

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

Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva

Movimentos de formação docente: relações de gênero e sexualidades em cursos de
Licenciatura em Pedagogia de três instituições federais mineiras

Juiz de Fora
2023

Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva

Movimentos de formação docente: relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia de três instituições federais mineiras

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Roney Polato de Castro

Juiz de Fora

2023

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

Silva, Apolônia de Jerusalém Ferreira.
Movimentos de formação docente: : relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia de três instituições federais mineiras / Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva.
-- 2023.
165 p. : il.

Orientador: Roney Polato de Castro
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Formação docente. 2. Licenciatura em Pedagogia. 3. Gênero. 4. Sexualidades. 5. Experiência. I. Castro, Roney Polato de, orient. II. Título.

Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva

Movimentos de formação docente: relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia de três instituições federais mineiras

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Roney Polato de Castro - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Anderson Ferrari
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Margareth Aparecida Sacramento Rotondo
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Constantina Xavier Filha
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dr. Marcos Lopes de Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Juiz de Fora, 12/01/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Roney Polato de Castro, Professor(a)**, em 27/02/2023, às 18:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ferrari, Professor(a)**, em 28/02/2023, às 07:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Margareth Aparecida Sacramento Rotondo, Professor(a)**, em 28/02/2023, às 09:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Lopes de Souza, Usuário Externo**, em 02/03/2023, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Constantina Xavier Filha, Usuário Externo**, em 13/03/2023, às 19:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1110689** e o código CRC **AD8910B5**.

Às estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que produzem comigo este trabalho. Histórias de vida implicadas em experiências que formam e que transformam os sujeitos.

AGRADECIMENTOS

Sonhar

Mais um sonho impossível

Lutar

Quando é fácil ceder[...]

É minha lei, é minha questão

Virar esse mundo

Cravar esse chão[...]

E assim, seja lá como for

Vai ter fim a infinita aflição

E o mundo vai ver uma flor

Brotar do impossível chão.

Sonho Impossível

Composição: Joe Darion, Mitch Leigh

Versão em português de Chico Buarque

Agradecer àquelas pessoas que de algum modo contribuíram para que um sonho pudesse ser lançado ao solo, germinado e florescido...

A Deus de infinita bondade e tamanha misericórdia, que guia e acompanha os meus passos em todos os momentos.

À minha amada mãezinha, motivo que me mantém de pé! Que acredita e vive os meus mais loucos sonhos. Minha referência de vida e de amor.

Ao Prof. Roney, que além de orientador foi amigo. Compreendeu e respeitou os meus momentos de insegurança. Apostou neste trabalho sempre com um olhar atento e cuidadoso.

À banca examinadora, pelo respeito, carinho e grandes ensinamentos; à Professora Constantina Xavier, pela delicadeza e atenção; ao Professor Marcos Lopes, pelo cuidado com a leitura; à Professora Margareth Rotondo, pelo carinho e disponibilidade; e ao Professor Anderson Ferrari, pelo companheirismo.

Ao Paulo Márcio, noivo, amigo e parceiro. Agradeço por entender as minhas ausências para que este momento se concretizasse.

À grande amiga Gláucia, presente que o Doutorado me proporcionou; à sua mãe, Maria do Carmo, e à sua irmã Patrícia, que me fizeram integrante da família e me receberam em seu lar com tanta doçura e afeto.

À Cibelle, com quem dividi grandes momentos. Agradeço por sempre estar por perto nos momentos mais duros e doídos. Mas com quem também provei bons cafés, drinks e descobri a importância da leveza da vida.

À Nathalye, à Michele, ao Cláudio, ao Thomas e ao Vinicius, pela escuta, boas conversas e pelos pensamentos positivos.

Ao grupo de estudos e pesquisas GESED, pelas valiosas experiências. Uma família com quem compartilhei alegrias e amizades que levarei para a vida.

Aos(Às) coordenadores(as) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições participantes da pesquisa, pela disponibilidade nas entrevistas e pela grande contribuição com o trabalho.

Às estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFV, UFOP e UFJF, pela confiança e parceria.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento do trabalho, possibilitando-me a dedicação exclusiva no período da pesquisa.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, agradeço pelo conhecimento adquirido e pelo ensino gratuito e de qualidade.

“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida
que passa pela minha e que vou costurando na alma”

(PIZZIMENT, 2013).

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

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de investigação problematizar a formação nas relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia presentes em três instituições federais de ensino superior mineiras, sendo elas: Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a partir de rodas de conversa com estudantes e entrevistas com os(as) coordenadores(as) desses cursos. Por meio de aproximações com as perspectivas pós-estruturalistas das relações de gênero, sexualidades e educação, bem como com os estudos Foucaultianos, tomo como questão que orienta este trabalho: o que dizem estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de três universidades federais mineiras sobre a problematização das relações de gênero e sexualidades em sua formação? Nesta tese, demonstro que a formação docente é marcada por um processo de construção de sujeitos e subjetividades, em que as estudantes são subjetivadas a partir dos discursos de gênero e sexualidades que as atravessam e as constroem enquanto docentes. Subjetividades construídas em determinados contextos e tempos históricos. Processos que possibilitam aos sujeitos colocar sob suspeita seus pensamentos e atitudes, a fim de suscitar mudanças. Logo, a experiência da formação docente enquanto tecnologia de subjetivações possibilita que as estudantes repensem os seus modos de ser e agir, permitindo incômodos e questionamentos, além de construir narrativas marcadas por processos de experiências e de constituição de si mesmas.

Palavras-chave: Experiência. Formação docente. Gênero. Licenciatura em Pedagogia. Sexualidades.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the formation of gender and sexuality relations in Pedagogy teacher training courses at three federal institutions of higher education in the state of Minas Gerais, Brazil, namely the Federal University of Viçosa (UFV), the Federal University of Ouro Preto (UFOP), and the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), through focus group discussions with students and interviews with course coordinators. Informed by post-structuralist perspectives on gender, sexuality, and education, as well as Foucauldian studies, the guiding question of this work is: What do Pedagogy teacher training students at these three federal universities in Minas Gerais say about the problematization of gender and sexuality relations in their education? In this thesis, it is demonstrated that teacher training is marked by a process of subject and subjectivity construction, in which students are subjected to gender and sexuality discourses that shape and construct them as teachers. These subjectivities are constructed within certain historical contexts and processes that enable individuals to question their thoughts and attitudes in order to provoke change. Thus, the experience of teacher training as a technology of subjectivization allows students to rethink their ways of being and acting, leading to discomfort and questioning, as well as constructing narratives marked by processes of experiences and self-constitution.

Keywords: Experience. Teacher training. Gender. Pedagogy degree. Sexualities.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objeto de estudio problematizar la formación en las relaciones de género y sexualidad en los cursos de Licenciatura en Pedagogía presentes en tres instituciones federales de educación superior de Minas Gerais, Brasil: la Universidad Federal de Viçosa (UFV), la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP) y la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF), a través de grupos de discusión con estudiantes y entrevistas con los coordinadores de estos cursos. A través de enfoques postestructuralistas de las relaciones de género, sexualidad y educación, así como de los estudios foucaultianos, la pregunta que orienta este trabajo es: ¿qué dicen los estudiantes de los cursos de Licenciatura en Pedagogía de estas tres universidades federales de Minas Gerais sobre la problematización de las relaciones de género y sexualidad en su formación? En esta tesis, se demuestra que la formación docente está marcada por un proceso de construcción de sujetos y subjetividades, en el que las estudiantes son subjetivadas a través de los discursos de género y sexualidad que las atraviesan y las construyen como docentes. Estas subjetividades se construyen en ciertos contextos históricos y procesos que permiten a los individuos cuestionar sus pensamientos y actitudes para provocar cambios. Por lo tanto, la experiencia de la formación docente como tecnología de subjetivación permite a las estudiantes repensar sus formas de ser y actuar, permitiendo incomodidades y cuestionamientos, así como la construcción de narrativas marcadas por procesos de experiencias y constitución de sí mismas.

Palabras clave: Experiencia. Formación de profesores. Género. Licenciatura en Pedagogía. Sexualidades.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	- Prédio da Reitora da Universidade Federal de Viçosa	84
Fotografia 2	- Entrada principal da Universidade Federal de Ouro Preto – <i>Campus</i> Morro do Cruzeiro	91
Fotografia 3	- Vista panorâmica da Universidade Federal de Juiz de Fora	100

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABEH	Associação Brasileira de Estudos da Homocultura
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSU	Conselho Superior
CP	Conselho Pleno
DCE	Diretório Central de Estudantes
DEEDU	Departamento de Educação
DPE	Departamento de Educação
ESAV	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
FAFILE	Faculdade de Filosofia e Letras
FALE	Faculdade de Letras
GESED	Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade
IAD	Instituto de Artes e Design
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICE	Instituto de Ciências Exatas
ICH	Instituto de Ciências Humanas
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e Letras
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
ICSA	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTI+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, intersexuais, entre outros.
MIF	Modo Interdisciplinar de Formação

MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
PET	Programa de Educação Tutorial
RU	Restaurante Universitário
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
SIMPOED	Simpósio de Formação e Profissão Docente
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UREMG	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	ENTRE EXPERIÊNCIAS QUE FORMAM E QUE TRANSFORMAM: OS PROCESSOS FORMATIVOS QUE VÊM ME CONSTITUINDO	16
2	DA PERTURBAÇÃO DA EXISTÊNCIA À CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA: MAIORES APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA	27
2.1	CAMINHOS METODOLÓGICOS: MARCAS DE UM PROCESSO DE PESQUISA	29
2.2	UMA “PAUSA” PARA PENSAR OS DESAFIOS E OS TENSIONAMENTOS ENCONTRADOS NO CAMPO DE PESQUISA: (IM)POSSIBILIDADES PARA A REALIZAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA	38
2.2.1	Produzindo uma pesquisa de inspiração pós-estruturalista e Foucaultiana em tempos de covid-19: reformulações necessárias para o andamento da pesquisa	44
3	FORMAÇÃO DOCENTE: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS E SUBJETIVIDADES	48
3.1	O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM CAMPO DE DISPUTAS E TENSIONAMENTOS	59
4	O CURSO DE PEDAGOGIA: ACONTECIMENTOS, RUPTURAS E CONTINUIDADES AO LONGO DOS ANOS	68
4.1	ESTABELECENDO UM DIÁLOGO ENTRE ALGUMAS DAS REFORMULAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA E AS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO	69
4.2	OS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA	82
4.2.1	O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa	83
4.2.2	O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto	91
4.2.3	O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora	99

5	SUJEITOS/DOCENTES EM CONSTRUÇÃO: SUJEITOS/DOCENTES EM CONSTRUÇÃO: OS CURSOS DE PEDAGOGIA PARTICIPANTES DA PESQUISA SÃO PROBLEMATIZADORES DOS SABERES DE GÊNERO E SEXUALIDADE?.....	110
5.1	AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NAS AGENDAS POLÍTIICAS: MODOS DE CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS	111
5.2	OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARTICIPANTES DA PESQUISA E ALGUMAS DAS SUAS REIVINDICAÇÕES PARA AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES	122
5.2.1	Casos de Assédio x Universidade: desconstruindo saberes de gênero e sexualidades em um curso de formação docente problematizador	127
5.2.2	Casos de violência homofóbica e a universidade: a formação docente e os saberes que aproximam as relações de gênero à perspectiva heterossexual	136
6	É CHEGADA A HORA DO USO DAS ‘RETICÊNCIAS’: PRECISAMOS PARAR POR AQUI... ..	141
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE A – Modelo de declaração para autorização da pesquisa ...	159
	APÊNDICE B – Modelo para roteiro de entrevista com os/as coordenadores/as coordenadora do curso	161
	APÊNDICE C – Modelo do roteiro para roda de conversa	162
	APÊNDICE D – Modelo de declaração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	164
	APÊNDICE E – Modelo de declaração do uso e destinação dos dados produzidos	165

1 ENTRE EXPERIÊNCIAS QUE FORMAM E QUE TRANSFORMAM: OS PROCESSOS FORMATIVOS QUE VÊM ME CONSTITUINDO

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

Inspiro-me no pensamento de Jorge Larrosa, conforme apresentado na epígrafe deste texto, como uma maneira de me auxiliar a pensar a minha experiência, assim como conduzir o processo de escrita deste trabalho. Para isso, permiti-me experienciar as minhas vivências e os meus incômodos. Um movimento que demandou coragem para encarar e aceitar transformações no meu modo de ser e estar no mundo; ocorrência que me possibilitou percorrer outros lugares, navegar diante de dúvidas e interrogar a existência vivida.

Larrosa (2002), ao destacar que a experiência demanda um olhar cuidadoso e atento, ajuda-me a pensar que, à medida que viajo no tempo, eu acabo por resgatar acontecimentos que marcaram o meu processo formativo e que contribuíram para a minha construção, reconstrução e desconstrução. Uma travessia de deslocamentos e novidades. Chamo a atenção para a experiência do medo de pensar e agir diferentemente do habitual, a experiência da insegurança em trilhar novos caminhos. Experiência muitas vezes solitária, mas que me foi necessária. Precisei trocar as “lentes”, desprender-me de mim mesma para, assim, conseguir olhar o outro com mais cuidado.

Enquanto um sujeito de experiência (LARROSA, 2002, p. 22), o material que estou a produzir diz de mim: mulher, pedagoga, filha única, nascida em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, denominada Pedra do Anta. Precisava saber cozinhar, falar baixo, ser discreta. Criada para ser boa mãe e esposa, ia sendo marcada por padrões que aos poucos me constituíam. Em minha casa, as tarefas domésticas eram destinadas à minha mãe, enquanto o meu pai, ao trabalhar fora, encarregava-se de ser o provedor da família. Mamãe lavava, passava, cozinhava e limpava a casa, em grande parte das vezes com um sorriso estampado no rosto, como quem fizesse tudo aquilo com um enorme prazer. Fazia questão de me esclarecer a importância de todas aquelas atividades, pois, segundo ela, eu só iria ter um bom casamento se soubesse executar as tarefas com esmero e dedicação.

Com a possibilidade de iniciar uma graduação, fui aos poucos sendo tocada, inquietada, movida por dúvidas que colocavam os meus próprios pensamentos sob suspeita. Mesmo entendendo que possa ser um equívoco atribuir apenas a uma instituição a formação do sujeito, uma vez que compreendo que uma universidade por si só não seria capaz de dar

conta de tudo, eu tive a oportunidade de vivenciar parte desse processo formativo nesta instituição. Quando tudo isso teria iniciado? Não sei dizer. O que posso ressaltar é que a relação com o outro me possibilitou pensar diferentemente do que eu estava habituada. Passei a questionar as normas impostas pela sociedade e, aos poucos, senti-me modificada. Assim, a universidade me abriu possibilidades de realizar um trabalho de/sobre mim, suscitando transformações e rompimentos. Novas vivências, novos olhares! Momentos importantes, experiências transformadoras!

Uma das vivências, que muito me marcou, ocorreu quando fui apresentada por um antigo professor à obra do escritor Alex Branco Fraga intitulada “Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem comportada”. A partir desse encontro, dediquei-me a questionar os modos que me constituíram até aquele momento. Ao interrogar o que até então lhe parecia “natural” e desconfiar das “verdades” que marcavam a sua existência, os escritos do autor contribuíram para que eu pudesse repensar a maneira como havia sido construída; um processo formativo que à medida que me desestabilizava era acompanhado de esperanças e um convite ao novo.

Mais tarde, a realização da disciplina “Educação e Gênero”, lecionada pela professora Marisa Barletto, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), também contribuiu para que eu me tornasse quem sou hoje. O conteúdo de estudo que abordava temáticas envolvendo a construção social do corpo e do sexo, a noção de gênero, as Pedagogias de gênero e o entendimento entre o gênero e o trabalho docente fazia-me pensar, duvidar, permitia-me observar o mundo com novos contornos. Assim, ao cursar a disciplina, as falas da Professora Marisa provocavam-me a perceber as relações de gênero e sexualidades enquanto organizadores sociais, resultantes de construções históricas e culturais. O que hoje entendo como campo de estudo, naquele período as relações de gênero e sexualidades eram apenas temáticas que, no meu entendimento, limitavam-se aos sistemas/órgãos reprodutores, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros. Uma “Educação sexual” muitas vezes marcada pela presença de estereótipos e preconceitos. Entendimento de sexualidade (Sim! No singular) atrelada a uma essência, única, algo dado, posto, “natural” do ser humano. Um modo de se viver marcado pela cultura, na qual se era “isso ou aquilo”, sem poder transitar por outros caminhos, por outras existências. “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, 2000, p. 11).

Após alguns anos, com o Mestrado em Educação e mediante a participação no grupo de estudos e pesquisas “Caleidoscópio”, pude aprofundar um pouco mais na docência atrelada

às relações de gênero e sexualidades. Uma docência “diferente” daquela pela qual havia me apaixonado, quando, ainda na infância, decidi que queria “ser professora”; inicialmente para crianças, e que, com o tempo, voltou-se para o ensino superior. Uma docência que pudesse pensar os processos formativos dos sujeitos/docentes, assim como os saberes que ajudavam a construir as estudantes de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto, ocorrência que culminou com o meu objeto de investigação naquele momento: a formação das Pedagogas. Nesse período, o entendimento de que os sujeitos são construídos em meio a um jogo de disputas e negociações contribuiu para que eu pudesse pensar como as instituições de ensino – refiro-me tanto às escolas, quanto às universidades – encontram-se inseridas nesse movimento. Assim, ao considerar os processos formativos, senti-me tocada pela maneira como as relações de gênero e sexualidades podem ou não ser problematizadas nesses espaços, já que a experiência das escolas/universidades marca e constrói sujeitos. Logo, as relações de gênero e sexualidades não são deixadas de lado ou guardadas separadamente no momento em que os sujeitos adentram a tais espaços de formação; pelo contrário, eles acompanham e constroem modos de existência.

Até aqui, apresento um conjunto de memórias que carrego comigo. Memórias estas que permitiram que eu me transformasse, conhecesse e reconhecesse o meio que me cercava. Memórias oriundas de experiências individuais, mas que não deixam de ser coletivas, já que surgem a partir da interação com outros sujeitos. Memórias que, quando acionadas, servem como elementos capazes de me auxiliar a pensar como eu era e como me reconheço hoje.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 9).

Neste trabalho, o entendimento de memória é pensado como uma construção do sujeito, rodeada pelos saberes que nos constituem, bem como com o processo de experiência. A experiência proporcionada pela universidade, a experiência do ensino superior e da formação docente. Talvez seja importante pensar que essas memórias só me movimentam devido ao processo formativo que faz com que eu as acione, ou seja, processo que, em contínua transformação, é capaz de auxiliar a maneira como nos relacionamos com o outro. Processo formativo que diz de encontros, de atravessamentos. “Atravessamento que transforma: ao passar carrega um pouco, deixa um pouco, agita, mistura, desorganiza, desfaz

barreiras” (CASTRO, 2014, p. 13). Um encontro com as relações de gênero e com as sexualidades. Construções sociais em constante transformação e reformulação. Um atravessamento que me fez questionar quem eu era e como havia me constituído daquela maneira e não de outra. Um encontro e um atravessamento que aos poucos iam conduzindo-me a pensar os meus próprios saberes, as minhas próprias vivências. Saberes que dão lugar, que constroem verdades. Saberes que definem o que se é ou não, o que é verdadeiro ou falso, o certo ou o errado. Experiências provenientes da relação entre narrativa e memória. “Quem consegue construir narrativas sobre seu passado, consegue reconstruir uma vida, se submete a uma experiência, através [...] daquilo que se passou consigo” (SANTOS, 2009, p. 79).

Refiro-me à narrativa como um mecanismo a fim de que seja possível evidenciar o nosso entendimento de mundo, como nos constituímos e o lugar que ocupamos. “As narrativas são mais que a descrição de eventos experienciados ou modelos explicativos, elas constroem realidades, de forma compartilhada” (CASTRO, 2014, p. 113). Porventura seja possível pensar a narrativa mediante a construção da vida em sociedade em que o sujeito pode externar situações vivenciadas consigo, assim como com os outros. “Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito” (CUNHA, 1997, p. 188).

E nesse emaranhado de experiências e processos formativos, percebi a necessidade de pensar acerca de como os processos disciplinares foram aos poucos constituindo a mim e aos outros. Corpos dóceis? Obedientes? Capazes de respeitar as regras? Quais regras? Ia percebendo que a minha construção enquanto sujeito dizia respeito à minha experiência. E eu sou sujeito dessa experiência. “A experiência é impura, confusa, vinculada ao tempo, ao corpo, à paixão, ao amor, ao ódio, ao enfrentamento. A experiência pensada como um acontecimento” (LARROSA, 2002, p. 23).

A experiência da pós-graduação possibilitou-me o encontro e a aproximação com as perspectivas pós-estruturalistas, assim como com os estudos de inspiração Foucaultiana. Um modo de pesquisar diferente, intranquilo, perturbador. Um trabalho que, possivelmente, me daria inúmeros questionamentos. Uma mistura de insegurança e desafio que se acentuou com o doutorado em Educação. Um processo formativo que, ao me apresentar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED¹), me possibilitou

¹ O Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade foi fundado em 2010. Marcado por ações de ensino, pesquisa e extensão, apresenta como interesse discutir temáticas voltadas para as relações de gênero, sexualidades e educação. Tomando como inspiração as perspectivas pós-estruturalistas e os estudos Foucaultianos, o grupo reúne-se semanalmente para estudo de textos, discussão de projetos de extensão, escrita coletiva, além de compartilhamento das pesquisas de mestrado, doutorado e iniciação científica.

entrar em contato com trabalhos de colegas que me oportunizaram ver o mundo com “novas lentes”, ocorrência que me colocou em meio a jogos de poder e verdade, movimentos de constituição de si, atentando para o que antes eu não via. Pesquisas que me incitaram a pensar a maneira como vamos nos construindo enquanto sujeitos, assim como a construção das nossas subjetividades. “Processos organizados e que organizam práticas de si [...]” (FERRARI, 2010, p. 9).

Como aporte teórico para esta pesquisa, foram utilizadas investigações como a de Marcondes (2020), que discutiu como os discursos podem subjetivar mulheres ciganas; Machado (2019), que pesquisou a subjetivação de mulheres jovens mediante imagens selfies, bem como sua exposição nas redes sociais; França (2019), que pesquisou como masculinidades homossexuais são construídas a partir de discursos que circularam em meio à revista *Junior*, Ritti (2015), que buscou pensar os processos de subjetivação de mulheres mães periféricas, Silva (2011), que discutiu quais as identidades de gênero as experiências estabelecidas com o currículo dos cursos de formação de professores(as) vêm produzindo, entre outros. Encontros com pesquisas e pesquisadores(as)...

Trata-se de um grupo que vai além do ensino, da pesquisa e da extensão, que produz experiências, trocas e redes de apoio. Um espaço afetivo que compartilha momentos e fortalece encontros. Descrever o GESED é falar de processos formativos que marcam e que constroem sujeitos, oportunizando diálogos que fazem pensar. É comum ouvirmos que a experiência da pós-graduação pode ser marcada por momentos solitários, entretanto a rede construída no/pelo GESED é marcada por cuidado e acolhida, compartilhamento de dúvidas e incertezas. No decorrer dos seus dez anos de existência, o GESED, ao contribuir para a transformação de si, também permite a transformação do outro, um movimento de encontros, de fazer-se e desfazer-se enquanto pesquisadores(as).

Por meio do GESED, deparei-me com estudos e discussões que muito contribuíram para que eu percebesse a importância de deseducar o meu olhar voltado para o enquadramento. “Enquadrar quer dizer pôr no quadro, dar contorno, desenvolver tipos de práticas que diminuam a fluidez para ser diferente do que está estabelecido” (FERRARI, 2009, p. 122). O enquadramento que molda, que encaixa, que delimita, que constrói verdades. O enquadramento que me aproximou de Michel Foucault: sujeito estranho, confuso, que, por meio das suas “ferramentas”, contribuiu para que eu pudesse pensar as minhas vivências, atentando para o que o saber-poder seria capaz de fazer comigo e com os outros. Filósofo que me convida a romper com as ações constituídas, com as verdades preestabelecidas.

Quando mudo o meu modo de pensar, também posso transformar a minha ação. Assim, ao mudar o meu pensamento, sou capaz de transformar-me enquanto sujeito, de pensar de maneira diferente. O meu pensamento é o que me possibilita suspender as minhas atitudes, colocar em dúvida e assimilar diferente. Assimilar o meu pensamento como um lugar de liberdade, como uma “resistência criativa”, como algo nunca antes pensado. Resistência capaz de atuar contra os paradigmas, resistência entendida como força na relação de poder. Resistência é continuidade, é jogo de força, é luta cotidiana. Este texto diz de resistência. “A possibilidade de resistência [...] não é essencialmente [...] da reivindicação de um direito determinado, mas da ordem estratégica de luta” (CASTRO, 2009, p. 387). Alterações no modo de se reconhecer enquanto sujeito que compõe novas possibilidades de vida. Nessa relação estabelecida com os outros, passei a perceber a necessidade de entender-me enquanto sujeito de uma sociedade que determina comportamentos e atitudes.

Dando continuidade, conforme venho enfatizando, o meu processo de formação, de transformação, de experiência, começou a ocorrer por meio da universidade. Uma instituição federal em que realizei o curso de Licenciatura em Pedagogia, que contribuiu para que eu pudesse ser balançada, chacoalhada, estremeçada; um processo de ruptura com as formas de pensar. Portanto, o que pode a universidade a inquietar-nos e a abrir-nos possibilidades de pensar outras coisas e colocar-nos a pensar sobre nossa própria constituição?

Talvez o processo de pesquisa em que me encontro tenha nascido de mim, das minhas inseguranças, da minha experiência; no momento em eu que me permiti externar os meus incômodos, as minhas incertezas. E mais, atrevo-me a pensar nas minhas experiências e na minha própria história como um investimento na problematização deste trabalho. Passei a pensar a formação docente como um processo de constituição de si. Pude repensar as minhas atitudes, as minhas ações e me vi construindo uma existência ética; “uma relação de si para consigo” (VEIGA-NETO, 2017, p. 81). Ocorrências que só foram possíveis a partir do que entendo como poder transformador da universidade; perspectiva importante que ajuda a organizar esta investigação. Entretanto, considero necessário destacar que não tenho como intenção tomar a instituição como um modelo de perfeição e excelência, mas reforçar as possibilidades de pensar e agir diferentes que esse encontro me proporcionou. Até então, situações que me pareciam rotineiras passaram a me incomodar. Uma cena na TV, a letra da minha música preferida – a mesma música que eu cantava desde criança –, o valor diferenciado de convites destinados a mulheres e homens para acesso a algum evento, a linguagem voltada para o artigo masculino, mesmo que a maioria da plateia fosse composta por mulheres, a simples escolha de presentes infantis... Hábitos rotineiros que passaram a me

perturbar. Precisei negociar e fazer concessões no convívio com outras pessoas que não viam o que eu passei a ver; tampouco não pensavam da maneira a qual eu passei a pensar. Afinal, eu havia aceitado a oportunidade de uma existência diferente, nova e inquietante.

Mesmo que timidamente, passei a me posicionar diante das pessoas próximas que me cercavam. Sugeri a possibilidade de se colocarem diferentemente no mundo; um jeito menos binário e segregativo. Algumas pessoas acharam interessante, outras nem tanto. Era constantemente indagada: “já vai começar a procurar pelo em ovo, Apolônia?”. Outros diziam: “depois que entrou nessa tal universidade tá nessa de problematizar tudo! Acha mesmo que vai mudar o mundo?”. E assim, por meio de vivências familiares rodeadas por embarços e inquietações atreladas à minha formação enquanto Pedagoga e seguidas pelo Mestrado em Educação realizado em uma universidade pública, em que pude pensar as relações de gênero e sexualidades em um curso de formação de Pedagogas, vivenciei um processo que me conduziu ao objeto de investigação presente neste trabalho de doutorado. Aqui, quero problematizar a formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia presentes em três instituições federais de ensino superior participantes desta pesquisa, sendo elas: Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a partir de rodas de conversa com estudantes e entrevistas com as pessoas responsáveis por esses cursos. Um processo formativo que não se limita às disciplinas e à sala de aula, mas diz de tudo que a universidade pode possibilitar, como conversas, grupos de estudos e pesquisa, participação em coletivos feministas e LGBTI+, entre outros.

A escolha destas instituições diz da minha própria formação: graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFV, Mestra em Educação pela UFOP e, atualmente, doutoranda em Educação pela UFJF. Acredito na importância estabelecida entre essas instituições e a minha trajetória, possibilitando um vínculo de formação construído nestes espaços em que pude transitar.

Com relação ao objetivo desta pesquisa, tenho como interesse problematizar os movimentos de formação *nas* relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia das três instituições federais mineiras mencionadas – UFV, UFOP e UFJF. Refiro-me a uma formação que acontece “por meio” das relações de gênero e sexualidades, ou seja, penso as subjetividades que vão se formando nas relações de gênero e sexualidades; subjetividades construídas mediante jogos de verdade e relações de poder.

Quanto aos objetivos específicos que me acompanham nesta produção, citam-se:

- a) problematizar a relação entre a formação acadêmica nos cursos de Licenciatura em Pedagogia presentes nas instituições participantes da pesquisa atrelada aos processos de constituição das estudantes, a partir dos seus olhares sobre as questões de gênero e sexualidades presentes na sua formação;
- b) analisar, a partir do que dizem as estudantes e o(a) coordenador(a), se os cursos de Licenciatura em Pedagogia participantes da pesquisa produzem experiências de formação que permitem à problematização das relações de gênero e sexualidades;
- c) discutir se as estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia participantes da pesquisa conseguem perceber a relevância das questões de gênero e sexualidades na educação, na escola e em si mesmas;
- d) problematizar as perspectivas de formação para as questões de gênero e sexualidades a partir do que dizem os(as) coordenadores(as) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições participantes da pesquisa.

Posto isso, tomo como questão central que me instiga e movimenta nesta caminhada a seguinte interrogação: **o que dizem estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de três universidades federais mineiras sobre a problematização das relações de gênero e sexualidades em sua formação?**

Vale destacar que definir uma questão que orienta uma pesquisa de doutorado atravessada por experiências de vida não se deu como uma tarefa fácil, já que pensar a formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia presentes em três instituições federais de ensino superior envolve um emaranhado de questionamentos que tocam e que latejam no meu modo de existir. Um encontro de experiências trazidas pelas estudantes que, ao atravessarem esta pesquisa, dialogam e se misturam às minhas próprias vivências; uma combinação de aprendizados, novos saberes e possíveis mudanças nas maneiras de pensar e agir. Experiências pensadas como algo que toca, incomoda, produz vontades. Experiências individuais, já que não são sentidas da mesma maneira por todos os sujeitos. Experiências que, a partir de leituras, conversas, convívio, problematizações, possam contribuir para a produção de sujeitos diferentes; sujeitos sensíveis, abertos e disponíveis. Com isso, ao buscar inspiração por meio de leituras e estudos, tenho como interesse produzir algo próprio, a partir dos atravessamentos entre a teoria e o campo. Assim, aposto em um trabalho que permita um relato de si para nós, para os outros, para as estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia participantes desta investigação.

Ainda pensando sobre a questão que orienta esta pesquisa, vale destacar que, ao adotar o termo problematização, refiro-me a um exercício inspirado nos estudos Foucaultianos e que

irá organizar as análises presentes neste trabalho. Mesmo que os escritos de Michel Foucault não tenham sido marcados por indicações de métodos de investigação a serem seguidos, inspirada nas produções do autor, neste estudo, a problematização aparece como uma potente possibilidade metodológica de fazer pesquisa. Acredito que “dar um passo atrás” (FOUCAULT, 2010), questionar o que vem me constituindo no decorrer da vida, assim como colocar tais saberes sob suspeita, não seja uma tarefa fácil, mas aceito o desafio.

Ela [a problematização] elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder. Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento. (FOUCAULT, 2010, p. 233).

Entendo a problematização como um convite à dúvida, ao rompimento com as certezas arraigadas, bem como com os pensamentos fixos. Apropriar-se de algo conhecido e transformá-lo em objeto de pensamento (FOUCAULT, 2008). Para Marshall (2008, p. 31), problematizar seria romper com o que habitualmente se faz de “forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema”. Assim, ao tomar a formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia participantes desta pesquisa como um momento de problematização, penso estar realizando um investimento a fim de que as futuras Pedagogas, porventura, possam se sentir convidadas a repensar a maneira que vêm sendo construídas.

Por outro lado, ao realizar uma pesquisa de inspiração Foucaultiana, é possível considerar o que o autor denominou “ontologia do presente”. Para ele, ao nos questionarmos acerca da atualidade, encontramos-nos inseridos(as) em meio a uma rede que produz sujeitos. Com isso, trabalhar com Foucault é pautar-se em uma perspectiva que considera as condições de emergência; os saberes e as condutas que constroem os sujeitos valorizados, aquilo que nos organiza socialmente em meio às relações conosco e com os outros. “Eu busco diagnosticar, realizar um diagnóstico do presente: dizer o que nós somos hoje e o que significa, hoje, dizer o que dizemos” (FOUCAULT, 2001, p. 634).

Dito isso, vale esclarecer que a escrita deste trabalho de doutoramento acontece atravessada por dois acontecimentos importantes que trazem rupturas, continuidades e que ajudam a marcar esta produção. Refiro-me ao cenário pandêmico da covid-19, ocorrência que

demandou alterações nos rumos desta pesquisa, bem como o panorama político marcado pelo governo do ex-presidente Jair Bolsonaro; questões que aparecerão ao longo desta produção.

Após as considerações iniciais, apresento a organização deste trabalho, que está distribuído em cinco momentos:

- a) em *Entre experiências que formam e que transformam: os processos formativos que vêm me constituindo*, tenho como objetivo apresentar o contexto do surgimento da investigação. Aponto a maneira pela qual sou tocada e instigada a problematizar a formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia presentes em três instituições federais de ensino superior participantes desta pesquisa: Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade Federal de Juiz de Fora, a partir de rodas de conversa com estudantes e entrevistas com os(as) coordenadores(as) desses cursos. Destaco também como a minha inserção na universidade contribuiu para despertar incômodos e questionamentos acerca dos saberes de gênero e sexualidades, fazendo-me pensar e transformando a minha maneira de ser e de agir;
- b) em *Da perturbação da existência à constituição do problema: maiores aproximações com a pesquisa*, procuro destacar as perspectivas teórico-metodológicas que orientam o trabalho, a partir de aproximações pós-estruturalistas das relações de gênero, sexualidades e educação, assim como com os estudos Foucaultianos, além de estabelecer a escrita dos procedimentos metodológicos utilizados no texto. Neste sentido, dedico-me a esclarecer a maneira com a qual a pesquisa foi construída; um movimento que envolveu desencontros, escolhas, recusas, mas também insistências e novos olhares para dar continuidade ao trabalho;
- c) já em *Formação docente: um processo de construção de sujeitos e subjetividades*, dialogo com conceitos importantes, como: problematização, formação do sujeito, formação docente, processo de subjetivação/dessubjetivação, currículo, entre outros que irão caminhar comigo no decorrer de toda a pesquisa;
- d) mais adiante, em *O curso de Pedagogia: acontecimentos, rupturas e continuidades ao longo dos anos*, realizo uma breve contextualização histórica do curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, além da tentativa de estabelecer um diálogo entre algumas das reformulações do curso e as construções de gênero. Aproveito para também apresentar as três instituições escolhidas para a realização

deste trabalho: Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF);

- e) por fim, em *Sujeitos/docentes em construção: os cursos de Pedagogia participantes da pesquisa são problematizadores dos saberes de gênero e sexualidade?*, abordo, em um primeiro momento, os gêneros e sexualidades nas agendas políticas, já que pensar um curso problematizador é também considerar que este pode auxiliar a problematizar a atualidade, o cenário político e a maneira pela qual as suas estudantes se inserem no mundo. Em seguida, destaco a presença de demandas de gêneros e sexualidades que surgiram a partir das estudantes, como é o caso de reclamações acerca de casos de assédio e violência homofóbica. Destaco também a importância do investimento em um curso de formação que possa constituir estudantes que, de algum modo, podem dar-se conta das violências sexuais e de gênero, entre outras, a que estão submetidas. Assim, discutir os assédios, problematizar as violências, debater políticas internas de acolhimento e de denúncia é parte desse curso problematizador.

2 DA PERTURBAÇÃO DA EXISTÊNCIA À CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA: MAIORES APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA

“Uma metodologia de pesquisa [...]trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar [...]”. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 17).

A produção desta pesquisa me fez perceber que ela se refere à maneira como enxergamos o mundo, assim como nos constituímos nesse espaço. Ao dar “um passo atrás” (MARSHALL, 2008) em relação às nossas certezas, somos convidados(as) à possibilidade de encontros e descobertas; e, com este trabalho, isso não foi diferente. Fui desafiada a ir além dos binarismos, legitimando as possibilidades de existência e desconstruindo certezas e verdades preestabelecidas. Dessa maneira, acredito na possibilidade de ir além de questões que até então fui habituada a reconhecer como válidas e passar a duvidar do meu próprio pensamento. Encontrei-me desafiada a percorrer trajetórias diferentes das que eu me encontrava habituada, sendo tocada e movida para novas descobertas. Penso que as escolhas por nossas metodologias de trabalho também dizem de nós. Referem-se às coisas que acreditamos e como nos posicionamos. Dizem respeito ao nosso campo que aos poucos nos mostra as possíveis maneiras de vivenciá-lo, desde que estejamos abertos(as), atentos(as) e disponíveis.

De acordo com Meyer e Paraíso (2014, p. 17), as metodologias que irão conduzir os nossos trabalhos devem ser escolhidas no decorrer das nossas produções e devem estar atentas às necessidades que aos poucos forem surgindo a partir do objeto de estudo, assim como à questão orientadora do trabalho. Posto isso, ao me aproximar dos estudos pós-estruturalistas e mediante a colaboração de Michel Foucault, adentro em um campo, para mim, de certo modo, inseguro, mas que me ajuda a construir entendimentos provisórios. Um caminho metodológico que me impulsiona a fugir da formulação de verdades únicas, que me auxilia a problematizar o campo, supondo que ali nada está dado ou acabado, tampouco aguardando para ser coletado. Portanto, dialogar com essa perspectiva de trabalho não se refere a algo como um “vale tudo”, mas necessita de “olhares, posições e movimentos” (MEYER; SOARES, 2005, p. 29). Assim, investigar com outros olhares não é abandonar caminhos que vêm sendo traçados no decorrer dos tempos, mas colocá-los sob suspeita, redirecionar o olhar. Um movimento de pesquisa marcado por um contínuo produzir-se, assim como um produzir-se enquanto pesquisadora. Um processo formativo tomado pela importância de se recomeçar quantas vezes for necessário, apagar, construir, mudar...

Segundo Louro (2004, p. 41), pesquisar por meio dos estudos pós-estruturalistas

significa resistir à pretensão de operar com a verdade. Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada. [...] Nossa atenção, portanto vai na direção de compreender como algo se tornou verdade para determinado grupo ou sociedade e para uma época, como foi possível que determinadas ideias aparecessem, como foi possível formar-se uma tal racionalidade.

Mesmo tendo tido a oportunidade de pesquisar com aproximações pós-estruturalistas no decorrer do mestrado, sinto que só no processo de doutoramento adentro um pouco mais a esse universo. Inserida nesse processo, considero que hoje consigo produzir discussões mais significativas, já que esta pesquisa exige um olhar mais atento e comprometido com as perspectivas que adotamos; tudo em constante movimento. Sou convidada a conviver com a inconstância, com o mutável e com a heterogeneidade. As “pesquisas pós-estruturalistas se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada” (MEYER; SOARES, 2005, p. 42). Um convite combinado por deslocamentos, surpresas, já que nada está posto ou pronto. “Ao demandarem soluções ou encaminhamentos, os nossos problemas de investigação nos levam a “lugares particulares” (MEYER; SOARES, 2005, p. 30), lugares que me direcionam a outros problemas, outras cores e outras formas. Portanto, o que apresento neste capítulo são traços de uma pesquisa que, em algum momento, necessitou fazer o uso de reticências e cessar provisoriamente a discussão, mas que terá continuidade por meio de futuras produções.

Pensando nisso, tomo como inspiração autores(as) como Veiga-Neto (2017), Ferrari (2009), Meyer e Soares (2005), Butler (2003), Louro (2013a), Larrosa (2002), Foucault (1988, 1996, 2010), Miskolci (2009a), Castro (2014), Fischer (2003), entre outros(as).

A cada passo dado, a cada leitura problematizada, pude perceber o surgimento de mudanças, seja na maneira de pensar ou agir. Talvez, se tivesse a possibilidade de dialogar diretamente com Foucault (1984, p. 4), ele me dissesse que “é muito chato ser sempre o mesmo”. Assim, acredito que posso voar, descobrir novos horizontes, ir além das minhas certezas e desbravar o desconhecido. Em alguns momentos, encontrei-me tomada pela tentativa de ressignificar tudo que vivi. Talvez seja possível supor que este trabalho, que tanto me toca e impulsiona, possibilita-me dar passos largos ao ouvir e dialogar com outros sujeitos. Nesse sentido, busquei problematizar as coisas ditas, as frases proferidas, os sujeitos que enunciam tais falas. Quais sujeitos são esses? Por que pensam de determinada maneira e

não de outra? Em que ou em quais circunstâncias proferem determinada fala? Como se constituem?

Fischer (2003), ao convidar-nos a pesquisar com Michel Foucault, reforça a importância da dúvida em detrimento das nossas crenças naturalizadas, destacando a relevância em atentar a espaços entendidos como vazios e por muitas vezes deslegitimados. Para a autora,

o convite que o pensamento Foucaultiano nos faz é o de imergir nesses ditos que se cristalizam e buscar descrever – tanto no interior das próprias pesquisas já feitas sobre o tema, como numa nova proposta de estudo empírico – práticas discursivas e práticas não discursivas em jogo, de tal modo que possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades. (FISCHER, 2003, p. 376).

Penso ser relevante ressaltar que entendo o processo de pesquisa como um acontecimento, algo que acontece, que produz quebras em tempos ou lugares, rupturas no meu processo de pensamento. Assim, a maneira como venho me constituindo enquanto sujeito no decorrer da minha vida passa por descontinuidades ao longo deste trabalho. Talvez, no momento de fazer uso das devidas reticências necessárias a esta investigação, conforme dito anteriormente, entendendo-a como provisória. Outras maneiras de se pensar podem ser instaladas, permitindo novas rupturas, novos caminhos, novas possibilidades. Sendo assim, porventura, este texto possa ser compreendido como algo novo, diferente, já que, possivelmente, após esta produção, cercada por um jogo de forças, não serei mais a mesma pesquisadora que iniciou este percurso.

2.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: MARCAS DE UM PROCESSO DE PESQUISA

As autoras Meyer e Soares (2005) ressaltam que as escolhas acerca das nossas investigações se referem às questões que nos provocam, instigam, movimentam:

é possível dizer que, para compor nossa agenda de investigação, também partimos de pistas e suspeitas. Pegamos nosso quadro, um quadro no qual se inscreve uma (ou mais do que uma) história que, de alguma forma, nos provoca, desacomoda, instiga ou nos coloca interrogações e que, exatamente por isso, nos põe em movimento atrás de respostas ou explicações para uma ou mais questões. (MEYER; SOARES, 2005, p. 29).

A partir das falas das autoras, é possível destacar que a presente pesquisa demandou algumas reformulações que me convidaram a conhecer, pensar e viver este trabalho. Assim, busquei produzir uma investigação que me permitisse “olhar mais e mais a tela de diversos ângulos” (BALESTRIN; SOARES, 2014, p. 91); um percurso em que, enquanto pesquisadora, pude me sentir modificada, perturbada, transformada; considerei o provisório, o desfeito, a mudança no pensamento. Um trabalho em que não tive como interesse realizar uma imersão prolongada acompanhada de registros longos e detalhados do campo. Atentei-me a procurar conhecer os sujeitos, entrar em contato com diretórios acadêmicos, grupos de estudos e pesquisas que se interessassem pelas discussões das relações de gênero e sexualidades, para que eu pudesse ter a possibilidade de falar sobre a pesquisa e interagir com as estudantes.

Logo, partindo do entendimento de que, para compor uma investigação, faz-se necessário articular os seus procedimentos metodológicos, este trabalho está pautado nos seguintes passos:

Realização de um levantamento bibliográfico: Em meio a um emaranhado de possibilidades teóricas, históricas e infinitos discursos produzidos, a realização de um levantamento bibliográfico possibilitou-me traçar caminhos para esta investigação, bem como uma maior aproximação com pesquisas que dialogam com as questões apresentadas neste trabalho.

Segundo Galvão (2011, p. 1), realizar um levantamento bibliográfico

é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência.

Pensando nisso, a pesquisa destinada à produção do levantamento realizado aconteceu por meio de ferramentas de busca na internet, as quais elenquei em três grupos distintos: a) Buscadores Especializados, sendo eles: 1) Google Acadêmico, 2) Scientific Electronic Library Online (SciELO), 3) Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e 4) Banco de Teses e Dissertações CAPES; b) Sites de Periódicos

Acadêmicos que trabalham, especificamente, com os estudos de gênero e sexualidades, os quais foram escolhidos de acordo com o Qualis Periódicos, e c) Sites de Eventos da Área de gênero e sexualidade: Seminário Internacional Fazendo Gênero, Seminário Internacional Desfazendo Gênero, Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, Seminário Enlaçando Sexualidades, Encontros nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero (Congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH).

Vale destacar que toda a pesquisa foi direcionada a partir do ano de 2006, uma vez que, segundo a Resolução nº 1, proposta pelo Conselho Nacional de Educação, esse foi o momento em que foram instituídas as Diretrizes Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006).

Por meio das buscas realizadas, foi possível perceber tempos em que o debate acerca das relações de gênero e sexualidades pareciam se encaminhar alcançando períodos favoráveis de discussão. O momento marcado pelo Governo Lula (2003-2011) pode ser tomado como exemplo. Mesmo sabendo que as relações de gênero e sexualidades se encontravam longe do currículo oficial das escolas públicas, o investimento em projetos de formação docente, a compra de materiais didáticos e as parcerias com universidades federais possibilitavam um maior/melhor debate. Já em se tratando das instituições federais, estas se pautavam na tentativa da implementação de disciplinas, uma vez que a busca por docentes que discutiam a temática ainda era escassa; e, mediante as constantes negociações e conflitos apresentados por meio do currículo, este ainda se apresentava rodeado por disciplinas tradicionais, as quais mostravam maior legitimidade e reconhecimento. Entretanto, nos dias atuais, o que presenciamos é a necessidade da volta à lógica do convencimento configurada na tentativa de demonstrar a relevância de tais discussões.

Por outro lado, por meio do levantamento bibliográfico, foi possível identificar trabalhos que muito contribuíram para que eu pudesse pensar o objeto desta pesquisa: a formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia presentes em três instituições federais de ensino superior. Entre o material encontrado, destacam-se: a dissertação de mestrado da autora Kelly da Silva, elaborada no ano de 2011 e denominada: “Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as”. Nesse trabalho, a autora busca, por meio dos Estudos Foucaultianos, estudos de gênero e aproximações pós-estruturalistas, pensar “projetos e/ou discursos sobre a formação de professores/as, no que se refere às relações de gênero, sexualidade e currículo” (SILVA, 2011, p. 6).

Já no trabalho intitulado “Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso! – Gênero, sexualidades e formação docente”, publicado no ano de 2012, os autores, Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro, procuram dialogar com a formação docente e as questões de gênero e sexualidades a partir de uma disciplina do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Universidade Pública Federal (FERRARI; CASTRO, 2012). Pautado na fundamentação teórico-metodológica que também se aproxima dos estudos pós-estruturalistas e mediante a perspectiva Foucaultiana, o material apresenta contribuições importantes, já que, além de problematizar a formação docente, ajuda a pensar a maneira pela qual os sujeitos são construídos; refiro-me aos modos dos processos de subjetivação.

Um terceiro trabalho que também me chamou atenção foi a dissertação de mestrado da pesquisadora Walkíria de Jesus França Martins. Elaborada no ano de 2012 e intitulada “Gênero e sexualidade na formação docente: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA-São Luís”, a autora investigou a formação docente no que concerne às temáticas gênero e sexualidade “a partir da sua concepção e desenvolvimento curricular no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, São Luís- MA” (MARTINS, 2012, p. 9). Trabalhos distintos, mas que, ao pensarem a formação docente, bem como as questões de gênero e sexualidades, permitiram-me problematizar os movimentos de formação *nas* relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia das três instituições federais mineiras – UFV, UFOP e UFJF –, atentando para o que dizem as estudantes desses cursos acerca da problematização das relações de gênero e sexualidades em sua formação.

Produção de um diário de campo: Entendo a produção de um diário de campo como um dispositivo potente de registro, o qual me auxiliou na realização de anotações sobre ideias, problematizações, interrogações e até mesmo incômodos que considerei pertinentes. Logo, o diário de campo serviu-me “para expandir entendimentos sobre os lugares das pesquisas, quem eram/são os sujeitos e de que forma eles/elas vivenciam seus dilemas [...] e/ou realizações” (KLEIN; DAMICO, 2014, p. 78). Vale esclarecer que a produção desse diário não foi destinada a descrições detalhadas de um acompanhamento longo, mas diz respeito aos registros das observações dos contextos cotidianos, nos momentos em que foi possível a minha presença física nas instituições de ensino superior que compõem o processo de pesquisa. Por meio da produção do diário, foi possível pensar sobre o trabalho de campo, à medida que visitava as instituições participantes da pesquisa e criava elos com os(as) interlocutores(as) – alunas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia –, assim como com os(as) coordenadores(as) desses cursos. Nesse sentido, tomando a teoria como referência, a utilização do diário de campo, enquanto um componente metodológico, foi utilizado para

além de meros registros das observações, mas, principalmente, como um movimento de problematização (KLEIN; DAMICO, 2014, p. 78). Ao dialogar com os escritos do diário, pude suscitar questionamentos, dúvidas, além de construir narrativas a partir das ocorrências vivenciadas no campo de pesquisa.

Entrevista narrativa: A partir dos trabalhos de Andrade (2014), penso que a realização das entrevistas possa ser ressignificada, compreendendo-as, então, como entrevistas narrativas. Nesse contexto, considero que as falas proferidas não são dados definidos ou acabados, mas documentos produzidos a partir de um panorama cultural (p. 178). Sendo assim, neste trabalho, a escolha metodológica em fazer uso da entrevista narrativa deve-se à sua profundidade, oportunizando ao(à) entrevistado(a) falar sobre ocorrências que considera importantes, contando, assim, com a mínima interrupção do(a) pesquisador(a). “Há nas entrevistas narrativas uma importante característica colaborativa, uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participantes” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 193).

Ao realizar entrevistas com os(as) coordenadores(as) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições participantes, levantei questionamentos sobre propostas de trabalho e possíveis dificuldades encontradas em relação à implementação de disciplinas voltadas para as relações de gênero e sexualidades, diante do período do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. Questionei sobre em que outras disciplinas ou trabalhos realizados essas discussões aparecem; a maneira que, como coordenadores(as), além de docentes, pensam essas questões; os desafios, tensões e como a instituição problematiza os debates que envolvem as relações de gênero e sexualidades; quais as demandas chegam das estudantes, bem como a maneira como o curso lida com elas, entre outros. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), uma entrevista ocorre geralmente “entre duas pessoas [...] dirigida por uma das pessoas”. Portanto, na condição de pesquisadora inspirada nas perspectivas pós-estruturalistas, procurei contribuir para que o(a) coordenador(a) se sentisse à vontade para falar o que desejasse, expor suas opiniões, falar de si, narrar as suas experiências.

No que diz respeito à realização dos encontros, mediante o encaminhamento de um e-mail, a intenção foi realizar reuniões a fim de que eu pudesse apresentar a proposta de pesquisa, conversar e sanar eventuais dúvidas que pudessem surgir acerca do trabalho. O primeiro contato realizado foi com a Universidade Federal de Viçosa, seguido pela Universidade Federal de Ouro Preto e a Universidade Federal de Juiz de Fora.

Em se tratando da Universidade Federal de Viçosa, como não consegui retorno via e-mail, optei por um contato mediante o WhatsApp. O encontro com o(a) coordenador(a)

ocorreu no dia 29 de agosto de 2019. Após uma rápida conversa mediada por uma funcionária do Departamento de Educação (DPE), a reunião ocorreu sem nenhuma intercorrência, de maneira muito gentil e sem grandes questionamentos. Neste encontro, pude emitir a declaração para autorização da pesquisa para a devida formalização do trâmite.

No que diz respeito à Universidade Federal de Ouro Preto, realizei, inicialmente, a tentativa de dois contatos via e-mail: um para o chefe do Departamento de Educação (DEEDU) e outro destinado ao(à) Professor(a) coordenador(a) do curso de Licenciatura em Pedagogia. Como em ambos os casos não obtive retorno, encaminhei outro e-mail para a Professora responsável pelo colegiado, assim como para o meu ex-orientador de mestrado. A intenção era que ela e ele pudessem me ajudar a chegar até as pessoas que poderiam autorizar o trabalho na instituição. Ambos me ajudaram muito, mas mesmo assim não consegui falar diretamente com as pessoas responsáveis. Nesse sentido, no dia 9 de setembro de 2019, fui pessoalmente até a cidade de Mariana/MG, local em que fica o Instituto onde o curso de Pedagogia está alocado. Mais uma vez, não consegui contato com ninguém. Por fim, acabei recorrendo ao secretário do Programa de pós-graduação para que pudesse viabilizar esse encontro. Por meio de um contato telefônico, consegui falar com o(a) coordenador(a) do curso, que me pediu para procurar o diretor do Instituto e só assim consegui a autorização para a pesquisa.

No decorrer deste percurso, ao ressaltar que o meu trabalho dizia respeito aos estudos de gênero e sexualidades, pude perceber expressões que, talvez, demonstrassem certo desconforto, como se o meu estudo não pudesse ser legitimado ou fosse marginalizado se comparado aos outros campos do conhecimento científico. Em um momento, ouvi: *“ah! Você vai trabalhar com o gênero? Espero que tenha sorte!”*. Voltei para casa tomada por um grande incômodo. Questionava-me se aquela fala dizia respeito ao momento político. Perguntava-me se acaso estivéssemos em outro governo a fala seria proferida da mesma maneira, com a mesma intensidade e no mesmo tom. Ao recorrer a um texto em que a autora Louro (2008, p. 23) ressalta que “o único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la”, penso que esta pesquisa surge num período em que o rompimento com valores construídos ao longo dos tempos se faz necessário. Os estudos de gênero e sexualidades são marcados por uma construção cultural, discursiva e social, diz de resistência, de luta cotidiana. Nos últimos anos, presenciamos grupos se organizarem na busca pela eliminação de qualquer debate que envolvesse os gêneros e sexualidades na educação. A meu ver, fatores como esses reforçam ainda mais a necessidade de uma pesquisa como a que

tenho realizado, um trabalho comprometido com o processo formativo das estudantes. Uma investigação marcada pela experiência, capaz de nos fazer outros de nós mesmos(as), importante na desconstrução de saberes historicamente construídos (FOUCAULT, 2009a).

Na Universidade Federal de Juiz de Fora, o contato com o(a) então coordenador(a) do curso de Licenciatura em Pedagogia para a autorização da pesquisa ocorreu por meio de um e-mail. De maneira muito receptiva, ele(a), imediatamente, autorizou o trabalho. O encontro para a realização da entrevista aconteceu no dia 12 de novembro de 2019.

Dando continuidade, gostaria de reforçar o comprometimento e a ética com as participações e com as falas dos(as) entrevistados(as). As pessoas responsáveis pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia participantes da pesquisa receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que pudessem conhecer melhor a investigação, bem como fossem assegurados os seus devidos direitos.

Já no momento da transcrição das entrevistas, procurei manter, na maior parte das vezes, os registros orais dos sujeitos o mais próximo possível. Porém, vale ressaltar que, em momentos de repetição de palavras, conjugações verbais incorretas, ausência de concordância em gênero, número ou grau, comuns na oralidade, algumas alterações foram necessárias. Após a transcrição, optei por encaminhá-la às pessoas responsáveis pelos cursos a fim de que, caso considerassem necessário, realizassem as devidas alterações. Entretanto, não obtive nenhum retorno quanto a possíveis mudanças ou maiores esclarecimentos. Ocorrência que me fez trabalhar a partir dos relatos originalmente narrados na entrevista. Mediante a intenção de manter o anonimato, estarei utilizando “coordenador(as)” para me referir aos responsáveis e à responsável pelo curso de Licenciatura em Pedagogia das instituições participantes

Análise documental: Como uma estratégia complementar da pesquisa, chamo a atenção para os documentos oficiais selecionados para a análise, tais como a matriz curricular, as ementas e os programas dos cursos e de disciplinas. Penso a análise documental como uma aliada a este trabalho, já que auxiliou a problematizar os movimentos de formação nas relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições participantes. Instrumentos que discutiram o percurso histórico do curso no Brasil, sua reestruturação ao longo dos tempos, a formação curricular antes e após a reformulação do curso, entre outros, não deixando de considerar o tempo histórico em que tais documentos foram produzidos.

Nesse sentido, ao realizar a análise documental, busquei compreender os materiais analisados para além de meros documentos de registro marcados por uma história fiel. Procurei verificá-los a partir de diversos ângulos, construídos em meio a disputas,

tensionamentos, relações de poder, jogos de força. Tensões que, por meio de vestígios, marcaram a elaboração do documento, contribuindo com o direcionamento do nosso olhar acerca do curso e da formação.

Rodas de conversa: Dando continuidade à escolha metodológica para a produção de dados, o investimento na realização de rodas de conversa com as estudantes foi pensado como um importante componente metodológico que contribuiu para que pudesse ouvir e pensar em meio às estudantes participantes. Para a pesquisadora Serpa (2010, p. 26), “a conversa como metodologia de reflexão reflexão vem sendo utilizada por alguns grupos que buscam nesta prática criar um lugar de encontro onde os sujeitos possam reinventar a si e as suas realidades através da palavra compartilhada”.

Assim, ao atentar para que as vozes dos sujeitos participantes fossem respeitadas, procurei legitimar os entendimentos que diziam respeito às suas experiências, às suas vivências, que diziam de si e das relações sociais que as cercavam, assim como dos seus processos formativos. Nesse sentido, produziram-se, com a pesquisa, diferentes narrativas, tecidas na relação entre a produção do diário de campo, a análise documental, as entrevistas com os(as) coordenadores(as) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e as três rodas de conversa realizadas com as estudantes.

Desta maneira, considero que o movimento de pesquisa realizado se encontrou ligado ao modo como o meu olhar foi sendo educado, a fim de problematizar as relações de gênero e sexualidades nos processos de constituição que me acompanharam/acompanham. Porém, nada me impediu de considerar e chamar para o debate os olhares e as perspectivas dos outros sujeitos envolvidos. Olhares que contribuíram para que eu pudesse problematizar verdades únicas, ditas e construídas nos seus respectivos processos formativos.

Roda de conversa on-line: Considerando a necessidade de alteração da metodologia de pesquisa conforme descrita a seguir, o estudo acerca de materiais que discutissem sobre entrevistas on-line foi importante para uma maior e melhor familiarização com a tarefa metodológica. Segundo Flick (2009), a conversa on-line surgiu a partir das entrevistas presenciais, porém essa conversa ocorreria por meio da internet, podendo ser organizada de forma síncrona ou assíncrona. No que diz respeito ao modo síncrono de realizá-las, tanto o(a) pesquisador(a) quanto os(as) participantes da pesquisa organizam a conversa em tempo real, por meio de salas virtuais. Já o modo assíncrono ocorre quando os questionamentos são enviados pelo(a) pesquisador(a) para que o(a) entrevistado(a) possa responder. Para o autor, em uma pesquisa realizada de modo on-line, “os prováveis participantes do estudo devem ter acesso à internet e devem ser acessíveis via internet” (FLICK, 2009, p. 240). No mais, Flick

(2009) também ressalta o que considera como vantagens e limitações no que se refere à realização de entrevistas on-line. Em se tratando das vantagens, seria possível pensar o acesso pelos(as) participantes de lugares distintos, garantindo o seu anonimato, já que estes(as) podem acessar endereços eletrônicos sem sua devida identificação. No que diz respeito às limitações, cita-se a necessidade de familiarização com o meio, no caso, com a internet.

Considerando a proposta inicial de trabalho, a ideia seria começar a produção de dados pela Universidade Federal de Viçosa, entre os meses de outubro e novembro de 2019, seguida pela Universidade Federal de Juiz de Fora e a Universidade Federal de Ouro Preto, no decorrer do ano de 2020.

A intenção seria a de que até o final do ano de 2020 fossem realizados os contatos com as estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das três instituições participantes. Porém, diante de intercorrências ao longo deste processo, foi necessário realizar algumas alterações no cronograma proposto.

A ideia seria a de estar inserida em meio aos sujeitos, observar os corredores, os prédios, os sons produzidos nos intervalos, as falas proferidas. Ponderando que são universidades com as quais construí bons relacionamentos com docentes no decorrer de meu processo formativo, tal inserção ocorreria por meio de disciplinas, grupos de estudos e pesquisas, em que eu pudesse conhecer os sujeitos, conversar, interagir, familiarizar. Entretanto, algumas situações tiveram que ser reformuladas.

A roda de conversa realizada na Universidade Federal de Viçosa ocorreu no dia 19 de novembro de 2019, com a duração de, aproximadamente, 1 hora e 30 minutos e com a participação de 15 estudantes matriculadas entre o primeiro e oitavo períodos da graduação. Já a roda de conversa on-line realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora aconteceu no dia 9 de setembro de 2020, com a duração de 1 hora e 30 minutos e com estudantes também matriculadas entre o primeiro e oitavo períodos da graduação. Na Universidade Federal de Ouro Preto, a roda de conversa on-line com estudantes ocorreu no dia 8 de abril de 2021, com duas horas de duração e com a participação de 14 estudantes também matriculadas entre o primeiro e oitavo períodos da graduação.

No mais, no que diz respeito aos trâmites legais para a realização deste trabalho, gostaria de esclarecer três questões: a primeira diz respeito ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todas as alunas envolvidas na roda de conversa realizada de maneira presencial receberam uma cópia do documento para que pudessem conhecer melhor a investigação, bem como os seus devidos direitos. Já para a realização da roda de conversa on-

line, essas informações foram transmitidas de maneira oral, havendo consentimento por parte de todas as participantes.

A segunda questão a ser enfocada refere-se ao fato de que todo o material elaborado por meio do diário de campo assim como as entrevistas gravadas mediante recurso digital e o material produzido nas rodas de conversa foram guardados e depois de cinco anos serão destruídos, reforçando que o uso desses documentos será estritamente para fins acadêmicos, o que foi apresentado na declaração do uso e destinação do material e dos dados produzidos e dos resultados.

A terceira questão a ser destacada refere-se ao respeito para com os sujeitos envolvidos. As falas foram mantidas em total anonimato, tanto na escrita dos textos referentes aos exames de qualificação, assim como na tese final e nos futuros trabalhos acadêmicos dela decorrentes.

No mais, vale esclarecer que este estudo se trata de uma pesquisa que trabalhou com as concepções dos sujeitos. Nesse sentido, não tive como intenção focar um modelo de formação a ser seguido, busquei, apenas, problematizar o que dizem estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de três universidades federais mineiras sobre a problematização das relações de gênero e sexualidades em sua formação.

2.2 UMA “PAUSA” PARA PENSAR OS DESAFIOS E OS TENSIONAMENTOS ENCONTRADOS NO CAMPO DE PESQUISA: (IM)POSSIBILIDADES PARA A REALIZAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA

A realização das rodas de conversa com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia não foi uma tarefa fácil, ocorrência que me ajudou a pensar a utilização de uma metodologia de pesquisa que envolva sujeitos como desafiadora, uma vez que diz respeito a relações contraditórias, móveis, inconstantes. Um dos desafios dessa estratégia metodológica refere-se a pouca disponibilidade de participação por parte das alunas do curso considerando as dinâmicas de vida que envolvem os estudos e outras atividades cotidianas.

Vale esclarecer que a escolha da roda de conversa como metodologia de trabalho não ocorreu aleatoriamente. Esse recurso vem sendo uma maneira potente para trabalharmos em meio às pesquisas de inspiração pós-estruturalistas, já que, como enfatizam Ferraço e Alves (2014, p. 41), “quando uma conversa acontece, então alguma coisa muda, algo se desloca em nós”. Assim, por meio desse procedimento apostado nos deslocamentos, nas rupturas, nas negociações, na problematização dos pensamentos. Pensar em rodas de conversa refere-se “a

não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto” (SERPA, 2010, p. 133), ou seja, refiro-me à possibilidade de incertezas, dúvidas, questionamentos. Considerar a escuta, as falas, as trocas. Larrosa (2003, p. 212), ao pensar a conversa, enfoca que

nunca se sabe onde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo que se entra... e ao entrar nela pode-se ir onde não havia sido previsto... e esta é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer.

Os sujeitos da pesquisa, ao narrarem as suas experiências ou até mesmo ao escolherem o que iriam narrar, de certo modo adentravam a um jogo de forças pautado no que desejavam falar ou não. Ao construir narrativas de si, acabamos nos produzindo enquanto sujeitos, marcados por simbolismos culturais, discursos sociais e relações de poder. Logo, procurei ficar atenta às questões como essas, o que acabou contribuindo para que eu pudesse lidar melhor com as armadilhas presentes no campo de pesquisa.

Por outro lado, vale ressaltar a maneira pela qual a metodologia de pesquisa escolhida pode ter afetado o processo formativo das participantes. Acredito que, por meio das conversas, ao ouvir as estudantes, estas possam ter saído de um determinado lugar e trilhado outros caminhos, construindo narrativas acerca dos seus processos de constituição de maneira que pudessem interrogar a si mesmas e questionar as experiências que circunscrevem as relações de gênero e sexualidades.

A realização da roda de conversa me permitiu deixar de me reconhecer apenas como uma mera espectadora, possibilitando-me dialogar com as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e produzir conhecimentos e experiências junto delas. Ao entrar em contato com as participantes, procurei convidá-las a pensar diferente e a problematizar a sua constituição. Busquei incitá-las a construir narrativas que dissessem de si, dos seus saberes construídos ao longo da vida. Entendo que 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” (CASTRO, 2014, p. 35). Dessa maneira, a escrita de Castro (2014) contribuiu para que eu pudesse problematizar a narrativa como a possibilidade dos sujeitos de recontar momentos e experiências vivenciadas ao longo do tempo. Ocorrências proferidas, mas também silenciadas, seja pelo fato de esses sujeitos não desejarem externar ou até mesmo, porventura, por não terem com quem falar.

Assim, neste trabalho, as narrativas apareceram de maneira pertinente, já que, por meio delas, ao ouvir as estudantes pude problematizar os saberes que as constituíam. No encontro com elas, as narrativas surgiram como um convite: problematizar a si mesmas, seus modos de pensar e agir, suas vivências, seus processos formativos, suas relações consigo, com os outros e com o mundo, e, talvez, a partir disso, comecem a se questionar enquanto sujeitos, colocando sob suspeita seus modos de existência.

Assumir a utilização das narrativas em meio a um trabalho com aproximações com as perspectivas pós-estruturalistas parte do entendimento de que somos constituídos por meio dos discursos, ou seja, tudo o que somos ou quem somos ou o que nos tornamos foi produzido ao longo da nossa vida. Enquanto sujeitos culturais, partimos do pressuposto de que desde o nascimento somos marcados(as) por saberes que nos conduzem a pensar e a agir de determinado jeito e não de outro. Ao construir sujeitos de experiência, os discursos constroem as coisas que nos cercam, além de auxiliarem na produção do mundo.

Dito isso, retomando a realização da primeira roda de conversa, esta aconteceu com estudantes da Universidade Federal de Viçosa. Arrisco-me a pensar que a marginalização das pesquisas com foco nos estudos das relações de gênero e sexualidades tenham contribuído para as dificuldades que foram surgindo pelo caminho. O encontro com as estudantes só aconteceu após várias tentativas. Em um primeiro momento, busquei individualmente pessoas que pudessem me auxiliar nesse trabalho e participar da roda. Divulguei via redes sociais e por meio de cartazes impressos o convite para o encontro. Procurei, inicialmente, deixar em aberto o dia e o horário, a fim de atender à disponibilidade das interessadas, mas, mesmo assim, não obtive êxito. Percebendo uma eventual falta de interesse por parte das alunas, parti para uma segunda estratégia: uma busca via Facebook por estudantes do curso de Pedagogia da UFV. Consultei grupos da instituição e do curso. Encaminhei o convite, mas mesmo assim ouvi estudantes dizendo não ter interesse em *"falar dessas coisas"*, *"não saber nada sobre isso"* e até mesmo *"não ter tempo"*, já que estudavam, trabalhavam e ainda estavam realizando estágios naquele período.

Nesse movimento de procura de pessoas interessadas, consegui apenas três alunas, mas percebi que a minha insistência parecia ser maior do que o próprio interesse de cada uma, fato que incomodou bastante, uma vez que entendo como de grande importância problematizar os movimentos de formação nas relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Penso que a falta de interesse em participar da conversa, por parte das estudantes, diz dos modos como somos constituídos para as questões de gênero e

sexualidade nos diversos âmbitos sociais. Sendo assim, talvez seja possível pensar que o papel desta pesquisa, bem como da universidade de um modo mais amplo, ganhe força, uma vez que ambas nos colocam a pensar os modos como somos construídos. Ao recordar a minha trajetória de vida, lembrei-me que, assim como para as estudantes que relataram não ter interesse na discussão, nem sempre as relações de gênero e sexualidades atraíam-me. Interesse que só surgiu a partir do momento em que adentrei a universidade e aos poucos tais questões me foram sendo despertadas. Compartilho do pensamento do(a) coordenador(a) de um dos cursos participantes ao focar que “[...] se tem um lugar bom e adequado pra falar sobre isso (questões de gênero e sexualidades) é a universidade, o espaço acadêmico e a gente tem que ter essa responsabilidade”.

A universidade abriu-me portas para pensar a minha existência e externar os meus questionamentos. Por meio da instituição, ao entrar em contato com as relações de gênero e sexualidades, à medida que repensava as minhas vivências, ia apropriando-me de tais concepções enquanto objeto de problematização; tomei distância dos seus entendimentos e coloquei-me a interrogar e a problematizar os seus sentidos (FOUCAULT, 2006a). Debrucei-me na construção de novos saberes, procurando fugir das redes discursivas que tanto insistiam em me enquadrar. Penso que, talvez, tal entendimento tenha me motivado a não desistir e retomei a minha procura por pessoas interessadas em participar da conversa.

Pedi ajuda diretamente a uma professora que, naquele período, problematizava as questões voltadas para as relações de gênero e sexualidades por meio de uma disciplina oferecida na instituição. Como a disciplina era aberta para estudantes de todos os cursos de Licenciatura da UFV, a ideia era que, caso a professora concordasse, eu pudesse conversar com as estudantes de Pedagogia no horário da sua aula; uma maneira que havia encontrado para conseguir falar com essas pessoas, mas essa possibilidade também não se efetuiu. Esta mesma professora se ofereceu para levar a minha demanda até uma colega do departamento, responsável por uma das disciplinas de estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia com a intenção de que, talvez, esta pudesse me ceder uma das suas aulas. Mais uma vez a tentativa foi negada. Naquele momento, fui tomada por certa insegurança, uma vez que não sabia os rumos que a pesquisa poderia tomar. Estava me sentindo extremamente afetada com a situação e com a negativa das pessoas, chegando ao ponto de me questionar se valeria realmente a pena insistir em um trabalho visto por parte da sociedade como deslegitimada, sem prestígio e sem reconhecimento científico.

Certo dia, logo após uma dessas negativas, ao me sentar em um gramado com vista direta para a escadaria do Departamento de Educação da UFV, comecei a recordar o meu encontro com as pesquisas de gênero e sexualidade. Pensei na primeira reunião com um professor, possível orientador de um Trabalho de Conclusão de Curso, que discutia a temática, os encontros de orientação, as reuniões do grupo de pesquisa do qual eu participava e a compra dos dois primeiros livros que me aproximavam da problemática: *Corpo, identidade e bom-mocismo*, de Alex Branco Fraga, e *Gênero, sexualidade e educação*, de Guacira Lopes Louro. Recordei os primeiros congressos, o contentamento em ver de perto autores(as) que estavam contribuindo muito para a minha transformação enquanto sujeito. Lembrei-me das inquietações, dos incômodos, das vezes em que passei a problematizar a minha constituição e como tudo aquilo me motivava naquela época. Também recordei dos eventos na área do gênero e da sexualidade que aconteciam naquele mesmo departamento. Lembrei-me do primeiro congresso internacional. O ano era 2011 e a UFV se tornava para mim uma referência ao convite a duvidar das minhas certezas e a pensar de outro modo. Também relembrei de um encontro com professores(as) e colegas, em que, diante de um questionamento acerca de uma possível desistência no campo das relações de gênero e sexualidades para a realização de um mestrado, deixei claro que não se tratava apenas de mudar o campo de pesquisa, mas de fugir de algo que dizia de mim e das minhas inquietações, da minha construção, da minha experiência. Sendo assim, não seria diante das primeiras dificuldades encontradas no campo que eu iria desistir. Ergui a cabeça e segui a diante.

Após alguns dias, em conversa com o meu orientador e após dividir com ele os percalços encontrados, ele sugeriu-me dar um tempo com a roda de conversa e apresentou-me outro caminho. Quem sabe não realizar em um primeiro momento as entrevistas com as pessoas responsáveis pelos cursos? Gostei da sugestão! Era a possibilidade de dar andamento ao trabalho sem atrasos. Realizei então os contatos e as entrevistas nas três instituições. Curiosamente, entre uma entrevista e outra, recebi uma mensagem da professora que havia se disponibilizado em me ajudar a organizar o encontro com as estudantes. Na mensagem, ela me informava sobre o interesse de um grupo de alunos(as). Ela se referia a 19 pessoas que compunham parte do Programa de Educação Tutorial (PET) em educação composto por estudantes do segundo, quarto, sexto e oitavo períodos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFV. Vi então reacender a possibilidade da roda de conversa. Combinei com ela o dia e o horário e, assim, consegui falar com aquelas pessoas. O encontro aconteceu no dia 19 de novembro de 2019, no Departamento de Educação da UFV, com a duração de 1 hora e 30

minutos. Das 19 pessoas interessadas, compareceram 15. Um grupo composto por 12 mulheres e 3 homens, no qual encontrei pessoas disponíveis e abertas aos questionamentos.

Assim que cheguei ao local da roda de conversa, procurei me apresentar e falar um pouco da pesquisa. Enfoquei a proposta e esclareci a importância daquele momento como um encontro potente para problematizar os movimentos de formação nas relações de gênero e sexualidades naquele curso de Licenciatura em Pedagogia.

Expliquei sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e direcionei duas cópias a cada estudante a fim de que pudessem ler, assinar e elucidar as eventuais dúvidas que pudessem surgir. Aproveitei para também informar sobre as declarações que seriam entregues a cada participante da pesquisa, assim como a realização de um sorteio do livro “Sexualidades, gênero e infâncias no cinema”, obra da Professora Constantina Xavier Filha, que seria realizado ao final do encontro. Material gentilmente cedido pelo Professor Roney Polato de Castro, orientador deste trabalho.

A proposta inicial para a realização da roda de conversa foi dividir o encontro em três momentos distintos.

- **1º momento:** Apresentei objetos que se remetiam às relações de gênero e sexualidades, como: boneca, carrinho, vassoura, bonecos de super-heróis, armas de brinquedo, a fim de que pudessem servir como disparadores da conversa. A partir daí, lancei os seguintes questionamentos: por que vocês acham que eu trouxe esses objetos? O que eles têm a ver com a proposta dessa nossa conversa? Quando vocês olham esses objetos, o que vocês pensam? E como vocês pensam as relações de gênero e sexualidades? Para vocês, o que é isso?
- **2º momento:** Foi destinado para a realização de uma oficina. Em um saquinho, procurei colocar perguntas gerais referentes ao propósito da roda de conversa, ou seja, problematizar os movimentos de formação nas relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFV. Assim, foram apresentadas questões, como: Vocês costumam discutir as relações de gênero e sexualidades no curso de Pedagogia? E na universidade? Se sim, de que maneira? As disciplinas presentes no curso de Pedagogia fazem com que vocês possam pensar as relações de gênero e sexualidades? Quanto às relações de gênero e sexualidades, vocês consideram o curso de Pedagogia como um curso problematizador? Vocês se sentem acolhidos(as) pela instituição? Como isso acontece? O que vocês pensam sobre uma “formação” para discutir as relações de gênero e sexualidades? Vocês já precisaram denunciar algum caso de homofobia, machismo e/ou assédio na instituição? Como isso aconteceu? A

universidade costuma promover eventos, na área de educação ou específicos, sobre as relações de gênero e sexualidades? Com que frequência?

- **3º momento:** Foi destinado à roda de conversa propriamente dita. Porém, no momento da realização da oficina, logo que a primeira pergunta foi lançada, a turma se mostrou muito participativa e comecei a perceber que vários outros questionamentos propostos iam aos poucos sendo debatidos. Assim, precisei realizar algumas alterações no andamento da conversa, e já no segundo momento adentrei efetivamente nas questões propostas para a ocasião da roda de conversa, à medida que essas ponderações vinham à tona.

Diante do número de participantes, para melhor reconhecimento acerca de quais sujeitos proferiram determinada fala, optei por realizar duas gravações em áudio e uma em vídeo. Porém, mesmo assim, em alguns momentos tive problemas na identificação desses sujeitos. Ocorrência que, no meu entendimento, não acarretou nenhum prejuízo à qualidade do trabalho, uma vez que a potência da fala permanece inalterada.

Após a realização da primeira roda de conversa com as estudantes da UFV, já no ano de 2020, quando a pesquisa parecia se acertar, a população brasileira foi surpreendida pela forte pandemia da covid-19, doença que gerou desconforto, incômodo e inspirou cuidados. Um momento de “rupturas das evidências, essas evidências sobre as quais se apoiam o nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas” (FOUCAULT, 2006b, p. 339); momento de mantermo-nos em estado de alerta e período que demandou novas reformulações no andamento do trabalho como descrito a seguir.

2.2.1 Produzindo uma pesquisa de inspiração pós-estruturalista e Foucaultiana em tempos de covid-19: reformulações necessárias para o andamento da pesquisa

A pandemia da covid-19 chegou ao país trazendo grandes implicações no cotidiano da população. De um dia para outro, presenciamos atividades rotineiras, como fazer compras, ir à igreja e frequentar a escola, serem interrompidas... O uso do álcool gel tornou-se comum e as reuniões familiares necessitaram ser canceladas. À medida que perdíamos pessoas queridas para a doença, também presenciávamos atitudes negacionistas por parte do governo federal, que não só minimizou a doença, mas também desqualificou a necessidade de medidas preventivas, como o uso de máscaras e o distanciamento social, além de incentivar o uso de medicamentos sem comprovação científica e levantar dúvidas acerca da confiabilidade das sonhadas e importantes vacinas.

No campo das pesquisas, a chegada do novo coronavírus demandou a necessidade de olhar os caminhos metodológicos de trabalho a partir de novos ângulos, imprevistos, mudanças que ocasionaram continuidades e descontinuidades no processo de investigação.

Até então, a maneira como nos colocávamos no mundo frente à produção dos nossos trabalhos permitia-nos uma maior aproximação com os sujeitos. Mesmo enfrentando dificuldades no que se refere a encontrar pessoas interessadas e disponíveis em colaborar com a produção de dados da investigação, podíamos nos encontrar frente a frente com esses sujeitos, ouvi-los com mais cuidado e atenção, ocorrência que gerava certa tranquilidade no andamento do trabalho. Porém, a chegada da covid-19 necessitou novos enfrentamentos.

Mesmo entendendo que em uma investigação pensada a partir de inspirações pós-estruturalistas os caminhos metodológicos não se encontram prontos ou definidos, as alterações para que esta investigação não parasse devido ao surgimento do novo coronavírus gerou-me certa preocupação. O cenário emergencial necessitou alguns ajustes para a superação do problema. As dúvidas acerca de como chegar nesses sujeitos, como poderiam contribuir em um meio virtual e a possibilidade de se esconderem por trás das câmeras e microfones fechados são algumas das ocorrências comuns presenciadas em um campo de pesquisa no momento em que nos encontrávamos.

Assim, após ser aprovada no primeiro exame de qualificação, ocorrido no mês de março de 2020, a ideia seria, em comum acordo com o orientador e a partir das sugestões da banca, dar prosseguimento à produção de dados mediante a realização de rodas de conversa com estudantes da UFJF e UFOP, observar e problematizar sobre as questões que fossem surgindo a partir das falas do(a) coordenador(a) mediante as entrevistas já realizadas, assim como as falas das estudantes do curso de Pedagogia da UFV, por meio da primeira roda de conversa realizada, e estabelecer um diálogo mais aprofundado com os(as) autores(as) que caminhavam comigo neste processo de escrita.

Entretanto, diante da necessidade do distanciamento como modo de prevenção da doença até então recém-chegada ao país, em conversa com o orientador optamos pela tentativa de mantermos a realização da roda de conversa, porém de maneira on-line. Como não me encontrava familiarizada com a metodologia, fui à procura de materiais que discutissem o uso da internet como ferramenta para a produção de dados de pesquisas. Dos materiais selecionados para estudo, uma autora e um autor se destacaram: Jeane Felix e Uwe Flick.

É sabido que há algum tempo a internet tem sido um importante veículo de comunicação entre as pessoas, fato que se intensificou após o início da pandemia. Seja para a

busca por informações sobre a doença, para a realização de trabalhos, entretenimento ou para a participação em aulas de maneira remota, as pessoas encontraram na rede uma importante aliada. Mesmo assim, a sua utilização enquanto estratégia metodológica de pesquisa tocou em mim com certa insegurança: como entrar em contato com as estudantes? Como garantir as suas participações? Como conseguir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que garantisse o esclarecimento e a segurança dos sujeitos envolvidos no trabalho? Como atribuir à roda de conversa on-line a seriedade que a metodologia merecia? As estudantes iriam se sentir à vontade para falar de suas experiências de maneira virtual?

A partir dos estudos de Flick (2009), foi utilizada para a roda de conversa on-line a forma síncrona, uma vez que ocorreu em tempo real e em uma sala de bate-papo destinada para isso. No mais, procurei organizar um roteiro que me auxiliasse a não me perder no andamento da conversa, porém à medida que as participantes iam adentrando as questões previamente propostas, estas iam sendo substituídas por outras.

Considero como pertinente enfatizar que, a meu ver, a alternativa encontrada mediante a realização de um encontro on-line acabou dificultando uma maior e melhor problematização acerca das questões propostas. Na primeira roda de conversa, realizada de maneira on-line com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFJF, das 13 estudantes conectadas na sala no momento destinado para o encontro, apenas 5 contribuíram para a discussão. As outras 7 optaram por se manter em silêncio ao longo de todo o encontro. Já na segunda roda de conversa on-line, realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOP, houve um retorno maior. Das 12 participantes conectadas, foi possível contar com a participação de 10 pessoas.

No mais, a fim de assegurar a ética do trabalho, resguardando todos os sujeitos envolvidos na investigação, em ambas as rodas de conversa realizadas de maneira on-line procurei questionar as estudantes presentes se estavam de acordo em participar de maneira voluntária da pesquisa, assim como informei que toda a conversa estava sendo gravada. Caso alguém se opusesse, poderia deixar a sala imediatamente, ocorrência que não se efetivou, uma vez que todas demonstraram concordância.

Ao narrar essas duas situações apresentadas, referindo-me à dificuldade para a realização da primeira roda de conversa com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFV, bem como a necessidade de reformulações dos caminhos metodológicos da pesquisa devido à pandemia da covid-19, tenho como intenção reforçar a maneira pela qual tomamos as inspirações pós-estruturalistas em nossos trabalhos. Ao conduzirmo-nos em meio a essas perspectivas, retomamos a ideia de caminhos metodológicos em constante

movimentação, em que nossas investigações não são tomadas como fixas, prontas ou acabadas. Investigar nessas perspectivas refere-se a “admitir que a tarefa de conhecer é sempre incompleta” e, diante disso, busco “operar com a provisoriedade, com o transitório, com o mutante” (LOURO, 2007, p. 238). Nossos trabalhos são, portanto, inseridos em um campo plural, dotado de desestabilizações, desencontros, descontinuidades, novas formas de regularidade que permite autoquestionarmo-nos, ir além de pensamentos binários, operar com relações em que poder e resistência encontram-se imbricadas (MEYER; SOARES, 2005).

3 FORMAÇÃO DOCENTE: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS E SUBJETIVIDADES

A ideia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria de culminação. O processo de formação está pensado melhor dizendo, como aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem não planejada e não traçada 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 em algum lugar. (LARROSA, 2006, p. 52-53).

Ao longo deste capítulo, busco destacar questões centrais que delineiam o meu objeto de investigação: a formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia presentes em três instituições federais de ensino superior participantes desta pesquisa, sendo elas: Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade Federal de Juiz de Fora, a partir de rodas de conversa com estudantes e entrevistas com as pessoas responsáveis por esses cursos, assim como concepções que orientam este trabalho. Ao inspirar-me nas perspectivas pós-estruturalistas, bem como nos estudos Foucaultianos, tenho como intenção pensar a maneira pela qual vamos nos construindo enquanto sujeitos, resultantes de discursos, relações de poder-saber, práticas e resistências. Interesse despertado no meu período de graduação, em que pude pensar a minha construção enquanto futura Pedagoga, mas que ganhou força no meu processo de doutoramento. À medida que entrava em contato com o campo, ouvia as estudantes, assim como os(as) coordenadores(as) dos cursos participantes desta investigação.

Nesse sentido, ao assumir a problematização como uma perspectiva de pesquisa, a partir dos estudos de Michel Foucault, tenho como interesse colocar sob suspeita verdades únicas, ações e pensamentos socialmente construídos, questionando e transformando modos de existir e de pensar.

Pensamento não é o que habita uma certa conduta e dá a ela seu significado; em vez disso, é o que permite a alguém dar um passo atrás em relação a essa maneira de agir e reagir, a apresenta-la como um objeto de pensamento e questioná-la em relação a seu significado, suas condições e suas metas. (FOUCAULT, 2008, p. 25).

Foucault convida-nos a duvidar daquilo que pensamos e dos modos como agimos e nos colocamos no mundo. Uma maneira de desnaturalizar certas concepções, sair de nós mesmos e nos observarmos de outras formas. O autor Vinci (2014, p. 201) sugere-nos que a

problematização em Michel Foucault “[...] trata-se de uma maneira de proceder diante do objeto de pesquisa a fim de promover um real trabalho de pensamento e não de um conjunto de regras procedimentais capazes de conduzir o pesquisador a uma verdade”.

Sendo assim, adotar a “problematização” seria considerá-la para além de um caminho metodológico de pesquisa, mas como “um gesto inquiridor e inspirador, merecedor de uma reflexão detalhada” (VINCI, 2014, p. 208). Partindo de tal entendimento, conforme destaca Marshall (2008), tomar a problematização como uma metodologia conduziríamos a pensá-la como um percurso a seguir em uma pesquisa na área da educação. Entendimento que se afasta das propostas de Michel Foucault, uma vez que o autor toma o conceito de uma maneira mais ampla. O que quero ressaltar é que problematizar não estaria ligada apenas aos itinerários das nossas pesquisas, mas um modo de repensar nossas vivências, nossos processos formativos, bem como a maneira pela qual nos colocamos diante do mundo. Problematizamos à medida que damos “um passo atrás” (MARSHALL, 2008), afastamo-nos das práticas que nos enquadram, questionamos o nosso objeto do pensamento, saímos do lugar e imaginamos outras questões.

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

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

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

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

Já para outra estudante, um curso de formação docente problematizador seria aquele que *“te motiva a pensar e não só a aceitar as normas, as leis, portarias, a lógica que é vigente, o que é hegemônico”* (ESTUDANTE UFOP – roda de conversa em 08/04/21). Um curso que instigue a repensar as verdades postas e a perceber o mundo diferentemente do habitual. Um curso de formação docente que permita às estudantes distanciarem-se de si mesmas, possibilitando transformações; que possam questionar, duvidar, colocar sob suspeita os processos de constituição de si. Logo, é necessário destacar que a concepção de um curso de formação docente problematizador não está vinculada apenas ao conhecimento de certas temáticas ou questões, mas encontra-se ligada à maneira pela qual estabelecemos relações com os outros e com o mundo à nossa volta.

Considerando que, em seus escritos, Foucault não tinha como interesse propor soluções para os problemas encontrados, mas exercer um trabalho do pensamento, nesta investigação, ao pensar a formação docente, não tenho como intenção trazer os estudos Foucaultianos como um modelo a ser seguido, tampouco evidenciar que tais estudos devam ser incorporados aos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Busco problematizar a formação a partir das concepções e saberes das estudantes, apropriando-me do pensamento Foucaultiano apenas como inspiração. Por outro lado, vale esclarecer que não há consenso, tampouco uma verdade na definição de um projeto formativo problematizador. O que me interessa é pensar

acerca das concepções de formação que advêm das conversas com as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia presentes nas instituições participantes deste trabalho.

À medida que volto o meu olhar para os cursos de formação docente, assim como para as falas do(a) coordenador(a), e em especial, atento para colocações trazidas pelas estudantes, tenho como interesse problematizar qual/quem é o sujeito que essas instituições estão “formando”. Nesse sentido, ao pensarmos a construção de um sujeito docente, acionamos, na grande maioria das vezes, saberes voltados para o exercício profissional das estudantes. Entretanto, neste trabalho o entendimento de formação docente é atravessado pelos processos formativos que ajudam na construção da docência, indo além da ideia de apenas estar preparada ou habilitada para atuar como professora. “Os processos formativos podem ser compreendidos desde as microrrelações constitutivas de sujeitos, ou seja, os modos pelos quais [...] nos constituímos docentes” (FERRARI; CASTRO, 2021, p. 7).

Aqui, a formação docente é entendida para além daquela que irá instrumentalizar as estudantes, já que, por muitas vezes, no momento em que estão finalizando a graduação, o conhecimento proporcionado pela universidade é apenas um dos saberes que rodeiam a história de vida de cada uma. Precisamos atentar para elementos como a origem social, a religião, as relações com os pares, entre outros.

Assim, a docência estaria ligada à maneira pela qual nos construímos, colocamo-nos no mundo e encontramos-nos resultantes de processos de subjetivação (FOUCAULT, 1984), entendidos a partir de como o sujeito diz de si, relaciona-se com o mundo a sua volta e vivencia experiências, encarando-as de maneira própria e singular. Por outro lado, as experiências vivenciadas no decorrer da vida também podem ser entendidas como um processo de dessubjetivação; nesse caso, “um desprendimento do sujeito de si mesmo” (FOUCAULT, 2009a, p. 12). Assim sendo, os processos de subjetivação e dessubjetivação propostos por Michel Foucault, enquanto atividades em que as pessoas exercem sobre si mesmas, também podem ser pensadas como educativas, uma vez que ajudam a construir modos de existência entre os sujeitos.

A partir desse entendimento, a formação docente pode ser pensada como uma ferramenta que transforma a docência e problematiza o sujeito docente, uma ética e uma estética da existência que “ajuda o indivíduo a formar o eu. A viver a vida de modo a cuidar de si e encontrar sentido no que se vive [...]. Ela nada mais é do que subjetivar-se, construir a si mesmo dia após dia” (FERREIRA; MOTA, 2018, p. 25-26).

Neste trabalho, ao pensar a formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, talvez seja possível pensar que, ao considerar a formação

docente marcada por um processo de construção de sujeitos e subjetividades, as estudantes dos cursos participantes são subjetivadas a partir dos discursos de gênero e sexualidades que as atravessam e as constroem enquanto docentes. Aqui, falo de processos de subjetivação, assim como subjetividades construídas em determinados lugares e tempos históricos.

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

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

Trata-se de processos que possibilitam aos sujeitos duvidarem dos seus pensamentos e atitudes a fim de suscitar mudanças, transformações. Logo, a experiência da formação docente enquanto tecnologias de subjetivações pode possibilitar que as estudantes repensem os seus modos de ser e agir, permitindo incômodos e questionamentos. Que possam ser chamadas a questionarem a si mesmas e as suas relações com outros sujeitos. Uma possibilidade de construção de narrativas marcada por transformações que só se tornam possíveis tendo em vista que estamos nos referindo a sujeitos construídos em meio aos processos pessoais de subjetivação e dessubjetivação. Que as estudantes possam pensar a formação docente como um processo de experiências e de constituição de si mesmas. Que elas possam “se ver”, ao repensarem os seus comportamentos, socialmente construídos, mudando os seus pensamentos, as suas ações, construindo uma ética e uma estética da existência (FOUCAULT, 2006a).

Veiga-Neto (2017, p. 81) destaca que:

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

Nesse segmento, segundo Michel Foucault, por meio da ideia de ética, os sujeitos e os discursos são reconhecidos como legítimos e, portanto, possíveis de serem pensados e proferidos. O autor nos incita a problematizar de que modos o indivíduo entende as suas obrigações morais e por que almeja ser ético. Uma ética de si mesmo amparada por normas que marcam as relações sociais. Uma ética pensada como a estética da existência, “uma arte, reflexo de uma liberdade percebida como um jogo de poder” (FOUCAULT, 2007, p. 277). Entendo a estética da existência como a maneira pela qual os sujeitos exercem a sua subjetividade individual, mas não desconsiderando uma dimensão social e política, modo em que a vida do sujeito é construída, marcada por regras e valores, exercendo, assim, um trabalho sobre si mesmo e de fabricação do seu próprio eu.

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

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

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

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

os outros. Somos constituídos(as) por saberes-fazer, entendimentos e práticas; sujeitos nunca finalizados e em constante transformação.

Nesta perspectiva, por meio desta investigação ao problematizar os movimentos de formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia presentes nas instituições participantes deste trabalho, tenho como interesse pensar se a formação docente proporcionada por estes cursos incomoda as suas estudantes de modo que possam “se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2004, p. 236), uma vez que, ao mudarmos o nosso modo de pensar, estamos também mudando a nossa ação.

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

como um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, [...] lugar de indagação sobre de que modo nos fizemos desta e não daquela forma; de que modo temos aceitado isto e não aquilo; de que modo temos recusado ser isto ou aquilo, no caso, como docentes. Lugar de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infusas, imprevisíveis e indefinidas de nos tornarmos e de sermos diferentes do que somos. (FISCHER, 2009, p. 95).

A autora destaca a urgência em se pensar uma formação docente ética-estética, tomando as “técnicas de si” de Michel Foucault como um lugar em que o sujeito possa se movimentar e se criar em meio aos processos de subjetivação. Uma formação em que os sujeitos possam escolher a sua existência, buscando um estilo de vida próprio e exercendo um cuidado consigo (FISCHER, 2009, p. 95). Uma estética da existência que estabelece uma relação próxima de um cuidado de si. “Uma forma de lapidar a própria vida através da sua conduta, para tornar-se um indivíduo livre e capaz de transformação [...], atento ao que se pensa e passa na sua vida” (FERREIRA; MOTA, 2018, p. 24).

Dessa maneira, ao compreender os movimentos de formação docente presentes no curso de Licenciatura em Pedagogia, espera-se que ao final da graduação os sujeitos questionem as verdades postas, construam novos saberes e saiam transformados. Para isso, no

decorrer da graduação são acionadas metodologias pensadas como um investimento na construção de um tipo de sujeito. Porém, como já foi destacado, é necessário considerar o processo formativo que antecede a entrada na graduação, uma vez que a passagem pela universidade pode não ser suficiente para provocar, incomodar as estudantes ao ponto de questionarem a educação, a escola, bem como as relações de gênero e sexualidades entendidas como elementos que auxiliam na construção da docência. Ao entrarmos na universidade, trazemos conosco saberes que vêm nos constituindo ao longo das nossas vidas. Porém, como o Ensino Superior problematiza esses saberes?

Dito isso, o processo formativo das alunas que constroem comigo este estudo vai desde o nascimento e as acompanha no decorrer de toda a vida. Uma formação que perpassa a relação conosco, com os outros e com o mundo à nossa volta; que rodeia, acompanha e que marca os sujeitos. Como aponta Castro (2017, p. 36), pensar

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

Assim, quando um curso de formação “constrói” uma docente, um sujeito também é construído. Portanto, quais são esses sujeitos/docentes que o Ensino Superior está formando? Sujeitos questionadores? Docentes problematizadoras? Sujeitos/Docentes incomodados(as) com uma formação que não segregue os(as) seus(suas) estudantes? Ou um sujeito para a heteronormatividade em que, ao reforçá-lo, acabamos por excluir outros modos de vida? Refiro-me àqueles sujeitos produzidos em meio a um currículo rodeado por relações performativas em que um processo de constante reiteração de normas e modelos vai aos poucos se produzindo e se constituindo (BUTLER, 1993).

Desse modo, interrogar a formação possibilitada pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia diz respeito a também problematizar questões que envolvem a docência e a sua formação. A partir de tais alternativas de discussão, tenho como interesse pensar a formação docente no contexto educacional como um processo que transcende a apresentação de conteúdos em sala de aula ou a exposição de metodologias de ensino. “Formação como uma operação que se dá para além do institucional [...] embora tais espaços não sejam ignorados; para além de um sistema de autoridade, normativo ou disciplinar” (FISCHER, 2009, p. 92). Conforme esclarecem duas alunas:

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

Uma conversa no DCE [Diretório Central de Estudantes], uma conversa no RU [Restaurante Universitário], um minicurso na semana acadêmica [...]. Esses também são espaços formativos. (ESTUDANTE UFV – roda de conversa em 19/11/19).

Ao pensarmos o curso de formação de Pedagogas como uma experiência vivenciada pelas estudantes, talvez seja pertinente considerar que, ao se construírem enquanto docentes, os sujeitos podem usufruir de outros espaços para além da sala de aula a fim de repensarem novas maneiras de exercerem a docência e se colocarem no mundo. As relações destacadas por uma das estudantes, seja por meio de “vivências com outras pessoas”, “experiências nos estágios”, assim como as conversas ou até mesmo a participação em minicursos, como evidenciado por outra participante, podem ser entendidas como experiências que, ao se atravessarem, marcam novas maneiras de se vivenciar situações diárias, agindo e sentindo diferentemente. Um processo de rupturas que acabam por instaurar novidades na produção de sujeitos e subjetividades.

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

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

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

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

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

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

As participantes da pesquisa, ao enfocarem que “pra universidade fazer a diferença [...] a pessoa tem que fazer um trabalho com isso” e “a universidade não tem esse poder de tocar a todos da mesma forma [...]”, possibilita-nos pensar que a formação pode ser aquela que irá em direção à continuidade de modos de ser. Nesse sentido, nem todos os sujeitos são subjetivados ou dessubjetivados somente por realizarem uma disciplina ou por estarem inseridos em um meio acadêmico. Para que a desconstrução dos pensamentos dos sujeitos possa ocorrer, faz-se necessário o exercício de um saber sobre si mesmos; um

movimento marcado pela problematização das experiências pessoais que ajudam a construir a vida das estudantes.

“A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...] É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 25).

Trata-se de experiências provisórias que, pensadas como uma forma histórica de subjetivação (FOUCAULT, 2009a), são capazes de desprender, deslocar, fazer pensar, agir, mudar. Enquanto “sujeitos de experiência” (FOUCAULT, 2009a), o processo formativo das futuras pedagogas participantes da pesquisa é atravessado por acontecimentos que, porventura, possam tirá-las do lugar. Experiência como “princípio de subjetividade e de transformação” (LARROSA, 2011). Entretanto, para que isso possa ocorrer, os sujeitos precisam estar abertos ao novo e ao pensar diferente. Retomando as falas das estudantes reproduzidas anteriormente, os sujeitos que, porventura, somente entregarem os seus trabalhos, mantendo os seus entendimentos frente ao mundo da mesma maneira ou até mesmo não se sentirem tocados por certas questões como, por exemplo, aquelas voltadas para a população LGBTI+, acabam por reproduzir entendimentos performativos que segregam e invisibilizam minorias.

Partindo desse entendimento, chamo a atenção para o meu próprio processo formativo marcado por experiências, questionamentos e preocupações. Enquanto Pedagoga, vi-me por diversas vezes rodeada por incômodos acerca do que entendia enquanto formação. Partindo do pressuposto de que a formação inicial teria a obrigação de dar conta de toda a complexidade presente no universo acadêmico em que eu estava inserida no decorrer da minha graduação e em outros momentos, entendendo a formação continuada como a responsável por “consertar” uma possível falha do curso de graduação, atribuí a universidade a responsabilização por todo aquele processo.

Hoje, a partir das minhas vivências e do meu processo formativo, compartilho com Larrosa (2006) o entendimento que utilizo no início deste capítulo. Como “uma viagem no não planejado”, penso a formação docente como um percurso a seguir, desprovido de certezas e verdades pré-estabelecidas. Um caminho sem definições precisas, em que “não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar em algum lugar” (LARROSA, 2006, p. 52-53). Um percurso provisório e incerto.

3.1 O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM CAMPO DE DISPUTAS E TENSIONAMENTOS

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

Neste estudo, o currículo, enquanto um documento político, é entendido como um lugar de construção de sujeitos, subjetividades. Um campo que, ao estabelecer verdades, encontra-se inserido em um contexto de disputas, selecionando e legitimando certos saberes em relação a outros. O currículo “é sempre o resultado de uma seleção [...] de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente, o currículo” (SILVA, 2007, p. 15). Um currículo que ordena, disciplina, homogeneiza e reforça as normas socialmente postas pela sociedade. Currículos que ensinam a melhor e mais adequada maneira para que os sujeitos possam se comportar, constroem saberes, entendimentos e práticas. “O funcionamento do currículo se dá de maneira hierárquica, assimétrica e por meio de relações de poder” (OLIVEIRA; SALES, 2020, p. 191).

Ao organizar as disciplinas que irão compor os seus cursos, por meio do currículo é construído um projeto de formação. Uma proposta pedagógica marcada por classificação e hierarquização dos sujeitos. Um currículo que aprisiona, compartimentaliza e fragmenta os conhecimentos. Um documento elaborado em meio a uma “grade” curricular – termo constantemente utilizado pelas alunas do curso para referirem-se ao grupo de disciplinas que ajudam a construir o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A universidade [...] é muito mais que aquela grade do curso que a gente faz [...]. (ESTUDANTE UFV – roda de conversa em 19/11/19).

O que eu sei do assunto (sobre gênero e sexualidade) foi que eu consegui fora da grade do curso. (ESTUDANTE UFV – roda de conversa em 19/11/19).

Eu acho que se não tiver na grade eles não falam [sobre gênero e sexualidade]. (ESTUDANTE UFV – roda de conversa em 19/11/19).

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

Compartilho do pensamento de Paraíso (2015) ao descrever o currículo como “território de formas e forças”, de “normalizações e de possibilidades” de relações que oprimem e calam, mas que também produzem resistência, contestações, desestabilizações e invenções de modos de vida (PARAÍSO, 2015, 2016; SONTAG; PARAÍSO, 2020). Enquanto um “território de governo” e “ lugar de normalização”, o currículo é também um *espaço incontrolável*, motivo pelo qual “é escolhido por grupos reacionários para se fazer a coibição, o impedimento, a proibição e o controle dos temas gênero e sexualidade” (PARAÍSO, 2016, p. 390); questões que, segundo a autora, são importantes para se pensar a construção dos sujeitos e das subjetividades, já que se encontram rodeados por “forças e poderes estabelecidos nos currículos escolares” (SONTAG; PARAÍSO, 2020, p. 131).

Produzidos por meio de normas e discursos socialmente construídos, os gêneros e as sexualidades, ao se inserirem em meio aos currículos de formação docente, à medida que implicam na constituição dos sujeitos, também promovem resistência aos temas constantemente silenciados. Como exemplo de tais silenciamentos, citam-se a polêmica que envolve uma possível “ideologia de gênero”, que buscou retirar os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” dos Planos Estaduais e Municipais de Educação entre os anos de 2014 e 2015. “Trata-se de uma expressão cunhada nos meios religiosos para representar os aspectos sociais, [...] que divergem das preposições religiosas de certos agentes públicos [...]” (CASTRO; FERRARI, 2017, p. 81). Informações constantemente distorcidas e que, ao serem divulgadas pelas mídias, acabam por fomentar uma educação pautada na ignorância acerca dos estudos de gênero, assim como a orientação sexual. Conforme destaca Paraíso (2019, p. 1.417):

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

Assim como destaca a autora, é possível notar que os grupos que ajudam a espalhar tal entendimento têm como interesse evidenciar que trabalhar com o conceito de gênero no ambiente educacional pode interferir na constituição das identidades das crianças. Dito isso, compartilho do pensamento de Xavier Filha (2021) ao reforçar que, em meio aos nossos estudos de gênero, o conceito com o qual trabalhamos – gênero – nada tem haver com o suposto termo “ideologia de gênero”. Logo, em nossas investigações, compreendemos o gênero como uma “categoria analítica e de constituição de subjetividades” (XAVIER FILHA, 2021, p. 180), conceito difundido por meio dos trabalhos de Scott (1995) e posteriormente problematizado por Louro (1997) e que será retomado no decorrer desta produção.

Neste momento, o que quero enfatizar é que gênero e orientação sexual se distinguem. “As [...] identidades de sexuais’ se constituíram, pois, através das formas como vivem sua sexualidade [...]. Por outro lado, os sujeitos também se identificam social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem as suas identidades de gênero” (LOURO, 1997, p. 26).

Segundo os grupos reacionários sobre a possível “ideologia de gênero”, a discussão que envolve o gênero no ambiente educacional poderia interferir na orientação sexual das crianças. Entretanto, como enfatiza Louro (1997), no trecho supracitado, enquanto identidades de gênero referem-se à maneira pela qual masculinidades e feminilidades são construídas, identidades sexuais dizem respeito à maneira pela qual os sujeitos vivem a sua relação afetiva-sexual (XAVIER FILHA, 2021).

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

engloba projetos de leis que possuem clara preocupação com a pauta, e que de forma geral, têm a seguinte defesa: *se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola,*

nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para trata de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos. (CASTRO; FERRARI, 2017, p. 81).

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

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

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

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

Paraíso (2016, p. 406) ressalta a importância de “dizer não” ao “controle do currículo”, mas esclarece que esse é apenas o primeiro passo, o que, para ela, inspirada nos trabalhos de Michel Foucault, seria uma “forma mínima de resistência”. Para Foucault, a efetividade da

resistência se dá “porque são formadas bem no ponto onde as relações de poder são exercidas” (PARAÍSO, 2016, p. 142). Sendo assim, é possível pensar o oferecimento de disciplinas que discutam a temática envolvendo as relações de gênero e sexualidades enquanto práticas de liberdade frente ao campo do currículo em um curso de formação docente. Entretanto, vale reforçar que tais discussões podem ultrapassar a sala de aula seja por meio de rodas de conversa, participação em coletivos feministas ou LGBTI+, projetos ou grupos de estudo e pesquisa, entre outros, conforme salienta uma das estudantes, assim como um(a) coordenador(a) do curso de Licenciatura em Pedagogia:

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

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

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

Para outro(a) coordenador(a) entrevistado(a),

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

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

A partir das questões apresentadas neste trabalho, o currículo encontra-se atrelado à ideia de transgressão, já que acaba negando, silenciando e deslegitimando grupos minoritários. Ao produzir subjetividades, o campo do currículo determina o sujeito, o modo e o lugar em que certos discursos possam ser produzidos, em especial, os discursos de gênero e sexualidades. Dito isso, mesmo compreendendo que o processo formativo das estudantes não se encontra fixado apenas na sala de aula, mas podendo ser construído em meio a outras possibilidades curriculares, metodológicas, entre outros, penso ser válido o investimento em disciplinas, sejam elas obrigatórias², optativas³ e/ou eletivas⁴, que possam contribuir para que os saberes de gêneros e as sexualidades possam circular em meio a um curso de formação docente.

Em texto publicado pela Professora Xavier Filha (2021, p. 187), ao “descrever o processo de inserção e permanência da disciplina Educação, Sexualidade e Gênero no curso de Pedagogia em uma universidade brasileira”, a partir da sua experiência enquanto docente destaca o que denomina “compartimentalização do currículo em disciplinas” (p. 170).

² As disciplinas obrigatórias são aquelas que as estudantes não podem deixar de cursar a fim de obterem o título desejado.

³ As disciplinas optativas são aquelas oferecidas a fim de ampliar o processo formativo das estudantes. Neste caso, é possível que a futura pedagoga escolha qual disciplina tem interesse em cursar.

⁴ As disciplinas eletivas referem-se àquelas que não fazem parte do currículo oficial do curso, mas que podem ser realizadas pelas estudantes, caso tenham interesse.

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

Para a autora, mesmo que a inclusão das temáticas envolvendo as relações de gênero e sexualidades seja potente e necessária, nem sempre é acordada em meio aos sujeitos responsáveis por pensar o curso de formação docente. Uma discussão que envolve jogos de força, lutas e disputas construídas em meio a relações de poder. Um debate necessário, mas que se distancia de ser acordado.

Em entrevista realizada com uma das pessoas responsáveis pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia participantes deste trabalho, ao ser questionado(a) sobre uma eventual alteração curricular do seu curso, ele(a) fez o seguinte relato:

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

A fala do(a) coordenador(a) nos ajuda a reforçar o pensamento de que problematizar o processo formativo das estudantes é um investimento importante para além de disciplinas; é também apostar na constituição dos sujeitos e das suas subjetividades. Em um curso de formação docente, ao amarrar os sujeitos em meio à obrigatoriedade da realização de disciplinas “fechadas”, a graduação acaba dificultando que as suas estudantes vivenciem outras experiências importantes para o seu processo formativo. Como exemplo, é possível citar a construção de sujeitos que seguem reproduzindo as verdades ligadas às questões de gênero e sexualidades, socialmente construídas, sem ao menos se darem conta da possibilidade de duvidarem das suas certezas e pensar diferentemente.

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

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

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

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

Por outro lado, também é possível pensar que a presença de um jogo de forças constrói discursos que determinam quais os sujeitos são autorizados ou não para proferir determinada fala acerca das relações de gênero e sexualidades em um curso de formação docente. Nesse sentido, “o discurso não é simplesmente aquilo pelo que traduz as lutas, [...] mas aquilo [...]

pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Falo de discursos que irão legitimar os saberes e poderes, os entendimentos e as práticas vigentes na instituição, bem como do seu corpo docente, além de construir sujeitos e demarcar formas de ser e estar no mundo. Essa legitimação não está apenas atrelada à ideia de autoridade para falar, mas ao lugar político da experiência. Como o(a) próprio(a) coordenador(a) enfatizou, nem todo(a) professor(a) tem interesse em disciplinas “*que abordam as minorias*”. Logo, tais disciplinas são direcionadas àqueles sujeitos que de algum modo se sentem tocados pela temática.

Vale destacar que, na Universidade Federal de Viçosa, a disciplina EDU-332: *Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação*, é oferecida de modo optativo para estudantes do curso de Pedagogia e demais cursos de Licenciatura. Já na Universidade Federal de Juiz de Fora, a disciplina EDU-331: *Gênero, Sexualidade e Educação*, é oferecida, regularmente, de maneira eletiva para as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e também se encontra aberta para estudantes de outros cursos de Licenciatura da instituição. Por fim, na Universidade Federal de Ouro Preto, a disciplina EDU-531: *Gênero e Sexualidade na Educação*, deixou de ser ofertada de maneira obrigatória, passando a ser caracterizada como transversal, em que são contemplados temas considerados comuns ao campo do currículo, ocorrência que será explorada adiante.

4 O CURSO DE PEDAGOGIA: ACONTECIMENTOS, RUPTURAS E CONTINUIDADES AO LONGO DOS ANOS

“Daí a necessidade de distinguir não mais apenas acontecimentos importantes (com uma longa cadeia de consequências) e acontecimentos mínimos, mas sim tipos de acontecimentos de nível inteiramente diferente” (FOUCAULT, 2008, p. 8).

Conforme aponta Saviani (2008), no ano de 2019 o curso de Pedagogia no Brasil completou 80 anos. Pensar a sua constituição refere-se a também problematizar um processo generificado, marcado por jogos de forças, resistências, lutas diárias. Assim, ao remeter à contextualização histórica desse curso, inspiro-me em Foucault (2009b) para pensá-lo enquanto um acontecimento marcado por rupturas e descontinuidades que passa por reformulações e mudanças ao longo dos anos. Uma prática histórica perpassada por regimes de verdade, narrada em certo tempo, vista a partir de determinados olhares, porém nada impede que possamos questionar essa história, duvidar, problematizar. Dar um “passo atrás” (MARSHALL, 2008) e talvez, considerá-la de outras maneiras. O autor problematiza o fato de não nos limitarmos apenas ao passado ou considerar o que socialmente é reconhecido como grandes feitos, mas pensar também o tempo presente, as marcas, os efeitos produzidos por meio do acontecimento.

Dito isso, pensar um curso majoritariamente feminino no decorrer da sua existência, construído socialmente para a profissionalização de mulheres (LOURO, 2013a), conforme apontou o levantamento bibliográfico realizado, é também falar de mim: mulher e pedagoga. É pensar minhas vivências. É perceber que sou sujeito da história dessa graduação e que faço parte dela.

Por outro lado, pensar o curso de Pedagogia também diz respeito a problematizar quais sujeitos essa graduação vem produzindo, uma relação que envolve a formação docente e a formação do sujeito. Seria pertinente considerar quais são os efeitos do curso nesses sujeitos; pensar como as relações de gênero e sexualidades estão implicadas nesse processo e quais são as suas interferências em meio à formação de professoras. Assim, ao estabelecer uma conversa com a história do curso, não quero ir em busca das minhas verdades, tampouco de uma verdadeira e única história que envolve a graduação, mas o que pretendo é compartilhar com o(a) leitor(a) questionamentos e incertezas que venho produzindo com esta pesquisa.

4.1 ESTABELECENDO UM DIÁLOGO ENTRE ALGUMAS DAS REFORMULAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA E AS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO

Ao realizar uma breve contextualização histórica do curso de Pedagogia no Brasil, enfocando algumas das suas reformulações ocorridas com o passar dos anos, refiro-me a acontecimentos que carregam consigo novas regras, mudanças e que instalam no país uma novidade: a necessidade de pensar a “formação”. Uma formação docente e do sujeito rodeada por discursos que produzem saberes, poderes, entendimentos e práticas. Discursos capazes de marcar “um conjunto de regras [...] históricas sempre determinadas no tempo, no espaço” (FOUCAULT, 2004, p. 133). Discursos que não têm como foco central o “sujeito falante”, mas que neste trabalho é pensado como uma prática discursiva. Uma segunda possibilidade a ser considerada é que, ao apresentar a historicidade de um curso de formação, busco problematizar as condições de emergência, aqui entendidas como os saberes e condutas que vêm construindo os sujeitos docentes, tanto no decorrer dos anos quanto no momento atual em que este trabalho é produzido.

Sendo assim, em consulta à legislação educacional, bem como às políticas educacionais que embasaram tais leis, foi possível identificar que o curso de Pedagogia surgiu no Brasil por meio do Decreto-Lei nº 1.190 no ano de 1939, momento em que a formação docente para o Curso Normal sofria alterações (BRASIL, 1939). Talvez seja possível considerar que, naquele período, a história do curso de Pedagogia no Brasil se encontrava marcado pela história das mulheres. Assim como destaca a pesquisadora Silva (2011), a participação das mulheres em meio a um campo para além do doméstico, associada ao desenvolvimento industrial da época, contribuiu para que a entrada feminina no mercado de trabalho fosse possível. Entretanto, com a inserção das mulheres nesses espaços, o curso de Pedagogia passou a ser pensado como um prolongamento das atividades domésticas. Ao longo daquele período, “as escolas de formação docente enchem-se de moças, e esses cursos passam a constituir seus currículos, normas e práticas de acordo com as concepções hegemônicas do feminino” (LOURO, 2013a, p. 101).

A docência, à medida que possibilitava às mulheres a inserção em ambientes públicos, ia também sendo marcada por características próximas às tarefas realizadas no lar. “A atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação” (LOURO, 1997, p. 88), fato que contribuiu para que o magistério passasse a ser reconhecido como uma profissão culturalmente feminina. “O magistério se tornara [...] uma atividade [...] *indicada* para

mulheres, na medida em que [...] passa por um processo de ressignificação; [...] o magistério [...] se feminiza” (LOURO, 2013a, p. 99).

Chamo a atenção para a presença de jogos de verdades que ajudaram a construir o que hoje entendemos como um curso de formação de professoras. Desse modo, em uma pesquisa que busca problematizar os movimentos de formação *nas* relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia de três instituições federais mineiras – UFV, UFOP e UFJF, ao analisar a história desse curso, tenho como intenção pensar as construções culturais e sociais que se encontram imbricadas em meio a todo esse processo.

Dando prosseguimento à contextualização histórica do curso, conforme aponta Saviani (2008), mediante o Decreto-Lei nº 1.190 no ano de 1939, citado anteriormente, foi instituído um currículo em que os processos de investigação acerca dos temas e problemas voltados para a educação não foram contemplados, ocorrência que só sofreu reformulações nos anos de 1960 com o surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61. Naquele período, o diploma de Bacharel em Pedagogia era conferido às estudantes que finalizassem o bacharelado o qual habilitava a profissional a atuar como Técnica de Educação no Ministério da Educação. Já a conclusão do curso de Didática graduava a Licenciada, responsável por atuar na Escola Normal e Secundária, como professora.

Em um período de intensas movimentações econômicas e sociais no país, a chegada das mulheres em um ambiente público, até então tomado por homens, vem aos poucos se ampliando. Logo, considero relevante pensar a construção de saberes que naturalizam o curso de Licenciatura em Pedagogia enquanto um curso feminino, ocorrência que perpassou o tempo e que ainda hoje é possível ser identificada. Como o(a) coordenador(a) entrevistado(a) enfoca, *“a gente tem [...] no curso de Pedagogia [...] um curso majoritariamente feminino [...]”*. Assim, ao compreender o gênero enquanto um organizador social, conforme destaca Scott (1995), é possível pensar que, por meio dele, os sujeitos, as profissões, os cursos, as funções públicas ou domésticas vêm sendo produzidas. Para a autora, *“o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”* e como *“forma primária de dar significado as relações de poder”* (SCOTT, 1995, p. 86).

Scott pensa o gênero enquanto uma categoria útil de análise histórica, sendo, portanto, atravessado por aspectos sociais, rupturas, bem como ressignificações que marcam a vida na sociedade. Logo, por meio das suas análises e amparada pelos estudos feministas, é possível pensar que a relação que aproxima as mulheres à docência ou até mesmo o fato de o curso de Licenciatura em Pedagogia ser socialmente reconhecido como um curso feminino não é algo

tomado como natural, tampouco dado pela biologia, mas foi sendo marcado por construções que perpassaram o tempo e a história que contribuíram para essa naturalização, definindo comportamentos, habilidades e funções sociais das profissionais a partir de uma diferença biológica primordial entre homens e mulheres, determinada pelo viés heteronormativo de que sexo, gênero e desejo estão ordenados como uma espécie de “destino” prefixado no nascimento (MISKOLCI, 2009b). Assim, Scott (1995, p. 72), ao negar o determinismo biológico e evidenciar os termos “sexo” e “diferença sexual”, sugere-nos que problematizar o gênero enquanto um conceito é pensar acerca das diferenças construídas a partir das relações sociais.

A partir desse entendimento, esta pesquisa se interessa em problematizar o gênero rodeado por um jogo de forças e pensado mediante a heteronormatividade (MISKOLCI, 2009b, 2012a) enquanto um padrão normativo. Uma norma capaz de reger condutas, desejos, afetos para além da relação sexual, mas enfatizando um modo de existência em que as pessoas se orientam ou podem ser conduzidas a se orientar por ela. Trata-se, portanto, de “normas sociais que impõem não necessariamente a heterossexualidade em si, mas seu modelo a outras relações” (MISKOLCI, 2014a, p. 14), capazes de moldar seus corpos e suas ações.

Nesse sentido, em um trabalho que busca problematizar a formação docente, percebo as relações de gênero como um organizador social, bem como um organizador das subjetividades. Considerando que as relações sociais são perpassadas pelo gênero, é importante questionar a presença de discursos que, ao serem construídos e direcionados às mulheres/docentes, atribuem a elas características próximas ao ambiente doméstico, como o cuidado, a proteção, o afeto, entre outros. Portanto, destaco a fabricação de um discurso de gênero que age na constituição de sujeitos no momento em que há um investimento na produção do que aprendemos ao longo da vida como “ser mulher”.

Segundo Castro e Santos (2016, p. 57),

quando se considera as relações de gênero como construções sociais, identificamos que o conjunto de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas relaciona-se com a formação em Pedagogia, caracterizando-a como um espaço hegemônico de formação feminina, reiterado pelos discursos sociais e culturais que associam os cuidados e a educação de crianças às mulheres.

Os autores nos permitem pensar que, desde o nascimento, a nós mulheres, são atribuídos padrões estabelecidos por uma sociedade que definem comportamentos a seguir, os modos de falar e agir. “Através do aprendizado [...], cada um/a deveria conhecer o que é

considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade” (LOURO, 2013a, p. 28), aprendizado aqui entendido como um processo de constituição de sujeitos de gênero e subjetividades. Vale esclarecer que, em um trabalho inspirado nas perspectivas pós-estruturalistas, “qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (SCOTT, 1995, p. 75), já que o gênero é entendido como um elemento relacional.

Por meio das rodas de conversa realizadas com as participantes da pesquisa, foi possível perceber que esses atravessamentos de gênero que constroem maneiras de ser e estar no mundo permanecem nos dias atuais, podendo ser vivenciados, em grande parte das vezes nos estágios de Educação Infantil ou até mesmo nos anos iniciais. Assim, em um curso de formação docente, majoritariamente composto por mulheres, como descrito anteriormente, as falas de algumas participantes sugerem-nos a necessidade de se pensar acerca da importância da ampliação dos debates sobre as relações de gênero e sexualidades.

Dentro de sala tinha uma professora [...] Se as meninas, [...] abrissem um pouco a perna, ela ia lá e pegava a perna delas e falava assim ‘meninas ficam de pernas fechadas’ [...]. Quando as meninas iam brincar com outros brinquedos, carrinho, por exemplo, ela dizia: ‘vem aqui! Menina brinca é com boneca!’ (ESTUDANTE UFV- roda de conversa em 19/11/19).

No estágio de Educação Infantil [...] tinha brinquedo de menina, brinquedo de menino [...] tinha que fazer fila para entrar dividindo menino e menina [...]. (ESTUDANTE UFV – roda de conversa em 19/11/19).

O relato das estudantes nos sugere que as instituições escolares, ao construírem sujeitos, ensinam os meninos e as meninas a se constituírem conforme as normatizações binárias, fixas e dicotômicas de gênero. Nesse sentido, as experiências de gênero que marcam a vida dos sujeitos constroem-se a partir de discursos, símbolos encontrados na cultura, saberes e poderes que circulam em meio à sociedade. Portanto, nesta pesquisa, o gênero é pensado para além dos “papéis” atribuídos a homens e mulheres, mas como um organizador das relações sociais. Conforme enfatiza Louro (2013a, p. 28), “papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrarias que uma sociedade estabelece para seus membros”, demonstrando, assim, uma concepção “reduzida ou simplista” para se pensar os processos generificados que marcam e constroem sujeitos. Portanto, a fala da primeira estudante nos remete a pensar que, para uma menina, o ato de se sentar com as pernas abertas ou o gosto por brinquedos culturalmente entendidos como masculinos fugiriam às normas de gênero

estabelecidas socialmente, motivo pelo qual demanda a necessidade de correção de tais atitudes por parte da professora. Surge então a possibilidade da formação em problematizar as ações da professora sobre as crianças, as estratégias de poder em jogo na sala de aula que enquadram e demarcam lugares sociais, ensinando as crianças o que seria se comportar como “mulher”. Referimo-nos a um aprisionamento dos sujeitos em que estratégias são utilizadas para a reiteração das normas de gênero. O meu questionamento inclui a possibilidade de pensar as vivências do estágio como experiências formativas no campo das relações de gênero que poderiam tomar um lugar de análise no curso de Pedagogia.

Já a segunda estudante, ao focar que *“tinha brinquedo de menina, brinquedo de menino”*; *“fila para entrar dividindo menino e menina”*, chamo a atenção para as relações de poder que constituem sujeitos. Desde muito cedo, por meio das “pedagogias de gênero”, aprendemos a maneira “certa” de vivenciar o que é “ser homem” ou “ser mulher”. Pedagogias que se referem às instituições familiares a que pertencemos, à igreja que frequentamos, às letras das músicas que costumamos ouvir, à escola em que estamos inseridos(as), as narrativas que circulam na TV e internet, entre outros. “É por intermédio das imagens, [...] revistas, jornais, [...] que aprendemos a ser sujeitos [...] e é por meio da produção [...] destas representações que as pedagogias [...] operam” (COSTA; ANDRADE, 2013, p. 9). Pedagogias de gênero que produzem saberes e constituem subjetividades. Entretanto, os sujeitos também podem exercer poder, resistir e se conduzir de outros modos para si e para o mundo.

Em um trabalho que tem como objetivo problematizar a formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia presentes em três instituições federais de ensino superior e que tem como questão central pensar acerca do que dizem as estudantes desses cursos sobre a problematização das relações de gênero e sexualidades em sua formação, reforço a importância de se considerar os rompimentos com tais situações normatizadas. Mesmo que não seja possível assegurar transformações entre os sujeitos, já que o trabalho sobre si pode ou não suscitar mudanças, enfatizo a relevância de tais movimentos. Destaco as éticas e estéticas de existências que vão além da conformidade, mas que podem gerar modificações e rompimentos de si.

Dando continuidade, ao pensar o curso de Licenciatura em Pedagogia atrelado a um contexto mais amplo de uma sociedade, de uma cultura, de um tempo histórico, penso que caibam alguns questionamentos. A história do curso de Licenciatura em Pedagogia construída no decorrer do tempo tem se relacionado à construção das relações de gênero? Por que é

importante problematizar o curso para além de uma formação profissional? O que a história do curso nos diz? Assim, ao compreender essa história a partir de uma construção social, rodeada por saber-poder, penso que essa história também pode ser desconstruída, reconstruída, a partir de diferentes olhares e problematizações.

Retomando a história do curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, por meio da homologação da LDB, o curso passou pela sua primeira regulamentação mediante o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62. Período em que, com o tecnicismo, a intenção se configurava em formar trabalhadoras para o mercado de trabalho. Adiante, por meio da Lei nº 5.540/68, que regia as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, assim como a Lei nº 464/69, foram fixados os conteúdos e a duração para a realização do curso de Pedagogia (SAVIANI, 2008).

Mais tarde, nos anos de 1970, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação, para a realização do curso de Pedagogia passou a ser obrigatória a formação em Magistério, a fim de que se pudesse obter o diploma de conclusão de curso. Após o desaparecimento da Escola Normal, mediante o Parecer nº 349/72,

a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Ao curso de Pedagogia foi dada a incumbência de “formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 147). Enquanto isso, neste período, segundo a pesquisadora Silva (2011), o movimento feminista reivindicava a desnaturalização das diferenças entre os sexos, que acabavam refletindo no exercício do magistério. “As estudiosas buscavam contestar as histórias que divulgavam que as profissões consideradas movidas pela ‘emoção’ seriam próprias das mulheres e as ligadas a ‘inteligência’ seriam patrimônio exclusivo dos homens” (SILVA, 2011, p. 40).

A constante repetição de tais entendimentos que aproximam a emoção às mulheres e a inteligência aos homens, por exemplo, pode ser problematizada a partir do que Butler (2002)

chama de “performatividade de gênero”. Para a autora, os processos formativos dos sujeitos são constituídos a partir da repetição de discursos, socialmente e culturalmente entendidos como viáveis e possíveis de existência. “O gênero é performativo porque é resultante de um regime que regula as diferenças de gênero [...] os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva” (BUTLER, 2002, p. 64).

Conforme problematizei em outro trabalho (SILVA, 2017), pensando que a performatividade de gênero seja determinada por um fenômeno produzido social e culturalmente ao longo da vida, Judith Butler, por meio dos estudos de Joan Scott, apresenta a dicotomia existente entre o sexo e o gênero, fornecendo às feministas (im)possibilidades para se problematizar a natureza biológica. Nessa perspectiva, Butler (2003), ao trabalhar o gênero como uma categoria de análise, também enfatiza a construção das sexualidades desfazendo a tríade (sexo, gênero, desejo) voltada para a naturalização do desejo sexual. O que quer dizer que a relação existente entre o gênero e o desejo não é definida a partir do sexo biológico. Assim, desde o nascimento as crianças são ensinadas a conduzirem os seus modos de vida em meio a uma matriz inteligível, ou seja, modos de vida possíveis de serem vividos e experienciados, modos de vida aceitáveis e autorizados a existir.

Mais adiante, nos anos de 1980, a busca por novas reformulações legais para o curso de Pedagogia se tornou um marco, uma vez que a formação docente passou a ser associada diretamente à identidade das profissionais da Educação. “A maioria das instituições tendeu a situar [...] a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do [...] 1º grau (Ensino Fundamental)” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Vale pontuar que a oportunidade dada às mulheres de exercerem a docência em meio aos espaços públicos surge acompanhada da sua desvalorização profissional. Logo, mesmo que professoras e professores estivessem desempenhando a mesma função, por meio das relações de gênero era estabelecido um tratamento distinto entre eles e elas.

Embora professores e professoras passassem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras “honestas” e “prudentes” ensinam meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequadas a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas. (LOURO, 2013a, p. 99-100).

Ocorrência que ainda é presenciada nos dias atuais, já que às mulheres é atribuído certo “dom” ao ato de lecionar, em especial, para os anos iniciais de escolarização, assim como o exercício da docência ainda é socialmente reconhecido como uma extensão das atividades do lar. Entretanto, ao atentar-nos para a pós-graduação, a presença de homens aparece acentuada. Nas entrevistas realizadas com os(as) coordenadores(as) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das três instituições pesquisadas, foi possível identificar a presença de dois homens e uma mulher. Já em se tratando do último processo seletivo realizado no ano de 2020 pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em que este trabalho vem sendo produzido, foram aprovadas 43 mulheres e 15 homens entre mestrado e doutorado. O que esses dados nos ajudam a pensar? O que nos sugerem? O que eles nos dizem?

Por outro lado, ao considerarmos algumas demandas trazidas pelas estudantes que compõem o curso de Licenciatura em Pedagogia, em conversa com o(a) coordenador(a), ele(a) ressalta a existência de “questões muito próprias das mulheres no curso”.

A gente tem [...] no curso de Pedagogia [...] um curso majoritariamente feminino [...]. O atestado médico por licença maternidade e a questão da gravidez[...]às vezes a aluna teve o bebê na semana de prova final [...] E aí a gente tem que fazer todo um movimento de sensibilizar os professores. (COORDENADOR(A)).

As preocupações apresentadas pelo(a) coordenador(a), como o “atestado médico por licença maternidade”, “gravidez”, sugere-nos que o fato de o curso de Licenciatura em Pedagogia ser composto em sua maioria por mulheres faz com que a graduação precise direcionar certos olhares que não seriam necessários em um curso culturalmente masculino, tampouco tais situações seriam tidas como um problema. No caso das Engenharias, por exemplo, em que grande parte dos seus estudantes são homens, raramente um(a) coordenador(a) precisaria lidar com a situação de uma aluna grávida ou alguma outra questão socialmente atribuída a um curso “de/para mulheres”. Tais informações podem nos dar pistas para a problematização das experiências formativas de gênero no curso de Pedagogia, que agem na constituição de subjetividades, classificando e hierarquizando os sujeitos.

Retomando a fala do(a) coordenador(a), aprendemos, desde cedo, que questões voltadas à gravidez, assim como ao cuidado da prole, por exemplo, precisam ser direcionadas na grande maioria das vezes às mulheres, tornando-se necessário serem pensadas em um curso de graduação culturalmente feminino. Silva (2006) convida-nos a romper com certos

aprendizados, questionando e contestando aquilo que nos foi ensinado ao longo da vida; movimento importante e necessário para um curso de formação docente nas relações de gênero e sexualidades.

Voltando ao contexto histórico, a década de 1990, diante de um período de reforma do estado brasileiro comandado pelo então Presidente Fernando Collor de Mello, caracterizou-se por um momento em que “[...] deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2002, p. 55), período marcado pela presença de reformas educacionais acerca da formação das professoras, assim como da Educação Superior. Por meio do art. 64 da nova LDB/1996, ficou evidenciada a necessidade de um bacharelado para as profissionais interessadas em atuarem enquanto coordenadoras pedagógicas ou gestoras educacionais. Já a Licenciatura daria suporte às profissionais atuantes no Ensino Básico.

A nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2008, p. 218-221).

A crítica realizada por Saviani (2008) marca um período em que o curso de Pedagogia passou a ser reconhecido como o principal responsável por formar professoras para atuarem na Educação Básica, abrangendo, assim, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme aponta Silva (2011, p. 49), os anos de 1990 também foram marcados pela “necessidade da reformulação do curso de Pedagogia por meio de uma concepção de educador [...] baseada na reflexão crítica da sociedade e da prática educativa”. A ideia seria a busca por um trabalho em conjunto pautada em uma gestão democrática, “fundamentada teoricamente no conhecimento da realidade, na capacidade de tratar teórico-metodologicamente o conhecimento como totalidade” (SILVA, 2011, p. 49).

Mais recentemente, a partir dos anos 2000, *“a gente tem uma data [...] bem decisiva pro curso de Pedagogia”*, conforme esclarece o(a) coordenador(a):

com as diretrizes nacionais para o curso de pedagogia [...] foi um momento de grande debate sobre a formação do Pedagogo, existia ainda os cursos normais superiores nesse momento. Então, [...] a discussão que

gerou as diretrizes, encaminhou para que o curso de Pedagogia fosse um curso de formação para a docência, também para a gestão, mas fortemente para a docência [...]. Talvez o normal superior ficasse com a docência e a Pedagogia com a gestão, com os que pensam a educação e não com os que fazem. (COORDENADOR(A)).

Neste período, vigorava a ideia de uma formação “generalista” nos currículos do curso, em que as pedagogas pudessem atuar em qualquer instituição educativa. Porém, por meio das legislações vigentes, exigia-se que as devidas habilitações se encontrassem registradas nos diplomas das profissionais (SILVA, 2011b). Mediante o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 05/2005 (BRASIL, 2005), assim como a Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006), o curso de Pedagogia, além de ser voltado para a docência, possibilitava a atuação das suas profissionais tanto em espaços escolares, quanto em espaços não escolares, como por exemplo, instituições hospitalares, empresas, entre outros.

“A gente tem uma consequência dessa reestruturação fortemente ainda hoje, porque todas as reformulações que vieram posterior a isso, elas são adequações curriculares, mas elas não mudam a concepção do curso como foi de 2006” (COORDENADOR(A)).

Definidas por meio da Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho 2015 (BRASIL, 2015), as diretrizes nacionais para a formação de professores do ano de 2015 marcaram algumas alterações em meio às políticas de formação de professores(as) do magistério e dos anos iniciais de escolarização. Refiro-me a reformulações que, segundo o documento oficial, foram baseadas na “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teórico-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015, p. 2).

Conforme destacado pelo(a) coordenador(a) entrevistado(a), a Resolução apresenta “questões que complementam um pouco e alteram algumas coisas das diretrizes de 2006 [...] por exemplo, a carga horária de estágio, [...] práticas como componente curricular”, entre outros. Entretanto, o que vem me chamando a atenção é que, em consulta às legislações responsáveis por pensar a formação docente, elaboradas e readequadas em diferentes épocas, tanto na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) quanto nas recentes diretrizes nacionais para a formação de professores(as) do ano de

2015 vem sendo constante a preocupação com o campo profissional das estudantes. Em seu artigo 3º, inciso IV, da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, encontra-se:

§4 Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola, e educação à distância) [...]. (BRASIL, 2015, p. 4).

Mesmo não tendo como intenção realizar uma análise documental detalhada, penso ser importante destacar algumas questões sobre a formação docente produzidas nestes materiais.

Com relação às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professoras de 2015, propostas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e nº 2/2019 (BRASIL, 2019), considero importante pensar acerca dos seus interesses no momento histórico em que foram instituídas. Conforme destaca a Professora Felipe (2020), no final do ano de 2019 o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 2/2015, em que foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professoras para a Educação Básica, assim como a Base Nacional Comum destinada à formação inicial de professoras da Educação Básica (BNC-Formação). Aprovação que teria ocorrido mediante confrontos provenientes das instituições de ensino superior e outras instituições educacionais.

Mesmo que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 destacasse a valorização da profissão docente, é possível identificar a sua “desprofissionalização” (FREITAS, 2002 apud FELIPE, 2020), uma vez que, mediante o processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, ocorrido no ano de 2016, condições oportunas para que os compromissos listados na resolução CNE/CP nº 2/2015, como: base comum nacional como conjunto de princípios; concepção de docência como ação educativa; sólida formação científica e cultural; articulação entre formação e valorização profissional e entre ensino, pesquisa e extensão (FELIPE, 2020, p. 2), entre outros, não se efetivaram.

É nesse contexto que dois fatos de grande relevância abriram caminho para o processo de revisão das Diretrizes de 2015: a prorrogação do prazo para a sua implementação [...] e a alteração, em 2017, do art.62, §8º da LDB, que tornou obrigatória a adoção da Base Nacional Comum Curricular como referência para os currículos dos cursos de formação de professoras. (FELIPE, 2020, p. 1).

Dito isso, é possível notar que a formação “ampla e cidadã” enfatizada na Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi substituída por uma formação “básica”, além de interromper um processo educacional que exigiria continuidade. Refiro-me à docência na Educação Infantil bem como nos anos iniciais, na medida em que “irrompe o conceito de licenciatura e bacharelado integrados ao deslocar a formação para a gestão do núcleo de formação docente” (FELIPE, 2020, p. 2).

Quanto às questões voltadas para as relações de gênero e sexualidades, estas surgiram pela primeira vez nas Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas à formação inicial e continuada das professoras referente à Educação básica do ano de 2015. Já no item IV, referente aos projetos de formação docente, é possível identificar as questões de gênero e sexualidades voltadas para a equidade.

§6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição da educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estadual e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I- Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II- A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado de práxis docente;
- III- O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV- As atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V- A ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI- As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015, p. 5).

Mediante as diretrizes de 2015, alguns cursos que, até então, não possuíam em seus currículos as questões de gênero e sexualidades passaram a adotar disciplinas com a discussão das temáticas. Entretanto, mais tarde, no ano de 2019, com a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professoras dos anos iniciais, passou a vigorar um novo documento. Por meio da Base Nacional Comum para a formação inicial de professoras da Educação Básica (BNCC-Formação), ao tomar como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ideia de formação passou a ser evidenciada. Com isso, talvez seja possível pensar que, em alguns casos, discussões como as questões de gênero, sexualidades, diversidades, raça, etnia, entre outros, que foram instituídas no documento de 2015, foram extraídas.

Dito isso, por meio das legislações que ajudaram a construir a história do curso ao longo dos anos, foi possível identificar que vem sendo colocada em exercício a ideia de um processo formativo em que se é construído um padrão docente a ser “formado”. Entretanto, Ellsworth (2001) esclarece-nos em seus estudos que nem sempre os cursos de formação docente conseguirão produzir um tipo específico e padronizado de docência, embora haja certo tipo de docente a ser formado e endereçado aos sujeitos em formação. Considerando que esses sujeitos/docentes vêm sendo produzidos em meio a processos formativos distintos, eles podem ou não se subjetivar por tais “modelos”.

Como exemplo de um “modelo docente” a ser seguido, talvez seja possível pensar em um sujeito pronto, fechado, definido. Um sujeito docente “preparado”, “habilitado” para desenvolver a sua função. Por meio da análise documental, foi possível identificar um forte interesse em “preparar” sujeitos/professoras por meio de uma aproximação técnica, ou até mesmo continuada. Entendimentos que aproximam a ideia de formação a um campo de saberes e de instrumentalização do trabalho docente.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destina-se, respectivamente, à **preparação** e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas- educação infantil, ensino fundamental, ensino médio - e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância [...]. (BRASIL, 2015, p. 3).

Logo, compartilho do pensamento de Castro (2014, p. 58) ao enfatizar que as alunas “parecem ser pensadas como receptoras de conhecimentos [...] instaurando a ideia de um afastamento entre sujeito e conhecimento e entre teoria e prática”.

Vale ressaltar que a preocupação apresentada nos documentos e problematizada pelo autor acerca de uma formação docente que contemple toda a complexidade do universo acadêmico e em que os sujeitos saiam “formados”, “preparados”, “dando conta de tudo”, parece alinhar-se ao interesse de algumas alunas. Na conversa realizada com as estudantes do curso, duas das participantes chamaram a minha atenção ao enfatizarem a importância que dão ao emprego da teoria em meio ao curso.

Eu acho que [...] a instituição [...] deveria basear a gente em teoria, encher a gente de teoria para que a gente possa ficar mais à vontade para falar sobre isso [gênero e sexualidade] sem ter tanto medo. (ESTUDANTE UFJF – roda de conversa em 09/09/20).

Para mim o contato maior que me ajuda a repensar a formação é o contato [...] teórico. [...] eu preciso de embasamento teórico. (ESTUDANTE UFJF – roda de conversa em 09/09/20).

As estudantes, ao se dirigirem à formação inicial, parecem esperar que, por meio das disciplinas oferecidas pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, ou mediante a “teoria” ou pelo “embasamento teórico”, como elas mesmas enfatizaram, ao estabelecerem um diálogo com outros(as) autores(as), possam encontrar “um manual” ou “uma receita” que as ensinem como ou o que é ser professora/pedagoga; o que devem fazer com os(as) seus(suas) alunos(as); como devem agir na sala de aula, com destaque para as questões de gênero e sexualidade.

Neste trabalho, a importância dada à teoria, conforme evidenciada pelas estudantes, não é tomada como uma verdade única ou absoluta, portanto não cabe aqui realizar um julgamento acerca de que este é ou não o caminho a seguir. Já a formação docente se encontra ligada a processos de subjetivação, em que os sujeitos podem ou não se sentirem afetados com os seus modos de agir, repensando a sua existência e as normatizações impostas socialmente. Os sujeitos docentes são pensados em constantes movimentos, passíveis de transformação, não são fixos e tampouco finalizados.

4.2 OS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Até aqui, a partir da contextualização histórica apresentada, ao ir ao passado, procurei não apenas contar uma história do curso de Licenciatura em Pedagogia, mas, por meio dela, problematizar o presente e o que vem acontecendo na atualidade. Essa problematização se dá à medida que ouço o(a) coordenador(a) assim como as alunas dos cursos pesquisados. A partir das suas falas, é possível estabelecer entendimentos sobre a formação docente para as relações de gênero e sexualidades, colocando-nos a pensar se o curso possibilita que as suas alunas problematizem os saberes que as constituem. Busco, também, problematizar os discursos que ajudam a construir o curso de Pedagogia, culturalmente entendido como feminino na medida em que penso o que vem acontecendo no cenário atual.

Por outro lado, considero pertinente ponderar que neste trabalho a minha intenção não diz respeito a realizar uma crítica à habilitação profissional ou até mesmo qualificar a “formação” possibilitada pelos cursos pesquisados, mas, inspirada nos trabalhos de Michel

Foucault, busco pensar o surgimento da graduação em Pedagogia, marcada por reformas entendidas como rupturas e continuidades de perspectivas, projetos políticos, bem como problematizar os sujeitos que o curso vem “formando”. Ao dialogar em meio a conteúdos históricos e sociais, tenho como intenção pensar alguns dos discursos produzidos no decorrer dos anos e problematizar a construção das subjetividades dos sujeitos como acontecimentos (FOUCAULT, 2006a).

Nesse sentido, a produção desta pesquisa apresenta como intenção problematizar as relações de gênero e sexualidades a partir de uma perspectiva histórica. O que está em jogo é pensar para além do curso e problematizar quais sujeitos a Licenciatura em Pedagogia vem produzindo nas diferentes épocas. Uma graduação que tem como desafio “romper com a ideia de sentido único e sujeito único, no qual se diz para excluir e negar” (BARZANO; FERREIRA; SILVA, 2017, p. 94). Compartilho do pensamento dos autores e da autora no momento em que evidenciam a presença de “temas marcados na escola enquanto campo de silêncio” (BARZANO; FERREIRA; SILVA, 2017, p. 96) ao referirem-se às relações de gênero e sexualidades no curso de Pedagogia. Diante de uma sociedade organizada por relações de poder, pensar os gêneros e as sexualidades em meio a um contexto educacional diz de como nos posicionamos mediante forças, em que a relação estabelecida entre o saber e o poder se encontram ligadas.

Por fim, nesta seção, procuro também apresentar os cursos de Licenciatura em Pedagogia presentes nas instituições pesquisadas, estabelecendo um diálogo a partir do entendimento de que, ao formar uma docente, um sujeito também é formado. Portanto, quais sujeitos são construídos no curso de Licenciatura em Pedagogia? Quais sujeitos o Ensino Superior vem fabricando?

4.2.1 O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa

Na Fotografia 1, observa-se a fachada da Reitoria da UFV:

Fotografia 1- Prédio da Universidade Federal de Viçosa



Fonte: UFV (2019).

O ano é 2010. Ultrapasso as “Quatro Pilastras⁵” da UFV carregada de entusiasmo, alegria e alguns receios. A filha de um lavrador e de uma doméstica, menina criada para conseguir um bom casamento, sairia de uma cidade pequena do interior para realizar uma graduação em uma Instituição Pública Federal. Em minha bagagem, era possível encontrar muitos sonhos. Sabia que não seria fácil trabalhar durante todo o dia e estudar à noite, mas era um investimento no que entendia como formação. A escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia se referia à minha constituição enquanto sujeito. Desde criança, eu me inspirava nas minhas professoras dos anos iniciais de escolarização. Lembro-me das vezes em que pedia a elas as sobras dos gizos utilizados na sala para que eu pudesse levar para casa. Em outros momentos, fazia questão de auxiliá-las na entrega das atividades para os(as) colegas ou até mesmo na organização das carteiras após as aulas. O ambiente escolar me fazia sentir muito bem. Era ali que eu queria atuar. Naquela universidade, fiz amigos(as), encontrei parcerias, vivenciei incômodos que contribuíram para que hoje eu pudesse estar aqui produzindo este trabalho.

Em meio a uma turma de aproximadamente 58 mulheres e 2 homens, fui tomada pelas questões de gênero e sexualidade. O que eu não poderia imaginar seria que, no decorrer de quatro anos, inserida naquele meio acadêmico, eu passaria por inúmeras mudanças, transformações, questionamentos. Aproveito para destacar o fato de ter tido a possibilidade de estar inserida em um curso problematizador capaz de me permitir duvidar do que estava

⁵ Como o próprio nome enfatiza, é possível encontrar quatro colunas localizadas na entrada principal da UFV– *campus* Viçosa. O modelo copiado do campus da Iowa State – Estados Unidos, foi trazido para o Brasil pelo então diretor Peter Henry Rolfs.

posto; um curso que, por meio de alguns(as) professores(as), me fez questionar as minhas certezas, inquietou-me e marcou o meu processo formativo.

Com o tempo, contrariei a minha família ao romper um relacionamento de anos e pedi demissão do meu trabalho para me dedicar a um projeto de iniciação científica que buscava problematizar as relações de gênero e sexualidades nas escolas da rede municipal de ensino de Viçosa. Por meio da universidade, percebi que não precisava mais ficar constrangida quando o assunto era sexo, encontrei amigos gays e lésbicas que me mostraram como os seus modos de vida eram tão legítimos quanto o meu. Logo, a UFV auxiliou no meu processo de dessubjetivação, instituição pela qual tenho grande afeto e carinho.

Conforme aponta Barduni Filho (2015), a antiga Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) surgiu no ano de 1922.

Uma época em que o mundo vivenciava o pós- I guerra (1914-1918), uma época marcada pela mudança de um Brasil de um modelo agrário-exportador para um processo lento de urbanização pela industrialização, bem como de nacionalização da economia. (BARDUNI FILHO, 2015, p. 54).

Uma escola em que “os estudantes levariam, depois de formados, o ‘verdadeiro’ conhecimento agrícola para os lugares mais longínquos do geograficamente imenso Brasil Rural, a fim de ajudar a desenvolver a agricultura” (BARDUNI FILHO, 2015, p. 58). Um universo estudantil marcado pela presença de personagens que muito contribuíram para a construção da escola, seja na sua forma física ou simbólica. Para o pesquisador Barduni Filho (2015, p. 59), “a ESAV [...] trouxe alguns personagens emblemáticos na construção da instituição, como o Presidente da República e fundador [...] Arthur da Silva Bernardes; o professor [...] Peter Henry Rolfs, [...] o engenheiro João Carlos Bello Lisbôa, [...]”, entre outros; sujeitos que ajudaram a construir a ESAV a partir de uma “filosofia para uma hegemonia masculina”. Nesse mesmo período, de acordo com Miskolci (2012b, p. 42),

a preocupação coletiva com a sexualidade emergia na intercessão de discursos [...] que seguiam objetivos como o de branqueamento/civilização de nosso povo, por meio de práticas [...] discriminatórias [...] rejeição, disciplinamento e controle de relações íntimas [...] afetivas e sexuais, conformadas ao ideal reprodutivo (portanto heterossexual), branco e viril.

Logo, o casamento, bem como a constituição de família, era a maneira mais indicada para que os homens pudessem ser reconhecidos enquanto cidadãos nacionais; experiências

que muito se aproximam daquelas vividas pelos garotos da ESAV (BARDUNI FILHO, 2015, p. 61). Chamo a atenção para a maneira pela qual os processos formativos dos homens no período da criação da ESAV aproximam-se da história do curso de Licenciatura em Pedagogia, podendo estabelecer um diálogo entre os dois. Refiro-me à formação de homens e mulheres de acordo com determinados princípios, mas mantendo posições de sujeito aparentemente fixas, desejáveis e legitimadas socialmente.

Retomando a sua contextualização histórica, já em 1948, por meio do Governo do Estado, a ESAV passou a ser reconhecida como Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), composta pelas seguintes escolas e serviços: Escola Superior de Agricultura, Escola Superior de Veterinária, Escola de Especialização (Pós-Graduação), Serviço de Experimentação e Pesquisa e Serviço de Extensão, assim como a Escola Superior de Ciências Domésticas, aqui apresentada como uma das poucas oportunidades para as mulheres presentes no projeto institucional. Conforme enfoca Barduni Filho (2015, p. 170), a entrada das mulheres em meio ao “universo masculino da UREMG” teria surgido com mais força nesse momento histórico.

“Como um espaço aberto oficialmente para valorizar as práticas domésticas em bases racionais científicas. O curso visibiliza o doméstico e resguarda a casa (*oikos*) como espaço feminino” (LOPES, 1995 apud BARDUNI FILHO, 2015, p. 170).

Barduni Filho (2015, p. 170) também esclarece que a presença das mulheres na instituição era pequena desde o início da escola, porém era possível encontrá-las antes mesmo do surgimento da Escola Superior de Ciências Domésticas. “[...] as mulheres já se faziam presentes bem antes de 1952 [...]. Contudo, foi [...] com a fundação do curso, que as mulheres passaram a ocupar maior espaço”.

Mais adiante, já no ano de 1969, devido ao prestígio e reconhecimento adquirido, a UREMG, uma instituição voltada para a formação de sujeitos e marcada por acordos e convênios com órgãos e instituições internacionais (SILVA, 2015), passou pelo processo de federalização e recebeu o nome de Universidade Federal de Viçosa, realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão nos seus três *campi*, sendo eles: Viçosa, Florestal e Rio Parnaíba. Segundo a página oficial da instituição na internet, o *campus* Viçosa foi criado por meio do Decreto nº 6.053, em 30 de março de 1932, pelo Presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes. Contava, inicialmente, com o curso Superior de Agricultura, seguido pelo curso Superior de Veterinária. Período em que o professor Peter Henry Rolfs, proveniente da Universidade da Flórida (Estados Unidos), era o responsável por organizar e dirigir a ESAV (UFV, 2021a).

Atualmente, a instituição conta com 47 cursos de graduação e 45 cursos de pós-graduação em diversas áreas. O curso de Pedagogia se encontrava vinculado, inicialmente, à Escola Superior de Ciências Domésticas. Com o tempo, após a criação do Departamento de Educação, este se tornou o responsável pela graduação. Naquele período, o Departamento de Educação se localizava em um prédio que reunia mais dois cursos, sendo eles: Economia doméstica⁶ e Nutrição (UFV, 2021b).

Considerando a vinculação inicial do curso de Pedagogia à Escola Superior de Ciências Domésticas e a sua aproximação com outros cursos de graduação culturalmente entendidos como femininos, na composição do prédio destinado ao Departamento de Educação, é possível ponderar algumas questões.

Ao pensar acerca da feminização do curso de Pedagogia, em que este se encontra atrelado ao doméstico, a “casa das pica-couves” ou das “busca marido”, como uma referência ao departamento, ou lembrando as festas organizadas pela comissão de formatura que reunia a “Eletropede” – junção dos cursos de Engenharia e Pedagogia, a fim de tentar padronizar o número de homens e mulheres presentes –, como era possível vivenciar no meu período de graduação e conforme enfatizado por Silva (2015) e Barduni Filho (2015) em seus trabalhos, soava em mim como um grande incômodo. Destaco a presença de apelidos que reforçam as diferenças de gênero no que diz respeito às relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres na universidade. Ocorrência que ainda pode ser presenciada nos dias atuais nos cursos da UFRV, evidenciando uma inferiorização⁷ entre as mulheres se comparados às graduações voltadas para as Ciências Agrárias. Insistia na necessidade de desconstrução de tudo aquilo, mas nem sempre recebia o apoio de colegas, que potencializavam tais situações ao compreendê-las como uma “brincadeira” ou até mesmo “piada”.

Nunca tive nenhum problema em falar sobre o curso que realizava, mas não me sentia à vontade quando percebia que isso não ocorria com colegas próximas. Meninas que se diziam envergonhadas, ou até mesmo que viam na graduação em Pedagogia apenas a possibilidade de ter um curso superior, privando-se das possibilidades de problematizar o seu curso, a sua formação e duvidar das suas certezas. Um curso problematizador, ao anunciar modos de pensar, convoca os sujeitos a pensar e agir diferentemente. Porém, o seu convite

⁶ O curso de Economia Doméstica deixou de ser oferecido pela Universidade Federal de Viçosa no ano de 2016. Em seu lugar, foi inserido o curso de Serviço Social (UFV, 2021b).

⁷ Conforme aponta Barduni Filho (2015, p. 108), “quando um grupo define o outro como inferior, principalmente nessa divisão sexual de poder e conhecimento, isso não significa que devemos compreender esse fenômeno como uma hierarquia natural [...]. Nesse sentido, a definição de hierarquia de um grupo sobre o outro pode não condizer com a prática, indicando uma farsa grupal, um forjar superioridade para obter o domínio de outro grupo”.

nem sempre chega a todos de maneira homogênea. Ocorrência que pode gerar variadas possibilidades de relação com as proposições do curso.

Dando continuidade à contextualização histórica do curso de Pedagogia da UFV, a sua criação, a autorização e o seu reconhecimento ocorreram em 27 de janeiro de 1978, por meio do Decreto nº 81.260 (UFV, 2006).

A vinda de novos professores e o investimento em sua capacitação promoveu o crescimento do DPE e do Curso de Pedagogia na UFV, no sentido de rever e ampliar conceitos, concepções e posicionamentos teóricos sobre a educação, reduzindo o tecnicismo educacional e trazendo novos temas para o debate nos meios acadêmicos. Estes fatos contribuíram, por sua vez, para sua autonomia em relação à Escola Superior de Ciências Domésticas, que a partir de 1978, pela nova estrutura administrativa da UFV, passou à condição de Departamento de Economia Doméstica, ficando ambos subordinados ao recém-criado Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH). (UFV, 2006, p. 1).

Segundo o Projeto Pedagógico produzido no ano de 2020, o qual documenta as intencionalidades da graduação, assim como projeta um tipo de sujeito que o curso pretende formar, a partir da Resolução do CNE nº 01/2006 e do Parecer do CNE/CP nº 05/2005, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, ao demarcar o perfil ligado ao campo profissional das Pedagogas, busca “capacitar o **profissional** para atuar como docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolver pesquisa na área de Educação e para atuar na coordenação pedagógica” (UFV, 2020, p. 17, grifo nosso).

Partindo do entendimento de que somos perpassados(as) pela linguagem e que esta participa da constituição dos sujeitos, bem como das suas práticas (LOURO, 1997), podemos pensar que a “escolha” do gênero masculino para se referir aos sujeitos formados pelo curso, em que é composto em sua maioria por mulheres, conforme indicado no trecho acima, não ocorre de maneira neutra, sendo importante a sua desnaturalização. “O uso que fazemos de determinadas palavras e conceitos não apenas representa uma determinada visão do mundo, mas também a produz” (CASTRO, 2014, p. 58). Assim, a linguagem não só descreve ou transmite algo, mas contribui para que algo ocorra.

Por outro lado, é possível perceber que o Projeto Pedagógico parece demonstrar certo cuidado com os sujeitos que o curso de Licenciatura em Pedagogia irá produzir.

Uma das preocupações na formação do pedagogo pela UFV é oportunizar tanto nas disciplinas como em outras situações, como projetos de pesquisa e extensão, o contato de temáticas e contextos variados para uma maior

exposição do graduando com as situações educacionais que estão presentes na sociedade contemporânea. (UFV, 2020, p. 17).

Uma das preocupações presentes no documento se refere a pensar a formação para além das disciplinas ofertadas, considerando todo um processo que constitui modos de ser e estar no mundo, não se limitando apenas às disciplinas. Em outro momento, o texto também enfoca que a proposta envolve “identificar e respeitar [...] aspectos físicos, emocionais, [...] étnico-culturais, gêneros, classes sociais, de forma individual ou coletiva” (UFV, 2020, p. 18). Considerando que esta pesquisa busca investigar e problematizar as concepções de formação que advêm das conversas com as estudantes do curso, uma delas fez o seguinte relato:

a universidade [...] é muito mais que aquela grade do curso que a gente faz [...]. Nós temos uma universidade muito rica [...]. Eu adoro participar de espaços de debates igual a gente está fazendo aqui. Eu a todo tempo vejo alguma divulgação no Facebook, no Instagram [...] eventos que vão debater questões como essas aqui dentro da universidade [...] e que ajudam a desconstruir essa visão de mundo que a gente socialmente tem. Estar aqui no curso colaborou para eu buscar ajuda, argumentar, aprender mais sobre coisas que me incomodavam. Por exemplo, foi aqui que eu passei a ter amigos homossexuais homens e mulheres. (ESTUDANTE UFV – roda de conversa em 19/11/19).

Por meio da fala da participante, ao ressaltar a possibilidade de questionar os seus incômodos, é possível pensar uma formação que parece apostar na construção de sujeitos problematizadores acerca dos discursos que constroem seus entendimentos e suas práticas. Sujeitos que, ao desprenderem-se de si, possam se sentir incomodados e questionadores da formação docente, tomando-se a si mesmos como objeto de conhecimento, de problematização (FOUCAULT, 2004).

Quanto à reestruturação curricular, segundo o Projeto Pedagógico, o curso de Licenciatura em Pedagogia da Ufv teria passado por esse processo no ano de 2000, momento em que “teve como ponto de partida a necessidade de aproximar a organização do curso às demandas do alunado” (UFV, 2020, p. 9-10).

Nesta reestruturação proposta prevalece a concepção na qual o docente saiba atuar de forma a compreender a sala de aula, a instituição escolar e, como consequência, reinventar a prática pedagógica no contexto do trabalho coletivo, sem esquecer da ênfase à inclusão, à diversidade, à cultura, ao ensino, à pesquisa e à atividade de gestão educacional. (UFV, 2020, p. 11).

A fim de conhecer um pouco mais sobre esse processo de reestruturação, o levantamento bibliográfico realizado como uma das etapas metodológicas que compõem esta pesquisa de doutorado me possibilitou conhecer um trabalho em que as autoras realizaram uma entrevista com um professor vinculado à Universidade Federal de Viçosa desde o ano de 1975. Ao descrever parte da sua experiência enquanto docente, ele esclarece que as alterações curriculares ocorridas no ano de 2000 só teriam trazido mudanças no que diz respeito às disciplinas oferecidas, não oportunizando grandes avanços ao curso de modo geral. “Uma disciplina era acrescentada ou excluída da grade, mas nada que transformasse a estrutura curricular; fazia-se também uma reorganização das disciplinas” (SILVA; MELLO; FLORESTA, 2006, p. 41).

O trabalho analisado foi produzido no ano de 2006, porém, ao verificar a estrutura curricular do curso nos dias atuais, foi possível perceber que a graduação ainda se encontra marcada por um grupo de disciplinas de fundamentos que muito se aproxima daquelas presentes no currículo do curso desde a sua constituição. Disciplinas que rodeiam as áreas da Sociologia, Psicologia, Metodologia, entre outros, contemplando as seguintes áreas: formação geral, formação específica (pedagógica) e formação complementar (geral e pedagógica). Além disso, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFV também conta com o estágio curricular supervisionado o qual contempla as seguintes disciplinas: EDU 451 – Estágio Supervisionado em Educação Infantil; EDU 452 – Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental; EDU 449 – Estágio Supervisionado em Educação Especial/Inclusiva e; EDU 453 – Estágio Supervisionado em Coordenação Pedagógica, além de Atividades teórico-práticas de aprofundamento; Trabalho de Conclusão de Curso e Prática como componente curricular.

Destaco a disciplina EDU-332: Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação, inserida em meio à discussão que envolve a Educação em Direitos Humanos, sendo oferecida de modo optativo para estudantes do sétimo e oitavo períodos do curso de Pedagogia e demais cursos de Licenciatura. De acordo com a ementa da disciplina disponível para consulta no site oficial da universidade, com carga horária semestral de 60 horas, a cadeira busca realizar um panorama histórico do campo dos estudos sobre corpo, gênero e sexualidade; pensar o corpo, gênero e sexualidade e sua orientação legal/normativa ao que se refere aos direitos das pessoas; problematizar a pluralidade cultural e a produção de identidades corpóreas, de gênero e sexuais na escola; analisar os suportes didático-pedagógicos para o trabalho com a educação sexual e a investigação e a análise de situações paradigmáticas (UFV, 2020).

4.2.2 O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto

A entrada principal da UFOP, *Campus Morro do Cruzeiro*, é apresentada na Fotografia 2:

Fotografia 2 - Entrada principal da Universidade Federal de Ouro Preto – *Campus Morro do Cruzeiro*



Fonte: Batista (2016).

A possibilidade da realização de um Mestrado em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto contribuiu de maneira potente para o meu processo formativo. Recém-graduada no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa e em constante processo de dessubjetivação, queria ir além. Continuar a problematizar os meus incômodos, inquietações, limitações. Lembro-me que participei do processo seletivo tomada por certa insegurança, uma vez que investigar com as aproximações pós-estruturalistas assim como com os estudos Foucaultianos me parecia confuso. A minha constituição ainda estava marcada pela busca por verdades, e a desconstrução desse pensamento demandou tempo. Movida por uma curiosidade, o mestrado me possibilitou buscar novos caminhos, conhecimentos e me aproximou de uma vontade de saber. “Sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender” (BRITZMAN, 2010, p. 89), e foi mediante essa curiosidade que venho trilhando caminhos até então desconhecidos, apostando em novas direções e estando aberta ao novo.

Considero importante esclarecer que as análises que venho produzindo acerca do curso de Licenciatura em Pedagogia tanto da UFOP como da UFJF diferenciam-se das problematizações realizadas acerca da UFV, uma vez que, na última, falo como alguém que viveu a experiência de estar inserida no curso, de ter sido formada por ele. Já nas demais, coloco-me em outro lugar, tecendo uma análise mais restrita aos documentos e a partir das entrevistas realizadas com os(as) coordenadores(as) dos cursos, assim como nas rodas de conversa com estudantes.

Posto isso, em consulta ao site oficial da instituição, sabe-se que a Universidade Federal de Ouro Preto ficou conhecida como Fundação de Direito Público, integrando a Escola de Farmácia e a Escola de Minas no ano de 1969. Nesse período, a sua ampliação culminou com o surgimento de unidades responsáveis por vários cursos espalhadas em seus três *campi*: Ouro Preto, Mariana e João Monlevade. Atualmente, a universidade conta com 43 cursos de graduação e 43 cursos de pós-graduação (UFOP, 2021).

Este trabalho dará ênfase ao *campus* localizado na cidade de Mariana/MG, local onde o curso de Licenciatura em Pedagogia está alocado, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). Vale esclarecer que, nessa mesma cidade, a instituição conta também com o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), o qual, criado no ano de 2008, é responsável pelos seguintes cursos: Administração, Ciências Econômicas, Jornalismo e Serviço Social. Quanto à pós-graduação, é possível encontrar o mestrado em Comunicação e em Economia Aplicada. Já o ICHS se tornou reconhecido mediante a Portaria nº 048, de 25 de março de 1980, iniciando o seu funcionamento um ano depois. Hoje, oferece os cursos de Licenciatura e Bacharelado em História, Letras e Pedagogia (Licenciatura), além de pós-graduação *stricto sensu* nas mesmas áreas.

No interior do ICHS, também é possível encontrar o DEEDU, o qual oferece disciplinas nas Licenciaturas em Pedagogia, História, Letras, assim como os cursos de pós-graduação nas mesmas áreas. O DEEDU atua na organização de eventos, como o Simpósio de Formação e Profissão Docente (SIMPOED), possibilitando trocas de conhecimentos em relação à educação e à formação docente, além de contar com núcleos e grupos de estudos que dialogam com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto, este entrou em vigor no ano de 2008, atendendo a “uma antiga aspiração acalentada pelos professores do DEEDU para fortalecer suas pesquisas na área da educação e sua atuação nos diversos projetos de extensão” (UFOP, 2008, p. 3), oferecendo 40 vagas por período, nos turnos vespertinos e noturnos no decorrer de oito semestres. Segundo o seu Projeto

Pedagógico, o curso é direcionado a “formar” professores voltados para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio⁸, e também para o exercício de atividades destinadas à gestão escolar.

O profissional que se deseja formar é **o profissional** de educação para atuar no ensino, para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, mas também capaz de atuar na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação. (UFOP, 2008, p. 14, grifo nosso).

Assim como nos outros Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia analisados, enquanto documentos responsáveis por registrar os sujeitos que o curso está formando e também os saberes e as experiências necessárias para se formar as docentes, o material apresenta o gênero masculino para se referir aos sujeitos de um curso majoritariamente composto por mulheres. Sendo assim, conforme vem sendo focado neste trabalho, a linguagem não é apenas um elemento representativo de uma realidade pronta e acabada, mas “constitui e produz essa realidade e os modos que temos para acessá-la, constitui os modos como vivemos” (CASTRO, 2014, p. 114). Logo, as docentes formadas pelo curso de Licenciatura em Pedagogia são efeitos dessa linguagem, sendo produzidas e constituídas por ela.

Dando continuidade acerca dos sujeitos produzidos no curso de Licenciatura em Pedagogia, é importante refletir que, mesmo que, ao adentrar a universidade, as alunas tragam

⁸ Segundo o Projeto Pedagógico, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOP não se destina apenas à formação do professor para a Educação Infantil e aos anos iniciais da Educação Básica, mas tem na docência o seu eixo central. Sendo assim, conforme aponta o artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, “o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (BRASIL, 2006, p. 8-9).

consigo saberes e fazeres marcados pela sua constituição, é preciso considerar que, quando um curso “forma” uma docente, um sujeito também “é formado”. Portanto, vale apostar na maneira pela qual essa instituição, por meio do seu curso, mexe com esses saberes e, conseqüentemente, com esse sujeito. Sendo assim, como as alunas pensam a sua formação? Quais os sujeitos são “formados” pelo curso? Sujeitos questionadores? Sujeitos problematizadores acerca da sua formação?

Dito isso, a fim de buscar conhecer um pouco mais sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOP, bem como a construção e reformulação do seu currículo, em entrevista realizada com o(a) coordenador(a) da graduação, ao ser questionado(a) acerca de possíveis alterações curriculares, o(a) entrevistado(a) chama atenção para a matriz curricular⁹ do curso de Pedagogia, que ele(a) denomina “matriz antiga”. Para ele(a), a proposta curricular apostava em discussões que em outros cursos, talvez, não fossem viáveis, o que ela denomina de propostas “inovadoras” para a época. *“Ela (a matriz curricular) tinha coisas incorporadas que em outros cursos talvez, não tivessem [...] as relações étnico-raciais [...] sobre o gênero e sexualidade, educação sexual”*. Por outro lado, o(a) entrevistado(a) indica a necessidade de, após dez anos, investir em uma “transição curricular para uma matriz nova”, apostando em alterações na carga horária, nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), estágios etc.

A nova resolução destacada pelo(a) coordenador(a) pode ser pensada enquanto um acontecimento, uma vez que a sua implementação inaugura uma novidade, uma nova regularidade. A chegada de algo que acontece e que produz rupturas (FOUCAULT, 2000). Assim, no processo de reformulação curricular, as alterações ocorridas se referem a jogos de poder, verdades, disputas e negociações.

Ainda sobre a matriz curricular do curso de Licenciatura de Pedagogia da UFOP, segundo o(a) coordenador(a), a disciplina, anteriormente de caráter obrigatório, responsável por problematizar as relações de gênero e sexualidades no meio educacional, teria passado por reformulações.

Na matriz curricular um [...] a gente tinha uma disciplina [EDU 531- Gênero e sexualidade na educação com até então a carga horária de 30 horas semanais] que não está mais prevista dessa forma, mas ela [...]

⁹ No momento da escrita deste texto, segundo contato realizado com a Secretária da UFOP, o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia se encontrava em fase de elaboração/reestruturação, motivo pelo qual utilizo para análise documental o Projeto Pedagógico elaborado no ano de 2008.

vai ser trabalhada em várias disciplinas de forma transversal. A universidade está com o MIF [Modo Interdisciplinar de Formação] [...]. É um módulo que vai estar disponível pra todas as licenciaturas cujos professores podem propor algumas temáticas que não estão previstas nas disciplinas, ou seja, o MIF faz parte de um processo de flexibilidade curricular para que o aluno, contribua, construa, faça as suas escolhas para a sua formação. [...] Ele [o MIF] não é uma disciplina obrigatória, é um módulo obrigatório, e com isso a gente pode oferecer regularmente por assim dizer, esses debates. Então o curso de certa forma perde porque não tem a disciplina, mas ganha numa transversalidade das disciplinas, desse debate. (COORDENADOR(A)).

A disciplina EDU-531: Gênero e Sexualidade na Educação, que até então tratava de assuntos como a infância, o gênero e a sexualidade; a juventude, o gênero e a sexualidade; a construção das trajetórias afetivo-sexuais na contemporaneidade; o debate sobre diversidade sexual: temas e desafios teóricos e políticos, formulações conceituais sobre sexualidade e Orientação sexual na escola; e a postura do educador e a questão de gênero, conforme observado na “antiga matriz” curricular e salientado pelo(a) coordenador(a), não se encontra mais inserida no curso. Com isso, mais uma vez é possível reforçar a ideia de uma rede de saberes e poderes que circulam em meio à elaboração de um currículo. Um jogo de forças que produz sujeitos e subjetividades e que ajuda a construir as condições de existência para as relações de gênero e sexualidades em um curso de formação docente.

No que diz respeito à “forma transversal” como maneira para que as questões voltadas para as relações de gênero e sexualidades sejam trabalhadas no currículo do curso, como ressaltado pelo(a) coordenador(a), talvez caiba o seguinte questionamento: o currículo oficial de um curso de formação docente teria espaço para uma disciplina de gênero e sexualidade ou esta discussão deve ser apenas transversal? Considero como válida a alternativa encontrada, mas não descarto a possibilidade de que tais entendimentos possam ser problematizados em formatos mais específicos, como é o caso de uma disciplina obrigatória no currículo do curso. Por outro lado, parece-me que a maneira encontrada enquanto transversal demonstra que tais discussões acerca das relações de gênero e sexualidades podem estar inseridas em meio ao curso; há espaço para isso, mesmo que demande uma luta cotidiana.

Em consulta à “matriz nova” do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOP, foi possível identificar a presença de duas disciplinas, especificamente, que mais se aproximam das discussões de gênero e sexualidades, ambas caracterizadas como obrigatórias. São elas: EDU-144: Sujeitos e Diversidades e EDU-145: Profissão, gênero e condição docente.

Conforme destaca uma das alunas participantes, a disciplina EDU-144: Sujeitos e Diversidades “é uma disciplina [...] que incomoda bastante [...] é uma disciplina muito importante pra mim, principalmente na parte do gênero e da sexualidade” (ESTUDANTE UFOP – roda de conversa em 08/04/21).

De acordo com a sua ementa com 60 horas contabilizadas, busca problematizar teorias e noções acerca da produção de sujeitos com enfoque nos contextos educativos, pensar a participação social e educação envolvendo as questões étnico-raciais, das sexualidades e de gênero na contemporaneidade, além de analisar os efeitos do preconceito no processo educacional.

Já a disciplina EDU-145: Profissão, gênero e condição docente, a qual também contabiliza 60 horas, apresenta como ementa a formação e a profissão docente: evolução histórica, natureza e implicações; o processo de socialização e identidade profissional; condições do trabalho docente na sociedade brasileira; o gênero e a profissão docente; além de elementos constitutivos da prática profissional: pesquisa, reflexão e saberes docentes. Uma segunda estudante faz o seguinte apontamento: “no primeiro semestre [...] fiz uma matéria [...] que incomoda tanto que assim você nem tem noção, [...] a respeito de gênero, vi coisas que eu nem tinha a mínima ideia” (ESTUDANTE UFOP – roda de conversa em 08/04/21).

A presença das duas disciplinas nos ajuda a pensar que trazer os saberes que perpassam as relações de gênero e sexualidades para o currículo de um curso de formação docente demonstra um jogo de forças. Suscita a possibilidade de que as estudantes do curso, caso sejam tocadas, inquietadas, dessubjetivadas pelas questões, possam levar tais entendimentos para as suas futuras salas de aulas. Por outro lado, a presença de disciplinas que discutam tais temáticas para as relações de gênero e as sexualidades também pode ser pensada como um movimento político, já que requer um investimento de profissionais que estudam, pesquisam e propõem espaços de discussão. Ocorrência marcada por conflitos e lutas, mas que também se referem a acordos e alianças.

No que diz respeito ao MIF, conforme consta nas diretrizes da UFOP para os cursos de Licenciaturas,

é um componente curricular concebido pela Subcâmara de Licenciaturas, com base em resultados de pesquisas [...] sobre a formação de professores [...]. Almeja-se com ele, contribuir para a construção institucional de uma concepção de formação de professores, bem como de um espaço curricular para a concretização de práticas interdisciplinares, coletivas e colaborativas.

[...] Visa o fortalecimento das identidades profissionais do professor, nas suas dimensões individuais e coletivas. (UFOP, 2018, p. 45).

A partir da fala do(a) coordenador(a), é possível realizar duas ponderações importantes acerca do MIF. Ao descrever que “o MIF faz parte de um processo de flexibilidade curricular para que o aluno contribua, construa, faça as suas escolhas para a sua formação”, permite-nos pensar que, por meio do módulo, as estudantes poderão ter uma opção a mais no que se refere a problematizar a formação docente; uma formação que vai além de disciplinas “fechadas”, mas um processo formativo que abarca as oportunidades que a universidade oferece, seja dentro ou fora da sala de aula. Por outro lado, ao enfatizar que “professores podem propor algumas temáticas que não estão previstas nas disciplinas”, pode-se retomar a ideia de que, na maioria das vezes, a sua área de interesse é um forte marcador que permitirá que os(as) professores(as) escolham certas temáticas e não outras. Percebemos, portanto, um controle que marca o Ensino Superior e que legitima certos discursos tornando-os mais válidos do que outros.

Segundo as diretrizes da UFOP, o MIF também “permite ao estudante escolher [...] o módulo no qual se inscreverá [...]. As temáticas a serem desenvolvidas nos módulos serão propostas pelo [...] grupo de trabalho gestor do MIF para análise” (UFOP, 2018, p. 46). Portanto, caberá às estudantes a escolha por um MIF que foi previamente indicado por “um grupo de trabalho gestor”. Por que não oportunizar espaços para que as estudantes possam sugerir questões que as tocam, que as marcam e que as fazem pensar? Chamo a atenção para que se possa considerar propostas de intervenção apontadas pelas próprias estudantes. Sujeitos que, por muitas vezes, sugerem um currículo que a instituição insiste em negar.

Dando prosseguimento na discussão que envolve a formação para as relações de gênero e sexualidades no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOP, ao ser questionado(a) se o curso produziria experiências de tal modo que as estudantes consigam dar um lugar para a discussão de gênero e sexualidade, o(a) coordenador(a) fez o seguinte relato: “sim! O currículo permite isso, o MIF permite, [...] os relatos de experiências permitem, os estágios e a própria experiência cotidiana entre os colegas”. A fala do(a) coordenador(a) nos sugere pensar a formação docente como um processo de experiências e de constituição de si. Segundo ele(ela):

A gente vê as transformações dessas pessoas acontecendo. A gente [...] vê as pessoas se modificando, as pessoas se assumindo, não só as questões de gênero e sexualidade, mas as questões físicas, as

características do cabelo, a roupa. [...], os alunos de uma maneira geral, veem o ambiente acadêmico do curso de Pedagogia como uma possibilidade de se expressarem[...] fico impressionada com a diversidade e com o colorido! (COORDENADOR(A)).

As transformações das estudantes, destacadas pelo(a) coordenador(a), só são possíveis porque se referem a sujeitos construídos em meio aos processos pessoais de subjetivação e dessubjetivação. Neste caso, talvez seja possível pensar que a inserção das estudantes ao “ambiente acadêmico” da UFOP permite a problematização das suas atitudes, possibilita que repensem os seus modos de ser e estar no mundo, construindo uma ética e uma estética da existência (FOUCAULT, 2006a) pautada na modificação de si e no rompimento com as normatizações. O que quero enfatizar é que a formação desses sujeitos/docentes pode estar pautada na experiência de um cuidado de si, desde que, ao “inquietarem-se consigo”, essas estudantes permitam-se ser transformadas.

Entretanto, como venho reforçando ao longo deste trabalho, essas mesmas estudantes podem optar pela manutenção da maneira pela qual se encontram no mundo. Para o(a) coordenador(a):

existem alunos e alunas que quando você começa esse debate por mais que você esteja subsidiada nas questões você tem que ter muita delicadeza e muito tato porque as pessoas se sentem agredidas. Algumas pessoas acreditam que isso não é coisa pra se conversar na escola. (COORDENADOR(A)).

Ao resistirem às discussões de gênero e sexualidade, os sujeitos optam por manter uma existência voltada para a conformidade ou para a normatização, reproduzindo os discursos de verdade socialmente construídos. Ao enfatizar que “as pessoas se sentem agredidas” e que “algumas pessoas acreditam que isso não é coisa pra se conversar na escola”, é possível pensar sobre a “monstrificação do gênero [...] e que preconizou uma série de reações [...] das questões de gênero e sexualidades” (PEIXOTO, 2020, p. 109). O autor refere-se à possível “ideologia de gênero”, já destacada neste trabalho. Ao reforçar a maneira pela qual a escola foi colocada no centro de uma grande polêmica, Peixoto (2020) evidencia que “o cuidado com as monstruosidades parece ser sempre maior quando o assunto é o campo da educação” (PEIXOTO, 2020, p. 109).

Já Sontag e Paraíso (2020, p. 129), a partir dos escritos de Foucault (1996), esclarecem a maneira pela qual, por meio das legislações vigentes no país, tais temas acerca dos gêneros e

das sexualidades são colocados em meio a uma “ordem do discurso” atual. As autoras salientam a presença de fortes tensões envolvendo as instituições escolares, as famílias e “a responsabilidade social de se ensinar sobre gênero e sexualidade” (SONTAG; PARAÍSO, 2020, p. 137).

A partir das considerações anteriores, saliento a presença de grupos reacionários que, mediante uma discursividade religiosa, constroem polêmicas que, ao invés de contribuir, acabam por esgotar o debate acerca das relações de gênero e sexualidades na escola. Vale ressaltar que tais questões se encontram inseridas no ambiente escolar pelo fato de se referirem à construção dos sujeitos, mas também porque dizem respeito àquilo que tanto a Constituição Federal como a LDB, por exemplo, estabelecem como incumbência da instituição de ensino.

Curiosamente, grupos conservadores, ao compreenderem a escola como um espaço importante de discussão, acabam por considerar as relações de gênero e sexualidades como acintosas para circularem nesses lugares. Como uma possível resposta para tais entendimentos, esses grupos optam por perseguições e cerceamentos nesses espaços de formação resultando na construção de saberes de que “isso não é coisa pra se conversar na escola”, como destacado na fala do(a) coordenador(a). Entretanto, é pertinente pontuar que “as pressões políticas sobre o silenciamento dos temas gênero e sexualidade nas escolas enfrentam resistências que se desdobram em movimentos éticos, estéticos e políticos”, em que algumas docentes e discentes buscam maneiras a fim de que esses discursos permaneçam em funcionamento (SONTAG; PARAÍSO, 2020, p. 131).

4.2.3 O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora

Na Fotografia 3, observa-se parte do *campus* da UFJF em Juiz de Fora:

Fotografia 3 - Vista panorâmica da Universidade Federal de Juiz de Fora



Fonte: UFJF (2019).

O ano de 2018 marcou a minha chegada para a realização do Doutorado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora. Ao olhar para trás, lembro-me do período da graduação. As dúvidas acerca de estar “verdadeiramente preparada” para exercer a docência, em especial, no que dizia respeito aos atravessamentos das relações de gênero e sexualidades que caminhavam comigo, hoje ganham novos tons e problematizações. Atualmente, ao pensar o processo formativo como algo em constante transformação, percebo que ele se encontra em movimento. As inseguranças que me acompanhavam há alguns anos foram substituídas por outros incômodos e novos desconfortos. Como Larrosa (2006, p. 52) enfoca, penso o meu processo formativo como uma aventura, “uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa”, muitas possibilidades, grandes desconstruções. Nesse contexto, encontrei na UFJF uma instituição que acolheu os meus medos, colegas que me fizeram sentir representada e autores(as) que vêm me inspirando.

Segundo o site oficial da instituição, a Universidade Federal de Juiz de Fora foi criada pelo presidente Juscelino Kubitschek no ano 1960, porém só recebeu o atual nome em 1965, por meio da Lei nº 4759. Já o local destinado ao atual *campus* universitário foi construído no ano de 1969 (UFJF, 2021). A Faculdade de Educação, proveniente da Faculdade de Filosofia e Letras (FAFILE), surgiu no ano de 1945, mas somente em 1966 foi agregada à Universidade Federal de Juiz de Fora, período em que o governo entendia o desenvolvimento da ciência e

da tecnologia como relevante para o país e a UFJF se encontrava em meio a esse projeto de ampliação universitária (SILVA, 2015).

O curso de Pedagogia foi reconhecido por meio do Decreto nº 58.423 no ano de 1968, período em que coube ao curso graduar o(a) Especialista em Educação, por meio das suas habilitações. Mais tarde, no ano de 1970, como esclarece Yazbeck (1999, p. 148),

com a construção da cidade universitária, os cursos oferecidos pela FAFILE são distribuídos entre as diversas unidades do campus, em atendimento à nova legislação de ensino que ao instituir os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior modifica sensivelmente a sua estrutura. Em consequência, os cursos então existentes-Geografia, Letras, Filosofia, Matemática e Ciências Biológicas, Ciências Sociais e História-são incorporados aos institutos básicos, que na estrutura proposta recebem genericamente o nome de Cursos de Licenciatura. Já o curso de Jornalismo veio a se constituir em um dos departamentos da Faculdade de Direito até a criação da Faculdade de Comunicação Social, quando passa a ocupar prédio oficial.

Os institutos básicos citados acima são: Instituto de Ciências Exatas (ICE), Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). Mais tarde, em 1999, foi criado o Centro de Ciências da Saúde, responsável pelo funcionamento dos cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Medicina. Já em 2006, surgiram o Instituto de Artes e Design (IAD) e a Faculdade de Letras (FALE).

A UFJF oferece atualmente 93 cursos de graduação, 36 de mestrado e 17 de doutorado, atendendo diariamente mais de 20 mil estudantes. São destinadas 80 vagas no decorrer do ano para o curso de Licenciatura em Pedagogia, disponíveis para o período diurno (primeiro semestre) e noturno (segundo semestre), com a duração de quatro anos para o período diurno e cinco anos para o período noturno. A Faculdade de Educação também conta com o Programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, criado em 1994 e passando a ser reconhecido pela CAPES no ano de 1999, com os cursos de Mestrado (1994) e Doutorado (2008) (SILVA, 2015). Dentro do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a instituição também oferece o curso de Licenciatura em Pedagogia a distância desde o ano de 2007.

Ainda de acordo com o site oficial da instituição, no curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido de maneira presencial,

o Profissional, Licenciado em Pedagogia, poderá atuar em espaços escolares e não escolares. Embora articuladas, serão destacadas as dimensões da

Docência – Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA; Gestão Educacional e Investigação Educacional como partes integrantes do processo de formação **do pedagogo**, a partir de quatro eixos curriculares: fundamentos, gestão educacional, saberes escolares e eixo transversal. (UFJF, 2010, p. 3, grifo nosso).

Mais uma vez, no curso em que a maioria das estudantes são mulheres, o gênero masculino aparece como uma referência aos sujeitos formados pela graduação. Segundo o(a) coordenador(a) do curso,

a gente tem [...] no curso de Pedagogia uma questão de gênero. É um curso majoritariamente feminino. A gente tem tido até uma presença um pouco maior de alunos homens no curso do que o normal, mas isso não modifica fortemente a grande porcentagem das alunas mulheres no curso. (COORDENADOR(A)).

Entretanto, o(a) entrevistado(a) aponta um movimento importante de desconstrução acerca da linguagem, já que, diretamente ligada a meios constitutivos de relações de poder (FOUCAULT, 2008), por meio dela sujeitos e práticas vão sendo construídos. Conforme salienta o(a) coordenador(a):

A gente está preparando o seminário de apresentação dos TCCs dos alunos que vão se formar e ao escrever um e-mail, [...] identifiquei que todos os alunos que iriam apresentar, eram mulheres. Então, eu falei: Bom! Eu tenho que colocar no feminino aqui no e-mail. Eu tenho que caracterizar isso porque é uma coisa que tem que ser demarcada no curso de Pedagogia. (COORDENADOR(A)).

Nesse sentido, o cuidado com a escolha pelo gênero feminino para se direcionar às alunas do curso envolve um movimento político de constituição de mundo, em que a linguagem “não se reduz a sua função comunicativa, não se limita a relatar ou a dizer da realidade, dos sujeitos, dos fenômenos” (CASTRO, 2014, p. 115), mas, aqui, é tomada como “produto e produtora de significados culturais”.

Dando continuidade acerca da reestruturação curricular do curso, o documento analisado também chama a atenção para a presença de uma “flexibilização curricular”.

A flexibilização curricular entendida como a possibilidade de aprofundamento ou ênfase em campos específicos, dentro do interesse acadêmico do aluno, permanece como uma possibilidade nesse currículo.

Isso significa que além das disciplinas e atividades obrigatórias e eletivas, previstas para o curso, o aluno poderá desenvolver diferentes atividades que poderão computar créditos, tais como: participação em eventos acadêmicos e profissionais, iniciação à pesquisa, iniciação à extensão, iniciação à docência, treinamento profissional. O processo de flexibilização, embora já existente no atual currículo, prevê, na nova proposta, a ampliação de possibilidades oferecidas pela Faculdade de Educação. (UFJF, 2010, p. 8).

Considerando que, por meio deste trabalho, busco problematizar a formação docente bem como a formação do sujeito no curso de Licenciatura em Pedagogia para as relações de gênero e sexualidades, e não apenas ficar presa ao campo de atuação profissional das Pedagogas, entendo que a participação em eventos acadêmicos e profissionais, a iniciação à pesquisa, à extensão, à docência e o treinamento profissional, conforme constam no documento, são algumas das importantes possibilidades formativas discutidas nesta investigação. Possibilidades estas que também aparecem na fala do(a) coordenador(a) do curso ao ser questionado(a) se o debate sobre as relações de gênero e sexualidades tem aparecido na matriz curricular do curso de Pedagogia. Para ele(ela):

Aparece mais fortemente dentro da disciplina eletiva 'Gênero, Sexualidade e Educação'. A gente tem também outra disciplina sobre o feminismo [...] presente no rol das nossas disciplinas eletivas. [...]. Fora da matriz [oficial], especificamente, eu acredito que tenha alguns professores que trabalham essas questões dentro do campo das suas disciplinas. Então, por exemplo, a disciplina 'Formação para o ensino de Ciências', geralmente tem algumas discussões voltadas para o corpo, então [...] existe uma possibilidade de entrar pra discutir a questão de sexualidade dentro da discussão que a disciplina se propõe. Ah! Eu sei também que na disciplina 'Sociologia da educação' [...] a gente tem pontos formais em que isso é a centralidade do objeto e provavelmente a gente tem algumas outras disciplinas que de certa forma podem transitar dentro dessa discussão [...] Fora isso, a gente tem aqui dentro da Faculdade de Educação, o GESED que é o grupo que mais se dedica e tem como objeto central as suas discussões e que promove projetos de extensão, estudos, pesquisas, formação de professores, formação de pesquisadores, orientam trabalhos de conclusão de curso [...]. A gente também tem outro grupo que também entra numa discussão maior sobre o feminismo e sobre as suas políticas. (COORDENADOR(A)).

Sendo assim, é possível identificar investimentos no processo formativo das estudantes do curso, seja por meio da oferta de disciplinas que discutam a temática, mesmo que de maneira optativa ou transversal, ou nos grupos de estudos e pesquisas citados, enquanto articuladores de discussões de gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia,

pensando a partir das diversas atividades que os grupos propõem. Um movimento importante de construção e subjetivação das alunas.

No que diz respeito à disciplina EDU-331:Gênero, Sexualidade e Educação, enfatizada pelo(a) coordenador(a), ela é oferecida regularmente de maneira eletiva às estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e também se encontra aberta para estudantes de outros cursos de Licenciatura da UFJF. De acordo com a sua ementa, a cadeira busca problematizar discursos, saberes, relações de poder, códigos morais ligados às relações de gênero e sexualidades e os modos como afetam e constituem os sujeitos e as práticas educacionais, em caráter introdutório. Assim como nas outras instituições pesquisadas, mais uma vez, a disciplina voltada para a discussão das relações de gênero e sexualidades é oferecida de maneira eletiva, ocorrência que incita a pensar a sua não obrigatoriedade. O(A) coordenador(a) faz o seguinte relato sobre esse assunto:

*[...] há um jogo de forças mesmo e vem muito no sentido de os grupos manifestarem, pressionarem pra que as discussões aconteçam e a questão da disciplina de 'Gênero, Sexualidade e Educação' nunca houve um movimento nesse sentido para que ela se tornasse obrigatória [...].
(COORDENADOR(A)).*

Ao afirmar a inexistência de movimentos que reivindiquem o oferecimento da disciplina “Gênero, Sexualidade e Educação” como obrigatória, talvez seja pertinente o seguinte questionamento: espera-se que essa iniciativa parta de quem? Teriam as alunas a possibilidade de opinar sobre essa questão? A universidade conta com a participação das estudantes nas discussões do currículo do curso? Penso que considerar a demanda proveniente das estudantes para que a discussão de gêneros e sexualidades aconteça em âmbito institucional é entender que a composição curricular de um curso de graduação também é feita pelas próprias estudantes. Sujeitos que trazem consigo incômodos e incertezas; sujeitos construídos por meio de um currículo marcado pelo controle e regulação e que por muitas vezes não são apenas sujeitos negados, mas invisibilizados. “Quanto mais fechado o currículo formal, menos ele vai permitir o diálogo entre redes cotidianas nas Instituições de Ensino Superior” (SILVA, 2011, p. 130).

Ao questionar as estudantes acerca de como a temática surge em meio ao curso de Pedagogia, obtive como respostas:

é um tema muito ausente, a gente ouve mais nas disciplinas específicas sobre isso, que geralmente são eletivas, então não é um assunto que não chega para todo mundo. (ESTUDANTE UFJF – roda de conversa em 09/09/20).

A disciplina de Gênero e Sexualidade [...] é optativa pra várias licenciaturas [...] por aí você já vê como a temática é excluída. (ESTUDANTE UFJF – roda de conversa em 09/09/20).

A não obrigatoriedade que marca a disciplina nos permite pensar o seu lugar no currículo. Um lugar que, rodeado por relações de saberes, se encontra envolvido pelo silenciamento, exclusão e negação de tudo que porventura fuja às normas (PARAÍSO, 2016); um currículo que constrói sujeitos, discursos e verdades, à medida que legitima certos saberes, deslegitima e anula outros. Segundo o(a) coordenador(a),

a gente tá agora na seguinte discussão do currículo: em que medida as especificidades de uma discussão sobre diversidade devem se caracterizar como uma disciplina obrigatória ou eletiva no curso e obviamente a disciplina 'Gênero e Sexualidade' entra nessa discussão porque ela é atualmente uma disciplina eletiva, ela tem um oferecimento frequente, mas não são todos os alunos que fazem [...]. (COORDENADOR(A)).

A “discussão sobre diversidade” conforme enfocada, aparece como obrigatória no currículo oficial do curso, porém se encontra inserida como um componente do eixo transversal, como demonstra o documento de reestruturação curricular do curso analisado. “Além das clássicas [...] outras disciplinas, no eixo Transversal, são obrigatórias: ‘Educação e diversidade Étnico-racial’; [...], ‘Práticas textuais’, ‘Educação e Diversidade’, ‘LIBRAS’ e ‘Corporeidade e cultura de movimento’” (UFJF, 2010, p. 4). Para Camargo e Ribeiro (1999, p. 7), “os temas transversais referem-se às preocupações emergentes em nossa época e objetivam a formação integral do ser humano, não rejeitando as disciplinas curriculares”. Ao referir-me ao eixo transversal do currículo do curso, assim como às disciplinas que o compõem, não tenho como intuito legitimá-lo ou colocá-lo em uma posição inferior ao eixo “saberes escolares”. Busco questionar: como as disciplinas que integram estes eixos foram escolhidas? Por que essas disciplinas e não outras?

[...] no eixo saberes escolares são destacadas disciplinas que focalizam aspectos teóricos e metodológicos dessa formação. Tais disciplinas focalizam os seguintes saberes: “Fundamentos teórico metodológicos do ensino de Geografia I”; Fund ...“História 1”; “ Fund....Português 1”; “

Fund... Alfabetização 1”; “Fund. Matemática 1”; “Fund... Ciências 1”,
Fund...Artes 1”;; “Fund..... EJA 1”; “Fund... Educação Infantil 1.
(CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 4).

A minha intenção é possibilitar a problematização acerca de como um currículo de um curso de formação docente, enquanto um espaço em que saberes são produzidos, encontra-se envolvido em uma rede de seleção. Para uma estudante, “no curso há um enfoque em disciplinas de como ensinar, o que ensinar, na parte de letramento, alfabetização, por exemplo, mas essa parte específica eu sinto falta!”. A “parte específica” citada pela participante diz respeito às discussões sobre as relações de gênero e sexualidades no currículo. Trata-se de um jogo de forças marcado por disputas, tensões e interesses envolvendo constantes negociações, lutas e movimentos de resistência. “De um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir o currículo. As teorias [...] buscam justificar por que ‘esses conhecimentos e não aqueles’ devem ser selecionados” (SILVA, 2007, p. 15).

Já em se tratando do debate sobre as disciplinas que abordem as relações de gênero e sexualidades no campo educacional, mais precisamente em meio ao currículo de um curso superior, em que este seja caracterizado como obrigatório ou optativo, penso que as duas maneiras são oportunidades importantes para que a produção de tais discursos possa circular. Portanto, reafirmo a necessidade de uma disciplina obrigatória que permita que tais saberes possam chegar a um número maior de estudantes e não apenas para aquelas que de certo modo já se interessem pela discussão. Por outro lado, ao pensar o currículo enquanto responsável por “selecionar” as disciplinas que irão compor um curso de formação docente e que “selecionar é uma operação de poder”, talvez seja possível pensar que problematizar o lugar ocupado por tais disciplinas em meio ao currículo é também pensá-lo enquanto um “campo de luta” e de “jogos de poder” (SILVA, 2007 apud CASTRO, 2014, p. 39).

Ainda sobre as “disciplinas que vão discutir a diversidade no curso”,

a gente tá numa discussão muito forte no curso de Pedagogia sobre essa questão das disciplinas que vão discutir a diversidade no curso [...]. A gente tem essa disciplina geral que é a “Educação e Diversidade” e a gente tem outras disciplinas que mesmo não tendo como objeto central a diversidade, tem algo específico [...] como por exemplo a disciplina “Educação para as relações étnico-raciais”; ou seja, existe efetivamente uma disciplina obrigatória que se discuta isso no curso. Existe também a disciplina de “Libras” que é obrigatória e que todos os alunos têm que cursar e agora, a gente começou uma discussão grande sobre a inclusão,

*se deveria ter uma disciplina obrigatória específica sobre inclusão ou não.
(COORDENADOR(A)).*

A fala do(a) coordenador(a) nos permite pensar acerca das relações de poder, em que saberes e verdades são produzidos. Logo, o que leva uma disciplina a ser classificada enquanto obrigatória ou eletiva? Quais saberes estão articulados para legitimar uma disciplina enquanto obrigatória? Saberes legais? Saberes religiosos? Saberes científicos? Considerando o currículo como resultado de conhecimentos e saberes válidos que irão constituir-lo e que selecionar é exercer o poder (SILVA, 2007), precisamos considerar as tensões e disputas que rodeiam a temática acerca das relações de gênero e sexualidades e fazem dela uma disciplina muitas vezes entendida como marginalizada. A existência de professores(as) universitários(as) interessados(as) na temática relações de gênero e sexualidades, seja em linhas de pesquisa inseridas na pós-graduação, seja nas atividades voltadas para o ensino, pesquisa e extensão, bem nos trabalhos que vêm sendo produzidos, refere-se a um movimento de desconstruir o entendimento que limita e exclui o debate dos gêneros e sexualidades do universo acadêmico. Nesse sentido, diante de licenciaturas na maioria das vezes conteudistas, a possibilidade de repensar os saberes produzidos se faz necessária.

Por outro lado, ao pensar acerca de argumentos que possam justificar a obrigatoriedade de certas disciplinas se comparada a outras, em meio a jogos de forças e relações de poder, o argumento legal dá mais força a determinados grupos. Como o(a) próprio(a) entrevistado(a) ressalta:

*para a discussão racial existe uma legislação específica para que as escolas trabalhem a questão da história, a cultura afro-brasileira¹⁰. Nesse sentido há um gancho pra se pensar a disciplina como obrigatória, assim como a disciplina de Libras que também tem um gancho legal.
(COORDENADOR(A)).*

A discussão em torno de leis que amparam certas discussões na sala de aula me fez pensar sobre o debate que envolveu o Plano Nacional de Educação, já citado nesta seção e que resultou em conflitos em meio à Câmara e ao Senado Federal. Conforme enfoquei em trabalho anterior a este (SILVA, 2015, p. 54), os municípios brasileiros, ao passarem pelo processo de votação dos seus Planos Municipais de Educação que definiriam as diretrizes do

¹⁰ A lei enfocada pelo(a) coordenador(a)/UFJF que contempla a discussão racial na sala de aula é a Lei nº 10.639, de 2003. Já a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2000, assegura que os sistemas educacionais brasileiros garantam na formação do(a) professor(a) o ensino da Libras.

ensino público no ano de 2015, encontraram a discussão acerca dos direitos humanos e da diversidade rodeada por uma polêmica.

Considerando que o novo PNE 2014-2024 foi elaborado a partir do documento final produzido pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no ano de 2010, ao observar o eixo VI, denominado: Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade, é legítimo notar que

as questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições de educação básica e superior, independentemente da sua natureza e do seu caráter. (CONAE, 2010a, p. 102).

Em outro momento:

a consolidação de um SNE que articulem diversos níveis e esferas da educação nacional não pode ser realizada sem considerar os princípios assinalados. Bem como a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola. (CONAE, 2014, p. 17).

Mesmo assim, o PNE optou por não colocar a temática proposta no documento. No decorrer da votação do PNE, previsto na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a Câmara e o Senado Nacional retiraram os termos “identidades de gênero” e “orientação sexual” e todas as demais alusões ao vocábulo conforme proposto pelo Ministério da Educação cedendo às pressões apresentadas e reforçando o caráter heteronormativo inserido em meio às políticas públicas. Aqui, a minha provocação é que, quando a discussão se refere aos gêneros e sexualidades, mesmo diante de um amparo legal, o debate se torna limitado, reduzido, resultando na sua negação e/ou invisibilização. Falar das relações de gênero e sexualidades incomoda por confrontar discursos que naturalizam lugares e sujeitos, além de se distanciarem dos enquadramentos que marcam a sociedade.

A partir da fala do(a) coordenador(a): “[...] Agora, a gente começou uma discussão grande sobre a inclusão, se deveria ter uma disciplina obrigatória específica sobre inclusão ou não”, talvez seja possível pensar que a inclusão, enquanto a possibilidade de entrar no currículo do curso como uma disciplina obrigatória, refere-se ao fato de que tal situação acaba por afligir as escolas de maneira recorrente, ocasionando situações de medos e incertezas.

Dando continuidade à problematização acerca da disciplina “Gênero, Sexualidade e Educação”, de acordo com o(a) coordenador(a), *“atualmente ela é uma disciplina eletiva no curso, ela é oferecida constantemente [...]. O que eu vejo como coordenador é que tem um ou outro aluno que tem mais resistência. Ah! Eu não quero fazer essa disciplina”*.

O movimento de resistência de algumas estudantes em relação à disciplina “Gênero, Sexualidade e Educação”, conforme enfatizado pelo(a) coordenador(a), também aparece nas conversas com as estudantes: *“tem pessoas mais conservadoras que não querem [...] mudar o olhar”*. Os estudos de Michel Foucault nos direcionam a pensar sobre uma relação marcada por conflitos e tensões entre os saberes que constituem as estudantes e as problematizações provocadas pela disciplina. Refiro-me à relação estabelecida entre a maneira pela qual as estudantes possam ou não se sentir tocadas, subjetivadas e/ou dessubjetivadas pelas problematizações provenientes da disciplina, bem como à sua relação com os códigos morais que as construíam no decorrer das suas vidas (FOUCAULT, 2006a). Possivelmente, a presença de um discurso religioso que se contrapõe à laicidade do estado seja forte provocadora de certos incômodos. Vale esclarecer que neste momento não estou me referindo a um impedimento acerca das discussões para as relações de gênero e sexualidades, mas digo de uma maneira que exclui conhecimentos, experiências, bem como trajetórias de vida.

Para uma segunda estudante: *“essas temáticas acontecem nas disciplinas eletivas que você faz se você quiser [...] Nós temos pessoas [...] que continuam muito firmes naquelas ideias conservadoras”* (ESTUDANTE UFJF – roda de conversa em 09/09/20). Como venho enfatizando neste trabalho, no decorrer da nossa vida somos marcados por saberes que ajudam na construção do que somos. Portanto, a certeza de que as estudantes sairão problematizando os seus modos de vida e os saberes que as vêm construindo, ao ponto de saírem modificadas, transformadas após a sua inserção na universidade ou até mesmo pela participação nas disciplinas, não pode ser afirmada (CASTRO, 2014), já que isso não depende apenas desses sujeitos. Dizem respeito às modificações culturais, processos formativos construídos ao longo dos tempos, muitas lutas e negociações. Ao manter ideias ditas conservadoras, os sujeitos nos indicam um tipo de formação que implica resistências a um projeto formativo e, talvez, até mesmo uma ausência de discussão dos saberes que nos constituem e que chegam conosco à universidade.

5 SUJEITOS/DOCENTES EM CONSTRUÇÃO: OS CURSOS DE PEDAGOGIA PARTICIPANTES DA PESQUISA SÃO PROBLEMATIZADORES DOS SABERES DE GÊNERO E SEXUALIDADE?

“Poderíamos pensar na docência como algo em constante construção, atravessada pelos processos de formação [...], considerando os conflitos e negociações em relação a outras posições sujeito, outros modelos instituídos socialmente” (CASTRO, 2014, p. 61).

Conforme vem sendo apresentado, este trabalho tem como interesse problematizar os movimentos de formação *nas* relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia presentes em três instituições federais mineiras: UFV, UFOP e UFJF. Nesse sentido, tenho como questão central que orienta esta pesquisa o seguinte questionamento: **o que dizem as estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia destas universidades sobre a problematização das relações de gênero e sexualidades em sua formação?**

Mesmo não tendo como intuito propor um modelo de graduação a seguir, nesta investigação tomo um curso de formação docente problematizador como aquele que suscita às suas estudantes a possibilidade de pensar novos modos de vida pautados em condições éticas e estéticas de existência. Um curso que permita questionamentos, dúvidas, incertezas acerca dos processos de constituição; um movimento de transformação e de cuidado de si.

Vale destacar que pensar os processos formativos dos sujeitos é considerar a maneira pela qual essas estudantes constroem-se enquanto docentes mediante um cenário de lutas e negociações. Logo, é importante analisar que a universidade é apenas uma das instâncias que participa dessa construção, sendo necessário considerar as relações sociais e culturais em diversos âmbitos que marcam esses sujeitos. Assim sendo, a formação docente aparece como uma importante aliada nessa constituição, podendo ocasionar possíveis mudanças nas relações com os outros, ampliando os olhares e apostando em distintas maneiras de se enxergar e de se estar presente no mundo.

Ao referir-me à construção de sujeitos, discuto sobre elementos que ajudam a compor as experiências das estudantes no curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, esta seção é organizada a partir de temas recorrentes que foram surgindo tanto nas entrevistas realizadas com as pessoas responsáveis pelos cursos participantes da pesquisa, assim como nas rodas de conversas com as estudantes.

Em um primeiro momento, chamo a atenção para as relações de gênero e sexualidades nas agendas políticas, já que um curso problematizador pode auxiliar a pensar a atualidade, o

cenário político em que nos encontramos, assim como a maneira pela qual as suas estudantes se colocam no mundo, de modo que possam ser tocadas a repensar comportamentos e verdades. Em seguida, destaco a presença de reivindicações de gêneros e sexualidades que, eventualmente, possam chegar por parte das estudantes, como é o caso de reclamações envolvendo casos de assédio e violência homofóbica. Temas colocados para discussão nas rodas de conversas, a fim de que as alunas pudessem expor as suas experiências em meio ao curso de Pedagogia e à universidade. Solicitações que nos ajudam a pensar quem/quais são os sujeitos nos quais os cursos de formação docente têm investido, assim como nos permitem considerar o poder da pesquisa como um lugar de denúncia.

5.1 AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NAS AGENDAS POLÍTICAS: MODOS DE CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

A produção de uma pesquisa que tem como objeto problematizar a formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia presentes em três instituições federais de ensino superior – UFV, UFOP e UFJF – demanda também a problematização da política. Um cenário em que os debates sobre as relações de gênero e as sexualidades surgem em meio a grandes disputas e tensões. Um campo em que os sujeitos são constituídos discursivamente e que regulamenta o local em que os discursos de gênero e sexualidades podem circular.

A partir da inspiração em Foucault (1988), é possível pensar que as relações de gênero e sexualidades se encontram inseridas nas agendas políticas desde os tempos modernos, já que se referem aos modos como os sujeitos se constituem bem como são governados. Logo, a problemática desta pesquisa coloca-se mais instigante ao considerarmos o período conflituoso que presenciamos. Dessa maneira, entendo estar assumindo um compromisso político considerando que as propostas do governo afastam-se das concepções de estudo que venho utilizando no direcionamento desta investigação.

Marcado por um tempo em que o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro aprova propostas de redução de recursos que congela verbas destinadas à educação (PALHARES, 2019), gerando graves transtornos ao ensino, à pesquisa e à extensão, o que presenciamos é um grande desmonte no cenário educacional. Após constantes substituições de Ministros da Educação sinalizadas por falas equivocadas e ataques ao Ensino Superior, o cenário encontrado intensifica a desmotivação de professores(as) e estudantes, apoia a privatização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e interfere na formação de novos(as)

mestres(as) e doutores(as). Um cenário que vem resultando em uma constante perseguição por parte do que tomo a liberdade de denominar de (des)governo. Como exemplo, é possível citar as pesquisas de gênero e sexualidades que vêm sofrendo ataques de diferentes maneiras, além de serem distorcidas por integrantes próximos ao Presidente, fortemente rodeado por um protagonismo cristão evangélico, ditos(as) “defensores(as) das famílias”. Assim, a necessidade da volta ao convencimento de que pensar tais campos de estudos como importantes não é apenas necessária, mas também urgente.

A fim de destacar a gravidade que marca a situação política no Brasil, em certo episódio uma das apoiadoras da Presidência e Ministra¹¹ de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, em reunião particular com outros(as) apoiadores(as) do governo proferiu a seguinte fala: “é uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa!”. O parecer de Damares Alves nos ajuda a pensar a potência desta pesquisa, em que se é possível chamar a atenção para a construção social das relações de gênero que auxiliam na produção de sujeitos e subjetividades.

No momento em que as estudantes foram questionadas se estavam acompanhando os debates sobre as questões de gênero e sexualidades nas escolas e nas universidades, uma das participantes da pesquisa fez o seguinte relato: “Essa moça que está comandando a pasta da assistência social... Damares [...] vem com uma política totalmente inédita do que a gente já tinha” (ESTUDANTE UFOP- roda de conversa em 08/04/21). Proposição que compreende o gênero enquanto natural, aliado à Biologia e que pode ser definido a partir de peças do vestuário. Uma declaração que demonstra resistência e que investe em um sujeito que esteja enquadrado às normas de gênero. Em outro momento, uma segunda estudante também evidencia a fala de Damares Alves: “Compra a roupinha azul [...] é menino, compra a roupinha rosa [...] é menina” (ESTUDANTE UFV- roda de conversa em 19/11/19).

Este é apenas um exemplo o qual utilizo para pensar os efeitos discursivos que ajudam a produzir as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e futuras docentes, assim como auxiliar a problematizar a educação para as relações de gênero e sexualidades que as rodeiam. Um processo formativo que produz “tipos” de sujeitos, reforçando certos modos de vida e excluindo outros. Por outro lado, conforme salienta Ferrari e Oliveira (2020), a fala da

¹¹ De acordo com a página oficial do Governo Federal, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) busca promover a articulação de políticas de promoção e proteção dos Direitos Humanos no Brasil, a coordenação de políticas públicas que envolvam pessoas portadoras de deficiências, igualdade racial, idosos, crianças, adolescentes, igualdade entre homens e mulheres, entre outros (BRASIL, 2021).

Ministra também pode ser pensada como um movimento de reação ao avanço do campo dos estudos de gênero e sexualidades.

Nessa área se defendem as relações de gênero e sexualidade como construções sociais, culturais e políticas, que vão variar de cultura para cultura, assim como vão ser distintas em diferentes temporalidades históricas e que dizem das relações de poder, de maneira que podemos desconstruir aquilo que nos passam como “naturais”. (FERRARI; OLIVEIRA, 2020, p. 8).

Um movimento de tensões inserido em meio a um curso de formação docente em que são produzidos sujeitos de gêneros e sexualidades. Nesse sentido, considero este trabalho como um envolvimento com o campo científico, com os currículos de formação docente, com as estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, assim como com a educação pública, gratuita e de qualidade. Uma proposta desafiadora, haja vista que vem sendo construída em meio a um jogo de forças e rodeado por relações de poder. Por essas e outras, acredito na importância de investir nesta pesquisa como uma questão necessária, já que discutir as relações de gênero e sexualidades em um Programa de Pós-graduação, inserido em uma universidade pública, surge como um movimento de luta e de resistência.

Ainda sobre o posicionamento da Ministra Damares Alves, ao evidenciar ser “uma nova era para o Brasil”, sugere-nos a ocorrência de um acontecimento, marcado por quebras, rupturas, à medida que instaura o novo e inaugura uma novidade (FOUCAULT, 2009b). Portanto, as rupturas sugeridas pela Ministra possam, talvez, ser problematizadas como uma denúncia ao período de governo que a antecede. Um processo que envolve pensar o gênero aliado a um entendimento binário, rodeado por um sistema de significados que fixam posições do que é “ser homem” e do que é “ser mulher”. Entendimentos que não se encontravam desaparecidos no governo anterior, entretanto estavam presentes em outro plano de disputa. Assim, Damares sugere-nos que o seu momento de atuação no ministério seria marcado pela disciplina e pelo controle dos corpos. A disciplina “fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2014, p. 167).

Dito isso, em meio à maquinaria presente no ambiente educacional, Foucault (2014), ao pensar sobre a maneira pela qual os sujeitos são fabricados, assim como as suas subjetividades, ajuda-nos a problematizar o poder disciplinar inserido na instituição; poder que busca atuar na produção de corpos dóceis, obedientes, úteis e capazes de respeitar as

regras. Corpos como aqueles reconhecidos e legitimados tanto pela Ministra quanto por aqueles(as) que se sentem representados(as) por ela.

Diante das construções sociais entendidas como padrões normativos, as instituições de ensino, ao construírem sujeitos, acabam por estabelecer relações de força em meio aos(as) docentes, estudantes, funcionários(as), currículos, entre outros. Assim, ao trazer essa discussão para o momento atual em que vivemos, pensar a formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia que ajudam a construir este trabalho esbarra na proposta de regime disciplinar focado por Foucault, regime cercado por relações de poder, saber e verdade. Regime que parece se aproximar da “nova era” defendida por Damares Alves, pautada na disciplina individual dos corpos, na construção de sujeitos e subjetividades.

Ao retomar a ideia de ruptura do período governamental anterior à atuação da ministra, para as participantes,

em termos de escola [...] naquele período de saída do Lula, entrada da Dilma [...] Fernando Haddad como Ministro da Educação [...] a gente foi estimulado também a falar [sobre gênero e sexualidade], participar [...]. Eu percebia que a gente tinha certa liberdade e a gente até era motivado. (ESTUDANTE UFJF- roda de conversa em 09/09/20).

É um retrocesso [...] desconstruindo um trabalho que já caminhava, [...] a gente está retrocedendo tudo que a gente caminhou. (ESTUDANTE UFOP- roda de conversa em 08/04/21).

O relato das estudantes nos ajuda a pensar o “período de saída do Lula, entrada da Dilma”, e que tinha “Fernando Haddad como Ministro da Educação”, como um momento histórico em que os estudos de gênero e sexualidades pareciam encontrar mais espaços para serem discutidos e problematizados tanto nas escolas como nas universidades. Instituições tidas como potentes instâncias de poder e de formação (FERRARI; OLIVEIRA, 2020, p. 9). Aqui, não estou afirmando que neste período a discussão sobre as relações de gênero e sexualidades não sofria críticas, tampouco não necessitava de enfrentamentos diários. O que quero ressaltar é que, quando a estudante destaca que “a gente está retrocedendo tudo que a gente caminhou”, somado à minha própria experiência de jovem estudante universitária vivenciada entre os anos de 2010 e 2014, vi um investimento por parte do governo federal em reconhecer as relações de gênero e sexualidades para além de temáticas, mas como um campo de estudo. Fui contemplada por diversas vezes por auxílios financeiros que me permitiram

viajar país afora acompanhando seminários, simpósios e congressos; conhecer grupos de estudos e pesquisas voltados para as relações de gênero e sexualidades. Presenciei uma universidade mais aberta ao diálogo, ao ensino, à pesquisa e à extensão.

O governo do ex-presidente Jair Bolsonaro apresenta uma frente conservadora que busca manter os princípios de valorização das instituições sociais tradicionais, indo contra as discussões de gênero e sexualidades no ambiente educacional e buscando com apoio da bancada cristã evangélica no Congresso Nacional eliminar todos esses debates. Um governo que investe em relações de saber-poder que busca reforçar os discursos normativos, disciplinando e governando os corpos.

Nos enunciados que atravessam as falas exasperadas e os pronunciamentos acalorados de políticos e pastores/as cristãs/os podemos identificar que a defesa de certos valores e modos de vida funciona com a recusa de outros, o que entendem como ‘ameaça às famílias’ e à ‘vida cristã’. (CASTRO; FERRARI, 2017, p. 87).

Considerando a presença de um jogo de forças que ajuda a construir os saberes de gênero e sexualidades que marcam a sociedade, a fala das estudantes nos sugere pensar sobre a relação saber-poder que envolve as produções discursivas construindo sujeitos e subjetividades. Saliento também os efeitos do discurso religioso-institucional atuando sobre os sujeitos. Ao serem questionadas se o cenário político interfere ou pode interferir na discussão das questões de gênero e sexualidades no curso de Pedagogia e na universidade, as estudantes expressaram as seguintes opiniões:

O momento político encoraja muitas pessoas a falar o que elas pensam, porque quando você tem um presidente que concorda com o que você fala, se vai falar (sic) de uma forma muito mais aberta, se vai dizer (sic) de uma forma muito mais sem medo. (ESTUDANTE UFV- roda de conversa em 19/11/19).

Influencia diretamente e além de influenciar considero que é um retrocesso gigante. [...] primeiro por que essa perspectiva [...] do governo Bolsonaro é [...] completamente influenciado pela igreja, pela religião [...]. (ESTUDANTE UFOP- roda de conversa em 08/04/21).

Segundo os estudos de Michel Foucault, para que certo discurso seja proferido de maneira legítima, é importante verificar qual o sujeito que está proferindo determinada fala e em qual conjuntura isso ocorre. Em meio a um campo em que discursos que produzem

verdades sobre os sujeitos são fabricados, quando o governo, na figura do seu presidente, investe em saberes de gênero e sexualidades, esse entendimento é devidamente legitimado, atuando como um incentivo para que outros sujeitos reproduzam tais entendimentos. Sendo assim, os saberes produzidos a partir dos discursos do Presidente da República não se referem apenas a conhecimentos, mas dizem respeito a verdades que, em constante construção, estabelecem o caminho em que o discurso possa ser reconhecido como válido, tenha lugar e possa ser dito. Saberes que fabricam modos de ser e estar no mundo.

Um saber que circulou no País, muito repercutido em meio ao campo da Educação e que pode ser tomado como exemplo, relaciona-se à ideia designada ao chamado kit anti-homofobia¹², que ficou popularmente conhecido como polêmico “kit gay”. Conforme salienta uma das estudantes: *“Com a questão do kit gay, [...] o assunto foi levado para a mídia, [...]. Então quem não conhecia, não sabia o que era gênero, [...] agora tem a ideia de que gênero é uma coisa que vai estragar as crianças”* (ESTUDANTE UFV- roda de conversa em 19/11/19).

A “verdade” envolvendo o “Kit gay” foi tomada como algo negativo quando o ainda candidato a Presidente da República Jair Bolsonaro atribuiu a sua autoria ao seu então concorrente, Fernando Haddad. Na tentativa de prejudicar a campanha adversária, a antiga discussão conferia ao referido kit o fato de ensinar homossexualidades às crianças e até mesmo induzi-las a experienciar tal modo de vida. Sobre essas questões, as estudantes fizeram os seguintes relatos: *“Eles pensam que discutir gênero vai transformar as pessoas em homossexuais”* (ESTUDANTE UFV – roda de conversa em 19/11/19). *“As notícias que rodam [sobre as relações de gênero e sexualidades] querendo ou não [...] faz (sic) o pessoal acreditar”* (ESTUDANTE UFV – roda de conversa em 19/11/19).

Talvez, aqui, seja possível supor que haja a presença de certo receio que une a discussão de gênero às homossexualidades. Uma relação marcada por conflitos e que ajuda a pensar a importância desta investigação que vem sendo produzida. Problematizar a formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia diz respeito a também considerar as experiências que marcam a vida das futuras professoras. Um movimento que envolve a formação docente e os modos pelos quais os sujeitos se constroem.

¹² O Kit anti-homofobia, elaborado no ano de 2011, tinha como objetivo contribuir para a desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, e promover como ganho a convivência e o respeito em relação às diferenças (PEIXOTO, 2020, p. 118). Após ataques provenientes da bancada religiosa que ajudava a compor o Congresso Nacional, a distribuição do material para escolas do Ensino Médio foi vetada pela então Presidenta Dilma Rousseff.

Um processo que se encontra ligado aos discursos de gênero e sexualidades produzidos social e culturalmente. Discursos que organizam as vidas e subjetiva-nos.

Pensando a partir do jogo político que atravessa os cursos de formação docente, talvez seja possível considerar que a existência de relação de forças permite que as estudantes construam modos de relacionarem-se com os gêneros e as sexualidades a partir das suas experiências que colocam em funcionamento processos de subjetivação e dessubjetivação (FOUCAULT, 2001, 2009a). O que busco argumentar é que, porventura, o exercício do pensamento enquanto problematização de si mesma pode contribuir para que essas estudantes possam desconstruir o que está dado, posto e tomado como verdade; neste caso, o entendimento de que a discussão das relações de gênero poderia interferir na identidade de gênero e orientação sexual dos sujeitos, argumento equivocadamente vinculado ao “famoso” kit anti-homofobia.

Também é possível considerar que a constituição de si bem como as experiências que constroem os sujeitos podem ser marcadas por situações conflituosas envolvendo os saberes cotidianos trazidos da vida pessoal das estudantes e aqueles produzidos em meio à Universidade à medida que não se prende, unicamente, a teorias, mas considera outros processos formativos de constituição e novas maneiras de se posicionar frente ao mundo.

Conforme destaquei no início desta seção, ao problematizar os movimentos de formação *nas* relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia das três instituições federais mineiras participantes desta pesquisa, refiro-me também ao momento histórico e político que vivemos e no qual este trabalho vem sendo construído. Nesse sentido, os saberes que contribuem para que as estudantes se sintam representadas ou não pelo governo Bolsonaro também aparecem de maneira potente a ser problematizados. Para as participantes:

*Quando tem alguém no poder a gente tem que sentir representado [...].
(ESTUDANTE UFOP- roda de conversa em 08/04/21).*

*Nessas últimas duas eleições de governo estadual [...] a gente teve mulheres trans eleitas. Acho que isso é super importante [...] e precisa está dentro dessas rodas de debates que geralmente ninguém fala.
(ESTUDANTE UFOP- roda de conversa em 08/04/21).*

*Mulheres trans que assumiram cargos políticos em meio ao caos [...] são até coisas que não ganham tanta ênfase assim. A gente já retrocedeu muito e coisas como essas acho que dá (sic) uma fagulha de esperança.
(ESTUDANTE UFOP- roda de conversa em 08/04/21).*

As narrativas das participantes nos ajudam a pensar o entendimento de representatividade a partir de uma aproximação política de interesses de grupos minoritários. A autora Ribeiro (2018), ao dialogar com a perspectiva do feminismo negro, enfoca a importância de os sujeitos sentirem-se representados em meio a espaços em que historicamente são invisibilizados.

No caso da população LGBTI+, em especial, no que diz respeito aos sujeitos trans, conforme enfatizado pelas estudantes, discutir gênero e sexualidade no âmbito educacional diz de um movimento muitas vezes negado por parte de alguns(as) docentes, uma vez que esse grupo foge do que socialmente construímos como padrão normativo, daí a importância da iniciativa e do comprometimento em torno dessas questões por parte das futuras professoras. Assim, os processos formativos dos sujeitos considerados marginalizados permitem um entendimento social que muitas vezes a teoria pode não dar conta de explicar, fato que justifica a importância da participação desses sujeitos para uma maior e melhor discussão.

Chamo a atenção para a possibilidade de “problematização” o entendimento de que só se discutem temáticas voltadas para a raça, classe, gênero, entre outros, caso haja “representantes” de tais grupos para proferir esses discursos. Assim, tais discussões não se encontram atreladas à presença ou à ausência dessas pessoas em meio a um curso de graduação ou até mesmo assumindo cargos públicos. Nesse sentido, a presença de pessoas trans em meio à política pode contribuir para acirrar certos debates, mas não há garantias de que esses sujeitos sejam constantemente lembrados como passíveis de existência. Uma luta cotidiana que demanda desafios em uma sociedade machista e preconceituosa, mas que pode dar voz a essas pessoas muitas vezes marginalizadas.

Outra ponderação importante apresentada por uma das participantes e que se aproxima ao conceito de representatividade, refere-se ao lugar de fala¹³. Considerando o atual cenário político do país, ao serem questionadas sobre a maneira como as relações de gênero e sexualidades vêm sendo tratadas no curso de formação docente, uma das estudantes relatou o seguinte: *“eu acho que o discurso [sobre gênero e sexualidade] é raso [...] às vezes o professor tem medo de puxar o assunto [...] e ele não conseguir sustentar aquilo. Então*

¹³ Para Ribeiro (2018), os conceitos de lugar de fala e representatividade, mesmo que próximos, distinguem-se. Enquanto o lugar de fala refere-se ao fato de que, ao falarmos, falamos de algum lugar, a representatividade diz respeito às possíveis discriminações ou privilégios obtidos a partir dos processos sociais e culturais.

pode até falar, mas esse não é o seu lugar de fala” (ESTUDANTE UFV- roda de conversa em 19/11/19).

Talvez aqui caibam os seguintes questionamentos: o que significaria ter ou não o lugar de fala? O que legitimaria o discurso da professora a ponto de dar a ela *o lugar de fala* para problematizar as questões de gênero e sexualidades? Nos estudos de Djamila Ribeiro, *o lugar de fala* surge a partir do silenciamento dos grupos subalternizados questionando a sociedade patriarcal e racista. “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir” (RIBEIRO, 2018, p. 30). Porventura se possa pensar que a insegurança que marca parte dos(as) docentes acerca da legitimidade da discussão em torno das relações de gênero e das sexualidades no ambiente educacional possa ser pensada a partir da pouca relevância atribuída ao tema, do afastamento de uma trajetória de estudos e de envolvimento com essas questões, ou até mesmo do privilégio de ocupar uma identidade que aparentemente é “natural” e que não precisa ser pensada ou discutida. Conforme abordei em recente trabalho (SILVA, 2015), para Foucault (2009b) os saberes dizem respeito a uma ordem do discurso, em que, mediante um jogo de forças e relações de poder, esses discursos são construídos.

Ribeiro (2018, p. 84) também enfoca a importância de “romper com a lógica de que somente subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem”. Problematização que também é possível de ser encontrada nos estudos da pesquisadora Joan Scott. Para ela, “não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência” (SCOTT, 1999, p. 5). Uma experiência que só seria construída a partir do momento em que se compreenderia a importância da história que marca a vida dos sujeitos. A autora chama a atenção para o perigo de se tomar a experiência como uma evidência fixa, como se todos os sujeitos (mulheres, negros(as), LGBTI+, indígenas, entre outros) a usufríssem de um único modo. Por outro lado, a fala da estudante permite outros entendimentos, como, por exemplo, considerar que o espaço da sala de aula não seria o local mais adequado para que questões como as relações de gênero e sexualidades pudessem ser abordadas, além da aparente insegurança a partir da pouca legitimidade conferida a esse debate em suas aulas/disciplina ou na formação como um todo.

Em entrevista com as pessoas responsáveis pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia participantes da pesquisa, ainda pensando o cenário político, ao serem questionados(as) sobre possíveis dificuldades em relação às discussões de gênero e sexualidades, assim como eventuais desafios e tensões encontrados, aparentemente, as universidades pesquisadas não têm sofrido restrições, sendo possível encontrar redes de formação que vão além do

oferecimento de disciplinas, referindo-se a grupos de estudos e pesquisas, coletivos feministas e LGBTI+, cursos de extensão e eventos na área. Para eles(elas):

Em termo das atividades que são realizadas aqui dentro do curso que discutem as questões de gênero e sexualidade, eu não vejo nenhuma dificuldade em relação à continuidade dessas atividades a partir do novo governo que sinaliza uma resistência em relação a isso. Não houve nenhuma diretriz, nada que formalmente nos impeça a fazer um debate em relação a gênero e sexualidade [...]. (COORDENADOR(A)).

Neste último ano [...], oficialmente a gente não identificou. Se aconteceu a gente não tem registro documental, nem de notícias que tenha acontecido isso. [...] A gente tem debates, a gente tinha disciplinas, [...] e a gente tem discutido sobre isso [...]. No cenário atual a gente vê em vários níveis vários tipos de restrição, preconceito no debate, [...] mas efetivamente aqui na universidade a gente ainda não teve notícia. (COORDENADOR(A)).

Olha, a gente tem um departamento bem plural. [...] entre os professores não me chegam queixas nesse sentido. Talvez em outros departamentos, em áreas que não discutam esse tipo de questão isso seja um problema, mas aqui, pelo menos durante o tempo que eu estou aqui eu não identifiquei e não chegou nada pra mim. (COORDENADOR(A)).

Os(As) coordenadores(as), ao ressaltarem que “formalmente” ou “oficialmente” não foi identificado nada que impedisse a discussão acerca das relações de gênero e sexualidades no curso de Licenciatura em Pedagogia das instituições pesquisadas, reforçam os saberes que fazem com que os aparatos legais sejam entendidos como regras a serem seguidas. Refiro-me às leis que controlam e definem o que está autorizado ou não para ser tratado no ambiente educacional. Uma relação de poder que envolve conflitos e negociações. Por outro lado, também é possível pensar que a dificuldade encontrada para que demandas como essas cheguem até a coordenação do curso acaba por contribuir para que o(a) coordenador(a) não identifique quaisquer movimentos de resistência. O que quero ressaltar é que certos embates, ocorridos, ocasionalmente, dentro das salas de aulas, nem sempre chegam até às pessoas responsáveis pelo curso, a não ser que tais embates gerem desentendimentos mais sérios a ponto de serem entendidos como desrespeito. Para que esses movimentos de resistência possam ser identificados de maneira mais clara, faz-se necessária a constituição de um olhar mais atento e sensível.

Para a coordenação dos cursos, não há nada formal ou oficial acontecendo, entretanto vale considerar a possibilidade de estudantes ou até mesmo dos(as) próprios(as) docentes se alinharem em meio às perspectivas do governo ao que diz respeito às questões de gênero e sexualidades. Ocorrência que não precisa necessariamente estar “formalizada” ou “oficializada” para acontecer, já que, como venho destacando no decorrer deste trabalho, a formação acontece em meio à micropolítica diária e cotidiana, podendo ocorrer dentro e/ou fora das salas de aulas. O(A) coordenador(a) ainda destaca:

A gente também tem casos [...] de professores que se manifestam contra as políticas que discutem gênero e sexualidade dentro da universidade, as ações que acontecem, vira e mexe tem um professor que sinaliza, faz uma menção de alguma coisa, de alguma forma preconceituosa [...] Mas eu entendo que aqui dentro [...] existe uma certa (sic) unidade, uma certa compreensão da importância da discussão e eu não tenho presenciado uma dificuldade das ações que têm acontecido aqui no curso de Pedagogia. (COORDENADOR(A)).

A reação ao avanço do campo de estudos de gênero e sexualidades, além de poder gerar embates e silenciamentos em meio ao processo formativo docente, também pode contribuir para uma formação voltada para as normatividades. Um movimento que pode ser entendido como algo produtivo. Uma vez que diz de uma relação de poder, refere-se à constituição desses sujeitos, à maneira pela qual essas pessoas são marcadas por construções sociais, culturais, históricas, discursivas, processos generificados que auxiliam a produzir quem são, pois, como aponta Foucault, “lá onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 1988, p. 104-105). Nesse sentido, assim como o processo formativo interfere nos nossos pensamentos, este trabalho aposta na possibilidade de ressignificação desses processos. Ocorrência que demanda uma dinâmica de transgressão, práticas de liberdade diante de um cenário que tenta nos amarrar, prender, normatizar; uma aposta para que as futuras docentes possam romper com as verdades e pensar diferentemente do habitual. Uma atividade que, mesmo não sendo possível dar “garantias” de sucesso, vale a pena o investimento.

5.2 OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARTICIPANTES DA PESQUISA E ALGUMAS DAS SUAS REIVINDICAÇÕES PARA AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

Este trabalho entende que o investimento de um curso na constituição de sujeitos problematizadores diz de um movimento de acolhida, receptividade, e cabe à sua coordenação um olhar atento. Refiro-me às maneiras como o curso recebe as demandas que chegam por parte das suas estudantes, seja para algum tipo de reclamação ou até mesmo pela reivindicação da discussão sobre relações de gênero e sexualidades no curso de formação docente.

Ao que diz respeito às questões voltadas às pessoas LGBTI+, talvez, seja possível pensar a universidade como um espaço em que são produzidas experiências importantes e que marcam a vida desses sujeitos. Aqui, não estou desconsiderando os possíveis casos de violência, mas considero importante destacar o espaço universitário como um lugar de produção de subjetividades deste grupo. Ao ser questionado(a) sobre a presença de demandas em relação ao gênero e às sexualidades que chegam por parte das alunas, o(a) coordenador(a) relata:

o problema que chega pra gente [...] são os alunos que são homossexuais e se encontram no contexto da universidade [...], querem tomar conta da própria vida e aí resolvem assumir as questões de gênero, a sexualidade. Só que eles encontram grande dificuldade quando vão para casa. Lá eles deprimem [...]. (COORDENADOR(A)).

A universidade se apresenta como um espaço possível de se vivenciar as experiências, de “ser quem se é”. A partir de uma das principais preocupações de Michel Foucault, a maneira pela qual vamos nos tornando sujeitos e nos constituímos mediante jogos de verdade e de poder, assujeitamo-nos, mas também resistimos. Assim, talvez seja possível pensar que quando o(a) coordenador(a) ressalta que “os alunos que são homossexuais e se encontram no contexto da universidade [...], querem tomar conta da própria vida”, esse espaço universitário pode ser entendido como possibilidade de suscitar novos entendimentos acerca de nossas experiências. Refiro-me à transformação de nós mesmos e dos outros, novas maneiras de ser e de se conduzir no mundo. De acordo com o autor Silva (2020, p. 421-422),

a vinda para a universidade [...] provoca então múltiplas rupturas para os recém-chegados. A saída do armário, a entrada em movimentos sociais LGBTs, a transformação na forma de se vestir, as mudanças nas relações familiares são algumas das alterações provocadas pelos processos de reconhecimento e aceitação, que só foram possibilitados após o ingresso no ensino superior. A universidade se apresenta como um novo mundo das relações de gênero e sexualidade.

Entretanto, fora dos seus muros, as coisas mudam, inseguranças se acentuam, especialmente envolvendo instituições como a família e a religião. Se a universidade pode, às vezes, se configurar como um espaço mais “seguro” para vivenciar suas sexualidades e expressões de gênero, na relação com o ambiente fora desse espaço, em especial, o familiar, isso pode ocorrer de maneira diferente. Como exemplo, é possível citar casos em que estudantes só se assumem enquanto LGBTI+ dentro do espaço universitário, pois, quando retornam para as suas casas, em outras cidades, não encontram o apoio e a segurança para ser quem são. Uma relação conflituosa marcada por valores trazidos pelas estudantes e pelas experiências vivenciadas no curso. Um movimento que envolve negociações na constituição de sujeitos e suas subjetividades. Tensões provenientes da forte presença do discurso religioso e dos modos de se viver as homossexualidades.

Conforme apontam autores, como Nardi *et al.* (2013), a Universidade também se configura como um espaço historicamente marcado por mecanismos que regulam e reproduzem as hierarquias sexuais e de gênero socialmente construídas.

A violência [...] está sistematicamente presente nas formas mais cotidianas da demarcação dos espaços, nos quais é possível ou não falar das sexualidades não heterossexuais. A articulação dessas formas de violência constrói um ambiente heteronormativo e heterossexista que (re)produz e atualiza hierarquias e desigualdades sociais. (NARDI *et al.*, 2013, p. 179).

O modo como vivenciamos as sexualidades nos dias atuais está intrinsecamente ligado à maneira como vem sendo construídas ao longo dos séculos, atreladas à cultura e aos saberes de um determinado tempo. Enquanto uma rede de poder destinada à regulação da sociedade, as sexualidades são marcadas por um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que vão construindo o sentido de uma experiência histórica (FOUCAULT, 1999), marcada por mecanismos que disciplinam e controlam os corpos.

Assim, no decorrer da nossa existência aprendemos que a maneira viável para se experienciar a sexualidade, enquanto sujeitos reconhecidos como legítimos e normalizados, seria por meio da heteronormatividade (MISKOLCI, 2009a). Logo, o entendimento de uma

heterossexualidade compulsória¹⁴ contribui para a manutenção das lógicas de poder que colocam o masculino hierarquicamente acima do feminino. Em uma instituição responsável pela formação docente, a problematização das sexualidades para além dos padrões normativos permite às estudantes a construção de novos entendimentos e práticas, possibilitando fugir das concepções que definem a heterossexualidade como um padrão a ser seguido e tudo o que foge a ela como desviante. Ainda sobre a presença de demandas em relação ao gênero e às sexualidades que chegam por parte das alunas, outro(a) coordenador(a) faz o seguinte apontamento:

No cotidiano a gente percebe que há movimentos, por exemplo, de alunos não-binários e a gente vai acompanhando. Teve um aluno que em algum momento ele começou a se colocar no feminino. [...] Não houve uma manifestação explícita em relação a coordenação e nem acredito que precisaria. Mas a coordenação entendeu que a partir daquele momento a gente deveria se dirigir a ele no feminino porque ele estava se manifestando daquela forma com a gente. Então, não houve nenhuma demanda institucional específica, mas houve uma compreensão que a gente precisava acolhê-lo da forma que ele estava se expressando. (COORDENADOR(A)).

Goularth (2018) enfoca a ausência de trabalhos científicos em que se problematiza a *não-binariedade de gênero*, o que chama a atenção para o fato de pouco se falar sobre o assunto. A necessidade de nos reconhecermos como pertencentes a um determinado gênero nos ajuda a pensar sobre os enquadramentos presentes na sociedade. Logo, como Goularth (2018, p. 84) salienta, “para ser coerente [...] a *não-binariedade de gênero* deveria ser pensada como *gêneros não-binários*”. Assim, a fala do(a) coordenador(a), ao evidenciar que “*houve uma compreensão que a gente precisava acolhê-lo da forma que ele estava se expressando*”, demonstra certo cuidado com o(a) estudante diante de um assunto ainda tão pouco problematizado. Refere-se a um movimento importante dentro de uma instituição. Mesmo que o(a) estudante não tenha se reportado à coordenação do curso com a exigência de ser reconhecido(a) enquanto pessoa não-binária, o olhar atento dos(as) profissionais aponta para a possibilidade de rompimento com saberes que perpassam a relação de poder presente na sociedade e que constrói verdades.

¹⁴ O termo “heterossexualidade compulsória” foi criado pela feminista Adrinne Rich em 1980, numa análise sobre a experiência lésbica. A heterossexualidade compulsória seria a exigência de que todos os sujeitos sejam heterossexuais, demonstrando, assim, como única forma considerada normal para a vivência da sexualidade.

Chamo a atenção para a importância do acolhimento que fortalece o vínculo com o curso, que dá suporte à sua permanência na universidade e que não exclui o sujeito. Uma postura formativa proveniente da coordenação e marcada pelo investimento em um tipo de sujeito que o curso quer formar. Uma formação docente que, ao dedicar-se aos grupos de pesquisa, projetos, ações pedagógicas e disciplinares que abordem questões concernentes às relações de gênero e sexualidades, acaba por interferir em diversos âmbitos, como nas posturas dos sujeitos e nas suas relações cotidianamente vividas. Um(uma) dos(das) coordenadores(as) fez o seguinte relato:

Eu tenho um perfil de conversar muito com as pessoas, de tentar acolher essas pessoas, então eu chamo pra conversar quando eu tenho alguma questão. Uma dessas pessoas que estão nesse processo de transexualização, [...] desapareceu das aulas. Aí eu mando e-mail, se eu tenho o telefone, eu ligo, eu converso com a pessoa pra saber o que está acontecendo, o que a universidade pode fazer pra acolher, se está sentindo alguma diferença ou alguma dificuldade na sala, se tem alguma tensão entre os colegas. E aí, se houver isso eu me proponho a conversar com a sala, eu peço pra pessoa me dizer o que ela gostaria que o curso fizesse. (COORDENADOR(A)).

A situação apresentada, além de reforçar a importância de os sujeitos se sentirem acolhidos pelo curso de formação docente, surge também como um importante movimento para pensar as relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia que venho problematizando por meio deste trabalho. Fato que dialoga com uma perspectiva de acolhimento mais ampla, de inclusão e permanência na universidade e que potencializa a existência dessas pessoas dentro e fora da instituição. Uma questão que envolve o compromisso da formação com a justiça social. Uma política de acolhimento que pode ser entendida como uma perspectiva formativa do curso para além das disciplinas e da sala de aula. Entretanto, assim como destacam Viana *et al.* (2022, p. 7),

o ambiente universitário, apesar da vanguarda da ciência e inovação na sociedade, apresenta características discriminatórias e pouco inclusivas com estudantes transgênero. Cabe aos membros da comunidade acadêmica a sensibilização para as demandas da população trans, o que pode ser alcançado por meio de treinamento dos professores e outros funcionários, criação de oportunidades para discussão e reflexão sobre o tema na universidade [...] além do estabelecimento de uma rede de suporte para o acompanhamento de estudantes trans por profissionais de saúde mental, quando necessário.

Destaco também a dificuldade encontrada pelas pessoas trans para concluírem a escolarização, assim como para a inclusão e permanência nas universidades. Em grande parte das vezes, a instituição escolar reforça os padrões sociais de rejeição e exclusão dos sujeitos, o que pode resultar no abandono dos estudos. Um movimento de exclusão que, além de privar esses sujeitos de direitos constituídos, também é atravessado por violências e crimes de ódio. Assim, o âmbito escolar, enquanto um lugar que seleciona e normatiza os corpos, apresenta um preocupante quadro de violência a que pessoas LGBTI+ são submetidas (JUNQUEIRA, 2009).

Quanto à presença das pessoas trans nas universidades, Silva e Vaz (2020, p. 54) apontam um número ainda reduzido desses sujeitos, entretanto acrescentam que “caminhou-se de um cenário de ausência [...] para um número pequeno, o que significa que [...] mesmo que restrita, a população trans brasileira, frequenta o ensino superior”. A esse respeito, Rosa (2020) reforça a necessidade de se discutir políticas públicas de inserção e permanência para pessoas trans no ensino superior, uma vez que, segundo a autora,

o processo de expulsão acontece cotidianamente em todos os espaços e processos da Universidade, sejam eles na negação dos espaços [...], seja pela recusa ou demora na implementação do nome social, seja ao acesso a oportunidades, como projetos de iniciação científica, extensão, bem como na recusa de orientação em temas pontuais, em seus trabalhos de conclusão de curso. (ROSA, 2020, p. 122).

Ocorrência que demanda o investimento em medidas como políticas educacionais, trabalhistas, assim como para a saúde, pensadas como estratégias a fim de fortalecer o vínculo entre a universidade e a comunidade trans (ROSA, 2020, p. 122). Mesmo que aqui não caiba uma culpabilização única da escola ou da Universidade acerca do processo formativo das estudantes, é importante reconhecer que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 1999, p. 21).

Ambos os casos citados, seja acerca da não-binaridade de gênero, seja no que se refere às experiências trans ou de qualquer outra situação que abarque os sujeitos LGBTI+, minorias silenciadas e invisibilizadas, ajudam-nos a pensar a importância da possibilidade de ressignificação dos saberes que circundam a vida desses sujeitos. Logo, o investimento em um curso de formação docente problematizador refere-se a uma graduação atenta e preocupada com as suas estudantes. Um curso que pensa na produção de subjetividades, na dessubjetivação das suas alunas, no inquietamento e no pensar diferentemente. Um

investimento na produção de novas formas de vida, um cuidado de si diante de uma ética e estética da existência. Um processo educativo de apoio e acolhida por parte da instituição.

5.2.1 Casos de Assédio x Universidade: desconstruindo saberes de gênero e sexualidades em um curso de formação docente problematizador

A proposta de discussão que envolve as relações de gênero e sexualidades em um curso de formação docente suscita a possibilidade de que as suas estudantes possam repensar ações preconceituosas e discriminatórias muitas vezes tomadas como naturais em meio à sociedade. Um movimento que envolve o questionamento de si mesmas e dos outros a sua volta. Para isso, parto do entendimento de que, em um grupo formado majoritariamente por mulheres¹⁵, situações que envolvem o sexismo¹⁶ e/ou o machismo¹⁷, por exemplo, encontram-se inseridas cotidianamente na vida das estudantes enquanto atos performativos de gênero (BUTLER, 2001). Reforço as vontades de verdades inseridas em uma sociedade constituída por relações de gênero e poder, em que a figura das mulheres é construída de maneira subalternizada em relação aos homens. Uma repetição heteronormativa que marginaliza e inferioriza os sujeitos femininos; um exercício assimétrico das relações de poder.

Nessa conjuntura, pensar um curso de Licenciatura em Pedagogia problematizador é investir na construção de sujeitos docentes capazes de repensar a sua existência, duvidar da maneira pela qual vêm sendo fabricados, desconstruindo modos de agir, de pensar e de se colocar no mundo. Problematizar a objetificação dos corpos femininos, por exemplo, diz de um regime de verdade, marcado por condições de emergência, saberes e condutas que ajudaram a construir o sujeito “mulher”. Nesse sentido, a experiência do olhar generificado que direcionamos às sexualidades pode passar, em grande parte das vezes, pela questão da violência, seja para com as mulheres ou até mesmo com outros sujeitos que fujam às normas do que socialmente é entendido como “ser homem” ou “ser mulher”.

Um exemplo possível de ser citado se refere aos casos de assédio que podem ser vivenciados no ambiente acadêmico. Ocorrência muitas vezes naturalizada e silenciada que pode culminar até mesmo com a culpabilização da própria vítima (IPEA, 2014). Vale

¹⁵ Utilizo “mulheres” no plural, uma vez que entendo a categoria atravessada por inúmeros marcadores, como a raça, a etnia, a geração, entre outras.

¹⁶ Atitudes que frequentemente refletem preconceitos, em especial, contra o sexo feminino são conhecidas como sexismo.

¹⁷ O machismo é o nome atribuído ao comportamento de pessoas que não admitem a igualdade de direitos e de condições sociais para o homem e a mulher.

argumentar que, ao fazer uso do termo “assédio”, não me refiro apenas aos atos de cunho sexual, mas digo de piadas, cantadas e brincadeiras, muitas vezes comuns em meio à nossa cultura e que precisam ser desconstruídas.

A partir do levantamento bibliográfico realizado para a elaboração desta pesquisa, foi possível identificar importantes trabalhos, os quais têm como interesse discutir a presença de casos de assédio no ambiente universitário e que serão utilizados a fim de estabelecer um diálogo com os dados produzidos a partir das entrevistas realizadas com as pessoas responsáveis pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia participantes desta pesquisa e também das rodas de conversas por meio das falas das estudantes. Por outro lado, os trabalhos também ajudam a pensar a importância de se investir em cursos de formação docente problematizadores, em que as suas estudantes possam ter a possibilidade de repensar as suas vivências e os seus incômodos.

Vale destacar que compartilho do pensamento de Sá, Folriani e Rampazo (2017, p. 2-3), tomando o termo assédio como

uma gama de atos e comportamentos de natureza ofensiva. Ainda que em grande parte das vezes isso aconteça de maneira descontraída, como uma brincadeira [...]. Existem tipos de assédio conhecidos por todos, como o moral, psicológico e verbal. Dentre eles, ambos têm a pretensão de causar humilhação, constrangimento, intimidação, entre outros desconfortos, através de condutas negativas, comportamentos de violência e, as mais comuns, cantadas, insinuações e comportamentos voltados a provocar e ridicularizar a pessoa agredida [...]. O assédio sexual é o tipo de assédio mais invasivo [...]. Nesse tipo de assédio estão envolvidos comportamentos de caráter sexual, que podem ser de forma verbal, não verbal e física, também com o propósito de constranger a vítima, de perturbar.

Partindo desse entendimento, autoras como Souza, França e Pereira (2020, p. 26707) esclarecem que “a experiência direta ou indireta com o assédio sexual faz parte da experiência universitária de muitas mulheres [...] como uma experiência negativa e até mesmo traumática”. Práticas muitas vezes silenciadas ou até mesmo negadas pelas vítimas, já que, diante das relações de poder que fixam os gêneros e que ajudam a construir os sujeitos, é possível identificar certa dificuldade para que alguns atos possam ser entendidos como violência.

Vale destacar que a universidade enquanto um espaço social de produção de subjetividades pode contribuir para que as relações históricas que hierarquizam e subalternizam os corpos femininos sejam reproduzidas. Nesse sentido, é possível pensar que

casos envolvendo o assédio podem estar presentes no cotidiano das estudantes, seja na sala de aula, na relação com docentes, funcionários ou até mesmo com os próprios colegas; em especial, quando nos referimos a um curso de formação de professores majoritariamente feminino. Desse modo, foi questionado às estudantes se já haviam presenciado, ouvido algum relato ou mesmo se precisaram reclamar de algum caso de assédio no âmbito do curso e da universidade.

Dito isso, mesmo não tendo como intenção propor um modelo de formação a ser seguido, como venho enfocando nesta pesquisa, considero importante destacar que investir em um curso de formação docente problematizador, em que as estudantes possam repensar as suas experiências, é também dar possibilidades para que eventuais casos de assédio bem como outros tipos de violência possam ser denunciados. Refiro-me ao investimento em políticas que ajudem a encorajar possíveis vítimas a denunciarem bem como à constituição de veículos que possam receber tais reclamações. Ao ser questionado(a) a maneira pela qual a coordenação acolhe essas possíveis demandas reivindicadas pelas estudantes, uma das pessoas responsáveis pelo curso relatou:

aqui existe as seções de ensino, que as pessoas, os alunos protocolam os registros, os pedidos que eles necessitam, [...] seja em nível pessoal com alguma relação com os professores. [...] Tem dois anos que eu estou no colegiado e não tive formalmente nenhuma queixa e nem na ouvidoria [envolvendo casos de assédio e/ou demais violências] [...]. (COORDENADOR(A)).

Entretanto, ele(a) explica que

[...] não é oficial, não é formal, não é registrado. Mas sim, eu já tive algumas conversas; algumas meninas já disseram, já relataram assédio, mas não relataram formalmente. (COORDENADOR(A)).

A gente queria que elas relatassem, a gente sugeriu, mas a gente também compreendeu o ponto de vista delas [...]. De se expor, de morar aqui, de andar pela rua sozinha. [...] O que a gente se propôs então, em respeito a essa solicitação foi de monitorar o comportamento dessa pessoa que ela indicou como sendo produzido assédio. E aí a gente monitorou mesmo, a gente chamava essa pessoa para conversar, mas sem ligar uma coisa com a outra. Não dizia para ela: olha, alguém veio aqui e te denunciou. Não! Mas conversava com a pessoa para ela ver que ela estava com visibilidade, que a gente estava acompanhando, que alguns comportamentos não eram aceitáveis. (COORDENADOR(A)).

O relato do(a) coordenador(a), ao destacar que “*existe as seções de ensino, que as pessoas, os alunos protocolam os registros, os pedidos que eles necessitam*”, mas que não houve “*formalmente nenhuma queixa e nem na ouvidoria [envolvendo casos de assédio e/ou demais violências]*”, nos mostra que, mesmo havendo veículos em que denúncias possam ser realizadas, muitas vezes as vítimas optam por não levar adiante. Implicações que se referem às relações de poder que subjagam as estudantes e beneficiam os docentes assediadores, fragilizando-as em relações assimétricas de forças. Santos (2019, p. 355) sugere: “suponha situações de violência [...] como é o caso de a vítima ter que [...] compartilhar um espaço acadêmico com o/a seu/sua agressor/a [...] suponha violências praticadas por professores/as”.

O autor reforça o medo da denúncia vivenciado pelas estudantes e marcado muitas vezes pelo constrangimento, pelo receio por represálias, bem como pela sensação de impunidade. Quando o(a) coordenador(a) destaca o receio das estudantes “*de se expor, de morar aqui, de andar pela rua sozinha*”, permite-nos pensar sobre a quebra do anonimato ocorrido, em grande parte das vezes, para que a formalização das denúncias seja efetuada. “Falta à instituição a noção de que as denúncias deveriam ser anônimas, e que expor a vítima ao seu agressor, além de provocar enorme constrangimento para a aluna, não evitará que esse professor volte a persegui-la” (BOECKE; MARTINS; BARROSO, 2019, p. 5).

Outro(a) coordenador(a), ao longo da sua gestão, também não conseguiu identificar nenhum caso de assédio que tenha chegado até ele(a) como denúncia oficial. Entretanto, ele(a) enfoca comentários realizados por estudantes que nos dão indícios da sua presença no meio acadêmico.

Quanto ao assédio não me chega muitos casos porque são questões bem delicadas [...]. Eu sei que algumas alunas falam assim: Há! É chato quando tem um professor que assedia! Mas a gente não tem como investigar porque é um comentário, a gente não sabe o que foi, quem foi, não há nada específico e na coordenação a gente não tem autonomia pra lidar com esse tipo de questão. (COORDENADOR(A)).

A declaração do(a) coordenador(a) nos sugere a fragilização das vítimas, assim como a sua revitimização diante das denúncias. Entretanto, conforme enfatizado, a maneira proposta pela instituição para a realização dessas queixas seria buscar “o Diretor de Centro”, pois ele seria a pessoa responsável pela abertura de uma sindicância, quando necessário. Porém, parece-me pertinente realizar alguns questionamentos: quem seria “o Diretor de Centro”?

Uma figura acolhedora? As estudantes têm abertura para procurá-lo? Como esse sujeito pensa as questões de gênero e sexualidades?

Segundo Rosa *et al.* (2020, p. 4), “aproximadamente 85% das pessoas que dizem ter sofrido assédio moral declaram que o assediador era homem (um professor, um colega ou um técnico-administrativo)”; condição que pode contribuir para que as estudantes se sintam intimidadas ao ponto de evitarem realizar algum tipo de denúncia. Ainda segundo o(a) coordenador(a): “a gente não é preparado para lidar com essas questões e quando surgem a gente tem que acionar mil pessoas diferentes pra ter as informações pra ver o que fazer e como fazer”.

O despreparo identificado por meio da fala do(a) coordenador(a) nos diz de um facilitador para que possíveis denúncias não cheguem à instituição universitária, desencorajando as vítimas e perpetuando o aparecimento de novos casos. Assim sendo, em uma relação perpassada pelo poder, a voz docente reconhecida como autoridade dentro de uma instituição de ensino produz verdades, fato que também contribui para um constante silenciamento das estudantes.

Entretanto, em conversa com outro(a) coordenador(a), foi possível identificar situações em que pessoas apresentam coragem para denunciar, assim como uma instituição que escuta e acolhe as estudantes. Refiro-me a um movimento estudantil que reivindica posicionamento e ações por parte da instituição frente aos casos de assédio.

A gente teve um caso recente aqui [...] relacionado a assédio de um professor [...] em relação a algumas alunas. [...] Houve até um processo disciplinar em relação a esse caso. O professor foi afastado por um certo (sic) tempo [...]. Houve um movimento muito forte dos alunos, questionando, contestando, [...] na universidade em relação ao caso. [...] existiu um movimento muito forte dos alunos de denúncia [...] as alunas encheram a faculdade de cartazes com questionamentos, frases [...]. (COORDENADOR(A)).

A mobilização “muito forte dos alunos” nos permite pensar que medidas somente foram tomadas a partir do momento que as estudantes se mobilizaram. Um movimento de resistência presente em uma sociedade em que as relações de poder se encontram em toda a parte. Resistência como “um elemento das relações estratégicas nas quais se constitui o poder” (FOUCAULT, 2004, p. 269). Resistência enquanto inventividade, força. Resistências cotidianas que dão suporte para que o poder possa ser exercido. Assim, não há poder sem liberdade e resistência.

Por outro lado, é possível destacar que a atitude do professor acusado de cometer o assédio contra as estudantes diz de uma repetição performativa de atos culturalmente entendidos como “masculinos”, os quais mantêm o padrão de masculinidade e que colocam a mulher em uma situação inferior e vulnerável. Atitudes que podem ser entendidas como atos performativos da masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Falo de comportamentos construídos a partir de discursos e práticas responsáveis por instituir normas e por construir o que historicamente compreendemos como comportamentos inerentes ao homem. Logo, homens que porventura se distanciem do padrão podem ser entendidos como diferentes e/ou subalternos (CASTRO, 2014).

No momento de realização das rodas de conversa com as estudantes, uma das participantes fez o seguinte relato:

o meu trabalho de conclusão de curso é sobre o assédio [...]. Quando eu abri um questionário [online] chegaram coisas horrorosas [...], tira tal professor do tal curso porque a todo o momento [...] ele faz comentários preconceituosos, na aula ele se levanta para olhar a bunda das alunas [...] ele é super descarado [...]. Depois de uma hora na rede o questionário foi denunciado e o retiraram do ar [...]. Já tinha recebido 64 respostas. Fico pensando por que foi denunciado e por que eu recebi em tão pouco tempo, tanto depoimento assim. [...] tem coisa a ser descoberta, tem coisa a ser investigada. (ESTUDANTE UFV- roda de conversa em 19/11/19).

A relação estabelecida entre a figura de um docente e as estudantes está perpassada por um jogo de poder. Logo, a autoridade concebida ao docente pode amedrontar e intimidar as estudantes a ponto de impedir que denúncias de assédio sejam feitas. A fala da estudante nos direciona a pensar duas situações distintas: a primeira situação se refere ao grande número de denúncias em tão pouco tempo: “depois de uma hora na rede o questionário foi denunciado e o retiraram do ar [...]. Já tinha recebido 64 respostas”. O fato de ser um questionário on-line, em que o anonimato dos(as) participantes é mantido, talvez acabe por encorajar as pessoas a falarem sobre o assunto; vivências muitas vezes abafadas por medo de retaliação ou culpabilização da própria vítima. Pensar um curso de formação docente problematizador é considerar que ele possibilite que investigações como esta sejam realizadas, já que investem numa atenção aos saberes de gênero que organizam as relações institucionais e colocam em xeque esses saberes, fazendo pensar, duvidar e questionar, auxiliando na construção de outros sujeitos e novas subjetividades. Uma formação ética pautada no cuidado de si e dos outros.

Uma segunda possibilidade a ser pensada diz respeito à retirada do questionário de circulação, fato que pode ter sido gerado em função do incômodo por parte de possíveis assediadores ou de quem compactua com eles. As denúncias recebidas dão a entender a gravidade que rodeia esses episódios e que muitas vezes são silenciados, seja por medo, vergonha ou até mesmo por falta de conhecimento sobre o assunto. Diante da situação exposta, perguntei se, enquanto estudantes, a elas seriam apresentados os caminhos que precisariam percorrer para a realização de possíveis denúncias. Quase que unanimemente ouvi: “não!”.

Tem um livro que eu estou usando de base para construir o meu trabalho que foi uma pesquisa feita aqui na universidade. Colocaram um questionário aos alunos e quando você perguntou se sabemos aonde denunciar, é gritante a proporção que também fala 'não sei'. (ESTUDANTE UFV- roda de conversa em 19/11/19).

O livro citado pela estudante é “Gênero, orientação sexual, raça e classe: violência contra estudantes no *campus* de uma universidade federal”, produzido pelo autor Sales Augusto dos Santos. A obra discute violências ocorridas em instituições federais de ensino superior, entre elas o assédio, dando ênfase à Universidade Federal de Viçosa. Em meio às 400 pessoas entrevistadas, 85 declararam já ter sofrido algum tipo de violência no ambiente universitário, porém apenas 18 denunciaram. O autor discute que os índices encontrados por meio da sua pesquisa não podem ser entendidos como altos ou baixos, já que ele não tem

*conhecimento de pesquisas que indiquem qual a porcentagem de estudantes de universidades federais que denunciam a/s violência/s que foram vítimas nos *campi* e/ou em festas acadêmicas, assim como não temos uma série histórica da violência contra os/as estudantes nos *campi* da própria UFV para compararmos [...]. (SANTOS, 2019, p. 359).*

Mesmo assim, considero como significativa a problematização acerca de situações que possam contribuir para a ausência de denúncias. Uma possível explicação pode estar relacionada à maneira pela qual a instituição acolhe as denúncias. Logo, mesmo contando com a ouvidoria¹⁸ da instituição, de acordo com Santos (2019), este é o local menos

¹⁸ A ouvidoria é o órgão responsável por receber denúncias, elogios ou sugestões, seja por meio de professores(as), funcionários, estudantes ou pela comunidade de maneira geral. Na UFV, segundo o regimento da instituição, a ouvidoria foi aprovada no ano de 2011 por meio da 374ª reunião do Conselho Superior (CONSU).

procurado pelos(as) estudantes, que citaram como principais locais: A) O serviço de segurança; B) A Pró-Reitoria de assuntos comunitários; C) A Reitoria; e, por fim, D) A ouvidoria. Ocorrência que se aproxima da fala de uma das participantes:

mesmo tendo a ouvidoria que é pra isso, todos falam, 'eu não denuncio por medo', 'eu não denuncio porque eu vou ter aula do professor', '[...] por medo da família ficar sabendo e me tirar daqui' [...] 'se eu denunciar, ao ser aberto um processo administrativo não é certeza que vai acontecer alguma coisa', então é um sentimento de impotência, você relata tudo aquilo que você sofreu, mas nenhuma atitude é tomada por parte da instituição. (ESTUDANTE UFV- roda de conversa em 19/11/19).

De acordo com Santos (2019, p. 363),

*ao que parece para seus discentes, a Universidade não possui nenhuma política institucional ou protocolo de procedimento para atender os/as estudantes que são vítimas de violências nos seus *campi*, uma vez que eles/elas demonstram não saber a quem ou a qual unidade institucional recorrer na UFV, em caso de violência sofrida. Com relação à impunidade, nas entrelinhas, alguns/umas membros da Universidade apesar de serem denunciados/as não sofrem sanções [...].*

O acontecimento relatado nos inspira a pensar a importância do investimento em um curso de formação docente problematizador que venho destacando ao longo deste trabalho; uma graduação em que as estudantes se coloquem a questionar eventuais situações de violências vividas, sentindo-se seguras e protegidas para denunciar. Um curso de formação que possa constituir estudantes que, de algum modo, podem se dar conta das violências sexuais e de gênero, entre outras, a que estão submetidas. Um movimento em que os saberes acadêmicos possam problematizar as experiências, conduzindo a pensar nas relações estabelecidas com os outros. Especificamente, um curso problematizador das relações de gênero toma a si mesmo como atravessado e constituído por relações de gênero, conforme evidenciado em capítulo anterior, especialmente no que se refere a um curso eminentemente feminino, como o caso da Licenciatura em Pedagogia. Assim, discutir os assédios, problematizar as violências, debater políticas internas de acolhimento e de denúncia é parte desse curso problematizador.

Considerando que, culturalmente, a repetição performativa de atos machistas e/ou sexistas acaba por reforçar um padrão de masculinidade legítimo de uma sociedade patriarcal, normas precisam ser repensadas e desconstruídas. Sendo assim, mais uma vez reforço que

este trabalho aposta na universidade e no curso de Licenciatura em Pedagogia como um lugar de processos de subjetivação e dessubjetivação dos sujeitos, na possibilidade de questionarem a si mesmas e aos outros, repensarem as suas atitudes, os seus discursos. Para uma das estudantes:

quando o professor comete assédio na cara dura e na frente da turma, [...] há a visão do homem soberano sobre as mulheres que é algo cultural. Então para ele, ele tinha que ter aquela atitude e está aí a importância da gente ter esse debate e a partir disso começar a reconstruir nossa visão de mundo sobre esse tema. Eu hoje consigo debater, consigo ouvir, consigo pensar, refletir, mas eu não fui sempre assim, já fui aquele que estava nesse papel de assediador, de achar que ao ver uma mulher com short curto eu teria que olhar. (ESTUDANTE UFV- roda de conversa em 19/11/19).

Aprendemos desde criança o que seria pertinente para um homem ou para uma mulher, como enfatizado pela participante. “O homem se sente mais homem porque olhou para a bunda de uma mulher. Se ele não olhasse teria alguém ali [...] Você não sente atração? [...] cobranças que atingem os meninos desde novos”. Logo, enquanto futuras pedagogas, algumas questões se tornam importantes para o curso de Pedagogia e seus sujeitos: que saberes constituirão nossos modos de educar as crianças? Quais sujeitos o curso de Pedagogia pretende produzir, considerando a constituição sociocultural e histórica das relações de gênero? Em uma sociedade marcada pelo enquadramento e organizada simbolicamente, subjetividades são construídas a partir das relações de gênero e sexualidades. Portanto, a importância atribuída ao fomento em um curso problematizador diz respeito a questionar os aprendizados, os processos formativos, as experiências que marcam a vida dos sujeitos. Considerando que os sujeitos são resultados de saberes, a desconstrução do entendimento de que para “ser homem” seria necessário cometer um ato de assédio contra uma mulher, como na fala acima, pode ocorrer por meio da formação docente; desde que esses sujeitos se permitam ser transformados. Um movimento de ver o mundo com novas lentes, duvidando dos binarismos, das normas e das verdades postas.

5.2.2 Casos de violência homofóbica e a universidade: a formação docente e os saberes que aproximam as relações de gênero à perspectiva heterossexual

Conforme vem sendo destacado, ao problematizar as relações de gênero e sexualidades no curso de Licenciatura em Pedagogia das instituições participantes da pesquisa, busco pensar os saberes e poderes que ajudam a construir os sujeitos/docentes, bem como as suas subjetividades. Um processo formativo que pode possibilitar que as estudantes repensem as suas verdades, suscitando novos modos de agir e viver mediante condições éticas e estéticas de existência, compreendendo a si mesmas como objeto de conhecimento.

Vale reforçar que, ao ressaltar o processo formativo das estudantes, não apenas me refiro às vivências dentro das salas de aula ou por meio das disciplinas lecionadas, mas chamo a atenção para os entendimentos e práticas que esses sujeitos trazem, tal como os saberes proporcionados pela formação, seja por meio das conversas com colegas, grupos de estudos e pesquisas, participação em coletivos, entre outros.

Nesse sentido, pensar os saberes que aproximam as relações de gênero à perspectiva heterossexual como única e possível maneira para se viver as sexualidades, é considerar que tal entendimento traz implicações para as futuras professoras. Logo, destaco a necessidade de problematização acerca do processo de reiteração de normas e modelos construídos socialmente (BUTLER, 1993), experiência que pode resultar em questões de violência e/ou exclusão de modos de vida que fujam àqueles preestabelecidos.

Nas entrevistas realizadas com as pessoas responsáveis pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia, não foi possível identificar casos de violência vivenciados pelas estudantes. Entretanto, nas conversas com as estudantes participantes, esse tipo de ato aparece de diversas maneiras, seja por meio de falas proferidas por docentes ou até mesmo em situações ocorridas entre as próprias estudantes. Por exemplo, uma das participantes relatou ter ouvido de uma professora em sala de aula que *“ambientes que tinham homossexuais eram ambientes deformadores [...]”. E essa mesma professora se referiu a homossexualidade com o termo homossexualismo*”.

É sabido que a figura docente é entendida como autoridade no ambiente acadêmico. Assim, a sua fala, ao ser tomada como verdade, contribui para a constituição de sujeitos, assim como a maneira como são subjetivados e/ou dessubjetivados. A partir do relato da participante, é possível realizar duas considerações. A primeira delas se refere ao fato de a professora afirmar como “deformador” o ambiente com pessoas homossexuais reforçando a

ideia que aproxima as homossexualidades a algo pervertido, disforme, remetendo à anormalidade atrelada a uma opinião política, em que se exerce poder, classifica e hierarquiza as formas de vidas. Mesmo que este trabalho não tenha como intenção definir ou caracterizar o curso participante da pesquisa como problematizador ou não, considero importante enfatizar que a fala da professora investe na continuidade de um determinado saber que, construído social e culturalmente, limita, nega e invisibiliza outros sujeitos; saberes que produzem modos de existência e os posicionam no mundo.

Já a segunda consideração diz respeito ao uso do termo “homossexualismo” para se referir a um relacionamento afetivo-sexual entre pessoas do mesmo gênero e que aproxima o modo de vida homossexual a uma patologia. Louro (2009) nos lembra que no final do século XIX foram estabelecidas as diferenças relevantes entre sujeitos e práticas sexuais, classificando-os a partir do ponto de vista da saúde, da moral e da higiene (LOURO, 2009, p. 88).

Considerando que, enquanto sujeitos, somos constituídos pela linguagem (COSTA, 2000), o emprego do sufixo “ismo” contribui para a manutenção do enquadramento e passa a configurar o sujeito homossexual como um doente, um anormal, necessitando de sanções “punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa” (LOURO, 2009, p. 88). Conforme destaca Castro (2014, p. 187), esse “vocabulário não surge do nada, mas vincula-se ao repertório sexual de nossa cultura, aos dispositivos linguísticos de crenças”, necessitando ser tomado como dúvida e questionamento. Um processo que envolve deslocamento e desconstrução de saberes. Um curso de formação docente que problematiza tais entendimentos contribui fortemente para que as estudantes possam colocar sob suspeita as verdades postas, além de auxiliar na desconstrução da manutenção e/ou reprodução da matriz heterossexual. Tais problematizações também possibilitam que as estudantes se coloquem a pensar acerca do uso político das palavras, que, amparadas por produções discursivas, colocam em exercício certa “ordem das coisas” (CASTRO, 2014).

Por outro lado, Louro (2009) também argumenta que pensar a homossexualidade é também considerar a heterossexualidade, uma vez que ambas dependem uma da outra para a manutenção da existência. Aqui a homossexualidade aparece como um termo utilizado pelo movimento LGBTI+ a fim de “designar um modo legítimo de expressão das sexualidades tanto quanto as heterossexualidades” (CASTRO, 2014, p. 187). Aproveito para pontuar que a homossexualidade foi retirada do manual de diagnóstico de doenças mentais no ano de 1990, período em que o entendimento das sexualidades avançou sobremaneira, ao deixar de ser

pensada como um desvio e passando a ser reconhecida como uma orientação diversa do desejo (MISKOLCI, 2014b). Porém, até hoje, ainda é habitual a aproximação que compreende a homossexualidade enquanto uma patologia passível de cura.

As punições sofridas por aqueles sujeitos que, porventura, desviem das normas de gênero e sexualidades vêm sendo nomeadas como homofobia, termo que a partir dos escritos do jurista Borillo (2001) é entendido como atitudes hostis contra sujeitos homossexuais. Para o autor, a homofobia se encontra inserida em meio a um jogo de poder que hierarquiza as sexualidades e que dá a heterossexualidade um lugar de padrão superior a ser seguido.

Inspirados nos trabalhos de Borillo, os autores Prado e Junqueira (2011, p. 54) salientam que “todo indivíduo que, de algum modo, voluntariamente ou não, escapar das disposições heteronormativas, pode ser alvo de processos de marginalização”, fato que reforça a importância do investimento em sujeitos/docentes que possam problematizar os saberes que marcam a sua existência. Assim, a Universidade, da mesma maneira que pode surgir como um espaço de liberdade para se viver as sexualidades, conforme destaca o(a) coordenador(a) entrevistado(a) ao apontar que “os alunos de uma maneira geral, veem o ambiente acadêmico do curso de Pedagogia como uma possibilidade de se expressarem [...]”, também pode se caracterizar como um espaço de exclusão.

Podemos visualizar um cotidiano universitário repleto de gestos e discursos atravessados e construídos pelas hierarquias e desigualdades, abrindo espaço para diversas e dramáticas formas de violência e discriminação (NARDI *et al.*, 2013, p. 179).

Sendo assim, ao solicitar que as participantes da roda de conversa descrevessem possíveis casos de homofobia¹⁹ ocorridos dentro da universidade, foram realizados os seguintes relatos:

eu tenho um amigo [...] que estava voltando [da UFV] [...] e jogaram coisas nele. Quando ele olhou para trás, falaram que ele estava roubando a vaga de outra pessoa [por ser gay], ele silenciou e andou mais rápido com medo. (ESTUDANTE UFV- roda de conversa em 19/11/19).

Tem um [...] caso recente [...] teve uma situação que bateram num casal de homens [...] e um aluno soltou que a gente tem que se acostumar com isso mesmo porque aqui [na Universidade] é desse jeito [...]. (ESTUDANTE UFV- roda de conversa em 19/11/19).

¹⁹ Por meio das rodas de conversas realizadas com as estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFJF e da UFOP participantes da pesquisa, não foram identificados relatos de violência que, porventura, atinjam a população LGBTI+.

Quando as estudantes enfocam que “jogaram coisas” em um estudante gay e “bateram num casal de homens” no *campus* universitário, a violência física presente em suas falas caracteriza uma das maneiras mais comuns para se reconhecer casos de homofobia. Entretanto, é importante reforçar que a homofobia também pode ser identificada por meio de piadas e insultos atribuídos aos sujeitos LGBTI+, que, segundo Miskolci (2012a, p. 44), trata-se de “violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero”, não se prendendo apenas a gays e lésbicas, mas atingindo também bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, além de homens e mulheres que não se enquadrem nos padrões sociais binários (CASTRO, 2011).

Quanto ao relato da outra estudante, ao narrar o episódio de violência cometido contra “um casal de homens”, a fala de uma das vítimas, ao evidenciar que “a gente tem que se acostumar com isso mesmo porque aqui [na universidade] é desse jeito”, parece demonstrar certa naturalização diante do ato de homofobia. Chamo a atenção para a presença de discursos que, ao organizarem a sociedade, acabam contribuindo para a manutenção de tais atos, reforçando um silenciamento heterossexista presente tanto dentro quanto fora das instituições de ensino (FERRARI; CASTRO; BASTOS, 2021). Por outro lado, talvez seja possível pensar que a ausência de posicionamento por parte dos envolvidos poderia estar relacionada à lógica de exclusão e segregação de sujeitos que marca a sociedade, em que certos grupos tomados como abjetos, em grande parte das vezes, não são considerados passíveis de existência (BUTLER, 2019).

As temáticas envolvendo casos de homofobia assim como os episódios de assédio, problematizados na seção anterior, encontram-se inseridas no cotidiano das pessoas e parecem se encontrar. Conforme relatado por uma das estudantes: “se o homem não olhar a bunda da menina [...] vai começar o xingamento: a bichinha!” (ESTUDANTE UFV- roda de conversa em 19/11/19).

Nesse caso, a construção da figura de um homem que foge às normas entendidas como “naturais” e que dão a ele o título de “macho” legitima-o a ponto de constranger uma mulher. Caso contrário, ele pode ser entendido como homossexual, marcas de uma violência de gênero que ajuda a fabricar sujeitos e subjetividades. Na construção da sexualidade, o desejo sexual masculino se refere à ideia de essência, em que o mesmo comportamento seria atribuído a todos os homens de maneira igual. Para Louro (2013b, p. 11), “a sexualidade seria algo dado pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos, universalmente, da mesma forma”. Assim,

mediante o sexo biológico, a sociedade acaba por determinar as atitudes legítimas atribuídas aos homens e às mulheres, e aqueles(as) que, porventura, destoam do esperado acabam marginalizados(as).

A partir dos relatos apresentados pelas participantes da pesquisa, foi possível perceber que a universidade é constituída por jogos de forças e relações de poder e pode ser pensada como um espaço capaz de (re)produzir discursos de discriminação e preconceito. Entretanto, o investimento em um curso de formação docente problematizador faz-se necessário, uma vez que também pode ser pensado como um espaço capaz de auxiliar nas transformações dos sujeitos, desconstruindo saberes, fazendo pensar e duvidar. Destaco a importância de se pensar a relevância em se problematizar as construções das sexualidades, como modo em que as estudantes possam pensar a si mesmas e os outros, além dos processos educativos que dão sentido às sexualidades. Um movimento que pode interferir nas docências futuras, assim como na maneira como as profissionais irão se encarregar de temáticas voltadas para o campo de estudos das relações de gênero e sexualidades.

6 É CHEGADA A HORA DO USO DAS “RETICÊNCIAS”: PRECISAMOS PARAR POR AQUI...

Um jovem professor retorna à comunidade onde começou sua atividade docente e, com olhos de pesquisador, pretende estranhar o que lhe era comum, percorrer de um modo novo as mesmas ruas e bairros, questionar o que sempre fora “natural”. [...] Mas, talvez, por desconfiar das verdades incontestes, ele se dispõe a esquecer, momentaneamente, todas as certezas já assentadas [...]. (LOURO, 2000, p. 9).

O trecho acima, produzido pela autora Guacira Lopes Louro, foi extraído da apresentação da obra do escritor Alex Branco Fraga intitulada “Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem comportada”. Um livro importante que muito contribuiu para que, em algum momento, eu pudesse repensar as minhas vivências, os meus pensamentos e as minhas atitudes. Um material potente que me colocou a duvidar de certezas arraigadas e que me mostrou novas possibilidades de vida. Por meio do trabalho de Alex Branco Fraga, pude adotar novas atitudes frente à minha vida e às verdades que culturalmente ajudaram a me construir até aquele momento. Falo da possibilidade de um cuidado de si, um “voltar-se” (FOUCAULT, 2011) que me permitiu sair do lugar e me movimentou a novas possibilidades.

A constituição do bom-mocismo problematizado por Fraga me atravessou de maneira significativa, já que, enquanto uma jovem mulher, moradora de uma cidadezinha do interior de Minas Gerais, eu queria ser “diferente” daquilo em que tentavam me enquadrar: Não apreciava a maternidade, tampouco concordava com as imposições de “moça direita” ou “moça decente” (LOURO, 2000, p. 91).

Para o Louro (2000, p. 91), enquanto uma boa-moça,

desde muito cedo, as atribuições se referem a toda uma constelação de valores e atitudes que reafirmam de forma constante o seu destino biológico: a maternidade. Dentro disso, espera-se que a menina tenha um cuidado redobrado com seu próprio corpo e que se comporte dentro dos padrões de conduta previstos para a futura mulher/esposa/mãe. Para tanto, exigia-se um demorado aprendizado sobre como se conduzir apropriadamente – é preciso ‘andar direito’; ‘andar na linha’ para não ficar ‘falada’.

Enquanto “sujeito de experiência”, eu desejava me colocar no mundo de outras formas. Queria poder me construir e reconstruir dia após dia e sempre que achasse importante. Sujeito de experiências provisórias; sujeito atravessado e constituído por questões de gênero e

sexualidades. Desejava soltar as amarras que tentavam me prender e me definir. Mesmo não sendo fácil, aceitei o desafio! Os olhares que me cercavam me diziam que havia um roteiro a seguir. Precisaria ser moldada, espremida, delimitada para caber naquela caixa na qual a sociedade insistia em me guardar. Minha vontade de desconstruir tudo aquilo era grande, mas a coragem necessária se deu na Universidade, por meio de aproximações com as perspectivas pós-estruturalistas das relações de gênero, sexualidades, bem como com os estudos Foucaultianos.

Ainda pensando a partir do trecho transcrito no início desta seção, em se tratando do campo de pesquisa, é possível pensar que os olhos com os quais Alex estranhou o que lhe era comum em meio as suas ruas e bairros tocaram em mim como inspiração para adentrar as universidades que marcaram/marcam o meu processo formativo tentando me afastar das “possíveis” certezas que eu carregava em minha bagagem. O campo exigia de mim certo distanciamento. Precisava seguir descalça! Era necessário me despir, questionar a minha constituição enquanto sujeito/pesquisadora, minhas maneiras de fazer pesquisa e de produzir conhecimento.

Assumir aproximações com as perspectivas pós-estruturalistas das relações de gênero, sexualidades e educação, assim com os estudos Foucaultianos e as suas multiplicidades de formas de pesquisar, tocou em mim como um grande desafio. Refiro-me às inquietações, às incertezas e à potência do percurso que vamos construindo à medida que entramos em contato com o nosso referencial. Assim, o rompimento com metodologias arraigadas ao longo do tempo diz de um movimento importante na produção dos nossos trabalhos, porém operar com o provisório na construção do campo de pesquisa coloca-nos diante de suspeitas e novos questionamentos.

Ao retomar o movimento de pesquisa realizado e os caminhos trilhados neste trabalho, penso que as questões apresentadas poderiam ter sido postas e problematizadas de outras maneiras, com outros tons e contornos. Entretanto, as discussões que apresento referem-se ao meu processo de constituição, à maneira como que fui tocada por experiências diárias e por relações sociais de saber e poder. Nesse sentido, tenho o entendimento de que os(as) futuros(as) leitores(as) deste trabalho poderão, talvez, ser tomados(as) por novas interrogações e modos de pensar.

No Capítulo 1, *Entre experiências que formam e que transformam: os processos formativos que vêm me constituindo*, apresentei o contexto do surgimento deste trabalho. Apontei o modo pelo qual fui sendo instigada a pensar a formação nas relações de gênero e sexualidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia presentes nas três instituições federais

de ensino superior participantes desta pesquisa: Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade Federal de Juiz de Fora, a partir de rodas de conversa com estudantes e entrevistas com os(as) coordenadores(as) desses cursos. Foi possível destacar a maneira pela qual a minha chegada à Universidade contribuiu para aguçar os entendimentos de gênero e sexualidades fazendo-me pensar à minha maneira de ser e de me colocar diante do mundo, além de problematizar a formação docente como um processo de constituição de si. Ao realizar uma rápida contextualização do meu processo formativo, marcado por experiências, procurei enfatizar a maneira pela qual o meu encontro com as relações de gênero e sexualidades tem contribuído para a construção de novos modos de existência, possibilitando-me suspender certas atitudes e colocando-me de modo diferente.

Já no Capítulo 2, *Da perturbação da existência à constituição do problema: maiores aproximações com a pesquisa*, destaquei as perspectivas teórico-metodológicas que orientaram a pesquisa, a partir de aproximações pós-estruturalistas das relações de gênero, sexualidades e educação, assim como com os estudos Foucaultianos, além da escrita dos procedimentos metodológicos utilizados no texto. Pude pensar a maneira como a pesquisa foi sendo construída, um movimento que envolveu escolhas e recomeços. Em certo momento, aciono uma “pausa” a fim de pensar sobre os desafios encontrados no campo de pesquisa, como foi o caso da chegada da covid-19. Ocorrência que acabou interferindo, momentaneamente, no andamento do trabalho, necessitando reformulações e novos direcionamentos.

No Capítulo 3, *Formação docente: um processo de construção de sujeitos e subjetividades*, dialoguei com conceitos importantes: problematização, formação do sujeito, formação docente, processo de subjetivação/dessubjetivação, currículo, entre outros que ajudaram a construir a pesquisa. Procurei destacar a experiência da formação docente enquanto tecnologia de subjetivações, já que, por meio do processo formativo docente, as estudantes podem repensar os seus modos de ser e agir, permitindo incômodos e questionamentos. Como destacado, refiro-me ao processo de subjetivação/dessubjetivação como um “desprendimento de si mesmo”, circunstância que envolve a experiência da formação do sujeito/formação docente como perturbadora de si e dos outros. Por fim, penso o entendimento de currículo enquanto uma rede discursiva de saber e poder que legitima os entendimentos e as práticas acerca das relações de gênero, das sexualidades, assim como da formação docente; um campo marcado por tensionamentos e resistências.

Mais adiante, no Capítulo 4, *O curso de Pedagogia: acontecimentos, rupturas e continuidades ao longo dos anos*, realizei uma breve contextualização histórica do curso de

Licenciatura em Pedagogia no Brasil, à medida que procurei estabelecer um diálogo entre algumas das reformulações do curso e as construções de gênero, um processo que envolve jogos de forças e lutas diárias. Procurei destacar acontecimentos que instalaram no país a novidade de se pensar a “formação”. Apresentei também as três instituições participantes deste trabalho: Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), procurando pensar para além do curso e problematizar quais sujeitos a Licenciatura em Pedagogia destas instituições vem produzindo em diferentes épocas.

Por fim, no Capítulo 5, *Sujeitos/docentes em construção: os cursos de pedagogia participantes da pesquisa são problematizadores dos saberes de gênero e sexualidade?*, abordei os gêneros e sexualidades nas agendas políticas, já que pensar um curso problematizador é também considerar que este pode auxiliar a pensar a atualidade, a política e como as suas estudantes se inserem no mundo. A partir das narrativas produzidas pelas estudantes e pelas pessoas responsáveis pelos cursos, destaquei algumas demandas de gêneros e sexualidades que foram surgindo, como é o caso de reclamações sobre casos de assédio e violência homofóbica. Um investimento que considero importante em um curso de formação docente problematizador, já que pode contribuir para que as futuras professoras, de algum modo, deem-se conta das violências sexuais e de gênero, entre outras, a que possam estar sendo submetidas.

As “reticências” necessárias para cessar provisoriamente a discussão que marca o objetivo deste trabalho: problematizar os movimentos de formação *nas* relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia das três instituições federais mineiras mencionadas – UFV, UFOP e UFJF, deixam em aberto algumas questões em relação a um possível curso de formação docente problematizador: haveria a necessidade de disciplinas “próprias” para a discussão das relações de gênero e sexualidades? Neste caso, tais disciplinas precisariam ser designadas como obrigatórias? Seria válido investimentos em outros espaços para a problematização das relações de gênero e sexualidades para além da sala de aula? Seria importante para as futuras professoras compreender as relações de gênero e sexualidades enquanto um campo de estudos?

Neste trabalho, deparei-me com contextos desafiadores que me permitiram compreender que lidar com obstáculos no processo de pesquisa envolve negociações e concessões com o campo. Um destes contextos diz respeito à chegada da pandemia da covid-19 e à necessidade de rever os caminhos até então traçados. A realização de rodas de conversas com as estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia participantes da

pesquisa, enquanto uma das metodologias escolhidas para a problematização, deixou de ser presencial e assumiu o modo on-line. Um movimento que chegou acompanhado da insegurança de como encontrar as pessoas que iriam participar, além do fato de que, em vários momentos, essas estudantes se mantiveram caladas atrás das câmeras e dos microfones fechados. Um período difícil, rodeado de incertezas e novos enfrentamentos... continuidades e descontinuidades no processo de investigação.

Para a questão que conduziu esta pesquisa, **o que dizem estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de três universidades federais mineiras sobre a problematização das relações de gênero e sexualidades em sua formação?**, penso que pude realizar potentes problematizações a partir das conversas com as estudantes. Falamos de uma formação docente enquanto um modo de construção de subjetividades, atravessada por processos formativos que vão além de uma habilitação profissional. Destacamos a maneira como os currículos de formação docente, ao constituírem sujeitos, também promovem resistências a temas silenciados, como é o caso das questões de gênero e sexualidades. Conversamos sobre as reformulações do curso de Licenciatura em Pedagogia e as construções de gênero. Problematizamos as questões de gênero e sexualidades em meio às agendas políticas, de maneira que as estudantes puderam contribuir com reivindicações sobre tais questões, trazendo relatos de assédio e homofobia ocorridos dentro dos *campi*, a dificuldade da denúncia e, principalmente, contribuindo para pensarmos a importância do investimento em um curso de formação docente problematizador.

Ao resgatar essa interrogação que acompanhou todo o desenvolvimento do trabalho e me auxiliou a chegar até este momento de necessárias “reticências”, vejo-me repensando todo o meu processo formativo. Recordo-me da minha chegada à UFV e da realização do curso de Pedagogia, um divisor de águas que abriu a possibilidade de uma nova existência; o encontro com o livro de Alex; as aulas da amada Professora Marisa Barletto. Mais tarde, a aprovação no mestrado em Educação da UFOP, a receptividade do grupo de estudos “Caleidoscópio”, o desafio de trabalhar com Michel Foucault; seguidos do privilégio de poder realizar o doutorado em Educação na UFJF e o aprendizado com o grupo de estudos e pesquisas “GESED”. Encontros, atravessamentos que me modificaram, transformaram... Um processo de formação do sujeito/docente marcado pela constituição de si.

Mesmo entendendo que não seja possível garantir que as estudantes que escrevem comigo este trabalho possam repensar as atitudes e apostar em uma existência ética, tampouco não tendo como intenção propor um modelo de formação docente problematizador, talvez seja possível pensar que o meu encontro com as estudantes possa tê-las incomodado de algum

modo a ponto de fazê-las pensar, duvidar, questionar. Futuras professoras que, porventura, possam apostar na mudança, na quebra de entendimentos normativos, na problematização das diferenças e na educação para a diversidade. Que possam tornar-se outras de si mesmas... Finalizo este material com a intenção de que ele dê bons frutos... Novos textos, artigos, apresentações em congressos, seminários, simpósios... Experiências, processos de subjetivação/dessubjetivação... Problematizações que não se encerram por aqui...

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós- estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar E. E.; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação** (orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 175-196.
- BALESTRIN, Patrícia; SOARES, Rosângela. “Etnografia de tela”: uma aposta metodológica. *In*: MEYER, Dagmar E. E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 89-111.
- BARDUNI FILHO, Jairo. **Masculinidades**: um jogo de aproximações e afastamentos, o caso do jornal estudantil o bonde. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5991>. Acesso em: 31 maio 2021.
- BARZANO, Marco Antônio Leandro; FERREIRA, Taisa de Sousa; SILVA, Eduardo Barreto. O currículo dos cursos de Pedagogia e Ciência Biológicas: apontamentos para refletirmos sobre gênero e sexualidade na formação de professores/as. *In*: SILVA, Kelly; FERRARI, Anderson; SOUZA, Marcos Lopes (orgs.). **Tecer e entretecer a vida**: sexualidades, Gênero e diferenças na formação docente. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2017.
- BATISTA, Pollyana. **Conheça a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)**. [S. l]: Estudo Prático, 2016. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/conheca-a-universidade-federal-de-ouro-preto-ufop/>. Acesso em: 25 out. 2021.
- BOECKE, Débora Taumaturgo; MARTINS, Maria Clara Ribeiro; BARROSO, Francisco Samuel Dias. As relações de assédio sexual no âmbito universitário: a dualidade entre silêncio e visibilidade dentro da Universidade Federal do Ceará. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 9., São Luís, 2019. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2019. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/1162.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria J. Alvarez *et al.* Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BORILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.
- BRASIL. **Decreto-Lei n 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 17 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o curso de graduação em Engenharia Agrônômica ou Agronomia e dá outras providências. Brasília, DF: MEC; CNE; CES, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Competências**. Brasília, DF: MMFDH, 2021. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/cesso-a-informacao/competencias>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: CNE; CP, 2005. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2633/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE; CP, 2015. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-02-de-01-de-julho-de-2015-diretrizes-curriculares-nacionais-para>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, CP, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 83-111.

BUTLER, Judith. **Bodies that Matter**: on the discursive limits of “sex”. Nova York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

BUTLER, Judith. Criticamente subversiva. *In*: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. **Sexualidades transgressoras**: uma antologia de estudos queer. Barcelona: Icaria Editorial, 2002. p. 55-81.

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

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Tradução: Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica. 2019. 189 p.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia Maria. **Sexualidades e Infâncias**. A sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

CASTRO, Edgard. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2016/01/Tese-Roney-Polato.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

CASTRO, Roney Polato. Formação experiência: relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia. *In*: SILVA, Kelly da; FERRARI, Anderson; SOUZA, Marcos Lopes (orgs.). **Tecer e entretecer a vida**: sexualidades, gênero e diferenças na formação docente. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2017. p. 33-49.

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

CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. Currículo e formação em Pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades? **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4ks4hX5VRxJkbTxzT66WgsD/>. Acesso em: 6 dez. 2022.

CASTRO, Roney Polato de; SANTOS, Vinícius Rangel dos. Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6859>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CONAE. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento-Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 30 dez. 2022.

CONAE. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. 107 p. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/orientacoesparaconferenciasmunicipaisintermunicipaisestaduaisdistrital.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2022.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013.

COSTA, Jurandir F. **A ética e o espelho da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte de. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2013.

Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16_2912_texto.pdf. Acesso em: 16 de junho 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógica 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: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/>. Acesso em: 30 dez. 2022.

ELLSWORTH, Elisabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia M.; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FELIPE, Eliana da Silva. **Novas diretrizes para a formação de professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 17 fev. 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiência e amizades. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, de Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2014. p. 119-141.

FERRARI, Anderson. Apresentação: sujeitos, subjetividades e educação. *In*: FERRARI, Anderson. **Sujeitos, subjetividades e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 7-18.

FERRARI; Anderson; CASTRO, Roney Polato de; BASTOS, Felipe. Marcas inscritas nos muros da escola: imagens, educação e vidas precárias. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Z56vPk9gBCkscnYNnWJrvFP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2022.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Currículo e formação em pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades? **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 26, 2021.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso! **Revista Interfaces da Educação**, [s. l.], v. 3, n. 7, p. 69-83, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/573>. Acesso em: 16 fev. 2022.

FERRARI, Anderson. Ma vie en Rose: gênero e sexualidades por enquadramento e resistências. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 117-141, mar./ago. 2009.

FERRARI, Anderson; OLIVEIRA, Danilo Araújo de. Provocações ao gênero e ao currículo: desafios e potencialidades para a educação e para os sujeitos. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [s. l.], v. 37, n. 2, p. 152-171, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11027>. Acesso em: 6 dez. 2022.

FERREIRA, Adna Lusane Nunes; MOTA, Fernanda Antônia Barbosa. Subjetivação, estética da existência e educação em Foucault. **Revista Fundamentos**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Hyw7s8nb3jLKrwgbgfS4c3J/>. Acesso em: 24 set. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectivas**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984>. Acesso em: 9 set. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/14474233/FLICK_Uwe_Uma_introducao_a_pesquisa_qualitativa. Acesso em: 12 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

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

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Prado de Almeida Sampaio. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009a.

FOUCAULT, Michel. Cómo nace um libro- experiência. *In*: FOUCAULT, Michel. **El yo minimalista e atrás conversaciones**. Buenos Aires: La marca Editora, 2009b. p. 9- 17.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. 1. ed. Paris: Éditions Gallimard, 2001.

FOUCAULT, Michel. Estratégia, poder-saber. *In*: MOTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos & Escritos IV**. Tradução: Vera Lúcia A. Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. *In*: MOTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos & Escritos V**. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988. V. 1.

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

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

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 225-233.

FOUCAULT, Michel. **Problematização dos sujeitos: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. (Ditos e escritos I).

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-270.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. "**Para fazer pensar e entreter**": educação, produção corporal, sujeitos e masculinidades na revista *Júnior* (2007-2015). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. **Levantamento bibliográfico e pesquisa científica**. Fundamentos de Epidemiologia. Barueri: Manole, 2011.

GOULARTH, Neilton dos Reis. "**Eu sinto que eu sempre me encaixei nessa coisa de não ser homem e não ser mulher**": tecendo saberes e experiências da não-binariedade de gênero. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

IPEA. **Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da saúde**. Nota Técnica nº 11. Brasília, DF: IPEA, 2014. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/140327_notat_ecniciadiest11.pdf. Acesso em: 6 dez. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). Brasília, DF: Ministério da Educação, Unesco, 2009.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. *In*: MEYER, Dagmar E. E.; PARAÍSO, Marlucey Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 65-87.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. *In*: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 9, n. 22, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 24 set. 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Leituras SME**, Campinas, n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf>. Acesso em: 9 fev. 2021.

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

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, [s. l.], n. 25, p. 235-245, 2007. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/Arquivo.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró- posições**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 17- 23, maio/ago. 2008.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2013a. 179 p.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. p. 85-93.

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

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). Tradução: Tomaz Tadeu Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-35.

MACHADO, Nathalye Nallon. **Mulheres jovens, selfies, feminilidades e subjetividades em imagens**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

MARCONDES, Gláucia Siqueira. **Entre exuberância e mistério**: subjetividades de mulheres ciganas nas interfaces entre educação e gênero. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

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, Walkíria de Jesus França. **Gênero e sexualidade na formação docente: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA- São Luís. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal do Maranhão, 2012. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/227/1/dissertacao%20walkiria.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar E. E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. 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 Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

MISKOLCI, Richard. Abjeção e desejo: afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michel Foucault. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não-facista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b. p. 325- 338.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de um analítica da normalização. Dossiê Gênero, família e globalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, 2009a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2019.

MISKOLCI, Richard. Estranhando as ciências sociais: notas introdutórias sobre teoria Queer. **Revista Florestan Fernandes**, v. 1, n. 2, p. 8-25, nov. 2014a.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. São Paulo: Annablume, 2012b.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012a.

MISKOLCI, Richard. Um saber insurgente ao Sul do Equador. **Periódicus**, [s. l.], v. 1, n. 1, maio/out. 2014b. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/download/10148/7252>. Acesso em: 21 abr. 2019.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [s. l.], v. 48, n. Esp. 2, p. 193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 fev. 2022.

NARDI, Henrique Caetano *et al.* O “armário” da universidade: o silêncio institucional e a violência, entre a espetacularização e a vivência cotidiana dos preconceitos sexuais e de gênero. **Teoria e sociedade**, [s. l.], n. 21, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://teoriaesociedade.fafich.ufmg.br/index.php/rts/article/view/87>. Acesso em: 6 dez. 2022.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [s. l.], v. 10, 1993.

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

PALHARES, Isabela. **Na contramão do discurso oficial, MEC congela R\$ 2,4 bi da educação básica**. [S. l.]: Estadão, 4 maio 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/na-contramao-do-discurso-oficial-mec-congela-r-2-4-bi-da-educacao-basica/>. Acesso em: 26 set. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 338-415, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p.1414-1435, out./dez. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180938762019000401414. Acesso em: 26 set. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr., 2015.

PEIXOTO, Jaime. A ‘monstrificação’ do gênero e das sexualidades dissidentes em tempos de ofensivas antigênero. *In*: PARAÍSO, Marlucy; SILVA, Maria Patrícia (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: tensões, movimentos e criações. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 107-127.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. *In*: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2018.

RITTI, Rosalinda Carneiro de Oliveira. “**A gente cria todo dia! A gente cria vida!**”: pesquisar com mulheres mães na periferia. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

ROSA, Bruna Silveira da *et al.* **Pesquisa sobre percepção de assédio moral e sexual relativo a gênero na UFRGS - Relatório I**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5530870/mod_resource/content/0/RelatorioAssedioUFRGS.pdf. Acesso em: 6 dez. 2022.

ROSA, Karen Susan Pitinga da. **Políticas públicas para a inserção e permanência de travestis e transexuais no ensino superior**: um estudo de caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. 2020. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8161/tde-11062020-151733/publico/2020_KarenSusanSilvaPitingaDaRosa_VCorr.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

SÁ, Bianca Schimdt de; FOLRIANI, Maycon Douglas; RAMPAZO, Adriani Vinholi. Assédio Sexual: o poder do macho na Universidade. **Revista Estudos de Administração e Sociedade**, [s. l.], v. 3, n. 2, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistaemas/article/view/27415>. Acesso em: 6 dez. 2022.

SANTOS, Raphaela de Souza. **Entre lembranças e silêncios**: memórias de mulheres alunas da EJA. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3843>. Acesso em: 23 nov. 2018.

SANTOS, Saulo Augusto dos. **Gênero, orientação sexual, raça e classe**: violências contra estudantes no campus de uma Universidade Federal. Jundiaí: Paco, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (orgs.). **Falas de gênero**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999. p. 1-23. Disponível em: http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan_Scott-Experiencia.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SERPA, Andrea. **Quem são os outros na/da avaliação?** Caminhos possíveis para uma prática dialógica. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <http://www.andreaserpauuff.com.br/arquivos/disciplinas/alfabetizacao/teseandrea.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

SILVA, Apolônia de J. Ferreira. **Gênero e sexualidades na formação de pedagogos/as**: diálogos acerca de entendimentos e práticas discentes. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

SILVA, Elder Luan dos Santos. A transformação do estigma em orgulho: redes de sociabilidade LGBT na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **REU**, Sorocaba, v. 46, n. 2, p. 409-424, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/3986>. Acesso em: 6 dez. 2022.

SILVA, Kelly da. **Currículo e gênero**: a sexualidade na formação docente. Curitiba: Appris, 2015. 251 p.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2137/1/kellydasilva.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2018.

SILVA, Kelly da; MELLO, Rita Márcia Vaz de; FLORESTA, Maria das Graças Soares. **História social do currículo e das disciplinas escolares**: um estudo sobre o Curso de Pedagogia. Relatório Final, referente ao período de agosto/2005 a julho/2006 apresentado à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do PIBIC/CNPq enviado pela bolsista. Viçosa: UFV, 2006.

SILVA, Keo; VAZ, Alexandre Fernandez. Políticas de acesso e permanência para a população trans no ensino superior: comentários acerca de sua implementação. **Políticas Educativas**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 51-62, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/107363>. Acesso em: 6 dez. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SONTAG, Sabrina Sanches Martins; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, gênero e sexualidade: efeitos das eleições e políticas partidárias na escola. *In*: PARAÍSO, Marlucy; SILVA, Maria Patrícia (orgs.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: tensões, movimentos e criações. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 129-164.

SOUZA, Rebeca Hennemann Vergara de; FRANÇA, Maria Paula da Silva; PEREIRA, Camila Macêdo. Violência de gênero e assédio sexual em uma Universidade Piauiense: aproximações ao campo de estudo. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 26705-26721, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341924469_Violencia_de_genero_e_assedio_sexual_em_uma_Universidade_Piauiense_aproximacoes_ao_campo_de_estudo. Acesso em: 6 dez. 2022.

UFJF. **Apresentação**. Juiz de Fora: UFJF, 2019. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/apresentacao/>. Acesso em: 6 out. 2019.

UFJF. Faculdade de Educação. **Informativo reestruturação curricular Pedagogia 2011**. Juiz de Fora: FACED, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/pedagogia/files/2014/07/Reestrutura%C3%A7%C3%A3o-Curricular-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2019.

UFJF. **História**. Juiz de Fora: UFJF, 2021. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/historia/>. Acesso em: 4 mar. 2021.

UFOP. **Diretrizes da Universidade Federal de Ouro Preto para os cursos de Licenciatura**. Ouro Preto: UFOP, 2018. Disponível em: https://www.soc.ufop.br/public/files/RESOLUCAO_CEPE_7488_ANEXO_0.pdf. Acesso em: 9 dez. 2019.

UFOP. **História da UFOP**. Ouro Preto: UFOP, 2021. Disponível em: <https://ufop.br/historia-da-ufop>. Acesso em: 3 mar. 2021.

UFOP. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto**. Ouro Preto: UFOP, 2008.

UFV. **Apresentação**. Viçosa: UFV, 2019. Disponível em: <https://www.ufv.br/apresentacao/>. Acesso em: 2 out. 2019.

UFV. **Catálogo de Graduação**. Viçosa: UFV, 2020. Disponível em: <http://www.catalogo.ufv.br/ementario.php?campus=vicosa&ano=2020&disciplina=EDU%20332>. Acesso em: 2 jan. 2023.

UFV. Departamento de Economia Doméstica. **Histórico**. Viçosa: DED, 2021b. Disponível em: http://www.ded.ufv.br/?page_id=626. Acesso em: 25 ago. 2021.

UFV. Departamento de Educação. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa**. Viçosa: DPE, 2006. Disponível em: <http://www.ped.ufv.br/wp-content/uploads/2011/05/PPC-Pedagogia-2016-FINAL1.pdf>. Acesso em: 2 out. 2019.

UFV. Departamento de Educação. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia**. Viçosa: DPE, 2020. Disponível em: https://ped.ufv.br/wp-content/uploads/2022/06/PPC-Pedagogia-2020-atual.docx1_.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

UFV. **História**. Viçosa: UFV, 2021a. Disponível em: <https://www.ufv.br/historia/>. Acesso em: 1 mar. 2021.

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

VIANA, Carolina Pinto *et al.* A vivência de estudantes transgênero na universidade. **ACTA Paulista de Enfermagem**, [s. l.], v. 35, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/tqwsFwjhL93ZprfS3cbrzZb/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

VINCI, Christian F. R. G. Michel Foucault: a genealogia, a história, a problematização. **Prometheus - Journal of Philosophy**, Brasília, DF, v. 7, n. 15, p.103-123, 2014.

XAVIER-FILHA, Constantina. Gêneros e sexualidades na formação docente entre dores e delícias: problematizações. **Ensino e Pesquisa**, União da Vitória, v. 19, n. 2, p. 167-183, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.sciencegate.app/document/10.33871/23594381.2021.19.2.167-183>. Acesso em: 12 dez. 2022.

YAZBECK, Lola. **As origens da Universidade de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1999.

APÊNDICE A – Modelo de declaração para autorização da pesquisa

Eu, _____ (Nome do/a responsável pela instituição), portador da cédula de identidade n. _____, DECLARO para os devidos fins que a pesquisadora *Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva*, telefone 31.99566. 4244 e e-mail *apoloniasilva13@gmail.com*, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós- graduação/ Doutorado em Educação da Universidade Federal Juiz de Fora, e seu orientador, *Prof. Dr. Roney Polato de Castro*, e-mail *roneypolato@gmail.com*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Juiz de Fora (FACED/UFJF) requisitaram a participação desta Instituição no estudo intitulado “*Movimentos de formação docente: relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia de três instituições federais mineiras*”.

DECLARO ter ciência de que o objetivo geral da pesquisa busca pensar os movimentos de formação no que diz respeito às relações de gênero e as sexualidades presentes nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, de três IFES mineiras, sendo elas: Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF, Universidade Federal de Viçosa- UFV e Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP. A participação dos/as alunos/as deste estabelecimento se refere a uma roda de conversa proposta pela aluna pesquisadora, assim como pelo seu orientador e gravada por meio de recurso digital. Quanto as questões apresentadas somente dirão respeito ao tema relacionado ao objeto da pesquisa.

DECLARO ter ciência de que os riscos de influências negativas, tais como: desconfortos, lesões, prejuízos ou riscos morais e/ou materiais, bem como de constrangimento de qualquer espécie, provocados pela pesquisa, são praticamente inexistentes, uma vez que a participação dos/das estudantes dirá respeito apenas à cessão de direitos sobre o uso e a publicação de seus depoimentos apreendidos por meio de uma roda de conversa pertinente ao estudo. Isso significa que a investigação pode apresentar apenas desconfortos psicológicos, devido às exposições de suas opiniões durante os depoimentos. DECLARO ainda ceder a pesquisadora, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos financeiros, hereditários e patrimoniais a plena propriedade e os direitos autorais dos depoimentos de caráter histórico e documental que serão prestados.

Além disso, RECONHEÇO que um canal de comunicação entre a pesquisadora, o seu orientador, os/as alunos/as e a direção do Departamento será mantida ao longo de toda a pesquisa. Caso o DPE se sinta prejudicado em algum aspecto, o mesmo poderá solicitar a interrupção do trabalho a qualquer momento. Além disso, igualmente RECONHEÇO que o nome dos/as participantes serão alterados no registro escrito final. Somente a pesquisadora e o seu orientador envolvidos no estudo terão acesso a essas informações, que serão utilizadas apenas para fins científicos. RECONHEÇO que a identidade de qualquer estudante que participe do estudo não será revelada publicamente, em nenhuma hipótese.

DECLARO também estar ciente de que a pesquisa poderá oferecer benefícios diretos e/ou indiretos à comunidade acadêmica, uma vez que os resultados do estudo poderão contribuir futuramente para o maior conhecimento a respeito dos/as estudantes de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de VIÇOSA.

AFIRMO ter total liberdade para esclarecer qualquer dúvida em relação à pesquisa, antes ou depois de autorizar a participação do Departamento que ora represento, pois todas as dúvidas deverão ser esclarecidas por qualquer membro/a da equipe responsável.

Estou CIENTE de que também posso desligar a instituição deste projeto a qualquer momento sem a necessidade de me justificar junto a pesquisadora e o seu orientador. Esta instituição reconhece suas responsabilidades como instituição coparticipante da pesquisa e seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos sujeitos envolvidos dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e do bem-estar das pessoas envolvidas.

AFIRMO também que o Departamento terá total isenção no que tange às responsabilidades diretas sobre o uso dos dados da pesquisa e que o uso dos materiais de produção de dados não implicará em nenhum custo à entidade. As rodas de conversa ocorrerão na própria instituição, sempre em horário regular do funcionamento do estabelecimento, podendo acontecer no intervalo entre as aulas ou em algum outro momento propício, desde que não atrapalhe a rotina habitual dos/das alunos/as. Estou CIENTE e DE ACORDO que somente a discente pesquisadora terá contato com os/as alunos/as sujeitos de investigação.

AFIRMO ainda ter recebido uma cópia desta Declaração para Autorização de Pesquisa, em duas vias de igual teor devidamente paginadas e assinadas pela pesquisadora e por seu orientador.

Estou CIENTE ainda de que a divulgação dos resultados da pesquisa ocorrerá na apresentação da Tese de Doutorado desenvolvida pela aluna e em futuros trabalhos acadêmicos dela decorrentes, resguardando sempre o nome dos/as envolvidos/as.

Eu, voluntariamente, autorizo a realização da pesquisa nesta Instituição. Portanto, concordo com tudo que está descrito nesta Declaração e como agente responsável pela Instituição, confiro o meu consentimento.

Juiz de Fora/MG, _____ de _____ de 20 .

Assinam este documento em duas vias de igual teor, os interessados:

Assinatura do/a responsável pelo Departamento

Assinatura da Aluna Pesquisadora

Assinatura do Professor Orientador

Contatos:

- Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva – apoloniasilva13@gmail.com
- Roney Polato de Castro – roneypolato@gmail.com
- Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – (032) 2102-3665

**APÊNDICE B – Modelo para roteiro de entrevista com os/as coordenadores/as
coordenadora do curso**

1. Enquanto docente, como você vem acompanhando a reestruturação do curso de Pedagogia no Brasil?

2. Ao longo dos anos, na condição de professor/a e atualmente enquanto coordenador/a do curso de Pedagogia, você viu ou vê a necessidade de alguma alteração curricular? E quais alterações seriam essas?

3. Diante do atual cenário político, você tem presenciado alguma dificuldade em relação a discussão de gênero e a sexualidade no curso de Pedagogia? Quais os desafios e tensões vêm sendo encontrados?

4. Como o debate de gênero e sexualidade tem aparecido nos currículos do curso de Pedagogia? É possível encontrar outros dispositivos de formação em funcionamento como projetos de extensão, grupos de estudos e pesquisas, trabalhos de conclusão de curso, coletivos, eventos na área, realizados por meio do departamento em que essas discussões aparecem?

5. Costuma chegar alguma demanda em relação ao gênero e sexualidade por parte das/dos alunas/as? Considerando que aqui, refiro-me a relação entre professor/a e aluno/a, relação entre os/as estudantes, possíveis casos de assédio no curso, atitudes homofóbicas, entre outros, como a coordenação acolhe essas demandas?

6. Você acha que o curso de Pedagogia que coordena possibilita que os/as estudantes problematizem a sua constituição enquanto sujeitos? De que maneira isso acontece?

7. Você considera que o curso de Pedagogia produz experiências de tal modo que os/as estudantes consigam dar um lugar para a discussão das relações de gênero e sexualidade?

8. Como o curso de Pedagogia pensa o processo formativo dos/das seus/suas alunos/as? Eles/elas conseguem perceber a relevância das questões de gênero e sexualidade na educação, na escola e para si mesmos/as?

9. Existe alguma questão sobre a qual não conversamos, ou assunto sobre o qual você gostaria de falar?

APÊNDICE C – Modelo do roteiro para roda de conversa

Parte 1 – Experiências com o curso de Pedagogia

1- Vocês consideram o curso de Pedagogia como um curso problematizador? O que seria um curso problematizador?

1.1 – Por meio do curso de Pedagogia vocês conseguem pensar a sua formação, ou seja, os seus valores, a educação familiar, escolar, religiosa que tiveram?

1.2 – Com a formação que estão tendo no curso de Pedagogia, vocês acham possível questionar por que vocês agem de determinada maneira e não de outra, por que vocês pensam de um jeito e não de outro?

1.3 – Vocês costumam discutir sobre questões de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia? Se sim, de que maneira?

1.4 – Vocês consideram o curso de Pedagogia como um curso problematizador acerca das relações de gênero e sexualidade?

1.5 – Em quais espaços essa problematização acontece?

2- Nas disciplinas do curso de Pedagogia aparecem questões de gênero e sexualidade?

2.1 – Em quais? Como aparecem? O que se discute? Há silenciamentos? Essas questões de gênero e sexualidade aparecem nas ementas?

3- Vocês acham importante ter uma ‘formação’ para discutir questões de gênero e sexualidade? Por quê?

3.1 – Poderiam falar de alguma experiência que as/os tenham marcado, seja no estágio, em casa ou na própria universidade?

4- Vocês consideram que o curso de Pedagogia, em geral, acolhe as demandas de vocês?

4.1 – São ouvidos/as quando precisam fazer alguma reclamação ou denúncia?

4.2 – São ouvidos/as quando apresentam a necessidade de discutir certos temas?

4.3 – De que maneira isso se dá? A quem procuram?

5- Já presenciaram, ouviram falar ou mesmo precisaram reclamar de algum caso de homofobia, de assédio, no âmbito do curso e da universidade de forma mais geral?

5.1 – Caso afirmativo, aconteceu em que contexto? Na relação entre professor/a e aluno/a? Na relação entre colegas? Como isso aconteceu?

5.2 – Caso afirmativo, a denúncia foi acolhida?

Parte 2 – Experiências com a universidade de forma mais ampla

6- Para além das disciplinas do curso Pedagogia, há outros espaços e outras atividades que vocês consideram formativas na universidade/ensino superior, pensando as questões de gênero e sexualidade? Há outros espaços, situações, momentos para discutir essas questões? Quais?

6.1 – *Projetos de extensão,* Grupos de estudos e pesquisa,* Trabalhos de conclusão de curso, *Coletivos, movimentos estudantis, *Eventos na área de educação ou específicos sobre discussões de gênero e sexualidade

6.2 – A universidade costuma promover eventos científicos, na área de educação ou específicos, sobre discussões de gênero e sexualidade? Vocês costumam participar desse tipo de evento

6.3 – Como a experiência de vocês estarem na universidade, nas aulas, nos diversos espaços, convivendo com outras pessoas, pode fazer pensar questões de gênero e sexualidade?

6.3.1 – Consideram que isso seja formativo? Por quê?

Parte 3 – O curso de Pedagogia e a universidade no contexto do debate contemporâneo

7- Vocês têm acompanhado o debate sobre as questões de gênero e sexualidade nas escolas e nas universidades?

7.1 – Como? De que maneira? (Conversa com professores/as? Amigos/as? Família? Tv? Internet?).

8- O atual cenário político interfere ou pode interferir na discussão das questões de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia e na universidade? Como?

9- Vocês conseguem perceber alguma diferença em relação a essas questões considerando o atual governo? O que vocês têm percebido?

Finalização

Tem alguma questão que nós não conversamos e que vocês gostariam de compartilhar? Alguma experiência que consideram importante mencionar em se tratando das questões de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia e na universidade?

**APÊNDICE D – Modelo de declaração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(TCLE)**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa referente ao doutorado em educação (PPGE_UFJF) intitulado “*Movimentos de formação docente: relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia de três instituições federais mineiras*”, desenvolvido por Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva. Fui informada(o) de que o projeto de pesquisa é orientado pelo prof. Dr. Roney Polato de Castro. Fui esclarecida(o) de que os dados obtidos em eventuais observações, em entrevistas e registros de qualquer natureza, produzidos pela pesquisadora 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.

_____, ____ de _____ de _____.

Participante:

Pesquisadora:

(Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva – Doutoranda em Educação – PPGE/FACED/UFJF)

Orientador:

(Roney Polato de Castro – PPGE/FACED/UFJF)

Contatos:

- Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva – apoloniasilva13@gmail.com
- Roney Polato de Castro – roneypolato@gmail.com
- Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – (032) 2102-3665

APÊNDICE E – Modelo de declaração do uso e destinação dos dados produzidos

Declaramos para os devidos fins que todos os dados obtidos no estudo intitulado “*Movimentos de formação docente: relações de gênero e sexualidades em cursos de Licenciatura em Pedagogia de três instituições federais mineiras*”, em particular os dados produzidos em equipamento digital, bem como os questionários, serão utilizados somente para fins científicos. Destacamos ainda que após a apresentação da Tese, os arquivos digitais serão permanentemente destruídos após um período de cinco anos arquivados.

Juiz de Fora/MG, _____ de _____ de 20 .

Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva
Aluna pesquisadora da Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Roney Polato de Castro
Professor pesquisador do Departamento de Educação da
Universidade Federal de Juiz de Fora