conteúdo, formular uma prova com a seguinte questão: "Você é a favor ou contra a diversidade sexual? Explique." (Pietra – 1^a/2012).

A partir das resistências de algumas estudantes em relação à proposta de *escritanarrativa* nos diários de bordo, problematizo o próprio currículo universitário, que parece oferecer poucas experiências de *escritanarrativa* ou mesmo de espaços em que se produzam experiências, relacionadas às vivências, aos sentimentos e emoções, enfim, elementos que parecem não estar presentes nos trabalhos, relatórios, seminários, resenhas, exercícios. Discutir os diários de bordo, de certo modo, é problematizar o lugar dos saberes da experiência no currículo universitário. "No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. [...] trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular (LARROSA, 2014, p. 32).

Embora saiba que as narrativas das experiências estão presentes também nas aulas da disciplina, aquelas que compõem o diário de bordo de cada estudante podem ser analisadas como um investimento em um ritual que exige parar para pensar, para articular ideias, e mais importante, se autoanalisar. Assim, a narrativa escrita nos diários poderia estar funcionando como um tipo de escrita de si (FOUCAULT, 2006a). Uma escrita como "invenção de si", na medida em que possibilita construir e reconstruir acontecimentos, ideias, memórias, imagens e representações, uma estratégia que coloca processos de subjetivação implicados no que as estudantes podem se tornar, não no sentido de assujeitamento aos poderes normatizantes, mas de abertura e investimento em novas formas de estar no mundo.

" Depois do período tendo aulas sobre Gênero e Sexualidade é possível perceber que muita coisa deixou de parecer tão natural e aceitável. Ouvir depoimentos de colegas sobre situações vivenciadas nas suas turmas de estágio, assim como declarações pessoais foram muito importantes para que compreendesse a complexidade do tema" (Luana – 1^a/2012).

" Acredito que a disciplina foi muito além da minha formação profissional, perpassando até mesmo questões pessoais, algumas vezes dolorosas. As aulas me fizeram ultrapassar os limites da sala de aula, despertando meu interesse sobre os temas expostos. Muitas vezes tive que tentar desconstruir até mesmo algumas concepções enraizadas, processo de

desconstrução que não ocorreu de maneira fácil; derrubar valores construídos durante várias anos em nossas vidas é uma tarefa bem difícil e conflituosa, mas acredito que seja necessária” (Maria – 2^a/2011).

Uma disciplina que faz certos empreendimentos sobre as estudantes: *problematizar, desnaturalizar, desconstruir, instalar a dúvida e a suspeita*. Tais empreendimentos podem modificar os modos de se relacionar com temas ainda pouco debatidos na formação inicial docente. O olhar que direciona a seleção dos textos e que movimenta os debates é dos estudos das relações de gênero, das sexualidades e da educação sob a perspectiva pós-estruturalista e foucaultiana. Desse modo as narrativas produzidas pelas estudantes têm como condições de emergência também as aulas dessa disciplina e todos os artefatos a ela vinculados, atravessadas pelos discursos que as subjetivam de outros modos, em outros contextos (na família, nos grupos de sociabilidade, na igreja, no trabalho).

“[...] *muita coisa deixou de parecer tão natural e aceitável*”. Com a escrita de Luana percebo dois movimentos propiciados pela disciplina: uma transformação no modo com que ela se relaciona com as temáticas discutidas e uma incorporação de certos olhares sobre as mesmas, que modificam o modo de ver o cotidiano. Uma transformação que registrada no diário, no momento em que a disciplina se encerra, pode ser lida como a constituição de uma experiência de si. Os exercícios ascéticos propostos pela disciplina – escrever narrativas, debater temas, ler textos, analisar imagens –, a fim de que as estudantes passassem a se conduzir de outros modos, parecem ter possibilitado uma problematização de si mesmas para algumas delas, enquanto sujeitos assujeitados a um código moral. Materializa-se na escrita um processo interminável de constituição de si, colocando no movimento por subjetividades desejáveis elaboradas a partir dos jogos de verdades propostos na disciplina.

A narrativa de Luana ressalta os elementos cotidianos das aulas que provocaram outras formas de pensar – *“depoimentos de colegas sobre situações vivenciadas nas suas turmas de estágio”* e *“declarações pessoais”*. Esses registros ressaltam a importância conferida pelas estudantes às situações do cotidiano que pudessem ser analisadas na disciplina. Essa é uma preocupação que se manifesta desde as expectativas iniciais da disciplina: *Como trabalhar esses temas na escola? Como trabalhar esses temas com as crianças? Como ter uma postura “natural” diante desses temas na escola?* Essas questões movimentam algumas estudantes e paralisam outras. Ou seja, quando as situações cotidianas adentram a aula e incitam um mergulho nas inúmeras possibilidades de pensá-las, algumas estudantes esperam a resposta pronta, a solução a ser dada em cada caso. Mas, tomando a problematização como ferramenta, conseguimos ampliar as perguntas e

apontar para múltiplos caminhos. É possível perceber, pela escrita das estudantes, esse movimento, que passa por “*questões pessoais dolorosas*”, que “*ultrapassam os limites da sala de aula*”, que “*não ocorre de maneira fácil*”, constituindo-se como “*uma tarefa bem difícil e conflituosa*”, mas “*necessária*”. Nos registros de Maria e de outras estudantes, provocados pelas técnicas de si da disciplina, aponta para uma compreensão de sujeito como “transformável” e “modificável”, um sujeito que se constrói, que “se dá regras de existência e conduta, que se forma através de exercícios, das práticas, das técnicas, etc.” (GROS, 2008, p. 127-8).

“*Através das aulas adquiri um novo conceito que até então não estava presente em minha formação que é: problematizar. Meus olhos foram educados para pensar, refletir, discutir e atentar-se para cada coisa nova que me é apresentada, como textos e imagens, sejam ligadas ao meio acadêmico ou não*” (Paleta - 1^a/2012).

Observo, com os diários, um processo de investimento sobre si, em se elaborar e se transformar, visando constituir um *êthos*, um modo de viver com as problematizações da disciplina TEGSE. Falando nas situações do cotidiano, assim como apontou Luana, as experiências vividas nos estágios, na relação com as escolas fez-se presente nos processos narrativos materializados nos diários de bordo. Situações que emergiam a partir dos saberes propostos pela disciplina, do jogo de verdades instaurado por ela (FOUCAULT, 2006a). As estudantes fariam tais análises caso não estivessem cursando a disciplina? As situações destacadas seriam motivo de problematização? Em que outros espaços do curso de graduação as estudantes escreveriam sobre essas experiências, produzindo narrativas de si?

As *escritas narrativas* das estudantes nos diários de bordo permitem a mim, *docente pesquisador*, acompanhar os processos de constituição de suas subjetividades docentes, entendendo-os como algo conflituoso e inacabado. Esse fato é mencionado por uma das estudantes:

“*Brincadeiras a parte, gostaria de ressaltar mais uma coisa: o diário de bordo deve ter sido uma experiência muito boa para o próprio professor, para conhecer de perto os pensamentos e formulações que estamos fazendo durante a disciplina*” (Pietra - 1^a/2012).

Ao discutir as relações de gênero e as sexualidades, temas que, aparentemente, não são abordados em outras disciplinas do currículo de Pedagogia (segundo relatos das próprias estudantes), as estudantes são provocadas a pensarem nas práticas pedagógicas escolares de outros modos, modificando suas lentes para que enxerguem os discursos e práticas em funcionamento nas escolas como produto e produtoras de sujeitos de gêneros e sexualidades.

Entendendo que a subjetividade não se remete a uma substância, mas a uma “maneira de se relacionar consigo mesmo para se construir, se elaborar” (GROS, 2008, p. 128), o sentido de formação docente se aproxima daquele atribuído por Foucault (2009) à experiência: algo que possibilita “desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente outro de sí mismo, de modo de llegar a su aniquilación, su disociación.” (p. 12). Sair de si mesmo, desprender-se de si mesmo, não para tornar-se um objeto de observação introspectiva, que seria preciso descrever e estudar, mas permanecer presente a si mesmo, atento a si próprio, algo “da ordem de esforço de vigilância que intensifica a imanência a si mesmo” (GROS, 2008, p. 131). Experiência como encontro ou relação com algo que se prova, que se experimenta. Experiência que não poderá ser experimentada por outros do mesmo modo, com a mesma intensidade. Porém, ao se tornar motivo de problematização durante a aula, a experiência vivida pelas estudantes é também transformada em objeto de problematização pela turma.

“Seria ilusão achar que agora sabemos lidar com as mais diversas situações que aparecerão no nosso cotidiano, antes de tudo como sujeito social, imerso nas relações sociais e por consequência no ambiente escolar. Fato é que nesta última circunstância nos cabe uma intervenção maior e mais bem planejada já que toda a atividade escolar deve ser realizada de forma intencional, à medida que nessa emissão significa o reforço de uma prática hegemônica” (Luana – 1ª/2012).

Nesse momento, retomo a narrativa da estudante Luana, que nas discussões da disciplina percebeu que “*muita coisa deixou de parecer tão natural e aceitável*”, especialmente ao “*ouvir depoimentos de colegas sobre situações vivenciadas nas suas turmas de estágio*”. A partir dessas narrativas, a dimensão formativa da experiência está, para além do acúmulo de vivências em um processo linear, na sua incompletude e instabilidade. O exercício de escrita de si no diário também se dá pelo movimento de fazer perguntas que geram outras perguntas, um movimento que lhes permite pensar de outros modos as situações que já tinham sido vivenciadas a partir dos debates nas aulas. Essa é

uma experiência de formação que não supõe a formatação de um modelo docente, um sujeito-substância, rígido, capaz de enfrentar todos os desafios *ex-postos* nas escolas de modo tranquilo e asséptico. Luana nos lembra dessa perspectiva em sua escrita: passar pela disciplina tem uma implicação política, “*à medida que nossa omissão significa o reforço de uma prática hegemônica*”. É o cuidar de si para cuidar do outro: “o cuidado de si não é uma atividade solitária, que cortaria do mundo aquele que se dedicasse a ele, mas constitui, ao contrário, uma modulação intensificada da relação social” (GROS, 2008, p. 132).

Apropriando-me da ideia do diário de bordo como um conjunto de registros de viagens, o processo inventivo da formação docente no qual estão envolvidas as estudantes é um constante fazer-se, como um projeto nunca terminado, mas, ao contrário, sempre levando a caminhos inesperados, a lugares desconhecidos, a experiências significativas (prazerosas ou não).

“Está sendo ótimo escrever o diário, pois é através dele que reflito e me coloco sobre as questões. Acredite no poder do travesseiro, que me permite uma reflexão mais tranquila e consistente. [...] Essa disciplina tem quebrado muitos paradigmas e me deixado confusa em relação ao que acreditar. Isso é bom, não é?” (Helena - 2ª/2011).

O que Helena registra em seu diário, sobre seus movimentos de ‘reflexão’, sobre o que lhe chama a atenção, sobre a questão que lhe fez pensar é parte desse processo. O modo como ela termina seu registro dizendo que a disciplina quebrou paradigmas e a deixou ‘confusa’ aponta para um movimento que pode ser o de uma invenção de si. A experiência da *escritanarrativa* nos diários de bordo é também isso: usar “o poder do travesseiro”, parar para pensar, pensar mais devagar, observar(-se), problematizar o visto, o ouvido, o lido, o vivido.

Retomando as ideias de Marshall (2008), dar um passo para trás “é o movimento pelo qual alguém se separa do que faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema. [...] É tratar o objeto de pensamento como um problema.” (p. 31). Helena narra esse movimento provocado pela escrita no diário de bordo: “*é através dele que reflito e me coloco sobre as questões*”. Nesse movimento, as questões de gêneros e sexualidades tornam-se “objeto de pensamento”, vinculando-se ao processo de construção de significados pela estudante sobre essas questões, além de “raciocinar”, “calcular”, “argumentar”, mas servindo para dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002).

" Na aula que foi proposta uma atividade baseada no texto " Marcas de corpo, marcas de poder" , o meu grupo ficou com a imagem de um homem musculoso e " desejado" pela pública masculina. [...] Quando percebi estava me descrevendo, estava criticando algo que faço constantemente [...]. Sai da aula refletindo sobre aquilo, eu que tanto critiquei a questão de se " alienar" , seguir o que a mídia propõe, tentar atingir um padrão, me vi naquela situação, fazendo exatamente tudo o que eu criticava" (Maria - 1ª/2012).

"Quando percebi estava me descrevendo, estava criticando algo que faço constantemente". A escrita como exercício de si provoca o movimento de olhar para si mesma, trazendo questões como: *o que penso a partir das experiências vividas com a disciplina? Que concepções tenho sobre as questões discutidas? Que concepções produzi a partir delas?* Assim, as estudantes colocam-se nas fronteiras entre o ter estado lá – nas aulas e no diário, com seus valores, crenças e concepções – e o ter que estar "de fora", de "separar-se de si mesmas", de retornar ao que lhe é comum numa outra posição, de quem dá um passo atrás e observa, analisa, pensa e registra suas experiências, tentando com o artifício da palavra, "(re)compor uma "realidade" vivida e assim trazê-la àqueles(as) que *aqui* ficaram" (SANTOS, 2005, p. 13). A estudante Maria diz desse movimento que não se limita às aulas, mas provoca o pensamento e subjetiva ao retomar as discussões e as reflexões lá experimentadas: "*Sai da aula refletindo sobre aquilo, eu que tanto critiquei a questão de se "alienar", seguir o que a mídia propõe, tentar atingir um padrão, me vi naquela situação, fazendo exatamente tudo o que eu criticava.*" Ao olhar para si mesmas, as estudantes não estão modificando um "eu interior", separado de um "eu externo". Ou seja, "não se trata de provocar em si um desdobramento interior pelo qual eu me constituiria a mim mesmo como objeto de uma observação introspectiva, mas de concentrar-me em mim e de *acompanhar-me*" (GROS, 2008, p. 130). Analisando suas atitudes e seu comportamento na relação com seu corpo, Maria me faz pensar que os processos de subjetivação se dobram, e a dualidade interior-exterior se desfaz no cuidado de si. Nesse sentido, cuidar de si e conhecer-se são processos que se aproximam, pois "conhecer-se não é se dividir e fazer de si um objeto separado que seria preciso descrever e estudar, mas permanecer totalmente presente a si mesmo [...]; ele é, antes, da ordem de um esforço de vigilância que intensifica a imanência a si mesmo" (*idem*, p. 131).

Essa e outras narrativas das estudantes me provocam a pensar nas redes de saber e poder que constituem os processos formativos de *sujeitosdocentes*. Tornando-se objetos para si mesmas, ao fazerem os registros nos diários de bordo, as estudantes produzem um

saber sobre si, em articulação com os saberes veiculados/produzidos nas aulas e, ao mesmo tempo, produzem-se como sujeitos, como mulheres, como futuras docentes, como pessoas que experimentam prazeres e desejos. Nesse sentido, os processos vividos na disciplina TEGSE e narrados nos diários não são os únicos elementos a se constituírem como formativos, como experienciais, mas a própria ação da *escritanarrativa*, o próprio fato de ter que escrever nos diários de bordo, de ter que investir na produção desse documento é um potente elemento experiencial, no sentido empregado por Foucault (2009) em relação aos seus livros: a escrita que promove o “desprender-se de si mesmo”. Processos de escrita que podem proporcionar a experiência da mudança e transformação, um trabalho para impedir-lhe de ser “sempre o mesmo”. Quando argumenta isso, a experiência aparece como um empreendimento de dessubjetivação, que faz o sujeito “desgarrar-se de si mesmo”. Assim, ao finalizar os diários as estudantes não são mais as mesmas.

“Esse diário está me causando muito mais do que inquietações, está gerando revolta! Revolta de uma sociedade voltada para o tão: tão machista; tão homofóbica; tão covarde e tão sem conhecimento!” (Maria José – 1ª/2013).

“Diário, não podia partir sem me despedir, foram bons e ruins momentos aqui escrevendo, momentos em que escrevi tão rápido, por causa da raiva, que depois tinha que vir corrigindo os erros de digitação, mas nunca pensei que ia ser tão legal e que iria me sentir tão a vontade descrevendo situações do meu dia a dia. Foi muito bom compartilhar com você minhas experiências e de certa forma não se tornar esquecidos, pois agora não vão ser apenas memórias e sim relatos que alguém pode vir a ler e quem sabe até servir de exemplo para alguém. Foi muito importante pra mim estar aqui escrevendo, pois muitas vezes me sentia, de certa forma, aliviada. É muito difícil você querer falar com uma pessoa que não teve a mesma oportunidade de estudar essa diversidade no campo de gênero e sexualidade, elas não entendem, e você foi uma forma de desabafo” (Talita – 1ª/2013).

“Transpor para o papel os pensamentos é muito bom... criar, imaginar, realizar, lembrar, nessa! Quantas sensações

prazeresas essa construção de diário me trouxe!" (Maria Paula – 1^a/2012).

" Encerre meu diário uma pessoa diferente do início dele. Passei a dizer que foi bem difícil e que ainda há muito a ser trabalhado em mim. Sinto-me uma pessoa diferente, que tinha preconceitos antes e que agora foram desconstruídos. Não serei hipócrita de falar que está tudo mudado e que vou lidar bem com todas as situações. Mas, afirmo que meu ponto de vista mudou bastante em relação a vários assuntos que tivemos nessa disciplina como: rosa de menina e azul de menina, que ser gay é questão de escolha, sobre feminismo, etc. Me sinto mais segura para falar sobre sexualidade em minha vida, com minha família, com amigos, etc." (Marlene – 1^a/2013).

Diante da narrativa de Marlene retomo a seguinte questão formulada por Ellsworth (2001): "Pode a mudança social ou mudanças individuais nas formas como alguém compreende o mundo começar – e ser estimulada – pelas formas como os estudantes e as estudantes são endereçados pelo currículo e pela pedagogia?" (p. 41). Retomo essa questão para pensar que a disciplina TEGSE vem fazendo algo com as estudantes, na medida em que se endereça a elas de modo a problematizar conhecimentos, saberes, relações, posições de sujeito, que constituem a experiência que elas têm de si mesmas. Ellsworth (2001) chama a atenção para os modos de endereçamento do currículo e da pedagogia no sentido de pensarmos não apenas naquilo que ensinamos, mas também nos modos como endereçamos isso que ensinamos. Ao que parece, pelas *escritas narrativas* nos diários de bordo, o endereçamento que interpela e convoca essas estudantes vem provocando transformações e funcionando como "coquetéis Molotov", disparando, impulsionando e rearranjando subjetividades.

Por fim, finalizando estas análises, diria que o diário não é uma "escrita-verdade", que materializa um processo fixo e linear de construção de um sujeito-substância. Penso em uma *escrita experiência*, que ao se fazer funciona como criadora do mundo. É, portanto, performativa, preenchendo o 'vazio', o 'fora' que se dobra em fluxo de forças que subjetiva, que constrói sujeitos-forma, formas que se alternam, que se transformam, que nunca terminam de fazer-se. *Escrita experiência* que não se coloca no jogo do 'verdadeiro ou falso', mas que é sempre uma ficção, algo construído, que passa a existir a partir do vivido.



Movimento de Escrita IV

*Sexualidades e relações de gênero:
experiências e constituição de si na disciplina
TEQSE*

Neste quarto movimento de escrita, apresento dois conjuntos temáticos que vem sendo desenvolvidos na disciplina TEGSE. A decisão por trazê-los parte da leitura dos diários de bordo e da proposta da disciplina em problematizar temas que vem sendo pouco discutidos e problematizados pelas estudantes em outras instâncias. Assim, a seção se organiza em dois capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “**Quem tem medo das homossexualidades?**” e o segundo, intitulado “... ‘**o Senhor Jesus abomina o homossexualismo**’: **experiência religiosa e sujeição/subjetivação**” discutem de que modos o tema da diversidade de sexualidades, em especial das homossexualidades, apareceram nas aulas a partir dos registros narrativos das estudantes em seus diários de bordo. Discuto os modos pelos quais as homossexualidades, enquanto temas das aulas, provocaram pensamentos que foram desde a problematização, pelas estudantes, de suas próprias concepções acerca do tema, até o confronto e tensões surgidas nas aulas e no momento da produção das narrativas do diário de bordo, envolvendo valores morais e religiosos fortemente consolidados pelas estudantes. A discussão dos capítulos circunscreve, portanto, o atravessamento entre as discussões das aulas e o que apareceu nos diários de bordo em relação a elas, tratando de questões tão fundamentais quanto a heteronormatividade, a homofobia, o discurso religioso-cristão, as experiências das estudantes com relacionamentos não-heterossexuais e a política e poética do filme “Milk, a voz da igualdade” exibido na disciplina.

O terceiro capítulo, intitulado “...**o mundo gira em torno do pênis...**” – **a construção sociocultural e relacional dos gêneros**” e o quarto, intitulado “**‘Homem pode tudo’... ‘A mulher é um sexo inferior!’: sexismo, machismo e violência de gênero**” cumpre objetivos semelhantes, com foco nas discussões sobre as relações de gênero. Assim, a discussão parte da problematização do conceito de gênero usado nas aulas como ferramenta analítica para lidar com temas que circunscrevem a constituição das feminilidades e masculinidades. Contemplando registros narrativos das estudantes acerca da naturalização dos gêneros, das pedagogias de gênero que constituem o aprendizado de ser homem e ser mulher, passando pela problematização das estudantes como mulheres, chegando à questão do sexismo, machismo e violência contra a mulher.



Quem tem medo das homossexualidades?

Medo... Do que temos medo? Por que usar a palavra medo em relação às homossexualidades? Essa referência é um modo de expressar o que venho observando como docente da disciplina TEGSE no que diz respeito à discussão das sexualidades. A pergunta do título se refere a uma preocupação constante das estudantes, uma indisposição de muitas delas em discutir o tema das sexualidades não heterossexuais, em especial das homossexualidades. Medo dos/as homossexuais? Medo da discussão? Medo de se interessar pelo tema? Medo de ter suas concepções e valores desestabilizados? A expressão medo não foi utilizada por nenhuma das estudantes em seus registros ou nas aulas, mas opto em usá-la devido às tensões que se manifestam quando a temática aparece como assunto aleatório ou, especialmente, quando aparece como proposta de discussão e estudo. Minhas suposições para essa indisposição são duas.

A primeira suposição é a de que as expectativas das estudantes em relação à disciplina, que estão ligadas mais a uma visão de 'educação sexual' voltada para 'apagar os incêndios' da sexualidade infantil⁵⁵ na escola, e também, por vezes, em como discutir esses temas na escola desenvolvendo atividades e projetos. Isso gera um desconforto ou uma inadequação da disciplina em relação ao que as estudantes entendem como deve ser conduzida a discussão.

" [...] aproveite para colocar uma opinião: acho que a disciplina está muito voltada para a questão de homossexualidade. Talvez discutirmos mais sobre questões que estão muito mais frequentes em sala de aula, como a gravidez que envolve inclusive sexo entre heterossexuais. Com as crianças menores, a descoberta do corpo e temas ligados a isso" (Jacinta – 1ª/2012).

" Acredite que as aulas estão muito focadas somente na homossexualidade, em acabar com preconceito com gays e homofobia. Dessa forma, penso que existem diversas outras

⁵⁵ Uso o termo "sexualidade infantil" propositalmente no singular e com uma conotação que parece dizer de uma sexualidade muito específica de crianças para demonstrar a preocupação das estudantes em enquadrar essa sexualidade, talvez dominá-la para poder "dar conta" dela na escola.

temas que podem ser abordados como a descoberta do corpo na infância, a gravidez na adolescência e seus desdobramentos. Contudo, o foco muitas vezes permanece apenas em uma temática, o que tornam as aulas de certa forma repetitivas" (Francisca – 1^a/2012).

" Nessa semana ainda eu e mais duas alunas fomos conversar com o professor da disciplina em questão. Nós decidimos ir até ele por nos sentirmos incomodadas pelo rumo que a aula estava indo. Porque assim como eu elas ao se matricularem no curso pensaram que aprenderíamos como lidar com a questão de corpo, gênero e sexualidade na escola. Porém, até esse momento o foco estava sendo a questão da homossexualidade de adultos. Expus para o docente que de tanto você falar uma coisa chega um ponto que é assimilado e como acontece com uma música de tanto você ouvir acaba que você canta sem saber a letra. Se ele poderia rever suas aulas e começar a falar da questão educacional. O docente gostou de termos ido conversar com ele e que a partir da nossa conversa ele mudaria as suas aulas" (Cremilda – 2^a/2011).

Importante destacar que não desconsidero a legitimidade das expectativas das estudantes e que os temas por elas levantados são também discutidos na disciplina. A proposta da disciplina, seu programa, os temas a serem discutidos são apresentados no início do semestre, momento em que confrontamos as expectativas das estudantes com o conteúdo programático.

A segunda suposição é de que há uma relação muito tensa e conflituosa entre os valores e concepções das estudantes e a discussão proposta na disciplina, ou seja, a relação entre o código moral e os modos pelos quais as estudantes se submetem mais ou menos a esses princípios de conduta (FOUCAULT, 2006a). A indisposição está baseada na forte presença do discurso religioso e também no que eu estou chamando de 'medo das homossexualidades', ou seja, de pensar sobre elas, de falar sobre elas e, de repente, descobrir que podem pensá-las de outros modos, distintos daqueles que fomos aprendendo. Entra em cena o papel da formação, que possibilita a problematização dos discursos e práticas que nos constituem, processo que se constrói em diferentes ritmos, envolvendo mudanças que poderão vir a acontecer após o término da disciplina. Importante destacar que o receio em discutir o tema não é consenso, em geral são poucas as estudantes que se

sentem mais incomodadas ou mais receosas da discussão e se manifestam em relação a isso.

Em que outros momentos no curso de formação docente em Pedagogia há discussões sobre as sexualidades? E sobre a diversidade das sexualidades? Mesmo sem conhecer a fundo de que modos acontecem as discussões nas demais disciplinas curriculares arrisco-me a pensar que as propostas nesse sentido são escassas. Sendo assim, considerando que também há poucos espaços de problematização das sexualidades em outras instâncias sociais, tais como os grupos familiares, as escolas, as igrejas, as mídias, o fato de o 'tema' da diversidade de sexualidades e, em especial, o 'tema' das homossexualidades, constituírem-se como integrantes da disciplina TEGSE têm um objetivo formativo e político, qual seja o de possibilitar às estudantes entrarem em contato com suas concepções acerca desses 'temas', procurar conhecer o que pensam acerca deles, trazê-los para a cena da discussão que integra a disciplina, nas aulas e no diário de bordo, tomar essas concepções como objeto de problematização, que possibilita tomar distância e interrogar seus sentidos, condições e fins (FOUCAULT, 2006a). Com isso, possivelmente, as estudantes podem construir novas concepções, buscando escapar das armadilhas discursivas que produzem significados das heterossexualidades como sendo a norma que rege a legitimidade dos sujeitos, prazeres e relações, e das sexualidades não-heterossexuais (não-monogâmicas, não-reprodutivas...) como pertencendo a um grupo bastante 'sombrio' de sujeitos pecaminosos, anormais e desviantes, cujas práticas devem ser abominadas e rejeitadas e cujo comportamento deve ser duramente rechaçado e punido. Os questionamentos englobam também a manutenção de uma relação binária que acaba por restringir o exercício das sexualidades ao par hetero/homo, invisibilizando outros modos de expressão dos prazeres e desejos que não se enquadram nessa dualidade e a multiplicidade de expressões contida em cada um desses 'polos'. Alguns registros narrativos das estudantes nos diários de bordo materializam essas discussões, os quais trago para esta tese.

1.1 "Sou hétero, evangélica, gosto APENAS de homem..." - pensando heteronormatividade e homofobia

" Quando durante as aulas souço que precisamos quebrar esses preconceitos, aceitar o próximo como ele é, respeitar os alunos em seus desejos... sinto um certo desconforto. Sou hétero, evangélica, gosto APENAS de homem, sou casada com homem, inclusive militar. Meu esposo é bastante machista a

pena de achar que um caderno muito colorido já é coisa de baixinha. Mas isso nunca me incomodou... talvez deve-se ao fato de eu ter sido criada no seio de uma família muito conservadora" (Jacinta – 1ª/2012).

A estudante Jacinta narra o desconforto diante da proposta da disciplina: “*quebrar preconceitos, aceitar o próximo como ele é, respeitar os alunos em seus desejos*”. Um desconforto que se manifesta diante dessa proposta de pensar sobre valores, crenças e concepções consolidados, construídos nas relações sociais, especialmente, como aponta a estudante, “*no seio de uma família muito conservadora*”. Questões que nunca haviam incomodado, talvez porque tenham sido tomadas como não-problematizáveis, inquestionáveis, quer dizer, talvez não houvesse motivo para pensar sobre elas. Questões que tomam outros contornos com a disciplina e que podem ou não provocar transformações, inclusive na direção de reafirmar o ‘já pensado’, os valores e crenças consolidados. Jacinta afirma com veemência: “*Sou hétero, evangélica, gosto APENAS de homem, sou casada com homem, inclusive militar*”. Em que outros contextos a estudante teria que fazer tal declaração? Por que a estudante sentiu-se impelida a pronunciá-la? Qualquer resposta a tais questionamentos pode ser arriscada, mas assumo o risco de problematizar que tal declaração vem afirmar o processo constitutivo de si mesma no âmbito dos discursos que apregoam a heterossexualidade como ‘destino natural’ e desejável de todo e qualquer sujeito. Assim, a estudante pensa a si mesma e se constitui como heterossexual, demarcando esse lugar na relação com o ‘outro, ou seja, com as homossexualidades. Em um contexto de formação docente, as implicações dessa declaração, tomada como verdade e parâmetro para as relações de poder com outros sujeitos, são a de manutenção dos efeitos de uma educação heteronormativa, ou seja, profissionais que colocam em ação práticas pedagógicas que se orientam unicamente pela constituição de sujeitos heterossexuais, negando a legitimidade de outras sexualidades, promovendo mecanismos de vigilância e punição, e colaborando para colocá-las em lugar de abjeção. Notamos, porém, que a estudante inicia um processo de ‘rachadura’ do pressuposto heteronormativo, já que ela identifica sua vinculação a ele e, de certo modo, o problematiza, coloca-o como ‘problema’, sente-se ‘desconfortável’ no confronto com a proposta de ‘quebrar os preconceitos’ e “*respeitar os alunos em seus desejos*”.

Estaria a estudante ‘saindo do armário’? Qual seria o ‘segredo’ a revelar? O armário, expressão comumente relacionada à declaração pública das homossexualidades, com um caráter de revelação de um segredo, vem sendo compreendida como uma espécie de libertação. Desde sua emergência enquanto objeto de conhecimento e categoria médica, a homossexualidade está marcada por jogos que envolvem esconder, revelar, vigiar e

denunciar, operações de poder que vão marcar a sua história. Assumir essa posição de sujeito traz implicações, considerando as relações sociais de poder e as instituições às quais nos vinculamos (família, escola, grupos de amizades, trabalho, etc.). No assumir-se está em jogo também o público (fora) e o privado (dentro), marcando uma posição política que vem sendo especialmente reivindicada e valorizada pelo movimento LGBTTT, mas que pode adquirir um sentido de aprisionamento, como se fosse exigido ter a homossexualidade presente em todos os espaços e momentos da vida, ignorando histórias pessoais de vida e experiências de abjeção e sofrimento (FERRARI e CASTRO, 2013). No dualismo das sexualidades, portanto, se os sujeitos homossexuais estão dentro do armário, os heterossexuais estariam ‘naturalmente’ fora. Diante do exposto, volto a questionar: ao declarar-se heterossexual a estudante estaria ‘saindo do armário’? A declaração da estudante parece estar relacionada a um movimento de ‘saída do armário’ da posição de sujeito hegemônica, ou seja, se a naturalização da heterossexualidade envolve tomá-la como invisível, não problematizável, presumida, o assumir-se pode traduzir o movimento de problematizar esse processo, embora isso não signifique o abandono definitivo desse ‘armário’ do aprisionamento da heteronormatividade.

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

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

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

Kamila faz esse movimento ao pensar no conceito de heteronormatividade e colocar-se como sujeito que se constitui por esse discurso: "*parei para pensar e notei que eu mesma tinha atitudes de caráter heteronormativo e nem sabia*". As múltiplas instâncias promotoras das pedagogias das sexualidades e dos gêneros funcionam como uma espécie de atualização do "dispositivo da sexualidade" investigado por Foucault (1999). Assim, a heteronormatividade se expressa nas expectativas, demandas e obrigações sociais decorrentes desse pressuposto, ou seja, "sublinha um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle" com o objetivo de "formar a todos para a heterossexualidade ou para organizarem suas vidas a partir de seu modelo supostamente coerente, superior e 'natural'." (MISKOLCI, 2009, p. 332). De certo modo, a estudante Jacinta também faz o movimento de pensar-se no interior do dispositivo heteronormativo, afirmando que isso nunca a havia incomodado. O pensar-se no caso de Jacinta parece ser diferente de Kamila, ou seja, a primeira estudante o faz no sentido de dar-se conta do incômodo sem anunciar qualquer tipo de transformação, enquanto a segunda parece investir mais na problematização de si mesma.

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

– de sexo, de gênero e desejo –, entendendo-se que o sexo exige um gênero (designação psíquica e cultural) e um desejo (heterossexual).

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

A *escritanarrativa* que apresenta as atitudes e ideias de Jacinta e Kamila, nas relações que estabelecem a partir do pressuposto heteronormativo, remete ao modo como os discursos se ligam ao poder e passam a funcionar por meio da adesão dos próprios sujeitos às normas sociais, ou seja, os sujeitos costumam participar da ordem que os subjuga (MISKOLCI, 2009). Essas escritas, mais que registros de um fato, transformam as estudantes-narradoras em “estrangeiras”, que passam a habitar um “terreno” aparentemente conhecido – suas concepções, seus valores e crenças mais naturalizados, a educação familiar recebida, tudo aquilo em que acreditam –, olhando-o com outros olhos, a partir de outras posições, constituindo experiências outras, experiências com o novo, com o inesperado, com o diverso e nesse movimento podem provocar deslocamentos em si mesmas. Em outro registro, Jacinta anuncia que os incômodos com a disciplina parecem ter se incorporado às suas relações cotidianas:

" Não poderia deixar de registrar esse momento. Mesmo estando em greve me recordei na hora de dessa disciplina. Em plena domingo a noite estava com meu digníssimo esposo no supermercado Bretas, quando encontrei um conhecido que há muitas anos não o via. Porém, ele me apresentou o seu namorado, o que foi o grande espanto do encontro. Eu e meu esposo os cumprimentá-los não sabíamos nem o que dizer. Meu marido queria simplesmente segui-los dentro do mercado, desacreditando que ele tinha feito essa escolha sexual. Nesse momento comecei a questioná-lo o porquê de " cara" não poder mamarar um homem. E ele indignado disse que eu estava muito aberta a essas coisas de homossexualismo. Dei muitas risadas... É claro, fiquei surpresa com essa novidade... não é tão fácil ser tão neutra nesse assunto, mas pelo menos não

fui preconceituosa. Afinal, a vida é de cada um e cada um decide o que quer ser... o que gosta..." (Jacinta – 1^a/2012).

Para além das aulas, nas relações sociais cotidianas o tema das homossexualidades é tensionado no encontro com aquilo que nos passa, nos toca, nos acontece (LARROSA, 2014), “o grande espanto do encontro”. Jacinta e seu esposo confrontaram-se com sujeitos e práticas que desafiam seu modo de agir, de sentir, de pensar: “*ele nos apresentou o seu namorado*”. Experiências que se atravessam, saberes acionados em relações de poder mediadas pelo encontro com a diferença explícita, não somente aquela sobre a qual se fala, como nas aulas. A tensão manifestada na indignação do esposo, já que Jacinta parecia estar “*muito aberta a essas coisas de homossexualismo (sic)*”, relaciona-se com um dos anúncios pronunciados pela estudante no primeiro registro narrativo apresentado: ela se diz evangélica. De muitos modos a experiência religiosa⁵⁶ atravessa a relação das estudantes com as temáticas da disciplina, servindo, em geral, como uma verdade que baliza o que é possível pensar. Certamente, como o registro narrativo apresenta, há alguma vinculação entre as aulas da disciplina e o cotidiano das estudantes, porém, nem sempre isso é sinônimo de rompimento com valores e crenças previamente construídas, especialmente os relacionados com a moral religiosa.

Destaco também o lugar construído pela estudante para si mesma: “*não é tão fácil ser tão neutra nesse assunto, mas pelo menos não fui preconceituosa*”. No registro anterior, que abre a seção, Jacinta também se colocou no lugar de quem não aceita o “*homossexualismo*” (sic), mas que respeita quem é a favor. Creio ser importante problematizar esse lugar de pretensa neutralidade, de quem ‘respeita’, mas não ‘aceita’. Um lugar que me parece um ‘abrigo’ diante das tensões provocadas pela intensa produção discursiva sobre as sexualidades, que se manifesta nas múltiplas formas de visibilidade⁵⁷ das homossexualidades e no debate intenso envolvendo instâncias religiosas, midiáticas e políticas. Em especial, esse ‘abrigo’ parece ser conveniente em se tratando de uma disciplina que discute essas temáticas e que convida as estudantes a envolverem-se com elas. Há como assumir uma posição de neutralidade diante das relações sociais, das sexualidades e dos gêneros? A neutralidade, nesse caso, parece vir ao encontro de um possível equilíbrio entre as crenças e valores cristalizados, especialmente manifestados nas posições ligadas ao discurso religioso, e as problematizações da disciplina, que implicam

⁵⁶ A relação da disciplina com a experiência religiosa das estudantes será discutida no próximo capítulo.

⁵⁷ A visibilidade das homossexualidades é pensada nesse caso sob dois aspectos. Em primeiro lugar, a visibilidade estampada nos artefatos culturais (TV, cinema, revistas, Internet, etc.), nas disputas políticas, nos corpos e práticas dos sujeitos que desafiam as fronteiras das sexualidades e dos gêneros. Em segundo lugar, a visibilidade provocada nas estudantes a partir das aulas, ou seja, sexualidades que se tornam visíveis, pensáveis, cuja existência e legitimidade são afirmadas.

outros tipos de posicionamento diante das sexualidades e dos gêneros. Nesse caso, as estudantes estariam construindo modos de existência para viver com essas problematizações, incorporando-as de modo por vezes mais tranquilo e outras vezes mais conflituoso. Constituiriam, assim, algo que se aproxima do que Foucault (2006a) chama de “artes da existência”, como “técnicas de si”, práticas pelas quais o sujeito determina para si mesmo regras de conduta, ao mesmo tempo em que busca transformar-se, modificar-se.

Outra questão que se coloca a partir das narrativas de Jacinta é que o que conhecemos contém em si ignorâncias. A ignorância não seria, desse modo, o ‘outro’ do conhecimento ou o “não conhecimento”. Britzman (1996, p. 91) atenta para a ideia de que a ignorância sobre as homossexualidades pode ser lida não apenas como um efeito de não se conhecer homossexuais, ou somente como um caso de homofobia, mas como “ignorância sobre a forma como a heterossexualidade é moldada”. As estudantes, como Jacinta, ao ignorarem as sexualidades não-heterossexuais, constroem um modo de conhecer ‘a’ heterossexualidade, ou melhor, enquadram-se ao princípio de que a heteronorma é definida e posicionada como tal a partir da hierarquia das diferenças. A heterossexualidade se torna inteligível, como discute Britzman (1996) “pelo que ela não é”, de modo que as sexualidades não-heterossexuais são construídas “como falta”. A formação, nesse sentido, ao visibilizar tais sexualidades, instaura outros modos de conhecer e incita a aprender com as ignorâncias.

1.2 *“Um horror!”- Homonormatividade’ e ‘heterofobia’*

Ao discutir o tema da heteronormatividade, venho exibindo para as estudantes o curta “Shame no More”, que pode ser traduzido para o português como “Vergonha nunca mais”. Em linhas gerais, o filme⁵⁸ apresenta uma pequena cidade dos Estados Unidos, aparentemente da década de 1950, na qual o padrão de relacionamentos afetivo-sexuais e constituição familiar pode ser lido como “homonormativo”, ou seja, a homossexualidade é um valor que pauta a educação dos sujeitos. Exemplos são as cenas em que casais homossexuais aparecem em situações corriqueiras do cotidiano, saindo para trabalhar, cozinhando, andando pelas ruas, beijando-se. Nessa sociedade, a heterossexualidade aparece como ‘doença’, ‘anormalidade’, problema de saúde pública, a ser tratado por psicoterapia, fato que acontece com Johnny, um rapaz que se vê apaixonado por uma colega e carrega esse segredo, até ser ‘desmascarado’ por um dos seus pais, quando é acusado de ser um “maldito reprodutor”. Após passar pelo tratamento de eletrochoque, o

⁵⁸ O curta pode ser visto no Youtube (disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=U37Zhut1yIM>. Acesso: 14 jan. 2014).

rapaz modifica seus desejos e passa a se interessar por outros rapazes, ou seja, torna-se um sujeito normal.

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

Um dos primeiros comentários das estudantes é o de que o vídeo apresenta uma inversão. Um mundo onde ser homossexual é ser normal e ser heterossexual significa ocupar o lugar da anormalidade. A ideia de inversão traz consigo o binarismo heterossexual/homossexual, como termos opostos e excludentes. Em seguida, os comentários giram em torno da impossibilidade desse mundo. Ou seja, como seria possível um mundo em que a homossexualidade é o padrão? Como os sujeitos nasceriam? Uma das estudantes registrou isso em seu diário de bordo:

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

“*Achei horroroso!*”. O horror de um mundo em que se é o monstro, o anormal, o clandestino, o abjeto. O incômodo da estudante, para além da impossibilidade de uma sociedade na qual os casais não procriam, é imaginar-se nessa sociedade. Sendo heterossexual e tendo crenças religiosas que se pautam na afirmação do casal hétero-monogâmico-reprodutivo como base social, Gisela parece se ver ameaçada pela possibilidade de ocupar o lugar da anormalidade. Em primeiro lugar, pelo fato de a estudante apontar o princípio biológico como fundante para a impossibilidade dessa sociedade. Ou seja, o discurso biológico aparece como verdade inquestionável, que se sobrepõe a qualquer outra possibilidade. Embora possa fazer a leitura de que o ‘ato reprodutivo’ não é a única dimensão da sexualidade e que o processo de parentalidade pode ser obtido através de outros meios⁵⁹, que não envolvam o relacionamento sexual entre um homem e uma mulher, o que me parece estar em jogo é a solidez da heteronormatividade, dispositivo responsável pela crença de que só existe uma possibilidade legítima e viável de sexualidade. Essa naturalização das sexualidades também está presente no registro narrativo de outra estudante:

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

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

Retomando a discussão da *escritanarrativa* da estudante Gisela, meu segundo argumento diz respeito ao que a estudante vê como uma forma de preconceito e discriminação dirigida a pessoas como ela, heterossexuais. Uma forma de preconceito que

⁵⁹ Por exemplo, os processos de reprodução assistida envolvendo inseminação artificial e a adoção.

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

Percebo, durante as aulas, que o ‘medo’ ligado à discussão das sexualidades, em especial das não-heterossexuais, passa por uma compreensão equivocada de que estaríamos contra a heterossexualidade, numa espécie de ‘heterofobia’. O que fazemos nas aulas é a problematização e desconstrução da heteronormatividade, ou seja, visibilizando os mecanismos por meio dos quais a norma heterossexual incide sobre os sujeitos nas relações sociais, os efeitos dessa norma sobre o cotidiano, sobre as instituições, sobre a organização social de modo geral. Fazendo isso, o intuito é inserir a heterossexualidade no rol das multiplicidades das sexualidades, entendendo-a como mais uma das possibilidades de seu exercício legítimo pelos sujeitos. Ao fazermos tais problematizações também pretendemos borrar as fronteiras das categorizações sexuais, perturbando sua fixidez e coerência, com o objetivo de visibilizar a pluralidade que está contida nessas categorias (homossexualidades, bissexualidades, assexualidades, heterossexualidades) e as múltiplas possibilidades de constituir-se a partir delas.

1.3 “Essa coca-cola é farta!” - Experiências mediadas pela heteronormatividade

“ Estava dentro do ônibus e comecei a ouvir a conversa de um rapaz com uma moça em que eles falavam de quais programas de TV mais gostavam. O que prendeu a conversa foi o tom da voz do rapaz, que parece dizer ser afeminada, e também os tipos de programa que ele dizia gostar muito de assistir: desenhos. Enquanto eles conversavam, fiquei o tempo todo repetindo em pensamento: Essa coca-cola é farta! Com essa frase me referia a sexualidade do rapaz deduzindo que ele fosse gay. Depois deste momento, comecei a refletir sobre os

estudos que até então foram feitos em sala de aula e vi o quanto é difícil mudar de concepção que culturalmente está em nós. Citei muito legal essa minha percepção, quer dizer que estou construindo um novo olhar sobre gêneros e sexualidade" (Roberta – 2^a/2011).

" Durante as aulas lembrei muito de um amigo homossexual, o M. Nas discussões em sala, as meninas da turma geralmente, quando se referiam aos homossexuais perguntavam " ele é homem?". Quando eu e minhas amigas perguntávamos para o M. se " fulano é homem?", ele se mostrava com um ar de indignação e respondia " homem ele é, só não gosta de mulher!". Me lembrei muito disso, porque a questão de gênero é diferente da orientação sexual" (Maria – 2^a/2011).

Roberta e Maria remetem-se diretamente às aulas, construindo articulações entre as discussões na faculdade e as vivências cotidianas. Está presente a problematização do olhar que classifica, que enquadra as sexualidades a partir dos corpos. O tom de voz que faz pensar que "essa coca-cola é fanta", que aciona uma construção da homossexualidade como desvio de gênero, como descaracterização de uma masculinidade padrão, ou seja, haveria um certo tom de voz, uma certa postura, certos programas de TV específicos de "homens de verdade". Ver desenho e ter tom de voz afeminado denunciaria uma suposta homossexualidade. Um processo de enquadramento (FERRARI, 2009) que transforma os sujeitos homossexuais em "radares" das homossexualidades e em detentores de algum conhecimento que lhes possibilita identificar, verdadeiramente, que é ou não "homem de verdade", ou seja, quem é heterossexual ou não. O que o amigo de Maria faz é problematizar essa associação, dizendo "*homem ele é, só não gosta de mulher!*", algo que também fazemos nas aulas e que a própria estudante registra: "*Me lembrei muito disso, porque a questão do gênero é diferente da orientação sexual!*".

A caracterização do sujeito homossexual como "feminino" e "invertido" baseia-se nos estudos da Medicina do século XIX, que estabelecendo a diferenciação dos sexos, cria também a diferenciação dos gêneros, identificando os homossexuais com "marcas" como trejeitos, comportamentos, fala e, sobretudo, o desejo pelo mesmo sexo.

Na separação dos gêneros, o homossexual surge como o homem invertido e sua inversão vai ser classificada como perversão e como antinatural. Perversão porque a inversão significava, como já foi dito anteriormente, ter o corpo de homem com a sexualidade feminina. Segundo o discurso

médico, o homossexual apresentava um “desvio” duplo: sua sensibilidade nervosa, seu desejo e seu prazer sexual eram femininos (FERRARI, 2005, p. 41).

Esse processo histórico de constituição das homossexualidades acaba por conferir uma homogeneidade aos sujeitos homossexuais, como “afeminados”, desviantes da diferenciação instituída dos sexos (anátomo-fisiologia) e dos gêneros (comportamentos intelectuais e sociais dentro da moralidade estabelecida). Ressalta-se, nesse caso, a intensa preocupação para com os homossexuais masculinos e a pouca visibilidade das homossexualidades femininas. As estudantes Roberta e Maria apontam para a recorrência desses enquadramentos. Ao pensar que “*essa coca-cola é fanta*”, Roberta aciona marcas culturalmente construídas da homossexualidade como desvio do gênero para enquadrar o rapaz pelo tom de voz e comportamento social. Essa ação não é exclusiva de Roberta, mas se apresenta como uma prática social recorrente. Quando Maria e suas amigas perguntam ao amigo homossexual se os homens que elas viam eram “realmente” homens, elas também se inserem nessa ordem sociocultural, que expulsa os homossexuais do gênero masculino, atribuindo-lhes um lugar de exterioridade. Outra estudante, Helena, também narra em seu diário a desconstrução da associação natural entre sexo-gênero-heterossexualidade:

“*Discutimos o conceito gay, que é alguém que gosta de outro alguém do mesmo sexo. Muitas pessoas acham que o gay é apenas o homem que se veste de mulher e repassam isso a seus filhos, alunos. Uma pergunta que o professor lançou para discussão em sala, me chamou atenção: nascemos homens e mulheres ou aprendemos a ser? No começo pensei que sim, nascemos homens e mulheres biologicamente é assim que se define. Mas, quem define? Fiquei confusa e pensei que se a sociedade definisse que sou homem, eu acreditaria que sou” (Helena - 2^a/2011).*

Em nossas aulas debatemos as questões levantadas por Helena: “*Nascemos homens e mulheres ou aprendemos a ser?*”. Essas e outras questões desafiam as concepções previamente construídas das estudantes: “*No começo pensei que sim, nascemos homens e mulheres biologicamente é assim que se define*”. Mas, ao tomá-las como construções, eu desafio as estudantes a pensarem que os modos como nos constituímos mulheres e homens são parte de um investimento social, cultural e histórico

para que nos tornemos o que somos, posto em ação por diversas instâncias como a família, a escola, as mídias, a religião, a Lei.

Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias (LOURO, 2001, p. 25).

A estudante também se refere à discussão sobre a homossexualidade, associando-a a discussão dos gêneros em função da “confusão” com as sexualidades, ou seja, nas relações sociais o sujeito homossexual é tido como pertencendo ao gênero contrário do seu sexo biológico, fato que chama a atenção de Helena, pois ela também se coadunava a essa concepção: “*Muitas pessoas acham que o gay é apenas o homem que se veste de mulher e repassam isso a seus filhos, alunos*”. Haveria um “*conceito gay*”?

Segundo Ferrari (2005) a demarcação do sujeito homossexual pelo discurso médico do século XIX envolvia a afirmação da sua feminilidade, ou seja, todo homossexual deveria ser feminino, pois isso era a prova de sua inversão, ao mesmo tempo em que provava a existência de dois sexos distintos “e o sexo feminino poderia habitar no corpo de um homem biológico” (p. 42). Dessa demarcação, depreende-se que a construção da homossexualidade só foi possível a partir da diferenciação de sexo/gênero, colocando homens e mulheres como opostos. Com isso, foi possível criar o “normal” e o “desviante” e, conseqüentemente, construir a divisão hetero/homossexual.

Louro (2009) nos lembra que os gêneros e as sexualidades estão profundamente articulados e muito frequentemente se mostram confundidos, ou seja, “experimentações empreendidas no território da sexualidade acabam por ter efeitos no âmbito do gênero” (p. 91). Assim, a transgressão da norma heterossexual não afetaria apenas a sexualidade, mas representaria uma espécie de ‘perda’ do seu gênero ‘original’. Sendo um sujeito desviante, está sujeito às sanções relacionadas à manutenção da norma, o que convencionou-se nomear como homofobia e heterossexismo.

1.4 “Que a violência caia por terra!” – Homofobia e heterossexismo no cotidiano das estudantes

Segundo Junqueira (2009) o termo homofobia se difundiu, em princípio, como “medo de estar próximo a homossexuais”, em seguida ampliando sua abrangência semântica e passando a englobar “uma variada gama de sentimentos e atitudes negativas em relação a

homossexuais e à homossexualidade” (p. 370). Borrillo (2010) argumenta que, inicialmente, o termo remete a atitude de hostilidade contra as/os homossexuais. Em suas análises, o autor circunscreve duas dimensões designadas pelo termo: uma “dimensão pessoal”, que se manifesta pela rejeição aos homossexuais, e uma “dimensão cultural”, “em que o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social.” (p. 22). Segundo Borrillo (2010) a homofobia pode ser pensada como uma forma de inferiorização, que designa o “outro” como contrário, inferior e anormal, posicionando-o “fora do universo comum dos humanos” (p. 13). Ela se insere na lógica da hierarquização das sexualidades, contribuindo para a manutenção do status superior concedido à heterossexualidade.

A homofobia aparece nas aulas da disciplina TEGSE como tema e como fato trazido pelas estudantes ao relatarem situações vivenciadas em seu cotidiano. Helena, por exemplo, produziu uma *escritanarrativa* em torno da discussão realizada:

" Com tantas discussões e lutas a favor da diversidade e principalmente contra o preconceito, percebemos grandes avanços na questão. Mas, o caminho ainda é longo. Ainda existe violência contra LGBTQI e em 76 países ainda temos a condenação de ato homossexual. Essa rejeição aos gays é chamada de homofobia. As novelas vêm tratando desse assunto, mostrando ações de violência contra os homossexuais promovidas pelos chamados pit boys. O caso mais absurdo foi o acontecido a pouco, onde pai e filho se abraçaram na rua e foram covardemente espancados por esse grupo, confundidos com homossexuais. As pessoas vivem com medo e muitas vezes se escondem atrás dos padrões para não se colocarem em exposição. A luta contra a homofobia é grande. Nas passeatas, nas universidades, nas redes sociais e em todos os locais onde existem gays dispostos a lutar pela igualdade. Que a violência caia por terra!" (Helena – 2ª/2011).

A *escritanarrativa* de Helena apresenta uma apropriação bastante aligeirada de certas ideias que merecem ser problematizadas. Em primeiro lugar, a estudante aponta a face mais visível do que se concebe hoje como sendo homofobia: a violência física. Ela o faz apontando os países em que a homossexualidade é condenada como crime, a violência retratada pelas novelas e a notícia do espancamento de pai e filho confundidos com homossexuais. Para além desse componente, a homofobia está presente nos insultos, nas

piadas, representações caricaturais e na linguagem cotidiana, atribuindo a gays e lésbicas o caráter de criaturas grotescas, objetos de escárnio (BORRILLO, 2010). Porém, como problematiza Junqueira (2009), é preciso considerar que a homofobia transcende tanto aspectos de ordem psicológica, quanto a hostilidade e violência, já que diz respeito

a valores, mecanismos de exclusão, disposições e estruturas hierarquizantes, relações de poder, sistemas de crenças e de representação, padrões relacionais e identitários, todos voltados a naturalizar, impor, sancionar a legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade, centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero (p. 375).

Outro aspecto a ressaltar é a caracterização que a estudante faz: “*Essa rejeição aos gays é chamada de homofobia*”. A discussão contemporânea amplia a noção de que a homofobia estaria direcionada apenas aos gays e lésbicas. Com a compreensão de que ela se organiza como guardiã das fronteiras tanto sexuais (hetero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino), o espectro da abjeção se amplia, passando a atingir quaisquer sujeitos cujos corpos ou comportamentos façam borrar essas fronteiras: gays e lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, mas também homens e mulheres heterossexuais que se afastem das normatizações binárias dos gêneros (homens mais sensíveis e emotivos, mulheres mais independentes e impositivas, por exemplo). Vemos isso na referência que a estudante Helena faz à notícia de que pai e filho foram violentados por estarem abraçados, ocasião em que foram confundidos com homossexuais⁶⁰. Esse seja talvez um dos questionamentos ao termo homofobia, primeiro, porque com ele corre-se o risco de falar exclusivamente de gays; segundo, porque as violências homofóbicas se dirigem a todas e todos, apenas em graus diferentes (MISKOLCI, 2012).

Desse modo, é preciso contextualizar as sociedades ocidentais contemporâneas como organizadas pelo regime heterossexista, no qual está pressuposto que todos os sujeitos são, ou deveriam ser, heterossexuais. Esse regime investe na naturalização cultural da heterossexualidade, pautada na imposição do modelo de casal formado apenas por um homem e uma mulher e de suas relações amorosas e sexuais. Ou seja, é o regime heterossexista que funda a heteronormatividade, que “se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero” (MISKOLCI, 2012, p. 44), sujeitos que passam pela experiência da abjeção, caracterizada pela repulsa e horror que os transforma em “poluidores” ou “impuros”, a ponto de o contato com eles ser temido como potencial contaminador.

⁶⁰ A notícia pode ser encontrada no seguinte endereço: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/07/fiquei-em-choque-diz-filho-de-homem-que-perdeu-parte-da-orelha.html>. Acesso: 11 de agosto de 2011.

A homofobia seria um ato performativo da heteronormatividade, ou seja, o preconceito e as práticas discriminatórias praticadas contra os sujeitos que quebram os padrões normativos são elementos que produzem e reforçam esses mesmos padrões. Insultar, xingar, discriminar, violentar são mecanismos reiterativos que efetivamente produzem aquilo que nomeiam, ou seja, colocam os sujeitos no lugar da subalternidade e da abjeção. Como argumenta Butler (2001), “as normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (p. 154).

Borrillo (2010) aponta o heterossexismo como um sistema a partir do qual uma sociedade organiza um tratamento segregacionista de acordo com a orientação sexual, sendo a heterossexualidade o padrão para avaliar todas as demais sexualidades. Esse sistema se define, desse modo, pela crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, no qual a heterossexualidade ocupa posição superior e todas as outras formas de sexualidades “são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização.” (p. 31).

Sendo a heteronormatividade um regime de visibilidade (MISKOLCI, 2012) instaura-se uma polícia dos corpos e dos comportamentos, constituindo mecanismos como o apontado na *escritanarrativa* da estudante Helena: “*As pessoas vivem com medo e muitas vezes se escondem atrás dos padrões para não se colocarem em exposição*”. Um dos mecanismos heteronormativos é o “armário”, ou seja, a não revelação de uma sexualidade discordante da norma heterossexual. “Esconder-se”, “não se colocar em exposição” seria, nesse caso, uma estratégia que possibilita enquadrar-se e desfrutar dos privilégios concedidos àqueles que colaboram para manter a ordem heterossexista. Trata-se, desse modo, de uma relação de mútua dependência, na qual o binário hetero/homo se coloca não como uma oposição, mas como elementos que se sustentam.

O armário é um regime que, com suas regras limitantes no que toca ao público e ao privado, serviu para dar forma ao modo como questões de valores, moralidade e conhecimento foram tratadas na sociedade ocidental como um todo há mais de um século. Sua análise permite perceber que o binário hetero/homossexualidade não se trata de verdadeira oposição, é, antes, um único sistema interdependente que tem por objetivo reinscrever incessantemente uma hierarquia que privilegia e reitera a ordem heterossexual desprezando e subordinando sujeitos homo-orientados (MISKOLCI, 2009, p. 331-2).

Estar ou não no armário, assumir ou não uma sexualidade discordante, envolve ocupar ou não o lugar da injúria e da abjeção, que se manifesta na violência concreta, física

ou simbólica, vivida por muitos sujeitos nas relações sociais. A estudante Arlete narra em sua escrita as tensões de ocupar esse lugar a partir do filme “Tomboy”⁶¹:

“Durante essa semana assisti com meu namorado o filme “Tomboy”. Fiquei bem preocupada com a reação dele sabe! Ele dizia o tempo todo que “a menina deveria levar uma surra”. Comecei então a questioná-lo, “por que a menina deveria levar uma surra?”; “e se fosse sua filha? Você ia fazer o quê?” ... São questões bem complexas e difíceis de se discutir sabe, tem horas que ele fala que se acontecer com uma filha dele, ele vai ter que aceitar, mas que não gostaria. E tem momentos que ele fala que não aceitaria... Há um tempo atrás quando uma amiga dele contou que era lésbica ele disse que se ela era feliz, era o que importava. Credite que ele teve essa reação também devido a algumas conversas que nós já vínhamos tendo em relação ao meu irmão... Enfim, esse assunto é ~~tããããããããããã~~ complexo...!” (Arlete – 1^a/2012).

A violência é a face perversa do preconceito que insiste em se fazer presente nas relações sociais quando se trata das sexualidades não heterossexuais. A manutenção da norma heterossexual está pautada na vigilância das fronteiras de gênero e sexualidade, bem como na punição daqueles sujeitos que porventura venham a ultrapassá-la ou aproximar-se delas. As relações de poder produzem corpos disciplinados, sujeitos ativos. A violência extrapola a tentativa de disciplinar o outro: o uso da força é o limite da disciplinarização, ou seja, da ação sobre a ação dos outros. “Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas: ela força, dobra, quebra, destrói; ela fecha todas as possibilidades”, almejando a passividade e reduzindo as resistências (FOUCAULT, 2010a, p. 287).

Tomboy narra a história de Laure, que se apresenta como Mikael, se veste com roupas largas, tem cabelos curtos e comportamentos sociais atribuídos ao gênero masculino, considerando o sistema binário de gênero que organiza as relações sociais. Tomboy seria o termo⁶² usado para designar garotas que têm hábitos ou características “típicas” de garotos. Mikael/Laure borra as fronteiras do gênero e por isso é imediatamente colocada no lugar subversivo da homossexualidade, merecendo sua punição: “a menina deveria levar uma surra”, disse o namorado da estudante Arlete. De uma situação hipotética,

⁶¹ Tomboy. Dirigido por Céline Sciamma. Drama. França, 2012.

⁶² Sobre essa e outras questões do gênero na contemporaneidade, ler a instigante matéria publicada na revista Carta Capital: A era do pós-gênero. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-era-do-pos-genero-2/>. Acesso: 11 nov. 2013.

presente no filme assistido, Arlete a transporta para “a realidade”: “e se fosse sua filha?”. Um assunto complexo, mas que vem sendo colocado em discussão, vem ganhando visibilidade, provocando problematizações que se inserem no cotidiano das relações sociais, especialmente quando pessoas próximas – uma amiga, um irmão... – “saem do armário”, revelam-se homossexuais. O preconceito manifestado nessas relações amplia-se para o julgamento moral dos sujeitos, não se limitando àqueles que assumem publicamente a homossexualidade, mas também àqueles a quem essa condição é imputada, como relata a estudante Thabata:

"Hoje venho colocar algo que incomoda muito e que me faz pensar muito nas aulas de gênero (...): O preconceito. E nesse algo um em especial que vem afetando e muito a carreira de uma candidata a prefeitura. Ouvia várias frases de tipo: "Não vota nela não, ela é sapata" ; "Se ela é essa na vida dela, imagina o que ela vai fazer pela cidade!" ; "Ela não é de Deus" . Em pleno século XXI uma pessoa ainda é alvo de grandes preconceitos por conta de uma opção individual que é dela... A Margarida nunca assumiu a sexualidade e ela também não precisa fazer isso. Ela tem que expor não os seus objetivos enquanto prefeita. E mais uma vez a religião se colocou aos "pés" desse preconceito, já que ouvi várias pessoas me contando que não votariam nela porque "o pastor disse para não votar" . Isso é um absurdo e eu lamento muito!" (Thabata – 1^a/2012).

Há uma associação moral entre certas sexualidades e o caráter dos sujeitos. “Não vota nela não, ela é sapata”; “Se ela é essa na vida dela, imagina o que ela vai fazer pela cidade!”. Acompanhamos, estarecidos, esse julgamento na ocasião da campanha para a Prefeitura do município de Juiz de Fora, ocasião em que a sexualidade de uma das candidatas foi trazida à cena pública como forma de atacar seu caráter e, por conseguinte, suas propostas políticas. Assistimos ao preconceito legitimado na cena pública e usado como arma nas relações de poder que constituem a ocupação de cargos políticos. Ressalta-se nessas narrativas o aprisionamento dos sujeitos, todas e todos, ao regime heterossexista que pauta-se na injúria e na abjeção para demarcar os lugares daqueles que se encontram fora do padrão e que, devido a essa condição, podem ser violentados física e moralmente.

1.5 - "Coloquei a culpa nas cervejas que eu tinha tomado naquele dia..."

- Experiências das sexualidades entre enquadramentos e resistências

"Depois de alguns anos, frequentei novamente espaços específicos do movimento homossexual em Juiz de Fora. Foi nesse dia, na Praça Antônio Carlos, que conheci uma mulher por quem me interessei. Até então, como venho relatando, minha sexualidade não havia sido definida, afinal, gostava tanto de homens, como de mulheres. Assim, no dia 17/05/12 me envolvi com uma pessoa que havia me interessado. (Confidência: pensei logo em relatar esse fato aqui, risos!). Após esse dia que por sinal foi muito alto astral, nesse relacionamento foi ficando maduro, só que eu estava percebendo que não estava sentindo a mesma empolgação que ela estava sentindo, então comecei a perceber que teria que me afastar. É, não sei, mas não tive o mesmo prazer em estar com ela como na primeira vez que me ocorreu situação parecida. Enfim, terminamos e não falei o real motivo para ela, não sei porque, mas só sei que foi assim... Confesso que acho que gosto mesmo é de gênero masculino. Será?" (Maria Paula - 1ª/2012).

Experiência como dessubjetivação, propõe Foucault (2009). Processos históricos que, através do discurso, posicionam os sujeitos e produzem suas experiências, argumenta Scott (1999). Sujeitos constituídos por meio da experiência, multiplicando possibilidades de existências, inventando trajetórias. Experiências vividas que, por ocasião de uma disciplina, são acionadas, memoradas, pensadas de outros modos. Pensar-se na *escritaexperiência*. Experiências das sexualidades construídas no atravessamento entre discursos, relações de poder e constituição de si. Experiências construídas nas tensões entre público e privado, nas tensões da intimidade, ligada a um segredo ou verdade escondida, como estudou Foucault (1999) em relação aos modos de constituição das sexualidades na Modernidade. Será segredo? Escrever no diário de bordo da disciplina TEGSE sobre vivências das sexualidades que fogem ao padrão de relacionamentos heterossexual não é algo aleatório, mas diz de um lugar que passa a ser ocupado por algumas estudantes no momento em que cursam essa disciplina, o lugar de quem problematiza suas vivências e constrói experiências. Em que outros contextos fariam tais problematizações? Por que essas narrativas foram produzidas nos diários, mas não vieram à tona nas aulas?

Mesmo em se tratando de situações envolvendo relações amorosas e sexuais com pessoas do mesmo gênero, as narrativas das estudantes que trago para esta seção dizem da constituição das sexualidades como algo que exige negociação: “*Até então, como venho relatando, minha sexualidade não havia sido definida, afinal, gostava tanto de homens, como de mulheres*”. Ou seja, não haveria uma sexualidade pronta e acabada, esperando para ser assumida de modo automático, autêntico. A narrativa de Maria Paula aponta, desse modo, para um processo instável, mutável e volátil, sexualidades que estão sendo constantemente rearranjadas, desestabilizadas e desfeitas pelas complexidades da experiência vivida (BRITZMAN, 1996): “*Confesso que acho que gosto mesmo é do gênero masculino. Será?*”. Outra estudante narra a experiência de constituição subjetiva da sexualidade em meio a estranhamentos, questionamentos e problematizações:

" Durante muito tempo eu dividi as pessoas em rótulos, tais como produtos. Isso trouxe implicações para mim também, claro. É uma lembrança que preciso por pra fora. Na memorial falei da minha "melhor amiga" B., estudamos juntas até a 8ª série. Quando eu estava no 2º ano de ensino médio, depois de um tempo sem conversar absolutamente nada com ela, nos reencontramos. Era um sábado à noite, na praça Bernardo Mascarenhas. Conversamos muito naquele dia. E acabou que a gente ficou. Lembro até que falei que achava que ia ser diferente, mas a única coisa diferente ali é que me abraça dava pra sentir ser uma mulher. No mais, tudo igual. Na época conversei com um amigo meu sobre isso, e, na tentativa de rotular, eu queria saber se eu era bi, se gostava de mulheres também. Coloquei a culpa nas cervejas que eu tinha tomado naquele dia e na curiosidade que eu resolvi atender. O engraçado é que realmente... complexo ficar rotulando, engarretando, dizendo o que se é. Se é. Pente. Hoje penso no fato e continuo sem saber. Eu namorei um homem. Já. Sinto atração por ele. Já. Rótulo que corresponde: hetero. E o que isso significa? Campo nebuloso. Não dá pra responder. Mas, já senti atração/desejo sexual por mulheres também. Já. Confesso que devo conjugar o verbo no presente também. Ok. Mas... isso significa alguma coisa? Para de rotular! Ciai... vou ter que continuar outro dia... não sei o que escrever porque não sei o que pensar. Rotulamos os outros, mas rotulamos a nós próprias. Preciso pensar melhor

nesse episódio. Lembrei de quando o professor falou que muitas pessoas se consideram hétero mesmo tendo episódios casuais como eu. Bem para elas. E só estou abalada agora me que pensar sobre o meu. Eu tinha até esquecido disso, e agora que lembrei... Cici" (Andressa – 2^a/2011).

“Durante muito tempo eu dividi as pessoas em rótulos, tais como produtos”. O enquadramento é uma característica marcante da nossa sociedade. Estamos ‘acostumados/as’ a enquadrar todos/as, definindo-lhes lugares, identidades, ações, rótulos, o que deve ou não ser feito, o “certo” e o “errado”, o normal e o desviante (FERRARI, 2009). “Pára de rotular!”, escreve Andressa. Mas, seria possível? Em se tratando das sexualidades e dos gêneros, como escapar dos enquadramentos? “Rotulamos os outros, mas rotulamos a nós próprios”. Atração/desejo sexual: não haveria nada de natural nisso. Pensamos as relações, sentimos, desejamos a partir dos significados culturais que organizam nossas experiências, que nos convidam ao enquadramento. “Na época conversei com um amigo meu sobre isso, e, na tentativa de rotular, eu queria saber se eu era bi, se gostava de mulheres também”. Bi, hétero, homo... Vamos enquadrando a partir do que sabemos, de conhecimentos que possuímos sobre o mundo, de discursos que nos constituem. “Enquadrar quer dizer por no quadro, dar contorno, desenvolver tipos de práticas que diminuem a fluidez para ser diferente do que está estabelecido” (FERRARI, 2009, p. 122). Em especial, como discutido anteriormente, enquadrados e somos enquadrados a partir da ótica heteronormativa, que categoriza e hierarquiza as experiências das sexualidades. Será esse o motivo que levou a estudante a produzir a narrativa? Viver uma experiência que pareceu “fugir do padrão”? A lógica heteronormativa coloca em evidência as sexualidades que desestabilizam suas pretensamente sólidas fronteiras e isso pode se tornar objeto de problematização pelo sujeito. Porém, nesse processo, a heteronorma parece permanecer invisível e, portanto, inquestionável. A relação de mútua constituição das sexualidades fica também invisibilizada, reforçando a ideia de uma oposição hetero/homossexualidade. Assim, o estranhamento da experiência que desestabiliza também se produz pelo fato de não sermos educados para as homossexualidades, bissexualidades, assexualidades.

Enquadramento: como se as sexualidades estivessem por aí, prontas e acabadas, como rótulos que nos seriam imputados de modo automático, lembrando a problematização de Butler (2003) sobre a relação causal entre sexo, gênero e desejo que produz a coerência dos gêneros e a estabilidade da heterossexualidade.

A desestabilização do enquadramento na *escritanarrativa* de Andressa:

"Hoje penso no fato e continuo sem saber. Eu mamore um homem. Já. Sinto atração por ele. Já. Rótulo que corresponde: hetero. E o que isso significa? Campo nebuloso. Não dá pra responder. Mas, já senti atração/desejo sexual por mulheres também. Já. Confesso que devo conjugar o verbo no presente também. Ok. Mas... isso significa alguma coisa? Para de rotular! Ciai... vou ter que continuar outro dia... não sei o que escrever porque não sei o que pensar" (Andressa – 2ª/2011).

A potência e a complexidade do vivido apontam para a negociação, para as tensões, como ressalta Britzman (1996), para um processo instável, mutável e volátil, para a constituição de sexualidades que estão em constante rearranjo, desestabilização. Experiências que incitam a problematizar a suposta coerência e naturalidade/essência da heterossexualidade e a analisar o investimento que constrói esses processos em termos de relações de poder: lutas, afrontamentos, estratégias, que não estão centrados numa instituição ou estrutura, mas se constituem em situações estratégicas complexas. O poder, nesse caso, se exerce “a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 1999, p. 104). Pensando nas possibilidades de escapes do modelo heteronormativo, ressalta-se a multiplicidade de pontos de resistências como componentes das relações de poder. Resistir a um conhecimento que nos organiza: “*Lembro até que falei que achava que ia ser diferente, mas a única coisa diferente ali é que no abraço dava pra sentir ser uma mulher. No mais, tudo igual*”. Resistir a constituir apenas experiências enquadradas em padrões de comportamento adequados e normais. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, entendendo-se que os sujeitos “têm diante de si um campo de possibilidades em que diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 2010a, p. 289). Sentir de outros modos, desejar de outros modos, relacionar-se amorosa e sexualmente de outros modos, exercer essas pequenas liberdades que se colocam no complexo jogo em que a liberdade é condição de existência do poder: “*Complexo ficar rotulando, engavetando, dizendo o que se é. Se é. Ponto*”. Não há uma grande libertação, uma revolução contra o modelo heteronormativo, mas estratégias situadas na complexidade da vida.

Retomando ao início deste capítulo, a *escritanarrativa* de Andressa constrói uma *escritaexperiência*, a medida que atravessa pensamento-problematização e si mesma na narrativa do diário de bordo. Ela registra:

" Ciai... vou ter que continuar outro dia... não sei o que escrever porque não sei o que pensar. [...] Preciso pensar melhor nesse episódio. Lembrei de quando o professor falou que muitas pessoas se consideram hetero mesmo tendo episódios casuais como eu. Bom para elas. E só estou abalada agora me que pensar sobre o meu. Eu tinha até esquecido disso, e agora que lembrei... Ciai" (Andressa – 2^a/2011).

Pensamento: “aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins” (FOUCAULT, 2006a, p. 232). Tomar distância de si mesma, desse vivido que ainda interpela e provoca questionamentos, transformar isso em objeto de problematização por meio das técnicas que a disciplina TEGSE disponibiliza. Processo que aparentemente não se conclui, que envolve o sujeito e o abala, que envolve a memória, lembranças e esquecimentos, movimento de nos separarmos do que fazemos, constituindo tudo isso como problema. Transformar em problema, com suas complicações e dificuldades, sem muitas respostas definitivas, constitui, segundo Foucault (2006a) o trabalho específico do pensamento.

1.6 Termos, sufixos, nomes... um léxico para os enquadramentos

“*Eu não sabia!*”. “*Esse é o termo correto?*”. “*Eu estava acostumada a falar assim.*”. “*Faz diferença?*”. Essas são algumas das falas que aparecem nas aulas quando são apontadas algumas problematizações em torno do uso de certos termos para se referir às sexualidades e gêneros⁶³. Elas aparecem nas falas das estudantes a partir de sua apropriação nas relações sociais e tomam outros contornos nas aulas. Considerando que a linguagem não se limita a representação, mas efetivamente constitui o social e a cultura, sendo atravessada por relações de poder (LOURO, 2007b; MEYER, 2012), a proposta da disciplina é problematizar o uso que fazemos das palavras operando com a noção de sujeitos e práticas como efeitos da linguagem, constituir outros modos de atenção ao ato de nomear como politicamente implicado em determinados processos de subjetivação.

Como foi possível perceber nas narrativas de algumas das estudantes parece ser comum o uso do termo ‘homossexualismo’ para referir-se ao envolvimento amoroso-sexual entre pessoas de mesmo gênero. A contingência histórica dos substantivos ‘homossexual’ e

⁶³ Não é objetivo desta seção esgotar ou fazer uma ampla discussão acerca das nomeações dos sujeitos no âmbito das sexualidades. A ideia é apenas problematizar alguns dos termos utilizados pelas estudantes em suas falas e escritas, anunciando a potencialidade desse debate.

'homossexualismo' remete ao século XIX, como uma invenção médico-legal. O termo 'homossexual' foi empregado pela primeira vez em 1869 pelo médico húngaro Karoly Maria Benkert, em uma carta protesto contra a criminalização das relações sexuais entre homens na Alemanha. No ano seguinte, o termo foi utilizado pelo psiquiatra Carl Westphal para descrever uma identidade social definida como "inversão sexual" (MISKOLCI, 2007). Desse modo, 'homossexualismo' surge para categorizar homens e mulheres cujas práticas sexuais são temidas por encarnarem um desvio da normalidade. Nesse caso, o sufixo '*ismo*', de origem grega, designaria⁶⁴ "ato, prática, condição patológica".

Considerando que somos "seres de linguagem" e que nossas subjetividades e sexualidades são realidades linguísticas (COSTA, 2000) a 'invenção' das palavras 'homossexual' e 'homossexualismo' resultou na incorporação de um novo elemento linguístico tanto para enquadrar os sujeitos em uma categoria, por meio dos diagnósticos psiquiátricos, sanções penais, imputação de pecado 'contra a natureza', quanto para instaurar mecanismos de autoidentificação, como uma espécie de "armadilha identitária" em que os saberes e práticas contribuíram para que uma "criação psiquiátrica" se tornasse uma "identidade social reconhecível" (MISKOLCI, 2007). Costa (2000) pondera que acreditamos que somos ou que os outros são heterossexuais, bissexuais e homossexuais porque "nosso vocabulário sexual nos coage a identificarmos-nos desta maneira" (p. 120). Porém, esse vocabulário não surge 'do nada', mas vincula-se ao repertório sexual de nossa cultura, aos dispositivos linguísticos de crenças que determinam os limites de possibilidades das identificações sexuais.

Ao problematizar esses termos nas aulas intento fazer com que as estudantes pensem nas implicações políticas da utilização das palavras no cotidiano, sustentada por discursos e práticas que se apropriam desse vocabulário para colocar em funcionamento certa 'ordem de coisas'. Por exemplo, problematizo com as estudantes o fato de os pronunciamentos de pastores e políticos da 'bancada religiosa' sempre utilizarem o termo 'homossexualismo', tendo em vista a crença de que se trata de uma 'condição modificável', no sentido de que o sujeito poderia refutá-la, abandoná-la e, assim, 'curar-se'. Reafirma-se, portanto, o significado de 'doença', 'anormalidade'. A partir desse debate linguístico, a disciplina amplia o vocabulário, incorporando termos como 'homossexualidade' que vem sendo utilizado especialmente pelos movimentos LGBTTT para designar um modo legítimo de expressão das sexualidades tanto quanto as heterossexualidades. A utilização do substantivo 'homossexualidade' parece estar associada às transformações históricas, políticas e discursivas que conduziram à sua retirada do Código Internacional de Doenças

⁶⁴ O sufixo pode designar, na língua portuguesa, uma série de significados. Entretanto, tendo em vista a história do termo e suas condições de emergência e utilização, a associação mais adequada seria a apresentada como patologia, doença (FERREIRA, 2001).

(CID), em 1973, e da lista de transtornos mentais pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 17 de maio de 1990. Caberia pensar se essa utilização não reforçaria a relação binária entre os termos ou, como discute Costa (2000), se o significado não permanece como ‘vício’, ‘doença’, ‘perversão’.

Costa (2000) propõe a palavra ‘homoerotismo’ não para “rebatizar” moralmente a homossexualidade, mas para questionar os saberes – médicos, psiquiátricos, psicanalíticos – que homogênisam as experiências e as transformam em uma “condição natural, um tipo específico de sexualidade comum a certos indivíduos, em qualquer período histórico ou circunstância cultural” ou “condição psicológica igualmente universal e típica de certos sujeitos” (p. 114). O argumento do autor de que a palavra ‘homossexualidade’ carrega vestígios desses saberes pode ser relevante para discutir a utilização dessa palavra, pois como “categoria representativa” pode cair na ‘armadilha’ da universalidade e da transitoriedade, pretendendo expressar uma condição ‘comum’ a todos os sujeitos, uma “essência” que “só existe e tem sentido quando holisticamente articulada ao vocabulário moral da sexualidade burguesa oitocentista” (p. 136).

Outro embate que passa a habitar as aulas está na utilização dos termos “opção” e “orientação sexual”. O primeiro aparece especialmente a partir das estudantes e o segundo, nos documentos e textos. Quando a disciplina começou a ser oferecida, discutíamos a substituição do termo “opção sexual” por “orientação sexual”. Porém, com a experiência na disciplina ao longo de vários semestres, essa oposição também foi sendo problematizada. O questionamento do termo “opção sexual” vem da ideia de que não se trata de uma escolha simples e facilmente operacionalizada, tais como as escolhas que fazemos em nosso cotidiano. Quando as estudantes usam esse termo parecem aludir a ideia de que os sujeitos escolhem ser homossexuais. A mesma associação não é feita em relação à heterossexualidade. Ao problematizarmos isso o termo “orientação sexual” aparece como alternativa no jogo linguístico de nomeação e enquadramento das sexualidades. Porém, como alerta Sousa Filho (2009), o uso da palavra “orientação” pode remeter à armadilha da substancialização das sexualidades, como se fossem essências que nascem com os sujeitos, “realidades biológicas” ou “substâncias psicológicas absolutas e estáveis” que os aprisionam numa única possibilidade que se desenvolve ao longo da vida. Portanto, o uso dos termos “opção” e “orientação sexual” acaba por entrar em discussão, buscando desconstruir os termos a partir do seu uso político, acadêmico e cotidiano. Tal discussão se faz de modo a admitir e fomentar a ideia da variação e pluralidade das sexualidades, não limitando-se a afirmação dos “tipos clássicos” identificáveis (hetero, homo, bi), mas considerando que cada um desses “tipos” podem ser múltiplos, cambiantes, instáveis.

Por último, gostaria de me remeter às palavras cuja utilização se vincula menos a um ‘tratamento científico’ e mais aos modos pelos quais os sujeitos se definem e expressam

seus desejos e sociabilidades, como 'gay', 'lésbica', e que aparecem também nas falas e nas escritas das estudantes. Pode haver uma lógica de utilização de termos associados como 'boiola', 'viado', 'sapatão', que intenta violentar os sujeitos por meio da injúria e do reforço ao lugar abjeto que ocupam. Porém, os próprios sujeitos podem se apropriar desse vocabulário, assumindo-o como arma de desestabilização do preconceito. Miskolci (2007) lembra que a partir do "episódio de *Stonewall* em Nova York", no ano de 1969, a denominação 'homossexual' foi colocada em xeque pelos movimentos sociais, quando outros termos, menos estigmatizantes e mais 'irreverentes' como 'gay', passaram a ser utilizados na luta pela despatologização e descriminalização como modo de ressaltar a vida fora da ordem sexual vigente para além do estigma socialmente atribuído a eles.



“... o Senhor Jesus abomina o homossexualismo”: experiência religiosa como sujeição/subjetivação

Diante do cenário político-social brasileiro contemporâneo, um dos principais desafios às discussões sobre as relações de gênero e sexualidades sob o viés do reconhecimento dos direitos fundamentais, da visibilidade de sujeitos e práticas não-hegemônicos e do enfrentamento aos preconceitos e violências, está na relação com as experiências religiosas subjetivas e com o recrudescimento de uma moral-religiosa pautada na manutenção da heteronormatividade e dos binarismos de gênero. Recentes transformações sociais e culturais que englobam um cenário de direitos e leis em prol da erradicação de desigualdades e do reconhecimento público da legitimidade das distintas ‘orientações sexuais’, alterando as sensibilidades às violências que atingem os/as ‘dissidentes da heterossexualidade compulsória’, colocaram em evidência reações contrárias a essas mudanças partindo de ‘atores sociais’, grupos e igrejas, que travam ‘cruzadas contra a pluralização das sexualidades’. Esses confrontos ensejam um idioma e um repertório de justificações religiosas fornecidas pelas cosmologias, crenças e práticas cristãs, para legitimar uma ‘homofobia religiosa’ (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2013).

Um cenário de embates, disputas no campo das leis e políticas públicas, conflitos no que tange às iniciativas que buscam discutir essas temáticas nas escolas, nas universidades e no plano social mais geral. Nos últimos anos assistimos a dois episódios⁶⁵ que são representativos desse processo. A começar pelo veto à distribuição do “kit anti-homofobia” para as escolas de Ensino Médio de todo o país, parte do programa “Escola sem homofobia”, após um jogo de ‘influências’ promovido pela bancada religiosa no Congresso Nacional, que levou à presidenta a afirmar que não aceitava “*propaganda de opções sexuais*” e que “*não podemos intervir na vida privada das pessoas*”⁶⁶. Mais recentemente, assistimos à polêmica⁶⁷ em torno da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE),

⁶⁵ Não cabe aqui uma discussão mais ampliada sobre os enunciados que atravessam as falas dos sujeitos nos contextos desses episódios, uma vez que o objetivo de apresentá-los é buscar relações com a formação docente e, mais especificamente, com o projeto formativo da disciplina TEGSE.

⁶⁶ Ver notícia no seguinte endereço eletrônico: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/05/26/nao-aceito-propaganda-de-opcoes-sexuais-afirma-dilma-sobre-kit-anti-homofobia.htm>>. Acesso: 11 set. 2014.

⁶⁷ Ver menção ao tema no seguinte endereço eletrônico: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2014/04/12/pne-e-a-ideologia-de-genero/>>. Acesso: 11 set. 2014.

quando deputados da bancada religiosa se opuseram veementemente à redação do artigo 2º do então projeto de lei, que se relacionava à superação das desigualdades educacionais, provendo a igualdade racial, regional, *de gênero e de orientação sexual*. Os deputados afirmavam que se tratava da imposição de uma “ideologia de gênero”, contrária aos “valores morais” e que, portanto, temiam pela “destruição da família”.

Considero que essa trama político-social atravessa os projetos de formação docente, instaura certos modos de relação das estudantes com a disciplina TEGSE, a partir de suas experiências religiosas. A experiência se constitui por saberes, relações de poder e formas de relação consigo, possibilitando o funcionamento de processos de subjetivação. A experiência produz-se também por transformação de si, pelos movimentos entre subjetividades, envolvendo processos de dessubjetivação (FOUCAULT, 2001; 2009). A experiência religiosa pode ser concebida, desse modo, como as maneiras pelas quais somos subjetivados pelo discurso religioso, que envolve crenças subjetivas e também certos modos de agir e viver, ou seja, a sujeição a uma moral, e também os modos como nos ocupamos de nós mesmos e nos conduzimos a partir dos códigos morais associados a essa formação discursiva, ou seja, como nos constituímos sujeitos dessa moral. Podemos dizer que há uma diversidade de enunciações que compõem o discurso religioso, caracterizando as múltiplas confissões religiosas existentes pelo mundo. Neste trabalho interessa-me pensar em um conjunto delimitado de enunciados que compõem as religiões cristãs, mais especificamente aquelas que podem estar relacionadas mais diretamente com as estudantes da disciplina TEGSE⁶⁸: o catolicismo e as igrejas protestantes, especialmente as pentecostais e neopentecostais, reunidas comumente pela denominação de ‘evangélicas’. Desse modo, opto pela utilização do termo “discurso religioso-cristão”, ciente de suas limitações, pois as religiões denominadas cristãs apresentam distintos posicionamentos acerca das diversidades sexuais e de gêneros, seja no modo como concebem e lidam com elas, como na relevância que atribuem a sua discussão. Além disso, no interior de cada confissão religiosa, os sujeitos podem apresentar distintos modos de pensar e de lidar com essas temáticas. O propósito desta tese, portanto, não é fazer uma investigação aprofundada do funcionamento desse discurso, mas da relação que as estudantes estabelecem com ele quando ‘passam’ pela disciplina TEGSE. Assim, o texto se abre para novas possibilidades de investigação, para questões que podem se desdobrar em outras pesquisas.

⁶⁸ Com essa afirmação quero ressaltar que não busco generalizar os posicionamentos dos sujeitos mediante sua vinculação às religiões. Estou ciente de que o fato de um sujeito reconhecer-se como tendo um determinado pertencimento religioso não o faz mais ou menos preconceituoso. Pela disciplina TEGSE passaram estudantes cujas experiências religiosas não eram motivo de recrudescimento dos preconceitos, fato que possibilita que elas pensassem a partir das aulas sem ter que abandonar suas crenças.

O discurso religioso-cristão vem se colocando nas práticas sociais como discurso de verdade. Faz parte dos discursos “que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer” (FOUCAULT, 2008, p. 22). Essa vontade de verdade legitima o próprio discurso, em si mesmo, e constitui seu caráter impositivo e doutrinário. Ao analisar as doutrinas, conjunto de princípios que servem de base para regimes discursivos específicos, Foucault (2008) nos dá pistas para discutir os modos pelos quais o discurso religioso-cristão se incide sobre os sujeitos. O pertencimento doutrinário se constrói com a partilha, por um conjunto de indivíduos, de um só e mesmo conjunto de discursos, pelo reconhecimento das mesmas verdades e pela conformidade com os discursos validados. Além disso, a doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe outros, servindo-se também de enunciados para ligar os sujeitos entre si e diferenciá-los de todos os outros. Ou seja, por mais que a doutrina religiosa-cristã proíba os enunciados que lhe são exteriores, precisa deles para estabelecer sua singularidade, sua diferença (VALÉRIO, 2004). “A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Como discurso de verdade, o discurso religioso-cristão constitui um conjunto de códigos e leis a partir dos quais os sujeitos deverão se conduzir e constituir um *êthos*. Nesse sentido, mesmo que os sujeitos reconheçam, como apresenta Foucault (2008), as mesmas verdades nesse discurso, há diferentes modos de se conduzirem a partir dele. A partir dos episódios acima relatados e da constatação por meio das mídias outras tantas tensões, podemos discutir que vem sendo colocada em funcionamento, por algumas igrejas ou mesmo segmentos de igrejas, uma visão fundamentalista do código moral-religioso-cristão em relação ao exercício das sexualidades e às relações de gênero. O fundamentalismo nasceu de um movimento religioso conservador de protestantes nos EUA, enfatizando a interpretação literal da Bíblia e a obediência rigorosa e literal a certos princípios considerados básicos à vida e à doutrina cristãs. Esse movimento toma um sentido bem mais abrangente, estendendo-se aos campos da ética, da política e mesmo da educação (GALLO, 2009). Nos enunciados que atravessam as falas exasperadas e os pronunciamentos acalorados de políticos e pastores evangélicos podemos identificar que a defesa de certos valores e modos de vida parte da recusa de outros, o que entendem como “ameaça às famílias” e à “vida cristã”, parte de um complexo de resistência a processos de mudança que expõem as ‘fissuras’ da heteronormatividade e da cisgeneridade.

A posição fundamentalista adotada por esses sujeitos, vinculada às suas atividades tanto políticas quanto pastorais, produz efeitos sobre os modos pelos quais as pessoas se conduzem. A partir dos modos como os enunciados se ligam ao poder e produzem técnicas

de si, observei que as estudantes na disciplina TEGSE têm diferentes modos de estabelecer relações entre sua experiência religiosa e as temáticas discutidas. Nas turmas para as quais a disciplina foi ofertada até o momento, são raras as suas expressões em relação ao discurso religioso, aparecendo majoritariamente nas narrativas do diário de bordo. No início, quando a disciplina ainda não estava muito ‘noticiada’ na faculdade, as estudantes se matriculavam sem considerar a possibilidade de tensionar suas experiências religiosas, fato que concentrou na primeira turma as mais potentes manifestações de repúdio às problematizações da disciplina. Um episódio das aulas que é significativo para essa proposição foi quando apresentei a essa turma um vídeo contendo uma reportagem⁶⁹ do programa “Profissão Repórter”, da rede Globo de televisão, que apresentava um caso de um jovem de quatorze anos que, após sofrer repetidas violências homofóbicas na escola, com agressões verbais e físicas, inclusive aquela de ter seus pedidos de ajuda negados, cometeu suicídio. Após a exibição do vídeo, a discussão circulou em torno da questão: ‘será que podemos dizer mesmo tudo que pensamos aos outros sem pensar nas consequências?’, ou seja, a ideia era pensar no discurso de ódio que é por vezes interpretado como ‘liberdade de expressão’. Nesse momento uma das estudantes afirmou ‘tranquilamente’: “sim”. Para ela desqualificar alguém em palavras e atos a partir de crenças e valores morais e religiosos era aceitável. Naquele momento, como docente, pesquisador e pessoa, me senti completamente assustado e afrontado. Como era possível alguém pensar desse modo? Como era possível alguém pensar que suas crenças religiosas poderiam ser utilizadas para agredir e violentar o outro? Imaginei, nesse momento, essa estudante na escola agindo de modo semelhante ao vídeo com um jovem e percebi os limites de uma disciplina e, conseqüentemente, da formação docente e também a ‘força’ de assujeitamento do discurso religioso.

Gallo (2009) inquietando-se com as proposições de Deleuze e Guattari e de Foucault, discute que os fundamentalismos não se localizam apenas em políticas totalitárias de Estado, como o fascismo do ‘Terceiro Reich’ e o stalinismo soviético. A força do fascismo “reside em lidar com os desejos mais inconfessáveis de cada indivíduo”, ou seja, uma micropolítica das relações cotidianas. “São os microfascismos, os fascismos do cotidiano, aqueles cristalizados nas relações de casal, nas relações entre irmãos, nas relações pedagógicas, que tornam o fascismo um fenômeno socialmente forte” (p. 27). Não pude deixar de associar as ideias do autor com as narrativas de algumas estudantes a partir dos conflitos produzidos com a disciplina TEGSE. De que modos podemos pensar em mudanças sociais, nos enfrentamentos às violências, aos preconceitos que circulam nos currículos e práticas pedagógicas, que constroem experiências de abjeção e sofrimento, se

⁶⁹ Vídeo disponível no Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=E4sPwhPjBi0>>. Acessado em 2011, com novo acesso em: 11 set. 2014.

não conseguimos problematizar nossos próprios fascismos? Que efeitos produz a problematização do discurso religioso-cristão na formação docente? De que modos as estudantes podem, considerando as escolas públicas laicas, sem se desfazer de suas crenças religiosas, investir mais em práticas de liberdade e menos em práticas de assujeitamento?

O discurso religioso-cristão não funciona de modo homogêneo. Como argumenta Fischer (2012) os enunciados e visibilidades, textos e instituições, o 'falar' e o 'ver' constituem práticas sociais por definição permanentemente 'amarradas' às relações de poder. Assim, haveria diferentes, e às vezes conflitantes, modos de funcionamento do discurso religioso-cristão, na medida em que se associa a outros discursos e se materializa em relações sociais concretas. Com isso discuto que nem sempre as experiências religiosas se opõem à problematização do discurso religioso-cristão. Vislumbro possibilidades de convivência desse discurso com propostas de uma educação menos fascista, como propõe Gallo (2009), que não se pautem pela repressão ao desejo do novo, à curiosidade pela diferença. Pensando no âmbito mais geral das relações sociais, os trabalhos de Simões Neto et al (2009) e Natividade e Oliveira (2013) apontam para iniciativas de representantes de igrejas e denominações religiosas, facções de igrejas e até mesmo para o surgimento de igrejas "inclusivas", pautadas na abertura para a convivência com múltiplas sexualidades e gêneros e, especialmente, para o tratamento dos sujeitos que não se adequam ao esperado na heteronormatividade e cisgeneridade não como "pecaminosos", "anormais", "desviantes".

O objetivo deste capítulo, portanto, é problematizar o investimento da disciplina TEGSE nas relações das estudantes consigo mesmas no que tange ao discurso religioso-cristão, a partir de narrativas nos diários de bordo que expressem essas relações, entendendo que a sujeição a esse discurso se constitui como desafio aos projetos de formação docente que busquem discutir relações de gênero e sexualidades sob viés dos estudos contemporâneos dessas temáticas e das reivindicações e demandas dos feminismos e movimentos LGBTTT.

2.1 "... Deus nos ensina, é condenação, assim diz a Bíblia Sagrada"- experiência religiosa e sujeição às normas

" A respeito de homossexualidade não sou a favor. Creio na Bíblia Sagrada em sua íntegra e lá diz a respeito em Romanos 1, vs. 18 a 32 que o Senhor Jesus abomina o homossexualidade e Deus criou o homem e de sua costela a mulher e fez um para o outro. Porém, não aceito o

homossexualismo para a minha vida, mas respeito quem é a favor. Lembra-me que respeitar não é participar de movimentos, festas ... Tenho um olhar de estranhamento para essas questões. Quando vejo homem com homem estranho muito, acho errado, mas quando vejo mulher com mulher estranho mais ainda... tudo pra mim está errado perante minha crença, vai de encontro ao que Deus nos ensina, é condenação, assim diz a Bíblia Sagrada (Jacinta – 1ª/2012).

O discurso religioso-cristão marca sua presença nas aulas e embora apareça com pouca frequência, se coloca não como elemento de discussão, mas como forma de reafirmar posicionamentos e mais raramente nas narrativas de desestabilização construídas pelas estudantes. Narrativas como a de Jacinta não aparecem nas aulas, mas, nos diários de bordo, algumas estudantes sentem-se mais à vontade para dizer aquilo que pensam, talvez pelo receio de serem confrontadas com a problematização do discurso que lhes confere um lugar de relativa estabilidade diante de questões relacionadas às relações de gênero e sexualidades.

As experiências religiosas das estudantes parecem dificultar a problematização de concepções e valores relacionados às sexualidades e relações de gênero. Ao promover a crença na sexualidade como sendo uma dimensão a ser vivida pelo casal heterossexual monogâmico, com fins reprodutivos, ou seja, um comportamento “normal e sadio”, que se orienta pelas determinações de Deus, esse discurso amplia e reforça a heteronormatividade, naturalizando o sujeito heterossexual como destino de todo ser humano “normal” e produzindo a subalternidade das sexualidades não-heterossexuais, relegadas ao lugar do desvio, da anormalidade, da antinatureza, contrárias à Palavra (NATIVIDADE, 2006).

O funcionamento do discurso religioso-cristão, como podemos observar na narrativa de Jacinta, está pautado no texto bíblico como suporte explicativo dos fenômenos individuais e sociais, funcionando como direcionador das ações e pensamentos de seus/suas fiéis. Como destaca a estudante, “o senhor Jesus abomina o homossexualismo”, uma vez que “Deus criou o homem e de sua costela a mulher e fez um para o outro”. Esses enunciados revelam uma inadequação em relação ao projeto cristão, que prevê como natural e, portanto, como desejável, apenas a união entre homem e mulher, considerando-os como entidades fixas, gêneros binários e opostos, definidos por sua “natureza”, ou seja, “homem-pênis” e “mulher-vagina”.

Um discurso que pode capturar com tal intensidade, que adquire um caráter de verdade frequentemente inquestionável, superior, absoluta. Como regime de verdade,

articula a produção de saber com a vontade de verdade em torno de relações de poder (FOUCAULT, 2008). Problematizá-lo, portanto, seria uma heresia, uma blasfêmia, um pecado. Esse discurso-verdade possibilita a quem nele crê entrar no jogo dos enquadramentos de um modo mais sistemático, como afirma a estudante Jacinta: “*tudo pra mim está errado perante minha crença, vai de encontro ao que Deus nos ensina, é condenação, assim diz a Bíblia Sagrada*”. Outra estudante também parece assumir o discurso religioso e os enunciados bíblicos como dogmáticos:

“Nessa semana foi estudado as políticas de identidade e de pós-identidade. Mais uma vez declare que fiquei chateada com algo que aconteceu na aula dessa semana. A mesma rotina transcorrendo normalmente com o professor discutindo a questão da visibilidade da homossexualidade. Quando de repente no tópico “efeitos contraditórios da visibilidade aceitação x ataques (setores mais conservadores)” aparece no slide a imagem⁷⁰ abaixo do pastor Dilas Malafaia. Não gostei da maneira como o professor ficou alterado nesse momento para falar de caso. Concordo com o versículo usado pelo pastor para embasar a frase “Em favor da família e preservação da espécie humana”. Pois Deus criou homem e mulher para multiplicar e encher a Terra. Não tem como não ser entre um macho e uma fêmea. Não é questão de serem homofóbicos! Mas segundo a bíblia Deus condena as atitudes dos adúlteros, dos efeminados, dos ladrões, entre outros. É a bíblia que nos fala isso, ou melhor, a boca de Deus. Amamos sim a pessoa, mas não o ato que ela pratica. Somente o Senhor pode reverter a homossexualidade. E mais uma vez a palavra de Deus nos diz “Entrega o teu caminho ao Senhor, confia nele, ele tudo fará” (Salmos 37 versículo 5). Outros aspectos a serem considerados dessa semana foi aula sobre diversidade sexual. A questão dos nomes na minha concepção seria opção sexual e não orientação sexual, pois a pessoa que é homossexual escolhe ser. Ela precisa fazer uma escolha, decidir sobre a sua sexualidade” (Gremilda – 2^a/2011).

⁷⁰ Imagem capturada livremente através do Google Imagens. Disponível em vários sites, por exemplo, em: <http://trindadeproibida.zip.net/arch2013-02-03_2013-02-09.html>. Acesso: 20 agosto 2011.



(Imagem apresentada durante as aulas)

Ao contrário da estudante Jacinta, que mesmo tendo manifestado suas convicções religiosas conseguiu, ainda que de modo tímido, fazer problematizações dos temas tratados na disciplina, outras estudantes concluíram o semestre com suas convicções fortalecidas, como é o caso da estudante que narra o episódio da aula acima registrado, em que discutíamos a visibilidade das homossexualidades. A estudante Jacinta tinha manifestado seu incômodo e estranhamento para com as homossexualidades, quando vê “homem com homem” e “mulher com mulher”. No caso da estudante Cremilda, o incômodo foi transformado em barreira, de modo que ela se chateava com frequência, embora não manifestasse isso nas aulas tinha o diário como lugar para expressar esses sentimentos. Nesse episódio, mais que incomodada, a estudante parece sentir-se ofendida diante de minha postura como docente ao problematizar o *outdoor* e seus enunciados. Cremilda sente aquilo que parece ser sua verdade mais fundamental se desestabilizar: “*É a bíblia que nos fala isso, ou melhor, a boca de Deus*”. Percebo, nesse caso, que o discurso religioso-cristão possui mecanismos próprios de produção da verdade e modos de sujeição (VALÉRIO, 2004).

“Em favor da família e preservação da espécie humana. Deus fez macho e fêmea (Gênesis 1:27)”. O investimento em uma heterossexualidade compulsória se dá a partir da afirmação do “sexo biológico” como fundamento primeiro das sexualidades. “Ao se afirmar a heterossexualidade como única e legítima forma de exercício do desejo, confere-se inteligibilidade, importância e materialidade ao “sexo” biológico, tomando diferenças de gênero e subordinações culturalmente constituídas como se fossem naturais” (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009, p. 125). Essa racionalidade aparece na narrativa de Cremilda: “*Concordo com o versículo usado pelo pastor para embasar a frase ‘Em favor da família e preservação da espécie humana’. Pois Deus criou homem e mulher para multiplicar e encher a Terra. Não tem como não ser entre um macho e uma fêmea. Não é questão de sermos homofóbicos!*”.

A sustentação desses enunciados também se dá pela desqualificação das sexualidades e de gêneros dissidentes em relação à norma heterossexual, assim, a homofobia torna-se condição de reiteração da norma. Cremilda registra isso em sua narrativa ao afirmar que *“segundo a bíblia Deus condena as atitudes dos adúlteros, dos efeminados, dos ladrões, entre outros. É a bíblia que nos fala isso, ou melhor, a boca de Deus. Amamos sim a pessoa, mas não o ato que ela pratica. Somente o Senhor pode reverter a homossexualidade”*. Essa homofobia pastoral (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009; 2013) agiria numa composição entre acolhimento e incorporação do sujeito pecador a um projeto de regeneração moral, visando eliminar as marcas do homossexualismo (*sic*). Ou seja, a despeito de uma proposta de acolhida, permanece a ideia da homossexualidade como “prática pecaminosa”.

Outro aspecto a destacar é a possibilidade de reversão do ‘homossexualismo’ (*sic*). As religiões evangélicas apregoam a ideia de que todas as pessoas nascem heterossexuais e podem, em função de fatores externos, como experiências de abuso, trauma, violência, rejeição ou pelo fato de estarem “possuídas”, desenvolver desejos homossexuais. A homossexualidade é vista como “sintoma de uma trajetória pessoal percorrida em ambientes que não correspondem ao modelo ideal de família cristã” (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009, p. 129). A narrativa construída da estudante Cremilda parece corroborar essa racionalidade: *“na minha concepção seria opção sexual e não orientação sexual, pois a pessoa que é homossexual escolhe ser. Ela precisa fazer uma escolha, decidir sobre a sua sexualidade”*. Considero relevante lembrar que durante as aulas problematizamos o uso do termo “opção sexual” como estando associado a uma naturalização e essencialização da sexualidade, termo que pode exprimir o sentido de que a sexualidade se define como ‘escolha’ que poderia ser modificada em função de alguma intervenção direta. Na concepção da estudante *“a pessoa que é homossexual ela escolhe ser”*, ou seja, ela escolhe pecar, opta por viver em desacordo com o texto bíblico e, portanto, pode escolher recuperar-se, transformando o pecado do homossexualismo (*sic*) em bênção da heterossexualidade. Além disso, parece que somente a homossexualidade é uma ‘escolha’, uma vez que a heterossexualidade seria ‘a forma normal’ de constituir-se.

A discussão nas aulas também procurou problematizar a relação entre o uso de termos como “opção sexual” e “homossexualismo” e o projeto das igrejas cristãs evangélicas. Sobre esse debate, a estudante Maria fez a seguinte narrativa:

“ Outra coisa que me chamou a atenção foi quando o professor me disse que a igreja em seus discursos usava intensamente a expressão homossexualismo. Curiosa, digitei no Google as seguintes palavras “ homossexualismo” e

"Igreja" [...]. Quando cliquei em um link e li o texto proposto no site "Vivos! O site da igreja cristã" fiquei estupefata, acho que até assustada. Alguns trechos como este estavam presentes: "mas não discute que alguma circunstância de vida desastrosa inclinem as pessoas a este pecado, e que quem quer é provar biblicamente que este é um problema espiritual e quem tem cura!". Ou: "Se você está praticando a homossexualidade e deseja abandoná-la siga estes passos...". Vou ser muito sincera, eu sabia que a Igreja era contra a homossexualidade, mas não a esse ponto, coisas absurdas estavam escritas naquele texto, as palavras são de um preconceito que definitivamente me assustou, não sei como o autor teve coragem de assinar um texto daquele e não ter vergonha, só pode ser uma pessoa muito ignorante" (Maria – 2ª/2011).

Como docente de uma disciplina que busca problematizar os efeitos dos discursos sobre a constituição dos sujeitos eu me sinto satisfeito em constatar que algumas das estudantes constroem questionamentos quando se trata dos preconceitos e discriminações cristalizadas nas relações sociais. Porém, entendendo que a formação docente é um processo sem fim, que se abre para possibilidades constantes de dessubjetivação ao longo da existência do sujeito, procuro compreender que há distintas trajetórias das estudantes pela disciplina, uma vez que a produção de conhecimentos está vinculada às relações de saber-poder, nas quais as resistências são componentes do exercício do poder (FOUCAULT, 1999). Considero bastante nítidas as diferenças de concepções das estudantes Jacinta e Cremilda em relação à estudante Maria e muitas outras. O objetivo da disciplina não é provocar uma mudança em curto prazo, que possa ser colocada como "ao final da disciplina as estudantes deverão...". Porém, acredito ser politicamente importante, além de satisfatório, que as estudantes incorporem algumas discussões sobre as multiplicidades das sexualidades e dos gêneros, tendo em vista sua constituição como pessoas e como futuras docentes atuando nas escolas de Educação Básica.

Maria se surpreende com a força do discurso religioso-cristão que lida com a homossexualidade como "problema espiritual", que tem "cura", condição que pode ser "abandonada" com o apoio da igreja. Evidencia-se um movimento que já havia sido apontado por Foucault (1999) em relação à "explosão discursiva" sobre o sexo na Modernidade, ou seja, as diferentes matrizes religiosas, aqui incluída também a igreja católica, vêm se dedicando a "uma intensa colocação em discurso do desejo e das práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo, ao falarem sobre o "pecado do homossexualismo" e

incitarem formas de intervenção sobre este.” (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009, p. 131). Enunciados que se estendem para além dos púlpitos das igrejas, ocupando especialmente o espaço das mídias – televisão, revistas, jornais, livros, sites da Internet – orquestrando consensos em defesa de valores que, desde o ponto de vista desses segmentos religiosos, deveriam ser difundidos e aceitos universalmente. Além disso, como parte do dispositivo da heteronormatividade (MISKOLCI, 2009), a intensa colocação em discurso do desejo e práticas homossexuais atende a afirmação da norma, contribuindo para a manutenção de “privilégios exclusivos que são concedidos a um grupo hegemônico de pessoas às quais é atribuída a identidade de “heterossexuais”, em detrimento dos direitos sexuais e reprodutivos da minoria LGBT” (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009, p. 158).

Como Maria, a estudante Adriana expressa o conflito e as tensões que se produzem entre a formação religiosa recebida na educação familiar e as desconstruções produzidas no âmbito da disciplina TEGSE, possibilitando pensar, sentir e agir diferentemente em relação aos temas discutidos:

“ Para mim não é muito fácil fazer certos questionamentos, cresci frequentando a igreja católica. Uma coisa que mudei após o início dos estudos foi parar de taxar atitudes. Uire e mece me pegava falando “ que coisa gay” , “ ah! Isso é coisa de riado” , agora me pelicie para não ficar falando essas coisas, pois afinal por que olhar uma demonstração de afeto entre duas pessoas do mesmo sexo e não pode ser normal? Por que tem que ser taxado como uma atitude gay? O que é ser gay? As indagações são muitas, mas que bom que as tenho é sinal de que estou pensando sobre o assunto e buscando possíveis respostas” (Adriana – 1^a/2012).

Multiplicam-se os questionamentos. Não há muitas respostas seguras, o movimento é incessante. O pertencimento religioso produz efeitos na vida em sociedade, assim como outros tipos de pertencimento. Pensando que os discursos apresentam-se como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2010b) e que as sexualidades e relações de gênero estão atravessadas por uma complexa malha de regulações historicamente constituídas, vejo a afirmação de Adriana como sendo parte de um discurso que pauta-se em asserções de verdade e instituem enunciados “que dão margem a técnicas de sujeição no meio pastoral, na interação dos fiéis entre si e com a sociedade mais abrangente, podendo impactar a vida dos sujeitos nas esferas pública e privada” (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009, p. 125).

Conforme venho apontando, a presença do discurso religioso-cristão nas aulas da disciplina é marcante, especialmente de dois modos: constituindo as experiências das sexualidades e das relações de gênero das estudantes, especialmente nas interações familiares e sendo objeto de problematização como instância de produção de sujeitos que compreendem e lidam com essas experiências. Embora tenha encontrado poucas referências a esse discurso nos diários, talvez pela dificuldade de tomá-lo como questão a ser debatida, entendo que esse discurso atravessa a existência dessas estudantes, as quais expressam, frequentemente, tensas relações para com a pluralização contemporânea das sexualidades, que se manifestam pela rejeição às práticas e sujeitos não-heterossexuais e aos posicionamentos que ultrapassam as limitações binárias dos gêneros. Por que atitudes de afeto entre pessoas do mesmo sexo – leia-se entre homens – deve ser taxado como “coisa de gay”? Por que tais atitudes são enquadradas como fora do normal? Indagações que Adriana coloca para si mesma e para mim, como docente e leitor do diário de bordo, expressando a trajetória de articulação entre as proposições da disciplina e a vida cotidiana.

2.2 - “Deixa eles serem felizes!” – Política e poética de um filme⁷¹

Início da década de 1970. Harvey Milk, ativista homossexual, primeiro político assumidamente gay a ocupar um cargo público na Califórnia (EUA). Uma vida narrada que se transformou em filme. Na disciplina: a experiência de assistir ao filme. Um convite: deixar-se inquietar pela política e pela poética do filme.

Uma tarefa. Partindo de uma disciplina acadêmica, o filme se constitui como artefato cultural implicado na produção de sujeitos, cujo enredo constrói-se a partir de discursos sobre as sexualidades, gêneros, corpos. O filme é parte de uma rede discursiva que coloca em circulação certos enunciados e circunscreve significados culturais e relações de poder no que tange, em especial, às homossexualidades e à movimentação política ligada ao então movimento homossexual. O objetivo de assistir ao filme era, nesse sentido, incitar a discussão dos conteúdos por ele disponibilizados, associando às discussões realizadas na disciplina, seguida do registro narrativo no diário de bordo e discussão em aula.

Uma provocação. Assistir ao filme e deixar-se inquietar com ele, produzir sentidos a partir dessa relação, sentimentos, sensações, movimentar concepções, valores, crenças a partir do enredo, das imagens, dos personagens e suas ações. Inserir-se nos jogos subjetivos de produção de sentidos sobre si e sobre o mundo, em negociação com os significados culturais.

⁷¹ Milk – a voz da igualdade. Direção: Gus Van Sant. 2008. EUA. Biografia/Drama. Universal Pictures.

"Muito, muito, milhões de vezes, muito bom. Chorei horreres! Esse filme só serviu para que a minha revolta crescesse e para que eu visse que de fato é preciso mesmo lutar. Cada um de sua forma, mas que se lute. Como no filme, Harvey coloca: "É mais do que um problema. Estamos lutando pelas nossas vidas. Sem esperança, não vale a pena viver". Não tenho nem muito o que falar, gostei do filme todo" (Andressa – 2ª/2011).

O registro de Andressa foi dos poucos que se mostraram menos capturados pela visão machista e heteronormativa. O movimento dessa estudante foi bastante singular, tendo em vista as demais narrativas encontradas nos diários de bordo acerca da experiência com o filme. Surpresa, choque, desconforto, estranhamento foram os termos mais comuns para se referir à experiência de assistir ao filme. Tais manifestações se justificariam pelo fato de haver cenas envolvendo relações afetivas e demonstrações de afetos entre homossexuais masculinos. Isso parece ter sido o que mais incomodou as estudantes.



(Cenas do filme Milk – a voz da igualdade)

Os motivos para esses sentimentos foram narrados por algumas estudantes:

"Eu gostei do filme, apesar de sentir desconfortável com as cenas de beijo homossexuais, talvez seja preconceito da minha parte devido à sociedade ter imposto que só beijos heterossexuais são normais, mas creio que com o passar do tempo esse meu desconforto acabe" (Catarina – 2ª/2011).

"Com ver esse filme, logo no começo já me choquei, pois não estamos acostumadas a ver beijos homossexuais na TV" (Roberta – 2ª/2011).

" É curioso como tenho muito bem resolvido em mim essa questão da homossexualidade e obtive, em um primeiro momento, um olhar de estranhamento frente à primeira cena do filme *Milk - A voz da igualdade*, em que um casal, cujo gênero era masculino, se beijava. Por que será que isso aconteceu? Nesse caso, entendo que por mais esclarecimento e conformidade com a situação que você tenha, ainda sim está inserido em uma sociedade que muitas vezes não deixa que você coloque em prática toda a ideologia construída por você. É fato que a todo momento somos enquadrados à norma padrão e transgredi-la não é fácil" (Maria Paula – 1^a/2012).

" Hum... sabe o que fiz essa semana? Assisti o filme " *Milk - A voz da igualdade*" indicado pelo professor e assisti com a minha mãe! Ciliás, diz ela que assistiu né! Rrrrrrr... Na verdade ela ficou o tempo todo tirando o esmalte da unha e quando aparecia cena de beijo ela falava assim " Ah!!! Mas é muito nojento mãe é mãe?" . Eu: " Ah mãe! Deixa eles serem felizes!" . E foi assim o tempo todo, o filme todo, em todas as cenas de beijo. Foi estranho assistir o filme com ela, na verdade eu já imaginava que a reação dela seria essa, pelo fato dela ser bem machista..." (Carlete – 1^a/2012).

Toda a discussão empreendida nas seções anteriores auxilia a pensar nos motivos que produzem o estranhamento diante de manifestações afetivas entre pessoas de mesmo gênero. Assistimos, cotidianamente, a beijos entre pessoas de gêneros diferentes na TV, nos filmes, na publicidade, na Internet, nas ruas, nos ônibus, em casa. Por que esses beijos não causam estranhamento? Em uma sociedade heterossexista, regulada pela heteronorma, cuja guardiã é a homofobia, era de se esperar que esse estranhamento, na forma de espanto, surpresa e desconforto, acontecesse. Como escreve Catarina: "*talvez seja preconceito da minha parte devido à sociedade ter imposto que só beijos heterossexuais são normais*". O que as estudantes fazem nas narrativas acima colocadas é posicionar-se a partir do estranhamento. Algo que talvez seja fruto da disciplina, das provocações que já vínhamos fazendo nas aulas. "*É fato que a todo momento somos enquadrados à norma padrão e transgredi-la não é fácil*", escreve Maria Paula.

Outras estudantes tiveram experiências mais desestabilizadoras com o filme, como mostram as suas *escritas narrativas*.

" O professor propôs de assistirmos ao filme " Milk – A voz da igualdade" . Confesse que depois que assisti me arrependi profundamente porque duas cenas de sexo incomodaram-se muito, pois jamais assistiria se soubesse disso. Pode pensar que sou ultrapassada, boba, sei lá... Mas não consigo e nem quero achar isso normal. Além de mais todos nós temos valores e concepções que precisam ser levados em consideração. Por ser evangélica tem muita coisa que eu não concordo. Mas, como tinha que assistir para discutirmos em sala acabei vendo. Como as meninas já me conhecem elas vieram me perguntar depois se eu tinha visto a tal cena. Disse que sim, porém se soubesse da mesma não tinha assistido. Fiquei bastante insatisfeita nessa semana. Mas, isso faz parte da vida! Bola pra frente!" (Cremilda – 2ª/2011).

Arrependimento, incômodo, insatisfação. A relação da estudante Cremilda com o filme provocou sentimentos que a desestabilizaram. Houve uma primeira 'decepção', já que o que se espera de um filme, frequentemente, é o divertimento. Outra sugestão funda-se nas tensões que a própria estudante já havia manifestado em relação às discussões que a disciplina vinha desenvolvendo, fato que foi analisado quando discutimos a presença do discurso religioso-cristão nas aulas. Outro aspecto a ressaltar é exatamente o fato de a experiência da estudante com o filme ter sido mediada pela sua experiência religiosa, que apregoa as homossexualidades como comportamentos desviantes e anormais: "*Além do mais todos nós temos valores e concepções que precisam ser levados em consideração. Por ser evangélica tem muita coisa que eu não concordo*". Diante dessa experiência a estudante deixa clara sua posição: "*não consigo e nem quero achar isso normal*".

A repulsa às manifestações afetivas e sexuais entre pessoas de mesmo gênero insere-se no sistema heterossexista que apregoa a norma heterossexual, hierarquizando e subalternizando as demais sexualidades, conferindo-lhes o lugar da abjeção. "O abjeto é algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante" (MISKOLCI, 2012, p. 40). Cremilda não teria assistido ao filme se soubesse que tipo de cenas encontraria, ela se arrependeu profundamente, já que as cenas de beijos e trocas de carícias parecem tê-la ofendido ou, pelo menos, perturbou sua convicção religiosa-moral de que relacionamentos e

carícias são válidas apenas para casais compostos por um homem e uma mulher. Assim, o fato de a estudante não achar normal tais ações poderia ser caracterizado como uma injúria, que “classifica alguém como “poluidora”, como alguém de quem você quer distância por temer ser contaminado” (MISKOLCI, 2012, p. 40). Outra estudante parece corroborar esses sentimentos:

“ Esta semana vimos o filme Milk. Sabendo do assunto que o filme trataria, resolvi vê-lo em uma hora que eu estivesse sozinha em casa. E assim aconteceu. Em um sábado a noite que meu marido e minhas duas filhas foram para a casa da avó eu vi o filme. Confesso que o fiz sem nenhum interesse. Também não gostaria que minhas filhas ou marido me vissem assistindo aquele filme. [...] Quanto a minha visão religiosa, pretendo estar usando mais algo que também me foi passado durante toda a minha vida pela igreja, que é a questão da liberdade. Segundo minha religião Deus não impõe sua vontade, Ele nos dá liberdade para escolher o que mais nos agrada. Cicho que vou por esse caminho. Devo confessar que aquelas imagens de dois homens se beijando chocaram bastante. Cresci ouvindo meus pais falarem: “ Deus fez homem e mulheres e o que passar disso é perversão, é procedência maligna”. Isso para mim é muito forte. Fui criada dentro de um contexto católico, hoje sou crente, mas as concepções pouco mudaram. Quando vejo dois homens juntos em um contexto mais íntimo, parece que uma luz vermelha lá no fundo alerta: procedência maligna, procedência maligna! Por esse motivo não gostaria que uma de minhas filhas ou meus irmãos fossem homossexuais. Tenho boas relações com homossexuais porque reconheço que eles são pessoas como eu, e que merecem ser respeitadas em suas escolhas, sejam elas quais forem. A minha igreja reconhece que a sexualidade não é algo fixo, ela pode mudar, neste sentido é recomendado que quem tem filho homem deve educá-los para serem homens. Assim concluo que a direção da igreja também vê a sexualidade como construção cultural, já que recomendam corrigir para cobrir tais manifestações” (Gisela – 2ª/2011).

Assistir ao filme às escondidas, sem nenhum interesse, somente por ser uma tarefa da disciplina. Que outras oportunidades essas estudantes teriam de construir tal experiência de confronto entre seus valores e crenças e outras possibilidades de existência? Se não fosse uma tarefa, se não fosse nessa disciplina, certamente o filme não seria assistido. Se não há mudança nesses valores e crenças, ao menos a disciplina cumpriu o objetivo de apresentar outras possibilidades das sexualidades e desestabilizar certezas aparentemente muito cristalizadas e intocadas. A estudante Gisela compartilha de muitos dos incômodos manifestados por Cremilda, inclusive elas têm em comum o fato de ter “lido” o filme com o olhar de sua constituição religiosa-cristã, o que proporcionou à estudante ter que se deparar com o abjeto, ou seja, aquilo que é temido e recusado com repugnância, porque ameaça a visão homogênea e estável da realidade (MISKOLCI, 2012). A vergonha sentida por Gisela em ter que assistir ao filme fez com que ela esperasse estar longe da família. Ao que parece, o filme lhe pareceu algo horrendo, vergonhoso, temível. Antes mesmo de assisti-lo a estudante já fazia essa leitura, seu olhar previamente constituído pelos discursos acerca das homossexualidades mediaram a experiência de ter que assistir ao filme. Scott (1999) sugere que os sujeitos são constituídos discursivamente, sendo, portanto, a experiência um evento linguístico, que não acontece fora de significados estabelecidos, mesmo sem estar confinada a uma ordem fixa de significados.

O discurso religioso-cristão aparece também com intensidade: “*Deus fez homem e mulheres e o que passar disso é perversão, é procedência maligna*”. Em suas pesquisas, Natividade (2006) aponta que uma das dimensões afirmadas pelas religiões evangélicas em relação à homossexualidade é o fato de se considerar que ela é causada por transtornos espirituais, como se demônios fossem sexualmente transmissíveis, portanto esse pecado deve ser evitado porque permitiria a infestação por seres malignos. “*Quando vejo dois homens juntos em um contexto mais íntimo, parece que uma há luz vermelha lá no fundo alertando: procedência maligna, procedência maligna!*”.

Outra problematização relativa à “leitura” do filme feita sob a ótica religiosa-cristã é em relação à lógica apresentada pela estudante de que na igreja a sexualidade também seria uma construção cultural, já que pode mudar. A homossexualidade pode ser corrigida e coibida e a recomendação é a de que quem tem filho homem deve educá-lo para ser homem. Como discute Natividade (2006), “a adoção de um posicionamento construtivista por parte dos evangélicos deixa margem à possibilidade de gerenciamento dos corpos na produção de uma sexualidade dentro dos limites determinados pela doutrina” (p. 120). Partindo do pressuposto de que o ‘homossexualismo’ (*sic*) é um comportamento adquirido, o sujeito poderia modificar seus desejos, adequando-os ao instituído pela religião. Ao contrário do que afirma a estudante, a posição de sua igreja estaria mais próxima de um

“construtivismo moral”, que recorre a argumentos essencialistas para justificar a posição anormal e desviante do comportamento homossexual.

O discurso moralizante da religião aparece com muita força no enredo do filme Milk, especialmente através da personagem Anita Bryant, que se opunha publicamente às conquistas de igualdade de direitos pelos homossexuais, usando sua popularidade numa campanha intitulada “Salvem nossas crianças”, contra a lei que proibia a discriminação por orientação sexual no condado de Dade (Flórida-EUA). Outra personagem que fazia oposição pública aos homossexuais era o senador John Briggs, que ao se aliar à campanha de Anita, propõe uma lei em que docentes homossexuais seriam demitidos, supostamente por serem “pervertidos” e “pedófilos”. Considerando os modos de endereçamento e em como os filmes “erram” seus alvos (ELLSWORTH, 2001), estou inclinado a arriscar uma interpelação e uma identificação desses personagens com as estudantes Cremilda e Gisela, pois suas *escritasnarrativas* vão ao encontro das proposições de Anita e Briggs no filme.

Em outra narrativa, a estudante Catarina problematiza esse discurso, associando-o a eventos ocorridos em suas vivências cotidianas:

“ Ao mesmo tempo em que considero que os gays têm conquistado seu espaço como qualquer indivíduo, percebo também que infelizmente o preconceito continua, como por exemplo a visão religiosa que é posta no filme. Percebo isso no cotidiano em que o homossexual é visto como um perigoso, de mal e que leva as pessoas para o mau caminho. Por exemplo, na última eleição para prefeito de Juiz de Fora-MG uma candidata não ganhou, porque as pessoas acreditavam que ela fosse lésbica. Terve uma certa igreja que proibiu seus fiéis de votar nela, mesmo sabendo que a candidata concorrente não seria o ideal. Não importa se as pessoas são competentes, leais, pois sendo homossexuais suas qualidades são invalidadas” (Catarina – 2ª/2011).

A imagem da homossexualidade construída pelo discurso religioso-cristão mostra-se homogeneizante e absolutizadora. Primeiro, porque constrói uma homossexualidade padrão, aplicável a quaisquer sujeitos que apresentem comportamentos ou desejos desviantes do padrão heterossexual, fato que invisibiliza a multiplicidade de constituições subjetivas das sexualidades e os modos como são construídas nas tensões e negociações vividas nas relações sociais. Segundo, porque lida com os sujeitos a partir de um rótulo: não

uma pessoa, mas “o” homossexual. Essa absolutização caracteriza-se também pela associação de valores negativos a esse rótulo, a essa imagem cristalizada.

Finalizando a discussão deste capítulo proponho pensar o discurso religioso-cristão na sua relação com a constituição de experiências de assujeitamento e de liberdade, como foi possível acompanhar a partir das narrativas das estudantes, em diálogo com o que argumentou Foucault (1999) em relação às sexualidades. Talvez seja interessante ressaltar menos o caráter ‘repressivo’ do código moral-religioso-cristão e mais seu caráter ‘produtivo’, seu efeito sobre os sujeitos, sobre as relações sociais e os processos políticos de mudança social. Segundo Natividade e Oliveira (2013), os enunciados que desqualificam as sexualidades não-heterossexuais devem ser encarados como performativos, produzindo, simultaneamente, o sujeito que fala e o objeto enunciado. Do mesmo modo, as proposições que visam ao questionamento desses enunciados podem produzir outros efeitos. Considerando a formação docente e sua relação com as práticas pedagógicas escolares, estaríamos colocando em circulação outros discursos e, possivelmente, produzindo efeitos de pluralização.



3

*“... o mundo gira em torno do pênis...” :
a construção sociocultural e relacional dos gêneros*

Sexo, diferença sexual, gênero... do determinismo biológico à construção cultural... Binarismos, oposições, hierarquias, poder... Entidades: ‘homem’, ‘mulher’. Categorias: masculino, feminino. Marcadores, símbolos, significados, identidades, relações... Todos esses elementos passam a habitar as vidas das estudantes a partir das aulas da disciplina TEGSE. A famosa e célebre frase que inicia o livro “O segundo sexo” de Simone de Beauvoir está presente nas aulas: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Que significados são colocados em jogo com esse enunciado? O que determina a distinção ‘homem’ e ‘mulher’? É a mesma que distingue ‘macho’ e ‘fêmea’? O ‘tornar-se’, nesse caso, não remete a uma essência do gênero, algo que exista ‘*a priori*’ nos sujeitos e que vai sendo descoberto ou desenvolvido. O ‘tornar-se’ se contrapõe à ideia de que nascemos homens e mulheres, de que as genitálias definem o que nos tornaremos. O que define? O ultrassom revela(?): é um menino ou uma menina? O que importa? Por que é uma ‘revelação’? A marca que esse corpo em formação carrega informa à sociedade o lugar que esse sujeito passará a ocupar ao nascer (ou já ocupa desde o interior do útero materno). A anatomia é o destino? Há escapatória?

“ Hoje não foi um dia legal... Fico triste ao perceber que o mundo gira em torno do pênis e não apenas de própria eixo. Fico chateada porque meu irmão de 15 anos tem mais direitos do que eu tinha na idade dele, tudo por conta de um cromossomo. Talvez eu preferisse que o problema fosse comigo e não pelo meu gênero, pois assim a justificativa seria aceitável. Assim eu poderia tentar mudar, mas desse jeito... não tem como eu virar homem. E nem quero. Se fala sobre essas questões aqui em casa sou radical, sou exagerada, estou implicando com meu irmão” (Candressa – 2^a/2011).

Um cromossomo? Ter ou não ter pênis, eis a questão! Denúncias de uma estudante que se percebe enredada nas relações de gênero, nas diferenças transformadas em desigualdades. O determinismo biológico explica essas desigualdades? A superioridade

masculina e a inferioridade feminina estão no cromossomo, no pênis, na vagina? Como argumenta Louro (2007b), não são propriamente as características sexuais, “mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.” (p. 21). As possibilidades que se anunciam para Andressa nas relações familiares, no momento histórico atual, são essas: ela não tem os mesmos direitos que seu irmão. Ele tem pênis e nela ‘falta alguma coisa’, ele tem uma característica mais valorizada e ela parece constituir-se por uma ‘falta’. Falta ser homem? Falta ter um pênis? Barreiras e fronteiras construídas culturalmente, vividas cotidianamente. Relações de saber e poder constituindo sujeitos e os sujeitos constituindo a si próprios: o que eu sou? Como me posicionar no mundo a partir do ‘meu’ gênero? Que possibilidades existem para mim?

Butler (2003) argumenta que não há um sexo biológico antes e um gênero depois da cultura. Ou seja, sexo e gênero constituem-se como construções. O construto ‘sexo’ é tão culturalmente construído quanto o gênero. Os significados que incidem sobre o ‘sexo biológico’ não encontram um corpo “pré-cultural” onde apenas se depositariam. “O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos.” (p. 25). Não haveria, portanto, características biológicas anteriores ao gênero, mas sistemas que significam essas características como masculinas ou femininas. A narrativa de Mafalda traz elementos para pensar nessas relações:

“Hoje voltando da facul cedo, estava conversando com uma amiga dentro do ônibus. Como somos íntimas o assunto era homem. A J. estava comentando sobre um cara que a mesma tinha ficado em uma festa. Ela achou interessante que o tal cara quase não tinha pele algum, pois depilava seu corpo por causa da máscara. J. me falava que no começo ela estranhou muito. Pois, para ela, só quem se depilava eram mulheres e “viados”. Segundo ela homem que é homem não tem essas “frescurites”. Então retruquei: - Mas que diferença faz se o cara se depila ou não? E outra, isso também é questão de higiene, varia para cada pessoa. E hoje é normal que homens se cuidem. Minha amiga meio pensativa e ainda com dúvidas sobre a “masculinidade” do cara respondeu-me: - Realmente, hoje estas coisas são normais, mas antigamente não eram.

Mas foi bom ter ficado com ele. Como eu detesto e tenho pavor de caras peludas vou aproveitar a depilação. Quando tiver meu namorado, ele também irá se depilar" (Mafalda – 2^a/2011).

Mafalda faz menção a um processo de subordinação do gênero que não diz respeito somente às relações entre homens e mulheres. A entidade 'homem' contém uma multiplicidade de formas que se constituem por níveis de aproximação a uma possível masculinidade hegemônica, construída por discursos e práticas que instituem uma norma a partir da qual os sujeitos se posicionam (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013). Homens que se afastam desse padrão podem ser representados como diferentes, entendendo-se essa diferença como sinônimo de subalternidade. Ter pelos pelo corpo é uma característica historicamente atribuída aos homens, os quais teriam maior quantidade de pelos. Portanto, a intervenção das mulheres sobre seus corpos no intuito de retirar os pelos representaria algo natural. E quando um homem se depila? Para a amiga de Mafalda essa é uma ação de mulheres ou de 'viados'. Ou seja, uma ação eminentemente feminina. Talvez, depilar-se faria do rapaz 'menos' homem, aproximando-o da fronteira com o gênero 'oposto'. Considerando que discutir os gêneros em seu caráter social implica considerar o momento histórico em que o fazemos (LOURO, 2007b), é possível pensar na pluralização das masculinidades (e feminilidades) como algo das sociedades ocidentais contemporâneas.

As noções de cuidados corporais e de embelezamento, antes atributo característico das mulheres, ligados à vaidade feminina, vêm sendo incorporadas por alguns homens, um "novo homem" que afrouxa o "estilo machão" sem aproximar da homossexualidade, passando a consumir produtos e 'estilos' de vida e de saúde (RIBEIRO e RUSSO, 2014). Novas posições de sujeito vão sendo construídas, como a do 'metrossexual', sujeito masculino urbano, hetero ou homossexual, cujos costumes envolvem depilação, bronzamento artificial, uso de cosméticos e outros tratamentos estéticos de beleza. A figura do 'metrossexual' seria uma reapropriação do sistema de gênero hegemônico, que subverte a cena contemporânea e desloca a masculinidade padrão (GARCIA, 2004). A amiga de Mafalda ressalta: "*Realmente, hoje estas coisas são normais, mas antigamente não eram*". As transformações e produção de novos significados em torno das masculinidades implicam modificações nos modos de viver as feminilidades, considerando que os gêneros se constituem em relação, sujeitos femininos e masculinos, mulheres e homens, categorias que se atravessam. Os gêneros constituem-se, desse modo, nas relações sociais (LOURO, 2007b). Dizer que tem havido transformações não significa que certas características valorizadas como componentes de uma masculinidade inteligível (BUTLER, 2003) tenham deixado de existir. A narrativa de Andressa se articula a essa discussão:

" A disciplina tem me feito refletir bastante sobre as coisas aqui em casa. Percebi que meu irmão de 15 anos tem um potencial enorme para ser machista, copiando meu pai em alguns pontos. Lamentável. Percebi também atitudes nele que fazem com que se sinta mais "macho". Corretar, ter o controle remoto em mãos (já discutimos por isso até), chamar mulheres de gostosa e que as feias e gordas não servem" (Andressa – 2ª/2011).

A coerência dos gêneros se constitui performativamente, por meio de uma “repetição estilizada de atos” responsável por sua própria manutenção (BUTLER, 2003). Para sentir mais “macho” pode-se arrotar, ter o controle remoto nas mãos, chamar mulheres de gostosas e preterir as “feias” e “gordas”. A repetição performativa desses atos representa o investimento na manutenção de um padrão de masculinidade, considerando a sociedade brasileira e outros contextos culturais. O machismo identificado por Andressa seria, portanto, um ato performativo da masculinidade hegemônica (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013). “O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (*idem*, p. 59). Na contemporaneidade, como foi discutido anteriormente, a norma instaurada convive com ‘masculinidades no plural’, complexas e até mesmo contraditórias, considerando que há muitas formas de ser homem e ser masculino em uma mesma sociedade e em um mesmo período histórico (RIBEIRO e RUSSO, 2014).

Os processos simbólicos de significação que constroem a inteligibilidade dos gêneros instituem padrões e investem sobre os sujeitos por meio de marcadores muito bem definidos: “meninos são os que têm pênis” e “meninas são as que têm vagina”. Por terem pênis, “os meninos são agressivos, agitados, bagunceiros, fortes, viris, impulsivos”. Por terem vagina, “as meninas são emotivas, calmas, doces, serenas, passivas, frágeis”. Características marcadas por uma visão binária baseada na cisgeneridade. Nas aulas, as estudantes tiveram a oportunidade de problematizar esses marcadores, embora não haja soluções facilmente aplicáveis como demonstra a narrativa de Arlete:

" Na final de semana estava com meu namorado e seu sobrinho de 4 anos. Saímos de casa para comprar abacaxi que a avó dele havia pedido. Tivemos os três. Quando estávamos voltando meu namorado disse para o sobrinho: " Toma a sacola, vamos carregar pra sua tia (eu) ver como

“você é forte!” e entregou uma alça para o menino. E ele logo disse: “Eu carrego porque eu sou menino e sou forte!”. E agora? Como reagir? O que falar? Na hora e que eu falei foi “Uai! Mas a tia também é forte e também pode carregar a sacola! Me dá aqui!”. Então eu peguei a sacola, diga-se de passagem me ferrei porque estava bem pesadinha, mas carreguei até em casa. Mas... e aí? Será que eu fiz certo? (Corlete – 1ª/2012).

“Eu carrego porque eu sou menino e sou forte!”. Masculinidades e feminilidades em negociação: ser forte é atributo exclusivo de homens? Os homens vão carregar a sacola: ato que reforça neles e na estudante o significado da masculinidade-força e da feminilidade-frágil. A negociação fica por conta da estudante que problematiza a situação, rearranjando as relações. Situações que envolvem discursos, práticas e relações de poder, produzindo a experiência do gênero a partir do sistema de significados por meio do qual as sociedades representam os gêneros, servindo-se dele “para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência. Sem significado, não há experiência; sem processo de significação, não há significado.” (SCOTT, 1995, p. 82). Construir essa experiência envolve um intenso, sutil e invisível aprendizado.

3.1 – “Por que isso impregna tão fortemente em mim?” – Pedagogias de gênero constituindo sujeitos

Mundos distintos? Lugares aparentemente opostos: ‘homens de Marte’, ‘mulheres de Vênus’. Homens do espaço público, mulheres do espaço doméstico? E quando as posições se invertem? E quando as oposições se desfazem? Quantas descobertas e desconstruções! Nos relacionamentos amorosos-sexuais, nas relações de trabalho, na escola, na família: o gênero organizando as relações sociais, para além de “papéis” desempenhados. Menino brincando de boneca? Homem se depilando? Homem na Educação Infantil? Mulher dirigindo o ônibus? Por que não?

No meio do caminho eis que surgem Maria e João. “Minha vida de João”, “Era uma vez outra Maria” e era uma vez cada uma das estudantes que assistiram a essas animações. Maria gostava de futebol e queria ser treinadora. Por que não? João não quis matar o gato e não queria trair Maria com uma garota que estava ‘dando mole’. Por que não? Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos,

arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (LOURO, 2007b, p. 28).



(Imagens do vídeo “Era uma vez outra Maria” e “Minha vida de João”)

Pernas fechadas, cabelo penteado, lavar a louça ao invés de assistir futebol com o pai e o irmão. A história de Maria mostra que as diferenças entre homens e mulheres, aparentemente condicionadas ao biológico, foram transformadas em desigualdades. Entra em cena a história de João, constituindo-se sujeito masculino, aprendendo que não deve se aproximar afetivamente de outros meninos, que deve ‘pegar todas’ para ser aceito como ‘homem de verdade’, que amar é coisa de ‘boiola’. As histórias de Maria e João se cruzam, vem a gravidez, a responsabilização de Maria que deve aprender a contornar esse ‘problema’ e a ausência de João, trabalhar e estudar, cuidar da criança. Histórias que as estudantes associam com o cotidiano e que vêm para a aula: “*A vida real é assim também!*”. Surgem relatos de amigas e irmãos que passaram pela mesma situação, submetidas à maternidade como ‘destino’ pretensamente natural de toda mulher, culpabilizadas pelo fato de terem engravidado “fora do momento certo”. As fronteiras, os padrões, as possibilidades vão sendo anunciadas em investimentos continuados sobre os sujeitos. Mensagens, exemplos, símbolos, condutas mais ou menos adequadas, enfim, sistemas de significados que ensinam a ser mulher e a ser homem, que mostram o caminho correto a seguir, que vigiam possíveis desvios para corrigi-los, como nas animações aqui apresentadas: um lápis que escreve e projeta a vida como deve ser vivida a partir das normatizações de gênero, um lápis que com sua borracha apaga o indesejável, corrige e retoma a ‘ordem’ das coisas.

As trajetórias de Maria e João mostram como desde muito cedo os sujeitos vão aprendendo a ocupar e reconhecer lugares sociais, por meio de pedagogias dos gêneros, estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que ensinam diferentes formas de conceber e viver feminilidades e masculinidades (MEYER, 2003). Essas pedagogias englobam as instituições sociais, em especial a família, a escola, a religião, os meios de comunicação de massa, brinquedos, músicas, cinema, literatura, artes, além dos diferentes rituais vivenciados junto aos grupos culturais dos quais somos parte. Um exemplo desse aprendizado pode ser analisado através da narrativa de Sandra:

" Hoje eu estava vendo televisão e passou uma propaganda de um produto de limpeza da marca Uja, sobre seu mais novo produto – um pano umedecido descartável que facilita a limpeza. A propaganda inicia com uma mãe atrasada para levar seu filho à escola, mas essa criança derruba seu iogurte no chão e aparece a figura da "meira" preocupada em limpar essa sujeira, mas então a mãe da criança apresenta essa novidade e limpa facilmente a sujeira. Até aí tudo bem, mas no final da propaganda aparecem dezenas de mulheres (somentemente mulheres) comemorando essa novidade. A propaganda me fez pensar sobre o lugar que a mulher ocupa na sociedade – dona de casa. A mídia, através das propagandas, não somente induz concepções sobre o corpo, como foi estudado nas aulas anteriores, mas também, de certa forma, define o que cada um exerce na sociedade. Essa propaganda não trouxe, por exemplo, que os homens também realizam trabalhos domésticos, o que, atualmente, podemos verificar com mais frequência no meio social" (Sandra – 2ª/2011).

O conceito de gênero utilizado nas aulas como ferramenta política e analítica (SCOTT, 1995; LOURO, 2007b) para pensar que a constituição de homens e mulheres é um processo, composto de investimentos continuados que buscam reafirmar as normas de gênero. É natural que uma propaganda de um produto de limpeza direcione-se às mulheres? É natural que as mulheres comemorem o lançamento desse 'produto inovador'? Essa propaganda se dirige realmente a todas as mulheres? Que pedagogias de gênero são veiculadas? Que aprendizados mulheres e homens constroem com propagandas e outros artefatos culturais? Apesar de a propaganda mostrar e enfatizar as mulheres, os homens também estão presentes. Afirmar o lugar da mulher como dona de casa e os afazeres domésticos como tarefas essencialmente femininas é também afirmar que o lugar do homem não é nesse espaço, que essas tarefas não pertencem a ele. Sandra argumenta que a propaganda pode não contemplar os homens que também se encarregam dos trabalhos domésticos. Ao fazer isso, a estudante problematiza o aprisionamento dos sujeitos a posições fixas em função do gênero. Bruschini e Ricoldi (2012) produziram, em suas pesquisas, dados que apontam para as modificações nessa relação com o trabalho doméstico, enfatizando duas posições principais relatadas pelas pessoas entrevistadas: a primeira, de que a participação dos homens no trabalho doméstico consubstancia-se a um

‘auxílio periférico e não obrigatório’, ou seja, como eles não ‘encabeçam’ esse trabalho, somente ‘ajudam’ a realizá-lo; e uma segunda, de que a participação dos homens não resume a apenas ‘ajudar’, ou seja, eles assumiriam parte das tarefas domésticas, embora isso esteja condicionado ao que pode se entender como sendo ‘suas competências’ e também condiciona-se à sua “disponibilidade de tempo” em relação à sua jornada de trabalho. Esses dados entram no jogo das pedagogias dos gêneros e parecem mostrar que os sujeitos não são passivos receptores de ‘influências’ que determinariam suas condutas, mas exercem poder, resistem e produzem outros modos de se conduzir. Destaco no estudo apresentado a necessidade de se discutir as compressões dos sujeitos acerca de ‘trabalho’ e ‘jornada de trabalho’ – o ‘trabalho doméstico’ parece não estar incluído – e também das possibilidades de configurações familiares que se anunciam e se multiplicam, indo além das relações pautadas no casal heterossexual monogâmico cisgênero.

A partir das problematizações apresentadas, argumento que o conceito de gênero também é usado para problematizar que as distinções, diferenças, desigualdades não estão dadas pela biologia, mas são significadas nas relações sociais pelo compartilhamento dos significados culturais construídos em torno da ideia de “sexo” ou “diferença sexual”. Conceito profundamente ligado à história dos movimentos feministas, aos modos como sujeitos autoidentificados como ‘mulheres’ vêm se organizando e se movimentando em torno do propósito de se fazerem existir e de reivindicar espaços legítimos na sociedade. Gênero como “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e como “forma primária de dar significado às relações de poder”, nos diz Scott (1995, p. 86). A autora vincula gênero e poder, algo presente nas relações sociais e nos investimentos continuados para produzir nos sujeitos a compreensão dos lugares a serem ocupados, como é possível analisar nas narrativas das estudantes Betânia e Kamila a seguir.

” Hoje discutimos sobre como nessa cultura dá significado ao biológico. Desabafei na escrita que o professor pediu sobre o que é ser mulher... e se eu fosse homem... Não consegui ser neutra, pois estava indignada com ter ido em pé no ônibus de manhã e nenhum homem me deu lugar pra sentar. Acabou os homens cavalheiros? Cicho que estou sendo ainda um homem, a meu ver, padrão, exemplar, herói e príncipe. Será que ele existe? Com toda a certeza não! Em outro dia um homem me ofereceu seu lugar no ônibus, fiquei toda sem graça e lembrei do diário de bordo, ainda existem homens cavalheiros sim! Agora eu pergunto: por que ainda somos tão formuladas ao

padrão? Por que isso impregna tão fortemente em mim? Difíceis essas relações de ser mulher e homem...” (Betânia – 1ª/2012).

Padrões, estereótipos... imagens de mulheres e homens que aprendemos a entender como mais ou menos desejáveis. Homem cavalheiro, príncipe, herói... A descrição desse ‘homem padrão’ construída por Betânia também constrói uma imagem de ser mulher: aquela que se submete a esse homem cavalheiro, que se deixa seduzir, que se coloca como a princesa à espera do príncipe – passivamente. A constituição de si que passa pelo outro, que encaminha para o uso do conceito de gênero como categoria relacional.

“*Por que isso impregna tão fortemente em mim?*”, questiona-se Betânia. As muitas formas de fazer-se mulher e homem são sempre anunciadas, sugeridas e promovidas socialmente. Práticas e linguagens constituem sujeitos femininos e masculinos, produzem marcas que se efetivam pelo investimento pedagógico posto em ação nas diversas instâncias do social. Pedagogias que reiteram posições de sujeito e práticas hegemônicas, ao mesmo tempo em que subordinam, negam ou recusam outras (LOURO, 2001). A narrativa de Betânia articula-se às problematizações das pedagogias que constroem os padrões de masculinidade e feminilidade sempre em relação: homens cavalheiros para damas que necessitam de certos privilégios, como ceder seu assento, pagar a conta do restaurante, abrir a porta, entre outros. Frequentemente, as instâncias pedagógicas também disponibilizam representações divergentes e contraditórias: entre o príncipe e o ‘garanhão’, entre o cavalheiro e o ‘machão’ quantas tensões e conflitos! Entre os processos de identificação que relacionam sujeitos a partir do gênero quantas contradições! Nem sempre são os cavalheiros e príncipes os padrões desejados. Nem sempre as mulheres assumem posições de passividade e dependência.

A partir dos estudos foucaultianos, Louro (2001) argumenta que a produção de sujeitos é um processo plural e permanente. Nesse processo, os sujeitos não são “meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias” (p. 25), mas estão implicados e são participantes ativos da construção de si mesmos, a partir dos modelos fixados por meio das estratégias e táticas de investimento cultural. Há, nesse caso, a relação da constituição de si com um saber que organiza as relações sociais e produz posições de gênero, como narra Kamila:

“ Uma fala que o professor sempre usa, e que ilustra muito o que eu sinto, são as generalizações. Mas, mais ainda o extremismo. Desde que respeite a opção e opinião de outro, cada um tem o direito de pensar o que quiser! Eu apoio o

feminismo, as lutas, e acredito que é um movimento de extrema importância, mas quando falo que gosto de cozinhar, tenho o sonho de me casar e ter a minha casa, sou reprimida pelas minhas próprias colegas! Então agora deixei de ser feminista e estou reforçando o machismo porque me identifico com uma postura que não é ideal para alguém que defende os direitos da mulher? Cicho muito válida o direito a ser independente, trabalhar fora, tudo isso eu quero ser também, mas acredito que uma ação não anula a outra" (Kamila – 1^a/2012).

Os movimentos feministas colocam em circulação feminilidades e masculinidades em negociação com as normas de gênero historicamente constituídas. Ao discutirmos nas aulas as possibilidades que esses movimentos construíram para as mulheres Kamila passa a ver-se sob essas lentes e entende que estaríamos elegendo um novo padrão. A estudante marca uma oposição entre a mulher que deseja casar-se, que gosta de cozinhar e ficar em casa e aquela que estaria 'livre' dessas amarras por entender-se sujeito de direitos. Ao final de sua narrativa Kamila nos dá pistas para problematizar essa oposição: "*uma ação não anula a outra*". O que fazemos nas aulas ao discutir as demandas feministas, as lutas pela visibilidade, pelos direitos mais fundamentais, não o fazemos para que haja uma 'inversão'. Como docente não proponho um novo padrão a ser seguido, uma 'mulher ideal'. Mas, problematizamos a ideia de que haja um destino natural de toda mulher, que a aprisionaria ao ambiente privado, ao trabalho doméstico, à maternidade e ao relacionamento heterossexual-monogâmico-reprodutivo como possibilidade única de vida. A partir das aulas, a estudante vai se constituindo como mulher, demonstrando que não se trata de uma categoria fixa e homogênea, que serviria para todas as mulheres. As aulas, desse modo, instauram mecanismos subjetivos de relações das estudantes com elas mesmas, de modo que possam se problematizar e construir existências a partir dos códigos morais.

Como mulheres, as estudantes parecem se colocar nesse lugar de um outro aprendizado, que passa a compor, com as pedagogias dos gêneros e sexualidades vividas cotidianamente, novas ferramentas para a construção de si mesmas. Algo se desfaz, o sujeito como forma e não como substância ou essência: desfazem-se algumas certezas e posições de sujeito solidamente construídas. Assim, podem ser outras de si mesmas. Não há sujeito pronto e acabado, mas processos de (de)subjetivação como relações de poder, considerando que "homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças." (LOURO, 2007b, p. 39).

" Cproveite para conversar muito com a minha irmã sobre todos esses assuntos. Falar o que é certo e errado, bem e ruim. Quando reflete alguma novidade, algum assunto em aula, procure conversar com ela e contar o que aprendi. Falar de forma natural e ensinando valores, ensinando a respeitar. Tenho mudado minha visão de mundo, e por consequência minhas atitudes. Espero que reflita de forma positiva na minha irmã, pois sei como faz falta conversar sobre certos assuntos na família" (Andressa – 2^a/2011).

" Fico pensando: são assuntos bem difíceis de se conversar até mesmo na escola né?! Observando a criação do sobrinho de meu namorado, que passa por conceitos bem machistas, fico imaginando dentro de uma sala de aula... mas sei que nesse papel é esse, colocar essas crianças pra pensar! E assim se tornarem críticas, questionando os próprios pais e a sociedade!" (Arlete – 1^a/2012).

A constituição do sujeito em relação. Eu me constituo a partir do outro. Um jogo de saberes, verdades, forças. Redes de significados em atividade que se estendem para o cotidiano das estudantes, produzem outros aprendizados, trazem questionamentos. Possibilidades anunciadas nas aulas, outras pedagogias dos gêneros e sexualidades que atravessam as relações das estudantes com a família, com os namorados, com futuras/os alunas e alunos. Andressa se propõe a conversar com a irmã sobre as 'novidades' apresentadas pela disciplina, ensinando valores, ensinando a respeitar. Arlete anuncia um dos ensinamentos mais fundamentais da disciplina TEGSE: colocar-se no mundo de outros modos, produzir outras possibilidades para as relações de gênero e as sexualidades. "Sei que nosso papel é esse, colocar essas crianças pra pensar!". Colocar-se a si mesmas para pensar, uma atitude de constante suspeita para com as suas próprias ações e pensamentos.

3.2 - "Tenho orgulho de ser quem sou!" - Feminilidades em construção

Eu gosto de ser mulher
 Sonhar arder de amor
 Desde que sou uma menina
 De ser feliz ou sofrer

Com quem eu faça calor
Esse querer me ilumina [...]

Eu já quis ser bailarina
São coisas que não esqueço
E continuo ainda a sê-la
Minha vida me alucina
É como um filme que faço
Mas faço melhor ainda do que as estrelas [...]

Eu gosto de ser mulher
Que mostra mais o que sente
O lado quente do ser
E canta mais docemente

(Maria Bethânia – O lado quente do ser⁷²)

Ser mulher. Tornar-se mulher. Subjetivar-se como mulher. Gostar de ser mulher, “sonhar arder de amor” desde menina, como canta Maria Bethânia. Mulher. Uma categoria que representa completa e adequadamente todos os sujeitos femininos? Mulher, sujeito político: “a representação serve como termo operacional no seio de um processo político que busca estender visibilidade e legitimidade às mulheres” (BUTLER, 2003, p. 18). Um problema político: o termo ‘mulher’ como identidade comum. “Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é”, nos diz Butler (2003). Tensões e contestações que apontam para os “limites necessários da política de identidade” e para a pluralização do próprio significado de ser mulher: que elementos passam a ser constituintes dessa posição de sujeito? Que componentes são utilizados pelas mulheres para ‘montarem’ e ‘articularem’ o “ser mulher”? Ser mulher: uma construção discursiva. Não se nasce, torna-se. Arranja e desarranja. Posição construída em relações de poder: a categoria mulher parece ganhar estabilidade e coerência no contexto de um sistema heterossexista, cujas normatizações aprisionam “a mulher”: “Eu gosto de ser mulher/Que mostra mais o que sente/O lado quente do ser/E canta mais docemente”.

Feminilidades em jogo, constituindo-se. Trajetórias distintas a partir das aulas. Tensões, conflitos e negociações: do orgulho à difícil aceitação de ser quem é. As narrativas de Pâmela e Andressa apresentam estéticas de existência construídas na experiência do gênero – discursos, práticas, relações de poder, técnicas de si.

” Sou hétero, gosto de homem, nunca gostei de mulher, nunca beijei outra mulher (e nem quero), sou católica e criada por essas crenças. Gosto de rosa, de boneca, de brincar de casinha e nunca gostei de futebol, carrinho, nada disso. O sexo até bem pouco tempo ainda era tabu para mim Cheje já

⁷² Disponível em: <http://letras.mus.br/maria-bethania/164710/>. Acesso: 10 fev. 2014.

melhorou, mas ainda é um pouco). [...] Meu pai é machista e minha mãe é submissa, cresci vivendo isso na minha casa (e vivo até hoje). Meu irmão é cópia autenticada do meu pai, portanto, também é muito machista (com só 15 anos). Meu namorado é militar, assim é cheio de preconceitos que o exército coloca nas pessoas (masculinidade e excesso dela). Vivo isso tudo e sou muito feliz, não desejo outra vida. [...] Quero viver na palavra de Deus (ou pelo menos tentar), quero me casar com um homem (com meu namorado), ter filhos com ele, educar meus filhos na fé católica que fui criada, com os valores que meus pais me deram, deixando a que mãe é bom de lado e aproveitando só dos bons exemplos. Tenho orgulho de ser quem sou!" (Pâmela – 1^a/2012).

Posições de sujeito que se misturam, o sujeito sendo, ao mesmo tempo, muitas coisas: mulher, hétero, monogâmica, católica, jovem... Uma declaração. Um anúncio performativo: sou 'essa' mulher e pretendo continuar sendo. "*Tenho orgulho de ser quem sou!*". Em que circunstâncias Pâmela faria tal declaração? Fazê-la no diário de bordo, no contexto de uma disciplina do curso de Pedagogia não é algo aleatório. Fazê-la para mim, como docente, leitor do diário, como agente de saberes que confrontam-se com os das estudantes, que apresentam possibilidades até então não pensadas, ou pelo menos não discutidas. Mas, sobretudo, declarar-se para si mesma: essa sou eu, essa é quem eu quero ser: gostando da cor rosa, de boneca, de casinha, convivendo com o machismo e a submissão. "*Vivo isso tudo e sou muito feliz, não desejo outra vida*", argumenta a estudante. Com as aulas talvez a estudante tenha sido levada a fazer-se esse questionamento: quem sou eu? Que mulher eu sou?

A narrativa de Pâmela apresenta um modo de ser mulher pautado em valores heteronormativos. Ser mulher é ser hétero, é casar com um homem e ter filhos, educando-os conforme a educação que recebeu de sua família, vivendo na Palavra de Deus. Ser mulher é conviver com esses valores, adaptar-se a eles. Quando a estudante afirma que seu pai é machista e sua mãe é submissa, ela dá um lugar para si própria e também para seu pai e sua mãe, constituindo-se em relação a esses modelos.

" Fico triste de verdade por saber como as coisas são, mas é melhor assim que viver mentiras. Essas aulas, as discussões, os textos têm mecido muito comigo! E descobri verdades não muito legais de se ver... Minha família é

machista. Todo mundo aqui em casa é, inclusive minha mãe. Ela é submissa de uma forma que eu não aceitaria ser, mas é normal para ela. Ela se conforma e diz que "é assim mesmo". [...] Como não pude perceber isso? Como fiquei cega por tanto tempo? Eu não sei, não sei mesmo o que pensar! É estranho saber que seria diferente se eu fosse homem. É difícil aceitar. [...] Eu só queria fazer essa disciplina para saber como falar disso com meus alunos e olha o que está acontecendo! O mundo está mudando, a minha forma de ler o mundo está mudando. Estou rompendo o casulo mais um pouquinho. [...] Minha adolescência se baseou no meu gênero. E como não tenho pênis, sai perdendo. É absurdo! Por alguns (muitos) genes, pelo amor de Deus, gente! Quando com 15 anos eu comprei um livrinho "O que é feminismo", daquela coleção "Primeiros Passos", li sobre uma tal de Beauvoir e larguei para lá. Foi interessante, eu li e entendi algumas coisas, mas nunca iria imaginar o que compreendo hoje" (Andressa – 2ª/2011).

Quem sou? Que mulher eu sou? Que mulher quero ser? Assim como Pâmela, Andressa parece fazer esses questionamentos. Em comum com a narrativa de Pâmela, há o processo relacional de constituição: a família mostra para Andressa o que ela não quer se tornar. Diferente de Pâmela, que parece ter em seu pai e sua mãe modelos no âmbito das relações sociais de gênero, Andressa questiona, problematiza, não aceita o fato de a família ser machista. Famílias com situações semelhantes, mas que despertam distintos posicionamentos das estudantes a partir da disciplina TEGSE. Ao contrário de Pâmela, Andressa não parece desejar essa vida.

Andressa fala diretamente de si e de sua família, algo que para ela é motivo de tristeza, de angústias, de questionamentos. Com a disciplina ela perde o chão e muda o foco – ou as lentes: vê de outros modos algo que sempre esteve ali presente em seu cotidiano, em sua vida. Ela diz: "*Eu só queria fazer essa disciplina para saber como falar disso com meus alunos e olha o que está acontecendo! O mundo está mudando, a minha forma de ler o mundo está mudando. Estou rompendo o casulo mais um pouquinho.*". Romper o casulo e constatar o machismo como racionalidade que atravessa e constitui seus familiares, que atravessa e constitui a si própria. Ela se vê nesse sistema, mas, a partir da disciplina, ela ocupa outro lugar: de alguém que problematiza isso, usa ferramentas conceituais que "fazem sentido" diante das experiências cotidianas.

A partir das aulas, a estudante se percebe imersa nas relações de poder de gênero, ou seja, em relações sociais que funcionam a partir dos enquadramentos e normatizações de gênero. Ao tomar o conceito de gênero como relacional, uma construção social, cultural e histórica das diferenças biológicas e das desigualdades entre sujeitos de gênero – femininos e masculinos (LOURO, 2001), Andressa narra as ‘verdades’ que descobriu: “*Minha família é machista. Todo mundo aqui em casa é, inclusive minha mãe*”. Em sua narrativa, Pâmela também usa as ferramentas da disciplina para questionar alguns elementos da sua constituição familiar, mas seu posicionamento diante das constatações é bem distinto de Andressa, pois elas não lhe passam do mesmo modo: “*sou muito feliz, não desejo outra vida*”.

Como racionalidade, o machismo⁷³ se coloca para os distintos sujeitos, masculinos e femininos, direcionando suas ações e pensamentos, comandando a construção de seus corpos. Essa racionalidade incide sobre os sujeitos de forma diversa, como narra Andressa: “*É estranho saber que seria diferente se eu fosse homem [...] E como não tenho pênis, saí perdendo. É absurdo! Por alguns (muitos) genes, pelo amor de Deus, gente!*”. A estudante demarca o modo como têm sido pensadas, social, cultural e historicamente, as relações entre os gêneros: reguladas pelo discurso biológico, pautadas em distinções anatômicas e fisiológicas dos sexos.

Pâmela visibiliza alguns dos investimentos continuados que produzem o sistema de gêneros inteligíveis, “aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2003, p. 38): “*Cresci vivendo isso na minha casa (e vivo até hoje). Meu irmão é cópia autenticada do meu pai, portanto, também é muito machista (com só 15 anos). Meu namorado é militar, assim é cheio de preconceitos que o exército coloca nas pessoas (masculinidade e excesso dela)*”. O machismo, desse modo, serviria para reafirmar constantemente esse sistema, a partir da “produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”” (*idem*, p. 39).

Sujeitos masculinos e femininos ocupam distintas posições de sujeito em função do gênero assumido, algo que não se resume às relações binárias que concebem masculino e feminino como polos opostos relacionando-se em uma lógica de dominação-submissão. Andressa problematiza a posição de sujeito assumida pela mãe – “*Ela é submissa de uma forma que eu não aceitaria ser*” – e nesse jogo também define um lugar para si, a posição

⁷³ Importante ressaltar que ‘machismo’ não é um conceito dado, consensual, mas disputado. Seus significados se desdobram a partir das distintas culturas e das relações sociais, sendo apropriado de modos plurais pelos sujeitos. Com as falas e escritas das estudantes podemos pensar nesse aspecto: há diferentes ‘entendimentos’ sobre os limites do machismo, do sexismo, de acordo com as experiências que elas constroem, o que lhes parece mais ou menos conveniente aceitar ou refutar.

de insubmissão, seja como mulher, como filha, como futura docente. Foucault (2006a) insere a análise do exercício do poder nas relações humanas, “relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro” (p. 276). São, portanto, relações móveis, reversíveis, instáveis, que não são dadas de uma vez por todas e que se encontram em diferentes níveis e sob diferentes formas. Outro aspecto evidenciado por Foucault (2006a) é que nas relações de poder há necessariamente possibilidade de resistência, ou seja, “só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres” (p. 276).

Nesse jogo, de que modos podemos considerar as posições de sujeito ocupadas por Andressa e seus familiares? Se for sempre possível a resistência – as pequenas ou grandes transgressões, as astúcias, subterfúgios – ainda poderemos pensar em uma posição de perpétua dominação do outro? Talvez a ideia não seja polarizar as posições de sujeito de Andressa e sua mãe – esta como submissa e aquela como resistente e transgressora – mas, entendê-las nesse jogo das relações de poder. Andressa não se dá conta das possíveis resistências e parece colocar a mãe no lugar da completa captura. Entretanto, pensando com Foucault (2006a) nas relações de poder, a submissão apontada pela estudante me parece uma posição estratégica, da qual o poder também é exercido, mesmo que não sob a forma de uma grande libertação.

Com a escrita de Andressa a experiência aparece como ficção e como verdade: “*saber como as coisas são é melhor do que viver mentiras*”. Experiências sendo tecidas nas relações de forças que provocam deslocamentos, que fazem suspeitar de valores e crenças naturalizadas, que permitem problematizar, “dar um passo atrás”: “*Como não pude perceber isso? Como fiquei cega por tanto tempo? Eu não sei, não sei mesmo o que pensar!*”. Nesse fluxo de forças, a escrita no diário de bordo parece funcionar como uma “escrita transgressora” – do pensamento, dos limites. Processo que permite a Andressa questionar-se sobre sua família. Possibilita a mim, *docentepesquisador* mergulhar no processo da escrita nos diários e compreender que as estudantes não demonstram quem “realmente” são, nem mesmo olham-se “de fora”, como se houvesse essa oposição interior/exterior, uma essência ou uma consciência autônoma. O olhar é sobre o movimento constitutivo da subjetividade, problematizando-o a partir das experiências provocadas pelas aulas da disciplina e pela narrativa de si no diário.

Chama a atenção o modo como a narrativa de Andressa remete a um processo de ver coisas muito óbvias, mas que buscamos discutir como parte de um processo de naturalização das sexualidades e das relações de gênero. Materializa-se, assim, a *escritaexperiência*, fazendo transbordar um processo de constituição de subjetividades por fazer-se. Uma escrita que não funciona como um espelho, que reflete um eu pronto, fixo. Ao olhar-se nesse espelho, as estudantes não veem uma imagem acabada. Nesse caso, as

narrativas funcionariam, ao mesmo tempo, como capturas momentâneas do processo de constituição da experiência de si e como mecanismo de subjetivação.

As escritas de Andressa e Pâmela são escritas verdadeiras. Não uma *escritaverdade*, que se pretenda totalizante ou superior, que se coloque no jogo verdade/falsidade, que materialize um processo fixo e linear de construção de um sujeito-substância. É uma escrita verdadeira por ser *escritaexperiência*, que ao se fazer funciona como criadora do mundo. Andressa e Pâmela elaboram a realidade da qual fazem parte, constroem subjetivamente um mundo e modos de habitá-lo. Andressa parece ocupar uma posição de sujeito mais questionadora; Pâmela parece reafirmar um modo de existência previamente construído. Não se trata de dicotomizar as posições das estudantes, visando eleger qual delas seria a melhor, correta ou mais adequada, classificando ou avaliando seus posicionamentos numa escala de valor. Trata-se de pensar as estudantes como sujeitos em construção e sua escrita como performativa, preenchendo o 'vazio', o 'fora' que se dobra em fluxo de forças que subjetiva, que constrói sujeitos-forma, formas que se alternam, que se transformam, que nunca terminam de fazer-se. *Escritaexperiência* que não se coloca no jogo do "verdadeiro ou falso", mas que é sempre uma ficção, algo construído, que passa a existir a partir do vivido (FOUCAULT, 2009).



4

"O homem pode tudo"... "A mulher é um sexo inferior!"...:

Sexismo, machismo e violência contra as mulheres

Sexismo

Conjunto de estereótipos quanto à aparência, atos, habilidades, emoções e papel apropriado na sociedade, de acordo com o sexo. Atitude ou comportamento que envolva preconceito ou discriminação sexual. Apesar de também estereotipar o homem, mais frequentemente reflete preconceitos contra o sexo feminino. Ex.: a mulher vista apenas como mãe, vítima indefesa ou sedutora, e o homem, como machão, poderoso e conquistador.

Machismo

Atitude, opinião ou comportamento de quem não admite a igualdade de direitos e de condições sociais para o homem e a mulher, sendo, pois, contrário ao feminismo. Qualidade, ação ou modos de macho; macheza, machidão.

Misoginia⁷⁴

Antipatia, desprezo, aversão mórbida às mulheres.

Um novo vocabulário para as estudantes, novos termos que passam a circular no cotidiano das aulas. Porém, não se trata somente de acrescentar novas palavras ao repertório das estudantes, trata-se de fazer uso desses termos como ferramentas de análise para pensar as relações sociais de poder. Portanto, o objetivo não é que as estudantes simplesmente incorporem esse vocabulário, mas que esses termos funcionem nas aulas como ferramentas de problematização da realidade que se apresenta para cada uma delas. Ao discutir relações de gênero e sexualidades considero politicamente importante remeter às dinâmicas de subjugação que atravessam as relações sociais e que têm como arsenal os preconceitos e as práticas discriminatórias pautadas em representações culturais que reforçam a oposição e as hierarquias entre os termos masculino/feminino, heterossexual/homossexual. Particularmente, ao discutir de que modos essas dinâmicas atravessam os posicionamentos de gêneros, parto do pressuposto e da constatação de que se tratam de estudantes autoidentificadas como sendo 'mulheres', mesmo que essa

⁷⁴ Significados disponíveis nos dicionários on line **Michaelis** (<http://michaelis.uol.com.br/>) e **Aulete** (<http://aulete.uol.com.br/index.php>).

categoria seja muito mais plural do que aparenta o termo, já que é atravessada por uma série de outros marcadores socioculturais de raça, etnia, condição socioeconômica e geográfica, geração, entre outros.

O primeiro elemento dessa discussão nas aulas é a experiência das estudantes, ou seja, posicionando-se como 'mulheres', que vivências elas têm em relação ao sexismo, ao machismo e à misoginia, em uma sociedade que pauta suas relações e sua organização no sistema binário cissexista de gênero masculino-superior/feminino-inferior. Interessante ressaltar que não é imediato que as estudantes identifiquem, em seu cotidiano, situações sexistas, machistas e misóginas, assim como há disputas no âmbito sociocultural mais amplo no que se refere a compreender certas piadas, propagandas e atitudes como associadas a esses valores (MIGUEL, 2013). Entra em ação o 'arsenal' da disciplina, constituído por vídeos, imagens, charges, frases, textos e discussões que acabam por funcionar como elementos que ligam essas realidades: a sala de aula e o cotidiano.



(Charges usadas nas aulas – disponíveis na Internet)

Alguns desses momentos de discussão, como era de se esperar, se transformam em narrativas, como a de Adriana:

" O tema discriminação ele está presente em nosso cotidiano. Eu, por exemplo, já cansei de ouvir: " mulher no volante perigo constante" ; " mulher adora terapia...ter a pia suja" ; " mulher nasceu para ser dona de casa, cuidar dos filhos e do marido" . Quem já não ouviu essas coisas antes? Sempre me irritava quando alguns dos meus primos falavam isso pra mim e para minha prima. Não concordo com nada disso, quantos homens no volante que são um perigo constante? Por que o homem não pode cuidar da casa, dos filhos e da esposa? Vemos hoje um grande preconceito com o gênero feminino quando o assunto é mercado de trabalho, hoje muitas mulheres vem assumindo um espaço que antigamente era composto

apenas por homens, um exemplo disso é o caso de termos mulheres trabalhando na construção civil. Qual o problema de termos mulheres trabalhando nesse tipo de ambiente? Podemos não ter a mesma força física que muitos homens, mas nem por isso somos menos capazes" (Adriana – 1ª/2012).

As situações de sexismo estão presentes nas vivências das estudantes como atos performativos de gênero que investem na manutenção da norma heteronormativa/masculina por meio da delimitação das exceções, ou seja, marcando o lugar subalterno de sujeitos femininos (e também de sujeitos masculinos que se afastam do padrão). Desse modo mantém, reforça, amplia, performativamente, a norma. “Mulher no volante, perigo constante”, “Mulher adora terapia...ter a pia suja”, “Mulher nasceu para ser dona de casa, cuidar dos filhos e do marido” são enunciados que vão além de representar o lugar de homens e mulheres na sociedade. Eles, efetivamente, produzem os lugares sociais aos quais se referem, contribuindo para a manutenção das práticas que discriminam e inferiorizam. Para fazer isso, tais enunciados acabam essencializando certas características corporais, comportamentos, afazeres e funções profissionais como sendo naturalmente adequados a sujeitos masculinos ou femininos. Nas charges apresentadas é possível visualizar questões como ‘inteligência’ e ‘lógica’ sendo atribuídas distintivamente a homens e mulheres, resultando em ser ‘bom motorista’ ou ser astronauta (poder ir à Lua). Como argumenta Louro (2007b), as diferenças entre os gêneros, em princípio relacionadas à biologia, vêm servindo para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. “Teorias foram construídas e utilizadas para ‘provar’ distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos ‘próprios’ de cada gênero.” (p. 45).

Dirigir seria uma habilidade eminentemente masculina, em uma sociedade que apregoa o ambiente público como espaço privilegiado dos homens. Cuidar da casa, dos filhos e filhas e do marido seriam habilidades naturais da mulher, para as quais ela possuiria a ‘competência necessária’. Trabalhar na construção civil seria uma função profissional masculina, pois envolve força física e, sob a égide do discurso biológico, tal característica está presente majoritariamente nos homens.

“Essas questões de gênero e sexualidade estão muito presentes em todo lugar! Me incomodei profundamente com uma frase no Facebook: “Mulheres são como bonecas: podem ser usadas, trocadas, deixadas num canto qualquer... Mas, lembre-se,

homens de verdade não brincam com bonecas." . Essa frase me incomodou em dois sentidos: 1^a - Dizer que mulheres podem ser usadas, trocadas e jogadas num canto! Não precise nem dizer minha indignação enquanto mulher diante de tais afirmações. 2^a - A tentativa de tornar a frase menos preconceituosa nem, no meu ponto de vista, reforçar ainda mais o machismo. O que mais me entristeceu foi ver várias mulheres curtindo e compartilhando..." (Leila – 1^a/2012).

Diversas instâncias do social constituem-se como elementos a serem problematizados, entendendo que essas instâncias produzem, veiculam e exercem pedagogias de gênero. Ensina-se o que é ser mulher, o que é ser homem, ensina-se a viver essas posições de sujeito, ensina-se que existem muitas possibilidades de vivê-las e que isso frequentemente é um processo conflituoso, que exige negociação, uma vez que “os homens e as mulheres reais não cumprem sempre, nem cumprem literalmente, os termos das prescrições de sua sociedade ou de nossas categorias analíticas.” (SCOTT, 1995, p. 88).

Com a disciplina TEGSE as estudantes se deparam com o sexismo, o machismo e a misoginia em seu cotidiano, nas relações sociais, nos artefatos culturais, nas redes sociais, como demonstra Leila. Porém, nem sempre esses preconceitos são problematizados, frequentemente nem são vistos como questões a discutir. Isso se expressa no incômodo de Leila: “O que mais me entristeceu foi ver várias mulheres curtindo e compartilhando”. A disciplina parece fornecer ‘lentes’ com as quais as estudantes passam a olhar para o cotidiano de outros modos, vendo coisas antes ‘invisíveis’, fato que às vezes incomoda, angustia. Em outra narrativa podemos acompanhar esse processo de questionamento das pedagogias de gênero que reforçam o preconceito:

“ Há muito tempo venho reparando como a mídia e a música tem caracterizado a mulher como objeto sexual. E o mais impressionante é que esse estereótipo está cada vez mais sendo inserido na sociedade. Para mim isso é algo inaceitável, quantas mulheres morreram por lutar pelos mesmos direitos femininos e por estarmos no século XXI, que é dito como pós-moderno, as mulheres continuam sendo vistas de forma desrespeitosa? Vivemos numa sociedade machista, mas o que está acontecendo com as mulheres? Elas mesmas ajudam a perpetuar esse machismo. [...] Os cliques de rap americano são nojentos, eles tratam as mulheres como

brinquedo, algo que só serve para fazer sexo. As letras deixam bem clara essa concepção e também é assim com o funk brasileiro. As propagandas de cerveja então, nem precisam ser comentadas não é? Como mulher me sinto ofendida quando vejo essas mulheres deixando que continuem com essa imagem que desqualifica a mulher. Pouco a pouco nós mulheres temos conseguido mostrar que não somos objeto. Um exemplo disso é termos uma presidente da república que é mulher. [...] Nós mulheres temos muito que lutar para sermos respeitadas, mas se não nos unirmos, deixando que nos menosprezem, a luta será maior ainda” (Catarina – 2ª/2011).

Os discursos veiculados pelas mídias acionam poderosos efeitos de verdade, contribuindo significativamente para a constituição de subjetividades ao produzir e veicular saberes sobre o mundo, a sociedade e as pessoas, instaurando gostos, preferências, desejos, enfim, experiências vinculadas aos gêneros e sexualidades. As mídias vêm ocupando um lugar importante nas nossas vidas, em especial algumas formas como a televisão, presente em grande parte dos lares, vem funcionando para o entretenimento, mas também como potente espaço educativo (FELIPE, 2006). Vivemos mergulhados/as em conselhos e ordens advindos de inúmeras instâncias e artefatos, como as letras de músicas e clipes musicais, a publicidade, a Internet, as revistas entre outros, que têm o poder de inscrever em nossos corpos as marcas e normas a serem seguidas, um processo minucioso, sutil e sempre inacabado. “As proposições e os contornos delineados por essas múltiplas instâncias nem sempre são coerentes ou igualmente autorizados, mas estão, inegavelmente, espalhados por toda a parte e acabam por constituir-se como potentes pedagogias culturais” (LOURO, 2008, p. 18).

Que imagens de mulheres e homens são produzidas e veiculadas nessas instâncias? Que relações sociais elas visibilizam? Catarina denuncia a relação desses artefatos com a manutenção do machismo, que transforma a mulher e seu corpo em ‘objetos sexuais’ a serviço dos homens. Posicionando-se desse modo, a estudante narra seu incômodo em constatar a imagem da mulher associada a um ‘brinquedo’, algo que também está presente na escrita de Leila, quando relata que as mulheres podem ser ‘usadas’ e ‘largadas’ como uma boneca. Considero relevante destacar o modo como Catarina se posiciona, aproximando-se também do incômodo em relação às ‘mulheres’: “... o que está acontecendo com as mulheres? Elas mesmas ajudam a perpetuar esse machismo.”; “Como mulher me sinto ofendida quando vejo essas mulheres deixando que continuem com essa imagem que desqualifica a mulher. Pouco a pouco nós mulheres temos

conseguido mostrar que não somos objeto.”. Duas questões a pensar com a narrativa da estudante.

Primeiro, o sentido unificado e o apelo a uma ideia de ‘mulher’ que homogeneíza as experiências de sujeitos constituídos nessa categoria. Precisamos problematizar a compreensão do ‘ser mulher’ como uma categoria que tem um apelo mais amplo, acionando características que seriam atribuídas a ‘todas’ as mulheres. Em especial, existe a tendência em associar características e processos biológicos que seriam ‘comuns’ – como ter vagina, útero, seios, menstruar e engravidar – e características ‘essencializadas’, como ser emotiva, calma, delicada, vaidosa. Esses significados do ‘ser mulher’ tendem a se pluralizar na contemporaneidade, de maneira a considerar as contingências históricas, culturais, étnicas, raciais, de condição social, regionais, entre tantas outras. Pluralizando-se os significados do ‘ser mulher’, considerando o gênero como relacional, o ‘ser homem’ também se pluraliza. Por exemplo, a questão das características biológicas, uma diversidade de posições de sujeito e de condições identitárias vêm se colocando na cena social e desafiando o dimorfismo cissexista pautado na ideia de que o feminino deve habitar corpos de ‘mulheres’ e o masculino deve habitar corpos de ‘homens’: transexualidades, travestilidades, transgeneridades são expressões dos gêneros que ‘quebram’ a causalidade sexo/gênero/desejo e desnudam os limites de um sistema binário pautado no esquema ‘corpo-homem’ e ‘corpo-mulher’. Por isso, tais expressões de gênero vêm sendo frequentemente classificadas como patológicas, porque racham essa linearidade heteronormativa e cissexual (BENTO e PELÚCIO, 2012).

Segundo, considerar que as normas sociais não ‘escolhem’ sujeitos, que elas se impõem a todas e todos, mesmo àquelas e àqueles que estão às suas margens. Todos e todas estão sujeitos a adotar irrefletidamente preconceitos nas relações sociais estabelecidas a partir dos gêneros, aderindo a ‘padrões machistas’. Portanto, como aponta Miskolci (2012), dissolve-se o paradoxo aparente de “mulheres machistas” e “gays homofóbicos”, visto que todos e todas estão inseridos/as no mesmo sistema, são moldadas/os por ele e nele pautam suas relações. Sendo assim, não só o machismo é um preconceito praticado por homens e mulheres, quanto ambos estão sujeitos a esse mesmo preconceito, como podemos observar na narrativa de Adriana:

** A discriminação em relação ao gênero não ocorre apenas em relação às mulheres, os homens também sofrem. Quantos homens você já viu trabalhando como professor (educador) na educação infantil e no 1º segmento de ensino fundamental? O curso de pedagogia é um curso que as turmas são formadas quase que exclusivamente de mulheres, quando aparece um*

homem a 1ª coisa que as pessoas acham é: " ele deve ser gay". Para fazer um curso desse não pode ser homem. Gostaria de entender o porquê desse preconceito, o homem é tão capaz quanto a mulher para executar esse tipo de tarefa" (Adriana – 1ª/2012).

Sexismo e machismo submetendo todas e todos à heteronormatividade, construída e mantida na afirmação de uma relação causal entre sexo, gênero e desejo e na ideia de que o desejo reflete ou exprime o gênero, e que o gênero reflete ou exprime o desejo (BUTLER, 2003). Nesse sentido, homens não teriam as habilidades necessárias ao trabalho educativo com crianças, ao cuidado, ao afeto. O estranhamento em relação aos homens no curso de Pedagogia e em sua possibilidade de atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental é fruto desse sistema que demarca as fronteiras de possibilidades de homens e mulheres, que se retroalimenta dessa vigilância e punição dos gêneros ininteligíveis. A pesquisa de Ramos e Xavier (2012), com docentes na Educação Infantil, apresenta algumas das dinâmicas de "aceitação" desses profissionais na escola, que envolvem a vigilância de seus corpos e do exercício de suas atividades cotidianas. Os homens deveriam oferecer provas de que, além da competência e das habilidades 'inerentes' à função, seriam pessoas 'idôneas' e não ofereceriam perigo às crianças. As/os participantes da pesquisa acreditavam que no exercício da docência com crianças pequenas somente poderia haver a presença de dois tipos de homens: os homossexuais e os 'pervertidos sexualmente'. Assim, os docentes homens eram classificados como gays porque "executavam funções que não eram próprias para eles e 'fugiam' do trabalho constituído como destinado aos *homens de verdade* – os ditos trabalhos pesados" (p. 105). A homofobia surge como componente do sexismo que desloca homens fora do padrão normativo para o lugar da subalternidade, como se estivessem 'traíndo' ou 'abandonando' seu gênero 'original': se quer trabalhar com crianças, se quer ser docente na Educação Infantil, se está cursando Pedagogia, então deve ser gay. Homofobia e machismo caminham juntos nesse processo.

Retomando a narrativa de Catarina, quero ressaltar uma importante discussão realizada nas aulas: o humor como instância de produção e perpetuação do machismo e da misoginia. A estudante ressaltou:

" Piadinha como " mulher no volante, perigo constante", homem se negando a entrar em ônibus coletivo porque é uma mulher quem está dirigindo, entre outros, são acontecimentos frequentes. Meses atrás um apresentador de TV e comediante fez uma piada, em uma de suas apresentações, onde dizia que

" as mulheres feias tem que agradecer se forem estupradas" . Piada totalmente machista, de baixo nível, chegou até a ser comentada na mídia, mas logo foi esquecida" (Catarina – 2ª/2011).

Sobre o episódio narrado pela estudante, a revista RollingStone, na reportagem intitulada "A graça de um herege"⁷⁵, registra o seguinte:

"Toda mulher que eu vejo na rua reclamando que foi estuprada é feia pra caralho." O humorista Rafinha Bastos está no palco de seu clube de comédia, na região central de São Paulo. É sábado e passa um pouco das 20h. Os 300 lugares não estão todos ocupados, mas a casa parece cheia. Ele continua o discurso, finalizando uma apresentação de 15 minutos. **"Tá reclamando do quê? Deveria dar graças a Deus. Isso pra você não foi um crime, e sim uma oportunidade."** Até ali, o público já tinha gargalhado e aplaudido trechos que falavam sobre como cumprimentar gente que não tem os braços, o que dizer para uma mulher virgem com câncer, e por que, depois que teve um filho, Rafinha passou a defender o aborto. Mas parece que agora a mágica se desfez. O gaúcho de 34 anos, 2 metros de altura, astro da TV, não está emplacando sua anedota sobre estupro. Os risos começam a sair tímidos e os garçons passam a ser chamados para servir mais bebida. Rafinha aparenta não se dar conta de que algo ruim está acontecendo. Em vez de aliviar, ele continua no tema. **"Homem que fez isso [estupro] não merece cadeia, merece um abraço."** Em vez de rir, uma mulher cochicha para alguém ao lado: "Que horror" (grifos meus).

O assunto sobre a piada infeliz do humorista foi trazido à aula a partir do documentário⁷⁶ "O riso dos outros"⁷⁷, que discute o universo do *Stand Up Comedy*, os limites do humor e as fronteiras entre comédia e ofensa. Dentre as temáticas em debate nesse documentário, que traz humoristas, escritores, ativistas e outras personalidades brasileiras e argentinas, o tema do machismo aparece com força e o episódio é problematizado como parte da 'cultura do estupro', que subjuga as mulheres e submete seus corpos aos ditames masculinos. Alguns enunciados desse documentário foram especialmente destacados para pensar a relação entre humor, machismo e violência simbólica:

"Até as mulheres que fazem humor, as poucas que fazem, fazem um humor muito machista, elas reforçam toda a leitura que os homens já tem delas" (Nany People – comediantes).

"As pessoas tentam naturalizar isso, como se fosse natural a mulher ser inferior ao homem, que é da natureza da mulher ser inferior ao homem. É da natureza nada. Isso é da cultura. E se é da cultura, e a cultura muda no

⁷⁵ Disponível em: <http://rollingstone.uol.com.br/edicao/56/a-graca-de-um-herege>. Acesso: 15 fev. 2014.

⁷⁶ Sobre o documentário, ver entrevista com o diretor na revista Trip. Disponível em: <http://revistatrip.uol.com.br/so-no-site/entrevistas/ta-rindo-de-que.html>. Acesso: 15 fev. 2014.

⁷⁷ Direção: Pedro Arantes. 2012. Documentário. 51 minutos (aprox.). Disponível no Youtube: http://www.youtube.com/watch?v=uVyKY_qgd54. Acesso: 15 fev. 2014.

tempo e no espaço, esse tipo de mentalidade pode mudar também. E a gente se organiza politicamente pra isso” (Jean Willys – político).

“As piadas sexistas, as piadas machistas, elas tentam colocar as mulheres num lugar que a gente tá tentando tirar, nesse lugar de submissão, de opressão, da mulher burra, da mulher objeto, e a gente tá tentando colocar as mulheres num lugar de autonomia, num lugar de respeito... Quando um cara pode fazer isso em rede nacional sem ter nenhum tipo de constrangimento, significa que essa prática não tem um constrangimento na sociedade” (Renata Moreno – militante feminista).

“Se o cara falar eu acho que as mulheres feias devem ser estupradas ele vai ser talvez preso. E se ele falar, por outro lado, as mulheres feias deveriam ser agradecidas quando são estupradas, pelo menos alguém as quis, isso passa como uma piada e esse cara pode falar isso, embora ele esteja falando a mesma coisa. Estupro não é um tema, antes de ser um tema é uma realidade, que acontece, e acontece muito no Brasil” (Antonio Prata – escritor).

“Não é que a pessoa vai sair por aí estuprando, mas você defende todas as ideologias por trás do estupro nas piadas. Então eu não acho que ele realmente queira abraçar um estuprador, mas ele realmente tá falando que mulher feia não faz sexo, que é uma oportunidade pra uma mulher feia ser estuprada, que pelo menos é uma chance de sexo. Ele tá falando sim que estupro e sexo são equivalentes, quando nós feministas a gente relaciona estupro com violência, muito mais que com sexo, com dominação, com demonstração de poder” (Lola Aronovich – blogueira feminista).

Os comentários, em geral, apontam para a piada como artefato que não apenas representaria o senso comum em relação às mulheres, aos relacionamentos amorosos e sexuais, ao seu corpo, mas reforçariam estereótipos. A discussão sobre os limites do humor em relação à ‘liberdade de expressão’ são candentes em uma sociedade como a nossa, na qual o ‘riso’ também pode se associar ao discurso de ódio e à violência contra determinados grupos sociais. Segundo Miguel (2013), o episódio que cerca a polêmica em torno da ‘piada’ do ‘humorista’ Rafinha Bastos pode ser lido pelo argumento do “salvo-conduto para o humor”, ou seja, a defesa do humor como sendo necessariamente inócuo e incapaz de propagar o ódio e a violência. Essa leitura se coaduna com a ideia de que muitas pessoas consideram engraçada uma piada sobre estupro, mobilizando dois elementos ‘familiares’. Primeiro, a percepção de que a mulher só existe para o homem e que, portanto não receber a atenção masculina equivaleria à morte para a mulher. Assim, a atenção na forma de violência é considerada um avanço. Segundo, o que torna a mulher merecedora da atenção masculina é a adequação aos padrões estéticos vigentes. Portanto, sendo considerada ‘feia’, não receberia atenção, logo a atenção recebida na forma de uma agressão sexual deveria ser vista como “uma caridade do estuprador” (MIGUEL, 2013).

Em relação ao estupro, discutimos nas aulas que ele se insere em uma cultura de constrangimento aos sujeitos para se adequarem às normas de gênero, incentivando e autorizando a violência sexual contra mulheres como modo de intimidação e subjugação do

corpo feminino. Sobretudo, o estupro é uma manifestação cruel da violência machista, que limita e impede que a mulher faça suas próprias escolhas, que tome decisões sobre seu corpo e sua sexualidade e ocupe o espaço público. No caso, não se trata de ‘relação sexual’ ou ‘desejo’, muito menos de relação de poder. Lembrando Foucault (2010a), as relações de violência não são relações de poder. O poder se exerce entre sujeitos “livres”, capazes de resistir, mesmo que minimamente. A violência é uma relação em que as determinações estão saturadas, fechando todas as possibilidades de ação. Porém, podemos discutir que o estupro, enquanto ato violento, deriva de relações de poder em plena atividade, produzindo ações que os sujeitos exercem sobre as ações dos outros. Considerando o estupro como um tipo de violência que não tem caráter excepcional, mas sim corriqueiro, ele envolve, em muitos casos, o silenciamento por parte das mulheres vitimadas e por parte da sociedade em geral, como as mídias de massa, por exemplo. “O silêncio parece ser o estigma dos estupros e sua dupla violência, como tem sido apontado: ao abuso físico soma-se a culpabilização da vítima, fazendo com que estas prefiram, elas também, o silêncio que protege os estupradores (RIAL, 2007, p. 145). Desse modo, a ‘polêmica’ em torno da ‘piada’ de que ‘mulher feia tem que agradecer ao estuprador porque, pelo menos assim, ela faz sexo’, se justifica pelo reconhecimento, em especial pelos setores da sociedade preocupados com a garantia dos direitos fundamentais, como os movimentos feministas, de que as piadas e outros elementos discursivos colaboram para reforçar a ideia de que toda a mulher deseja a atenção masculina, a qualquer preço, e que suas negativas são *pro forma*, podendo ser desconsideradas (MIGUEL, 2013).

A categoria “violência contra a mulher” abriga um repertório de práticas diversas em intensidade e extensão, agrupando fenômenos e situações tão diversas quanto abusos verbais, físicos e emocionais, agressões e torturas, assédios e abuso sexual, estupro, privação de liberdade, escravidão sexual, imposição da heterossexualidade, da maternidade, mutilação, assassinatos, enfim, manifestações que vão dos crimes aos atos mais sutis e dissimulados, que se realizam por meio de chantagens, emoções e constrangimentos (BANDEIRA, 2009; PARENTE, NASCIMENTO e VIEIRA, 2009). O estupro e a violência contra mulher, como temas em discussão nas aulas, foi narrado por algumas estudantes:

“ Estupro na UFFJ... ” “ A menina estava bêbada! ” – “ A menina era safada! ” – “ A menina estava com roupas curtas! ” – “ Deu mole! ” – “ Ela deve ter gostado! Terre sorte! ” – “ Festa na Federal é assim! ” ... Nesses últimos dias fui obrigada a escutar tudo isso. O assunto foi comentado pelas alunas, pela imprensa, etc. Só que o problema

Cum das maiores) é que a maioria das pessoas disseram que a menina (vítima) foi culpada. Isso é um absurdo! Ninguém quer ser estuprada, ser invadida. O corpo ainda é uma preciosidade, independente de quem seja o dono. Credite que a sociedade enfatiza muito o termo "Cuidado! Não seja estuprada", ao invés de "Não estupe!". Tudo isso que eu falei cai muito naquelas outras discussões que eu já tinha enfatizado: "O homem pode tudo" ... "A mulher é um sexo inferior!" ... Cfff..." (Thabata – 1^a/2012).

"Diante das discussões em sala a respeito das relações de gênero, principalmente no que diz respeito a posição da mulher na sociedade, algumas posições da turma me incomodaram bastante. Ao falarmos da violência contra a mulher, uma aluna disse que era preciso considerar porque ela estava apanhando. Que a agressão era sentimental/instintiva. Sorte a dela que não é, pois a minha vontade naquela hora era lhe dar um sacode. NÃO justifica a agressão ao outro, isso é uma coisa que deve ser desnaturalizada. Dói muito ver o quanto muitas de nós mulheres ainda são machistas. Como reforçamos a ideia de superioridade masculina e fragilidade feminina" (Laura – 1^a/2012).

"Vivemos em uma sociedade onde vemos as mulheres a todo momento serem inferiorizadas e feitas de objeto, terem seus corpos mercantilizados pelas indústrias em propagandas machistas e serem julgadas como incapazes de realizar determinadas tarefas e dotadas para realizar outras. A naturalização do machismo influencia o modo de pensar de todos nós, que culmina em práticas machistas que se repetem diariamente. Entendo que o caso de estupro na festa de ICJ, na UFJF, é reflexo não de um caso individual, mas de um problema que está cada vez mais recorrente na sociedade – o tratamento das mulheres como objeto. O machismo enquanto ideologia busca responsabilizar as mulheres, e não o próprio sistema que as vitimiza, pela violência que sofrem cotidianamente. Mulheres estupradas são questionadas sobre as roupas que estavam vestindo. Mulheres agredidas são

questionadas por "darem motivo". Basta de violência!" (Pietra – 1^a/2012).

"O homem pode tudo... A mulher é um sexo inferior". Thabata conclui sua narrativa questionando os distintos privilégios e posições de poder ocupados por homens e mulheres, usados para justificar as violências praticadas contra as mulheres. A mensagem "*Cuidado, não seja estuprada*" é o lema que organiza as relações sociais e se impõe como mensagem educativa para todas as mulheres: não importa em que situação, circunstância ou contexto, você pode sofrer violência sexual. A motivação para a escrita de Thabata e Pietra é um caso de estupro ocorrido em 2012 na Universidade Federal de Juiz de Fora. Os comentários ouvidos por Thabata concentraram-se em buscar justificativas para o ocorrido a partir da culpabilização da jovem que foi vítima do estupro. O mal-estar e os incômodos gerados pela violência não foram consenso, como podemos depreender dos comentários. Sobre isso escreve Pietra: "*A naturalização do machismo influencia o modo de pensar de todos nós, que culmina em práticas machistas que se repetem diariamente.*".

Uma recente pesquisa do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), divulgada em 27 de março de 2014, parece mostrar que a culpabilização da mulher pela violência sofrida é somente mais uma das tantas 'opiniões' que circulam nas relações sociais quando se trata da tolerância em relação à violência contra as mulheres. Como argumenta Pichonelli (2014), frases como "*Se as mulheres soubessem se comportar haveria menos estupros*", "*Mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas*" e "*Em briga de marido e mulher não se mete a colher*" são comuns, aceitas parcial ou totalmente por grande parte da sociedade brasileira, como pode ser observado em alguns dos dados divulgados⁷⁸:

27% das/os participantes concordam que a mulher casada deve satisfazer o marido na cama, mesmo sem vontade;

82% concordam que o que acontece com o casal em casa não interessa a outros;

26% concordam com a afirmação de que 'mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas';

58% concordam 'totalmente' com a afirmação de que a mulher só é vítima de agressão sexual por não se comportar 'de maneira adequada'.

Sem adentrar nos méritos sobre os modos como essa pesquisa foi conduzida, chama a atenção a ideia comum de que as mulheres devem se comportar 'de maneira adequada' a fim de evitar violências. Se a violência ocorre é porque o comportamento da mulher não foi adequado – por exemplo, usando roupas que mostram o corpo, indo sozinha

⁷⁸ Conforme Pichonelli (2014), disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/para-o-brasileiro-se-a-mulher-soubesse-se-comportar-haveria-menos-estupros-2334.html>>. Acesso: 16 set. 2014.

a lugares de divertimento ou consumindo bebida alcoólica. Existe também a ideia de que os homens não conseguiriam controlar seu 'apetite sexual', portanto as mulheres deveriam saber se comportar para não provocar o estupro. São muitos os motivos para culpabilizar a mulher pela violência sexual sofrida, provocando o entendimento de que ela mereceria ser estuprada para aprender a se comportar adequadamente (PICHONELLI, 2014). Chama a atenção também a compreensão de que as relações entre homens e mulheres no interior do ambiente doméstico não devem ser problematizadas, o que parece produzir a ideia de que as violências sofridas pela mulher nesse ambiente não devem ser verbalizadas, devem ser 'resolvidas' no próprio ambiente doméstico, e às vezes nem mesmo tratadas como crime. Embora os números não mostrem consenso, são indicativos de como a convivência com as violências sexuais é, frequentemente, naturalizada.

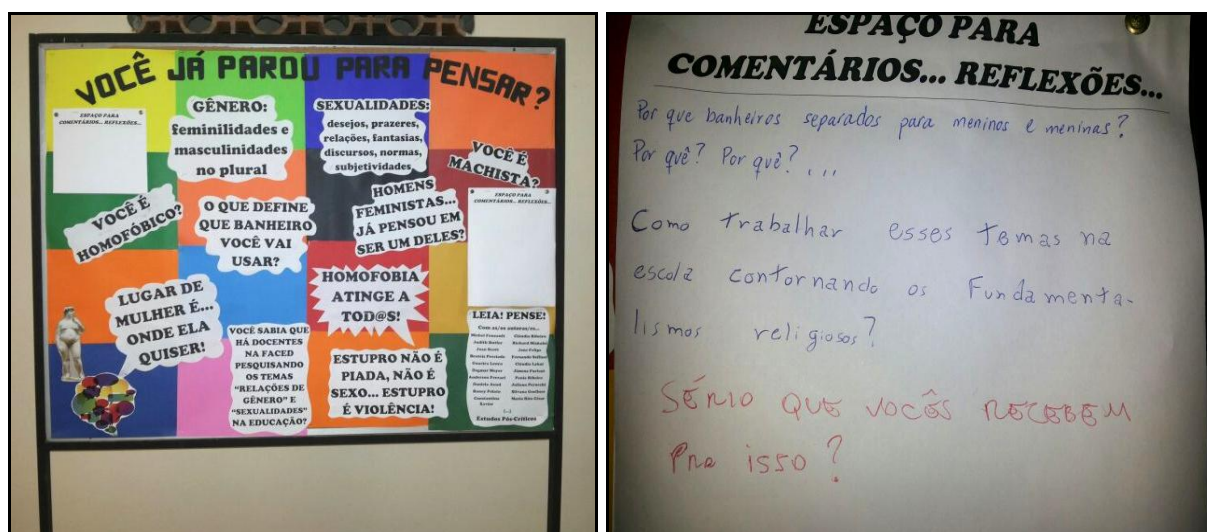
O contexto de uma sociedade que permite que essas violências sejam praticadas sem causar tanto constrangimento, como argumenta a militante feminista do documentário "O riso dos outros", é construído com base na naturalização da superioridade masculina, na limitação das possibilidades de vivências no âmbito público pelas mulheres e na responsabilização delas pelas violências sofridas. Como argumenta Bandeira (2009), as mulheres vêm sendo posicionadas na condição de um cenário dessimétrico e tradicional, "com ausência de direitos individuais e subjetivos, restritas e inferiorizadas nos espaços e sistemas legais, assim como nas discursividades sociais" (p. 411). O estupro, nesse caso, funcionaria como espécie de "corretivo" para as mulheres consideradas desviantes, especialmente por estar ocupando o âmbito público.

A mesma cultura que se impõe sobre as mulheres, vulnerabilizando-as, é também aquela que subjuga os homens que fogem à regra do estereótipo viril, forte, agressivo, impositivo de masculinidade. Os modos pelos quais os meninos e homens são educados naturalizam a agressividade, a impulsividade e a competitividade, ao passo que às meninas e mulheres reserva-se uma educação para a aceitação, submissão e passividade. Problematizar essa construção cultural e esses modos de subjetivação foi tarefa da disciplina, buscando mudar o foco das estudantes sobre o tema. Passar do "*Cuidado, não seja estuprada!*" para o "*Não estupe!*" implica repensar os processos educativos, as pedagogias de gênero e sexualidade, incorporando os slogans feministas: "**A nossa luta é todo dia, somos mulheres e não mercadoria! A nossa luta é por respeito, mulher não é só bunda e peito!**". Tarefa árdua e permanente.



À guisa de término ou um ponto final necessário, por agora...

Um ponto final necessário. Por agora. As problematizações continuam em outros espaços, em outras instâncias. Termina o doutorado e a escrita da tese, porém esse movimento reverbera na continuidade da militância acadêmica, da pesquisa e dos estudos. Uma interrupção, um fôlego para continuar a trabalhar, estudar e viver. Continuar porque ainda há muito que pensar, há questões a debater e experiências a viver. Continuar a trabalhar e a “receber pra isso”.



*“Nós que passamos apressados
Pelas ruas da cidade
Merecemos ler as letras
E as palavras de gentileza”*

(Marisa Monte)⁷⁹

Em 2013 um grupo de bolsistas ligado à projetos de treinamento profissional e extensão que eu coordenei discutiu a possibilidade de dar visibilidade às questões que vínhamos trabalhando na Faculdade de Educação, tendo em vista elas estarem restritas aos projetos e à disciplina TEGSE. Assim, o grupo construiu um mural, que permaneceu no corredor principal da FACED, em um local de maior circulação de estudantes, docentes, funcionários/as. Junto ao mural foram colocados espaços para que as pessoas pudessem fazer comentários e reflexões. Periodicamente passávamos pelo local e ficávamos mais

⁷⁹ Disponível em: <<http://letras.mus.br/marisa-monte/47282/>>. Acesso: 29 set. 2014.

atentas/o a esses movimentos e às possíveis escritas no mural. Dentre os comentários um nos chamou a atenção: “**Sério que vocês recebem pra isso?**”. Não se trata apenas de uma frase, mas de um enunciado que diz das tensões vividas na FACED e no âmbito mais amplo da sociedade brasileira. Um enunciado que visibiliza algo que se expressava (e se expressa) nos olhares, nas posturas, nos ‘burburinhos’ pelos corredores, mas que não se colocam como embates diretos, e que agora encontrou um lugar de visibilidade. A proposta do mural, como aponta seu título, é parar para pensar e creio que cumpriu esse objetivo, de modos diversos. No movimento do corredor da faculdade, na correria do cotidiano, dos trabalhos e disciplinas, aos/às que passam apressados/as, uma parada e a possibilidade de continuar caminhando levando consigo o que foi suscitado na relação com o mural. Nós – eu e as bolsistas – fomos também afetados. ‘Recebemos’ para isso e para muitas outras coisas. E é sério⁸⁰! E muitas outras pessoas também ‘recebem’ para fazer esse trabalho. E o que ‘recebemos’ vai muito além de salários. E não é somente porque ‘recebemos’ que nos envolvemos com esse trabalho. Mais que um trabalho, trata-se de um modo de viver, de um *êthos* de inconformidade a certas questões do cotidiano. Algo como expressaram algumas estudantes da disciplina TEGSE: ‘*exercer a chatice*’.

Ao longo dos quatro anos em que esta tese foi sendo construída muitas experiências foram vividas. A própria pesquisa foi sendo constituída no ‘fazer-se’. Da primeira turma à mais recente novas questões foram aparecendo, outros embates e relações. Seria pretensão dizer que a tese abarca todas essas experiências. Uma pesquisa não pode ‘dar conta’ de tudo, da complexidade dos processos de constituição de sujeitos, das relações sociais de saber-poder, das experiências singulares. Sendo assim, a leitura desta tese poderá (e espero que isso aconteça) produzir muitos outros questionamentos, na medida em que sejam identificadas, por quem lê, possíveis lacunas ou questões que instiguem outros modos de pensar (admitindo que há modos plurais de pensar sobre o mundo e de utilizar ferramentas conceituais e teorizações). A poética desta tese, portanto, está em preencher o ‘vazio’ entre ela e quem se coloca na experiência de sua leitura, certa incompletude preenchida ao acionar-se outras leituras, imagens, discursos, referenciais.

Retomando algumas das questões apresentadas, noto que há uma determinada forma de dispor as discussões, um percurso que poderia ter sido trilhado de outros modos, se tivesse sido percorrido por outras pessoas. Na sessão 2 aciono alguns significados sobre formação docente para pensar sua produção em redes discursivas que envolvem legislações, políticas, documentos, projetos e movimentos sociais e as relações dessas

⁸⁰ A expressão ‘É sério!’ não está sendo utilizada como uma afirmação muito contundente e reveladora de uma postura rígida. A seriedade nesse contexto vem da responsabilidade e do compromisso pessoal e político com as temáticas. Nesse sentido, ‘levar a sério’ o trabalho não significa ‘dureza’ e insensibilidade, embora a luta cotidiana possa nos tornar um tanto ‘combativos/as’, mas incorpora um humor, como crítica e problematização de si, dos outros, do mundo, como um momento em que é possível ‘respirar’, para não sufocar na enxurrada dos embates e tensões experienciadas.

redes com o 'projeto formativo' da disciplina TEGSE. Os fios dessa rede constituem uma trama de significados que tecem práticas formativas nas universidades, nos currículos dos cursos de licenciatura, em disciplinas que tratam das temáticas das sexualidades e relações de gênero no curso de Pedagogia. Destaco a constituição de disciplinas como a TEGSE enquanto 'espaços' de uma militância acadêmica que envolve diretamente algumas/alguns docentes que estão implicadas/os pessoal e politicamente nessas temáticas, disciplinas que acabam por ficar 'personalizadas', sendo um espaço de acirramento das relações de poder nos currículos. Destaco também a possibilidade de pensar a formação docente a partir do cuidado de si, como ocupação consigo e constituição de uma ética de inconformidade em relação aos preconceitos, exclusões e violências. Uma *formação experiência* – no sentido de processos de subjetivação e dessubjetivação, de 'desprendimento do sujeito de si mesmo' – experiência da formação e da docência como desestabilizadoras de si e do mundo, de suspeita em relação às verdades prontamente aceitas.

A sessão 3 tomou uma dimensão que considero significativa no trabalho. Ao adotar os diários de bordo como foco das investidas analíticas, procurei me apropriar de significados que vêm circulando sobre esse artefato no campo da Educação, mais especificamente em pesquisas que o utilizam na formação docente. Para a disciplina TEGSE os diários de bordo se tornaram centrais, pois possibilitaram acompanhar os processos subjetivos de constituição das estudantes, as formas pelas quais a disciplina produziu outros modos de pensar, ser, agir, sentir e de estar no mundo para algumas estudantes. Os diários também foram espaço para que essas estudantes expressassem sua inconformidade com o *statu quo*, mas também serviu para relatar os incômodos com a disciplina, com o que as aulas estavam desestabilizando em si mesmas. Por vezes, a escrita nos diários se revestiu de confissão – de sentimentos, de preconceitos, de ideias –, como se fosse necessário confessar questões que ainda estavam por resolver, como se as incertezas não fizessem parte do processo. Por fim, a discussão sobre os diários enfatizou a própria escrita como espaço de constituição de si: as narrativas das experiências como práticas formadoras.

A sessão 4 lidou com narrativas produzidas pelas estudantes a partir de assuntos que instigaram, incomodaram, remexeram certezas. As homossexualidades, tomadas pelas estudantes como uma espécie de "representantes" das sexualidades não-heterossexuais, aparecem no estranhamento e na intransigência de pensar diferentemente, produzida especialmente pelo assujeitamento a um código moral religioso constituído em vertentes cristãs. Destaco as tensões na convivência entre a experiência religiosa, que esteve mais próxima do assujeitamento do que das práticas de liberdade, e as discussões da disciplina. As relações de gênero, a constituição de si enquanto sujeitos femininos, as relações entre homens e mulheres em uma perspectiva 'binária' dos gêneros, as pedagogias de gênero

dos artefatos culturais e das relações sociais também foram narradas pelas estudantes, atravessando suas vivências, histórias de vida e relações familiares. Em especial, as narrativas focaram o machismo e a violência contra a mulher como estratégias de subjugação e anulação do outro, das possibilidades de liberdades.

Voltando à sessão que trata da ‘formação docente’, destaco que ela surge de uma necessidade pessoal e política de pensar as relações possíveis entre uma experiência com a disciplina TEGSE e esses processos de constituição de *sujeitosdocentes* que implicam múltiplas instâncias. Mas, também surge da necessidade de pensar o lugar que a universidade ocupa nesses processos, pensar o lugar que ocupo como formador e docente em uma Faculdade de Educação. Circulando pelos espaços acadêmicos noto que ‘formação docente’ refere-se a uma multiplicidade de processos, uma ideia em disputa, pois há diferentes modos de instituir os processos formativos, diferentes racionalidades e preocupações que os organizam. A título de exemplo, penso nos ‘projetos formativos’ nas disciplinas que compõem um currículo de Pedagogia, em que pode ser possível encontrar preocupações muito específicas, algumas voltadas para o domínio de técnicas e de habilidades, mais preocupadas com uma ‘prática docente’, outras mais voltadas para reflexões e teorizações no âmbito mais geral dos processos educativos. Outro exemplo, são os cursos de formação continuada que se multiplicaram especialmente a partir de meados dos anos 2000, com editais e financiamentos específicos para discussão das relações de gênero e sexualidades nas práticas educativas escolares. Tendo participado de discussões em eventos científicos sobre algumas dessas experiências, construídas em diversas partes do Brasil, noto distintos modos de conceber essa formação, muitos deles pautados exclusivamente na apresentação de conceitos e vocabulários do campo das sexualidades e das relações de gênero. Talvez seja oportuno nos perguntarmos pelos sentidos de formação produzidos nesses cursos, pelos limites e possibilidades dos distintos modos de lidar com as temáticas das relações de gênero e sexualidades nos processos de formação docente.

O ‘ponto final necessário’ desta tese deixa em aberto algumas questões que instigam debates em relação a formação docente. Deve mesmo haver disciplinas ‘específicas’ para discutir relações de gênero e sexualidades na educação? A discussão deve ser ‘específica’ ou ser ‘mais geral’, no âmbito de uma ‘educação para a diversidade’? Essa especificidade da discussão investe na problematização das diferenças ou acentua sua posição subalterna na hierarquia dessas diferenças? Quando há disciplinas que discutem as relações de gênero e sexualidades, elas devem ser obrigatórias? O que nos diz o fato de haver espaços diferenciados para distintas temáticas, algumas com disciplinas obrigatórias e outras apenas na condição de opcionais? Essa discussão não é importante para a formação das futuras profissionais de Pedagogia? Importa apenas para aquelas que estão dispostas a pensá-las? Trata-se de uma preocupação quase ‘visceral’ com as estudantes que estamos formando.

São futuras docentes, atuarão nas escolas, receberão um diploma da universidade que atesta um título e chancela uma formação. Longe de pensar que essa formação docente inicial daria conta de uma totalidade e de que há um ‘perfil único’ de docente a ser formada. Mas, penso nas violências sofridas nas escolas, nas exclusões e nos preconceitos que passam pela imposição de valores morais e religiosos ligados às sexualidades e às relações de gênero. Penso nas possibilidades que se anunciam nas escolas para problematizar suas realidades, para anunciar outros modos de vida e provocar mudanças que passam pela modificação das relações que as/os profissionais apresentam com essas temáticas.

*“O mundo está bem melhor
Do que há cem anos atrás, dizem
Morre muito menos gente
As pessoas vivem mais*

*Ainda temos muita guerra
Mas todo mundo quer paz, dizem
Tantos passos adiante
E apenas alguns atrás*

*Já chegamos muito longe
Mas podemos muito mais, dizem
Encontrar novos planetas
Pra fazermos filiais*

*Quem me dera
Não sentir mais medo
Quem me dera
Não me preocupar”*

(Marisa Monte)⁸¹

“Já chegamos muito longe, mas podemos muito mais”. As tensões permanecem, os embates continuam, ‘recebo pra isso’ e insisto, portanto, na necessidade dessas discussões com as estudantes. Um ‘projeto formativo’ sempre aberto à possibilidade de modificar-se, sem garantias de cumprimento de ‘metas’ ou ‘objetivos’, sem garantias de mudanças (embora elas aconteçam). ‘Projeto formativo’ que não se ocupa apenas de uma formação para que as futuras docentes saibam realizar atividades e projetos que discutam relações de gênero e sexualidades na escola. Está aberto às narrativas das estudantes, e isso pode significar que elas expressem seus preconceitos, que elas posicionem-se, inclusive, contra o que a disciplina propõe. A disciplina TEGSE tem essa característica, de tentar, no jogo das verdades e poderes que instituem um espaço de ‘aula’, possibilitar a convivência de valores, por vezes radicalmente distintos. Isso não significa, porém, que esses valores permaneçam ‘intactos’, sem problematização. Como docente, busco possibilitar esse ‘espaço’, mas também me posiciono contrário ao que acredito ser potencialmente preconceituoso ou

⁸¹ Disponível em: <<http://letras.mus.br/marisa-monte/dizem-quem-me-dera/>>. Acesso: 29 set. 2014.

ofensivo, às ‘liberdades de expressão’ travestidas de ‘discurso de ódio’. Sigo aberto ao debate, admitindo que é preciso, a todo momento, “confrontar o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é” (FOUCAULT, 2006a, p. 219). Uma atitude “exigente, prudente” para me deslocar em um solo “minado, perigoso”, constituído de conflitos, atravessado por angústias, por questões que são “problemas”, ‘feridas abertas’. Uma atitude que exige se esforçar, começar e recomeçar, hesitar a cada passo, manter-se em reserva e na inquietação.

Que experiências de formação docente em Pedagogia são produzidas na disciplina Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação? Questão que movimentou a pesquisa, pergunta para a qual não encontrei uma única resposta. Talvez algumas respostas, vindas das estudantes e das relações que estabeleci com elas e com as trajetórias da disciplina. Retomar essa questão, neste momento, de ‘um ponto final necessário’ que anuncia outras possibilidades de continuar, faz passar um ‘filme’ diante dos meus olhos, faz percorrer as aulas, os rostos das estudantes, suas expressões de estranhamento, cansaço, ansiedade, seus comentários, opiniões, suas conversas paralelas, risos e lágrimas. Faz percorrer os corredores em direção às salas de aula e retomar as questões que fervilhavam em meus pensamentos antes, durante e depois das aulas. Um filme com final feliz? Prefiro pensar que houve momentos de felicidade, alegria e entusiasmo, mas também de apreensão, revolta e desânimo. Prefiro pensar que esse filme terá muitas continuações e que, em cada uma delas, poderei atuar e assumir o papel de diferentes personagens docentes, sempre em transformação.

Para não concluir... uma *teseexperiência*. Diz Foucault (2009): “Nunca sé, al començar un proyecto, cómo pensaré al concluirlo” (p. 10). O filósofo fala de seus livros como experiências em cujo atravessamento se produzem transformações. “Escribo precisamente porque no sé todavía qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista” (p. 9). Livros concebidos como “experiencias directas”, diz Foucault para “desgarrar-me de mí mismo, para impedirme ser siempre el mismo” (p. 12). Ao começar a tese não imaginava, de antemão, os trajetos que percorreria e para onde me levariam. Havia alguns traçados, rascunhos, direcionamentos provisórios, que me conduziram ao trabalho com experiências produzidas na disciplina TEGSE. Neste momento posso, em retrospectiva, delinear quais foram esses trajetos e dar-me conta de que a tese foi experiência, um empreendimento de dessubjetivação e de transformação das minhas relações com os temas apresentados e discutidos, de modo que posso dizer: sou completamente outro de mim mesmo.



Referências

- ALVES, Francisco Cordeiro. Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Revista Millenium**, Viseu, n. 29, p. 222-239, junho/2004. Disponível em: <www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>. Acesso: 15 nov. 2013.
- BAGAGLI, Bia. **O que é cisgênero?** Texto de blog publicado em 23 mar. 2014. Disponível em: <<http://transfeminismo.com/2014/03/23/o-que-e-cisgenero/>>. Acesso: 07 set. 2014.
- BANDEIRA, Lourdes. Três décadas de resistência feminista contra o sexismo e a violência feminina no Brasil: 1976 a 2006. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 401-438, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n2/04.pdf>>. Acesso: 20 fev. 2014.
- BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larrisa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 559-568, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n2/v20n2a17.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Trad.: Guilherme J. F. Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso: 11 nov. 2013.
- _____. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso: 17 jul. 2014.
- _____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso: 17 jul. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os sistemas de ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso: 17 jul. 2014.
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- BRUSCHINI, Maria Cristina A.; RICOLDI, Arlene Martinez. Revendo estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 259-

287, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n1/a14v20n1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

_____. **Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAÑETE, Lílian Sipoli C. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CARLOS, Lígia Cardoso; PEREIRA, Maria de Fátima C. R. A escrita como dispositivo de formação em educação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 39, p. 175-192, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n39/08.pdf>>. Acesso: 15 nov. 2013.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Roney Polato de. **"Apertem os cintos"... Uma viagem pelos sentidos e possibilidades do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS)**. Dissertação (Mestrado – Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2008.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v21n1/14.pdf>>. Acesso: 10 ago. 2014.

CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008. p.11-59.

COSTA, Jurandir F. **A ética e o espelho da cultura**. 3 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

COSTA, Marisa V. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____ (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-22.

CORAZZA, Sandra M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/62695>>. Acesso: 25 nov. 2013.

CUNHA, Renata Cristina da. **Os professores de língua inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente: um estudo com diários narrativos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina, Universidade Federal do Piauí, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: Letras Livres: Editora UnB, 2010.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

FACULDADE de Educação. Curso de Pedagogia. **Informativo: Reestruturação Curricular**. Juiz de Fora, MG: FAGED/UFJF. 2010. Mimeo.

FELIPE, Jane. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, n. 3, p. 251-263, 2006. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/ct/tecnologiasoesociedade/index.php/000/article/view/47/51>>. Acesso: 15 fev. 2014.

FERRARI, Anderson. **Quem sou eu? Que lugar ocupo? Grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual**. Tese (Doutorado – Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

_____. Ma vie en rose: gênero e sexualidades por enquadramento e resistências. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v.14, n. 1, p. 117-141, mar./ago. 2009.

_____. Cultura visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 107-237, jan.-abr. 2012. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a05v17n49.pdf>>. Acesso: 20 ago. 2014.

_____. Apresentação: O conceito de experiência e sua potencialidade para a educação. In: _____ (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2013. p. 15-20.

_____; CASTRO, Roney Polato de. “Sair do armário” – entre a ficção e a realidade: desdobramentos no cotidiano escolar. In: MATTOS, Zaine S. (Org.). **Diversidade sexual e de gênero na educação**. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2013. p. 113-126.

FERRE, Núria P. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Trad.: Semíramis G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Mini Aurélio Século XXI**. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FISCHER, Rosa M. Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. Tecnologías del yo. In: _____. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica S.A., 1990. p. 45-94.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad.: M^a Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. 9 ed. Trad. M^a Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

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

_____. **Estratégia, Poder-Saber**. Ditos & Escritos IV. 2 ed. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. **Microfísica do Poder**. 22 ed. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 2006c.

_____. **A ordem do discurso**. 16 ed. Trad. Laura Fraga A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. Cómo nace un libro-experiencia. In: FOUCAULT, M. **El yo minimalista e otras conversaciones**. Buenos Aires: La marca Editora, 2009. p. 09-17.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 273-295.

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Trad. Luiz Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. **¿Qué es un autor?** Trad. Silvio Mattoni. Córdoba: Ediciones Literales: Buenos Aires: El Cuenco de Plata, 2010c.

_____. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad.: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando numa educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.15-41. (Coleção O sentido da escola).

_____. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-189.

_____. A Vila: microfascismos, fundamentalismo e educação. In: _____; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Fundamentalismo & Educação – A Vila**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 17-35.

GARCIA, Wilton. O corpo contemporâneo: a imagem do metrosssexual no Brasil. **Mneme – Revista Virtual de Humanidades**, Caicó, RN, v. 5, n. 11, p. 198-213, jul./set. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/230/210>>. Acesso: 15 jan. 2014.

GASPAR, Mônica M. G.; PEREIRA, Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas autobiográficas e a formação de professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento. In: LOPES, A.; HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M.; RIVAS, J.I. **Histórias de Vida em Educação**: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/index.html>>. Acesso: 25 nov. 2013.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-138.

_____. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad.: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 455-493.

GUIMARÃES, Beatriz. Cissexual, cisgênero e cissexismo: um glossário básico. Texto de blog publicado em 15 mar. 2013. Disponível em: <<http://feminismotrans.wordpress.com/2013/03/15/cissexual-cisgenero-e-cissexismo-um-glossario-basico/>>. Acesso: 07 set. 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando H. El lugar de 'en medio': la pedagogía de la cultura visual como espacio de relación y resonancia. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. (Orgs.). **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2012. p. 19-36.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo crítico. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: MEC/SECAD: UNESCO, 2009. p. 367-444.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. Introdução. In: _____. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 9-17.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 35-86.

_____. **Nietzsche & a educação**. 2 ed. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

_____. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 22, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso: 21 mar. 2014.

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

LOPES, Luiz Paulo da Moita. A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, v. 2, n. 27, p. 128-157, 2009. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/146/156>>. Acesso: 11 mar. 2013.

LOPONTE, Luciana G. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. Tese (Doutorado – Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOURO, Guacira L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 09-34.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, PT, n. 25, 2007a, p. 235-245. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/Arquivo.pdf>>. Acesso: 10 fev. 2011.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-posições**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2012.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: MEC/SECAD: UNESCO, 2009. p. 85-93.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 22 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006. p. VII-XXIII.

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.

MARTINS, Mário H. da Mata. A escrita narrativa e a emergência das vozes sociais: uma aposta para a valorização da alteridade no (con)texto das ciências humanas e sociais. Athenea Digital, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Espanha, v. 11, n. 2, p. 3-15, 2011. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/244707/327730>>. Acesso: 25 nov. 2013.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 9-27.

_____; SOARES, Rosângela F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, M^a Isabel E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.23-44.

_____. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: _____; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47-61.

_____; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: _____ (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MIGUEL, Luís Felipe. Discursos sexistas no humorismo e na publicidade. A expressão pública, seus limites e os limites dos limites. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 41, p. 95-119, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n41/10.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/06.pdf>>. Acesso: 10 set. 2014.

_____. Estética da existência e pânico moral. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 227-238.

_____. Abjeção e desejo. Afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 325-338.

_____. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP, 2012.

NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 115-223, jun./2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n61/a06v2161.pdf>>. Acesso: 23 jan. 2014.

_____. OLIVEIRA, Leandro de. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. **Sexualidad, Salud e Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 121-161, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/32/153>>. Acesso: 15 fev. 2013.

_____. **As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidade LGBT no Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão do corpo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 139-173.

PARENTE, Eriza de Oliveira; NASCIMENTO, Rosana Oliveira do; VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza. Enfrentamento da violência doméstica por um grupo de mulheres após a denúncia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 445-465, maio/ago 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v17n2/08.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu C.; VICENTINI, Paula P. Entre a vida e a formação: pesquisa auto(biográfica), docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abri./2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>>. Acesso: 15 dez. 2012.

PECOITS, Sariane da Silva. **Querido diário? Um estudo sobre registro e formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PICHONELLI, Matheus. “Se a mulher se comportasse, haveria menos estupros”. **Carta Capital**, 27/03/2014. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/para-o-brasileiro-se-a-mulher-soubesse-se-comportar-haveria-menos-estupros-2334.html>>. Acesso: 16 set. 2014.

RAGO, Margareth. A aventura de contar-se: Foucault e a escrita de si de Ivone Gebara. In: SOUZA, Luiz Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (Orgs.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

p. 01-18. Disponível em:

<http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/foucault_book.pdf>. Acesso: 14 fev. 2012.

_____. **A aventura de contar-se – feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

RAMOS, Joaquim; XAVIER, Maria do Carmo. Percepções da comunidade escolar sobre os professores homens na Educação Infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 9, n.12, p. 99-115, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1581/991>>. Acesso: 14 maio 2014.

RIAL, Carmen. Guerra de imagens e imagens da guerra: estupro e sacrifício na Guerra do Iraque. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 131-151, jan./abr 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v15n1/a09v15n1.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

RIBEIRO, Cláudia R.; RUSSO, Jane. Negociando com os leitores: o "novo" e o "antigo" homem nos editoriais da revista *Men's Health*. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 477-511, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00477.pdf>>. Acesso: 10 ago. 2014.

RIOS, Roger R. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: MEC/SECAD: UNESCO, 2009. p. 53-83.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 09-21, 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8601.pdf>>. Acesso: 20 ago. 2014.

SANTOS, Monica Bertoni dos. **Saberes de uma prática inovadora**: investigação com egressos de um curso de licenciatura plena em Matemática. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SANTOS, João de Deus dos. Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores. Tese (Doutorado – Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SARLO, Beatriz. Crítica do testemunho: sujeito e experiência. In: _____. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. Trad.: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras: Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 23-44.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

_____. Experiência. In: SILVA, Alcione L.; LAGO, Mara C. S.; RAMOS, Tânia R. O. (Orgs.). **Falas de gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p. 21-55.

SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos. Ensino Religioso no interior do Estado Laico: análise e reflexões a partir do estudo de caso em três municípios gaúchos.

Notandum, n. 28, p. 67-80, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand28/67-80Fernando.pdf>>. Acesso: 20 jul. 2014.

SEFFNER, Fernando. Para pensar as relações entre religiões, sexualidade e políticas públicas: proposições e experiências. Texto apresentado durante o evento **Diálogo Latino-americano sobre Sexualidade e Geopolítica**. Rio de Janeiro, ago./2009. Disponível em: <<http://www.sxpolitics.org/pt/wp-content/uploads/2009/10/religiao-sexualidade-e-politicas-publicas-fernando-seffner.pdf>>. Acesso: 20 jul. 2014.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Viver no feminino – uma mais sete histórias de vida (Prefácio). In: RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se** – feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013. p. 13-21.

SERANO, Julia. **Whipping Girl FAQ**: perguntas freqüentes sobre cissexual, cisgênero e privilégio cis. Trad.: Aline Gabriel. Texto de blog publicado no original em 25 ago. 2011. Disponível: <<http://parlerfemme.wordpress.com/2010/07/13/traducao-a-missao/>>. Acesso: 07 set. 2014.

SILVA, Benícia Oliveira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Sexualidade na sala de aula: tecendo aprendizagens a partir de um artefato pedagógico. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 521-533, maio-agosto/2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a14.pdf>>. Acesso: 20 ago. 2014.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores**. Dissertação (Mestrado – Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, MG, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____ (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 247-258.

_____. **O currículo como fetiche** – a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMÕES NETO, José Pedro; ZUCCO, Luciana Patrícia; MACHADO, Maria das Dores Campos; PICCOLO, Fernanda Delvalhas. As representações da diversidade sexual no campo religioso. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 1, p. 241-276, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/125/167>>. Acesso: 30 jul. 2014.

SOUSA FILHO, Alípio de. A política do conceito: subversiva ou conservadora? – crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas** – Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades, Natal, RN, n. 4, p. 59-77, 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04art03_sfilho.pdf>. Acesso: 14 ago. 2014.

SOUZA, Elizeu C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A: Salvador: UNEB, 2006.

VALÉRIO, Mairon E. Foucault pensando a religião. **Mneme** – Revista Virtual de Humanidades, Caicó, RN, v. 5, n. 10, p. 1-13, abr./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/pdf/mneme10/foucault.pdf>>. Acesso: 15 jan. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares.... In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

_____. **Foucault & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-25.

XAVIER FILHA, Constantina. As dores e as delícias de trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidades e diversidades na formação docente. In: SOUZA, Leonardo L.; ROCHA, Simone A. da. **Formação de educadores, gênero e diversidade**. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 13-36.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa referente ao projeto de doutorado em educação (PPGE_UFJF) intitulado “**Gênero e sexualidade na formação inicial de docentes: a constituição de sujeitos-professores numa perspectiva plural**” (título provisório), desenvolvido por Roney Polato de Castro. Fui informada(o) de que o projeto de pesquisa é orientado pelo prof. Dr. Anderson Ferrari. Fui esclarecida(o) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa, destacando-se que os dados obtidos em eventuais observações, em entrevistas e registros de qualquer natureza, produzidos por mim durante a pesquisa, somente serão utilizados na produção da tese e em futuros trabalhos acadêmicos, ressaltando que será resguardado o anonimato de todas(os) as(os) participantes da pesquisa, por meio do uso de pseudônimos para referir-se a eles na redação da tese e de outros trabalhos acadêmicos. Atesto ter recebido uma cópia deste termo.

Juiz de Fora, _____ de _____ de _____.

Participante:

Pesquisador:

(Roney Polato de Castro – Doutorando em Educação – PPGE/FACED/UFJF)

Contatos:

- Roney Polato de Castro – polatojf@yahoo.com.br / Tel. (32) 2102-3662
- Anderson Ferrari – aferrari13@globo.com
- Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – (32) 2102-3665

CURSO DE PEDAGOGIA – FACED/UFJF
FLUXO CURRICULAR – DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS POR PERÍODO

	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
D I S C I P L I N A S	01. História da Educação	03. Filosofia da Educação	17 Fundamentos Teórico-Metodológicos em Alfabetização	12. Planejamento da Educação: sistemas e unidades escolares	05. Antropologia e Educação	02. Educação e Diversidade Étnico-racial	11. Políticas Públicas Educacionais	08. Trabalho e Educação
	04. Sociologia da Educação	07. Psicologia da Educação II	18 Fundamentos Teórico-Metodológicos em Português I	19. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Matemática	10. Currículo e Organização Pedagógica	16. Educação Brasileira: legislação e sistema	14. Gestão e Organização dos sistemas escolares	09. Avaliação e Medidas Educacionais
	06. Psicologia da Educação	15. Políticas de Educação para a Infância	22 Fundamentos Teórico-Metodológicos em História	20. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Ciências	13. Estatística Aplicada à Educação	26. Fundamentos Teórico-Metodológicos em EJA I	Eletiva presencial	Eletiva presencial
	29. Educação e Diversidade I	24. Fund. Teor. Met. do P. E. A. e Prat. Esc. em Educação Infantil I	23 Fundamentos Teórico-Metodológicos em Artes I	21. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Geografia	32. Pesquisa II: elaboração do Projeto de Pesquisa	30. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	<i>Opcional presencial</i>	Eletiva presencial
	31. Práticas Textuais	28. Educação On Line: reflexões e práticas	25 Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil II	27. Pesquisa I: Introdução à Pesquisa Educacional	Eletiva Presencial	<i>Opcional presencial</i>	<i>Opcional presencial</i>	<i>Opcional presencial</i>
		33. Corporeidade e Cultura de Movimento	Eletiva On Line	Eletiva On Line	Eletiva On Line	<i>Opcional On line</i>	34. TCC I	35. TCC II

Fonte: FACULDADE de Educação. Curso de Pedagogia. **Informativo: Reestruturação Curricular.** Juiz de Fora, MG: FACED/UFJF. 2010. Mimeo.