



O IMAGINÁRIO SOCIAL EM CENA

Gênero, etnia e diversidade sexual
na formação continuada de docentes

GABRIELLA ELDERETI MACHADO



TERRIED

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski

Adilson Tadeu Basquerote Silva

Alexandre Carvalho de Andrade

Anísio Batista Pereira

Celso Gabatz

Cristiano Cunha Costa

Denise Santos Da Cruz

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó

Fabiano Custódio de Oliveira

Fernanda Monteiro Barreto Camargo

Fredi dos Santos Bento

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Humberto Costa

Leandro Antônio dos Santos

Lourenço Resende da Costa

Marcos Pereira dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O Imaginário Social em Cena: Gênero, Etnia e Diversidade Sexual na Formação Continuada de Docentes. Gabriella Eldereti Machado (Autora)
-- Alegrete, RS : Editora Terried, 2025.

PDF

ISBN 978-65-83367-16-7

1. Educação

24-243051

CDD-918.16

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino 90.16

2. Ciências Humanas 105.9

APRESENTAÇÃO

O Imaginário Social em Cena: Gênero, Etnia e Diversidade Sexual na Formação Continuada de Docentes é resultado de uma jornada investigativa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especificamente na Linha de Pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”. A obra, adaptada da dissertação de mestrado da autora Gabriella Eldereti Machado, sob orientação da Professora Dra. Valeska Fortes de Oliveira, traz à tona reflexões profundas sobre os modos como o cinema pode ser utilizado como dispositivo formativo para provocar, revelar e ressignificar os imaginários sociais de docentes em relação às questões de gênero, etnia e diversidade sexual.

Inserida no contexto da formação continuada de professores(as) de duas escolas públicas da cidade de Santa Maria/RS, esta obra mobiliza aportes teóricos e metodológicos de diferentes áreas do conhecimento. A pesquisa utiliza a abordagem autobiográfica como fio condutor, apoiando-se em autoras como Delory-Momberger e Josso, e busca na teoria do Imaginário Social de Castoriadis os fundamentos para compreender as representações que atravessam o cotidiano escolar. O cinema, amparado pela Lei nº 13.006 e pelos estudos de autores como Morin e Fresquet, é aqui entendido não apenas como arte, mas como provocação, linguagem e espaço de formação.

Com um percurso metodológico sensível e inovador, a pesquisa foi construída a partir de quatro encontros formativos com vinte e um docentes participantes. A obra revela, assim, o entrelaçamento entre cinema, memória, formação e afetos, propondo um olhar ético, estético e político sobre a prática docente e seus desafios contemporâneos.

Mais do que uma adaptação de um trabalho acadêmico, este livro é um convite à reflexão, ao diálogo e à ação. Uma contribuição potente para educadoras e educadores comprometidos com uma escola mais plural, justa e acolhedora.

“Não me calo mais.

Não me escondo nas entrelinhas da história.

Meu corpo é palavra, é luta, é memória.

Sou voz de muitas, sou fogo, sou chão.

Onde antes era silêncio, agora é revolução.”

— Poema autoral inspirado no pensamento de mulheres que educam

Gabriella Eldereti Machado

Abril de 2025

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cena do filme Medianeras - Buenos Aires na Era do Amor Virtual.....	14
Figura 3 - Frente das cartas do Baralho de Significações Imaginárias Sociais.....	21
Figura 4 - Verso das cartas do Baralho de Significações Imaginárias Sociais.....	19

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

GEPEIS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social

LGBTTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgênero

EAD – Educação à distância

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

GPS - Global Positioning System (Sistema de Posicionamento Global)

UNF – Universidade Franciscana

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. TRANSPASSANDO OLHARES ATRAVÉS DA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA.....	14
2.1 Construção dos dados da pesquisa.....	18
3. SOBRE E SOB O IMAGINÁRIO.....	23
3.1 De qual teoria do Imaginário Social me refiro?.....	24
3.2 Gênero, etnia e diversidade sexual como instituições sociais: problematizando o instituído e instituinte.....	28
4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) E SEUS DESLOCAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE.....	39
4.1 Formação docente na concepção da experiência ética e estética.....	42
4.2 O cinema como dispositivo de formação de professores (as).....	46
5. ENTRE SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOCIAIS E OS ACHADOS DO PERCURSO DA PESQUISA.....	52
6. CONCLUSÕES QUE PROVOCAM.....	60
REFERÊNCIAS.....	63
GLOSSÁRIO DE TERMOS.....	75

1. INTRODUÇÃO

Esta obra, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculado à Linha de Pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, propõe-se a investigar as significações imaginárias sociais de docentes de duas escolas sobre gênero, etnia e diversidade sexual, mediadas pelo cinema. Inspirada pelo pensamento de Mario Osório Marques (2006), que compreende a escrita como um ato dialógico, esta pesquisa busca, desde suas primeiras linhas, iniciar uma conversa com o leitor e com o campo investigativo, superando os lugares-comuns da linguagem cotidiana e adentrando o terreno fértil da reflexão educativa e formativa.

Buscando compreender, por meio do cinema como dispositivo formativo, as significações imaginárias sociais construídas por professores e professoras a respeito das temáticas de gênero, etnia e diversidade sexual no contexto escolar. Para isso, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: (1) analisar o cinema e sua contribuição na formação docente, considerando suas dimensões simbólica, estética, ética e política; (2) caracterizar as relações entre o instituído e o instituinte presentes nas concepções e representações docentes sobre os temas investigados; e (3) refletir, a partir de fundamentos teóricos, sobre a importância da discussão dessas temáticas na construção de espaços escolares plurais e inclusivos.

Ampliando o debate sobre a formação docente, especialmente no que se refere à problematização dos modelos sociais instituídos em relação a gênero, etnia e sexualidade. Nesse sentido, insere-se nas produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), fortalecendo uma abordagem crítica, sensível e comprometida com a justiça social. Algumas das produções anteriores do grupo já abordaram temas como o racismo, a profissão docente e as relações de gênero, sendo esta investigação uma continuidade e aprofundamento dessas discussões, com especial atenção à diversidade sexual e à sua representação no contexto escolar.

Ao colocar em evidência as opressões cotidianas que permeiam a escola e a sociedade, esta pesquisa parte da premissa de que a educação constitui um espaço privilegiado de resistência e transformação. Para isso, reconhece a necessidade de uma formação docente que empodere os(as) professores(as)

com saberes que os(as) capacitem a enfrentar, de forma crítica e reflexiva, as desigualdades sociais.

A trajetória que sustenta esta pesquisa é delineada em capítulos que entrelaçam vivências, referenciais teóricos e escolhas metodológicas. O capítulo 2, “Transpassando olhares através da pesquisa autobiográfica”, discute-se o referencial teórico e metodológico da pesquisa autobiográfica, com destaque para autores como Ferrarotti (2014), Clandinin (2015), Delory-Momberger (2012, 2014) e Josso (1999, 2002, 2004, 2006, 2007), além da noção de dispositivo de formação proposta por Souto (2007).

No capítulo 3, “Sobre e sob o Imaginário”, são exploradas as bases teóricas do conceito de Imaginário Social, com apoio em autores como Castoriadis (1982), Silva (2017), Oliveira (2014) e Teixeira (2005, 2006), articulando tais discussões às temáticas de gênero, etnia e diversidade sexual. O capítulo 4, “A formação de professores(as) e seus deslocamentos na contemporaneidade”, aborda as concepções de formação docente a partir dos estudos de Ferry (2004), Nóvoa (1995), Foucault (1985), Oliveira (2006), Hermann (2005), entre outros, discutindo também o cinema como dispositivo formativo, à luz da Lei nº 13.006/2014 e das contribuições de Fresquet (2015) e Morin (1989, 1997).

O capítulo 5, “Entre significações imaginárias sociais e os achados do percurso da pesquisa”, apresenta os resultados da investigação, organizados a partir dos diferentes dispositivos metodológicos utilizados, como os encontros com docentes mediados pelo cinema, o uso de cartas e o “Baralho das significações imaginárias sociais”. Por fim, o capítulo 6, “Conclusões que provocam”, reúne as reflexões finais, os principais achados e as inquietações que emergiram ao longo do processo investigativo, reafirmando o caráter formativo e provocador da pesquisa.

À luz da teoria de Cornelius Castoriadis (1982, 1986), o imaginário social é entendido como a potência criadora que institui o social, conferindo sentido às práticas, instituições e modos de subjetivação. Diferente de uma concepção que o reduz à fantasia ou à falsidade, Castoriadis propõe o imaginário como instância fundante das significações sociais, aquelas que moldam o que uma sociedade considera verdadeiro, justo, desejável — ainda que sejam sempre provisórias, pois carregam em si a abertura ao novo, ao instituinte. O imaginário, portanto, é campo de criação e de conflito, onde se disputam sentidos, valores e identidades.

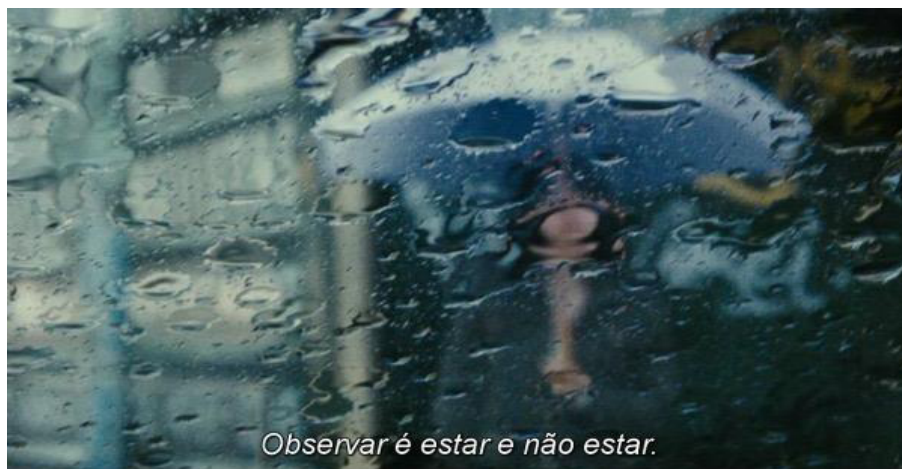
No âmbito educacional, essa perspectiva permite desnaturalizar representações cristalizadas sobre gênero, sexualidade, raça e corpo, evidenciando como tais significações são socialmente produzidas e atualizadas nas práticas pedagógicas, currículos, políticas e discursos escolares. O cinema, enquanto linguagem que mobiliza o sensível e o simbólico, emerge como um dispositivo potente para fazer vibrar essas significações, provocando deslocamentos do olhar e da escuta — não apenas como artefato cultural, mas como ferramenta formativa que pode tensionar imaginários hegemônicos e convocar outras narrativas possíveis.

É nesse campo de forças que se inscrevem as produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), que tem investigado o modo como os imaginários sociais atravessam e constituem os sujeitos em formação, com especial atenção às práticas docentes. O grupo tem se dedicado a pensar a formação a partir de uma perspectiva que reconhece o sujeito como atravessado por significações sociais complexas, e que aposta no cinema como ferramenta que convoca o sensível, o ético e o político na escuta de si e do outro (MENEZES; RODRIGUES; NUNES, 2021; NUNES, 2022). Nos trabalhos do GEPEIS, o cinema aparece não apenas como objeto de análise, mas como matéria formativa que reverbera afetos, memórias e deslocamentos, suscitando reflexões profundas sobre identidade, alteridade, exclusão e invenção.

Ao mobilizar o cinema como dispositivo de formação docente, esta obra busca não apenas compreender tais movimentos, mas também provocar aberturas instituintes, capazes de tensionar sentidos naturalizados e afirmar uma educação ética, plural e sensível à dignidade das diferenças. Assim, esta obra configura-se como um exercício de escuta e diálogo, em que o cinema se apresenta como linguagem mediadora entre o sensível e o político, entre o vivido e o imaginado, entre o instituído e o instituinte — contribuindo para a construção de espaços educativos mais inclusivos, críticos e democráticos.

2. TRANSPASSANDO OLHARES ATRAVÉS DA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA

Figura 1 - Cena do filme Medianeras - Buenos Aires na Era do Amor Virtual



Fonte: Disponível em <<http://diadealice.blogspot.com.br/2015/07/medianeras-buenos-ai-res-na-era-do-amorhtml>>.

Esta cena e frase do filme *Medianeras* resume bem o que acredito ser a ação de pesquisar, de ser pesquisadora, relacionando – se muito bem com o olhar na pesquisa, os enquadramentos que buscamos alcançar, e a (re)significação dos achados e perdidos ocorrendo no processo.

Dessa forma, começo esta discussão trazendo aspectos referentes ao olhar na pesquisa, considerando importante a diferenciação de dois elementos, o olho como um órgão natural, e o olhar como uma construção social e individual. O olhar atua como metamorfose, pois como trás Nilda Teves (1992, p.11) o olhar “(...) arranca do mundo aquilo que passa a conhecer”. O olhar nos possibilita compreender através dele a produção de categorias culturais, que podem ser consideradas certas ou erradas, devido às leituras de mundo que o olhar produz (TEVES, 1992). Devido a isto, na pesquisa sobre Imaginário Social essa questão do olhar torna-se relevante de se pensar e ser permeada.

Em um contexto amplo, a Pesquisa Autobiográfica abrange em seu cerne as histórias de vida, biografias e autobiografias, e memorial. Constituindo-se por fontes como: as narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, e outros documentos, que possibilitam ao pesquisador o acesso aos elementos de análise. Dessa forma, trago alguns apontamentos teóricos sobre o assunto e posteriormente delimito os recursos escolhidos como base para a pesquisa que realizei. Então, como menciona Franco Ferrarotti (2014), destaca a importância metodológica da Pesquisa Autobiográfica, pois proporciona ao pesquisador um olhar significativo, como diz Ferrarotti (2014, p.124) em relação à “matéria-prima essencial para uma história vista de baixo”, em uma análise do sensível, do vivido.

Através deste caminho metodológico, pode-se transitar em redes dialéticas, nas relações cotidianas, já que a pesquisa na área da educação está numa categoria complexa, com diversas concepções e contextos, deste modo justifica-se o uso de uma abordagem qualitativa, buscando compreender as subjetividades dos sujeitos. Possibilitando ir além da concepção trivial, dissolvendo o contexto que é mostrado na pesquisa, nesse sentido destaco o conceito de polo dialético que Ferrarotti (2014, p.141) menciona:

O polo dialético em relação ao qual a biografia ou o documento biográfico devem ser analisados, descritos, explicados ou interpretados, é além do indivíduo e de seu grupo primário que ele deve ser procurado. Ele situa-se no plano dos grandes agentes históricos, numa dimensão metaindividual, e se constitui a partir das características estruturais objetivas do contexto em que age e vivem os indivíduos e os grupos primários.

Já as narrativas se constituem como uma ferramenta considerável ao possibilitar compreender as formas nos quais as relações e consequentemente as representações sociais se constroem no espaço da escola e da profissão docente. Sendo assim, é necessário demarcar o ponto de partida da pesquisa, como trás D. Jean Clandinin (2015, p. 29):

Nossas questões, nossos enigmas de pesquisa têm mantido seu foco na ampla questão sobre como os indivíduos ensinam e aprendem, no como a temporalidade (contextualizando tudo em relação ao tempo) conecta-se com transformação e aprendizagem e no como as instituições inferem em nossas vidas.

Quando nos referimos ao diferencial da pesquisa biográfica não podemos deixar de ter como base os estudos de Christine Delory-Momberger (2012), no qual ressalta a postura da pesquisa em deter-se há mostrar o *tempo biográfico* que cada indivíduo possui, entendendo como as experiências que vivenciamos, e por isso vão deixando rastros biográficos em nós. Com o propósito de explorar a subjetividade do indivíduo no espaço social do qual é/faz parte (DELORY-MOMBERGER, 2012), pensando que nesse processo se sobressai à questão do *dever biográfico* (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.526),

O dever biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas. E a maneira como as pessoas dão conta (também a si próprias), pelo relato, dos caminhos e processos por meio dos quais se constituíram não pode deixar de recortar as estruturas sincrônicas e diacrônicas que modelam os percursos individuais.

No âmbito interpretativo das questões da pesquisa, Delory-Momberger (2014) trás em seus estudos diversas abordagens, no qual destaco a Hermenêutica da Escola Alemã, ao considerar a análise do todo e das partes que o compõem, como menciona a autora (2014, p.205) “tradição hermenêutica que quer compreender todas as particularidades de um texto a partir de sua totalidade”. Complementando esta ideia, como trás Delory-Momberger (2012, p.525) “falar de si recobre, por sua vez, formas diversas que têm relação com a pluralidade dos objetivos enunciativos e dos tipos discursivos que elas põem em funcionamento”.

Ao trabalhar a questão da reflexão a partir da narrativa de formação, os estudos de Marie-Christine Josso são referência na área. A autora entende que a produção dos relatos de vida produzem o olhar em relação à formação dos sujeitos envolvidos, nesse viés atuam como um dispositivo que impulsiona e cria ligações na formação consigo e com o coletivo (JOSSO, 2006). Como menciona Josso (2007, p. 414):

Os lugares educativos, sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemáticas de *posicionamento* na sua vida quotidiana e na sua *ação* em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à *compreensão* da natureza dessas próprias mutações.

Assim, no trabalho com as narrativas das histórias de vida no contexto da formação de professores (as) acreditando que estas podem ser provocativas no sentido de impulsionar a transformação de si, entendendo a formação como um projeto, onde o conhecimento de si é parte importante deste processo, e os acontecimentos da vida tornam-se algo formador, como ressalta Josso (2007, p.414):

Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos. Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida.

Dessa forma, as Histórias de Vida tornam-se um projeto epistemológico – metodológico potente para o trabalho em grupo, fortalecendo o ambiente de formação coletiva através da questão de atuar no papel de dispositivo de formação (SOUTO, 2007) que se movimenta com e na formação docente, no espaço da escola (NÓVOA, 1995). Uma história de vida traz um vivido singular, mas traz também uma história que é de outros, pois outras pessoas vivem ou viveram o mesmo tempo histórico. Efetivadas por meio de narrativas originadas das práticas cotidianas de cada sujeito, podendo ser materializada por meio da escrita sobre essas práticas, recorrente a isto, trago a seguinte discussão sobre a narrativa segundo Leda de Albuquerque Maffioletti (2016, p.57-58),

O significado da narrativa tem a ver com o lugar que ocupa na configuração geral da estrutura sequencial, juntamente com o enredo que se forma. Portanto, compreender uma narrativa supõe o duplo trabalho de entender a estrutura como um todo a partir da qual a narrativa se forma, ao mesmo tempo compreender o modo como seus elementos constituintes se relacionam na produção da trama ou enredo.

Portanto, após contextualizar sobre o campo da pesquisa Autobiográfica, irei basear – me nos estudos de Delory – Momberger (2008; 2012) e Jos-

so (2010), entendendo a interpretação do sujeito como um projeto de si, onde a história de vida ocorre na narrativa. Assim, Delory – Momberger (2008, p.66) menciona que “A “história de vida” não é a história da vida, mas a *ficção* apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo”. É nesse momento que insere – se o movimento de biografização, como chama a autora. Josso (2010) contribui trazendo que os relatos de vida escritos se dão baseados nas experiências formadoras que constituem nossas identidades, ideias, crenças, ou seja, territórios tangíveis e invisíveis.

Agregando – se a uma leitura hermenêutica, no sentido de realizar o processo de compreensão por meio de um projetar – se na pesquisa (GADAMER, 1997), que torna – se possível na medida em que as relações estabelecem – se em uma perspectiva hermenêutica. Onde a interpretação do ser histórico se dá por meio da linguagem, no contexto do diálogo entre as partes envolvidas, na medida em, como menciona Hans-Georg Gadamer (2002, p. 134) “algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo”.

2.1 Construção dos dados da pesquisa

Considerando que a complexidade é inerente à condição humana, ela integra, inevitavelmente, os processos formativos vivenciados, pois somos simultaneamente seres biológicos e culturais (MORIN, 2003). A pesquisa, nesse sentido, deve ser compreendida como uma experiência integral, que rompe com perspectivas fragmentadas de conhecimento, historicamente enraizadas em paradigmas disjuntivos. Conforme propõe Edgar Morin (2003, p. 89), é necessário substituir “um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”. Assim, investigar é, antes de tudo, um gesto humano que mobiliza olhares atentos e curiosos, desestabilizando certezas e promovendo processos de transformação no campo da aprendizagem e da formação docente.

A presente investigação, de natureza qualitativa, ancora-se na valorização do vivido e das experiências singulares dos sujeitos, as quais não se deixam reduzir a dados estatísticos, dada a multiplicidade de sentidos atribuídos à formação (BARREIRO, 2016). A pesquisa se configura, portanto, como uma

pesquisa-formação, nos moldes propostos por Josso (2004), em que a aprendizagem ocorre a partir da experiência formativa, do saber-fazer que emerge nas interações com o outro e com o novo. Para tanto, adota-se o método das Histórias de Vida, o qual permite à pesquisadora uma imersão nos universos simbólicos dos docentes participantes, buscando acessar suas significações, percursos, repertórios e experiências (OLIVEIRA, 2012; PASSEGGI, 2008).

A dimensão formativa é aqui mobilizada por meio da escrita e da oralidade, compreendidas como práticas de autoformação, através das quais os sujeitos se implicam eticamente em seus processos de constituição (OLIVEIRA, 2012). Como ressalta Fortes de Oliveira (2012, p. 304), a formação pode ser entendida como um “cuidado de si”, em que dispositivos formativos possibilitam a experimentação de si mesmo, articulando alteridade, ética e estética nos processos de construção da subjetividade profissional. A formação docente, nesse contexto, ultrapassa a perspectiva meramente técnica e instrumental, sendo compreendida como um projeto educacional em que pesquisa e formação se entrelaçam (ABRAHÃO, 2016).

Nessa perspectiva, o processo de formação, seja inicial ou continuada, torna-se uma oportunidade de (re)significação da docência, na medida em que o sujeito reflete sobre sua trajetória, como destaca Oliveira (2016, p. 147): “o indivíduo constrói sua própria formação com base no balanço que este faz de sua vida”. A seguir, são apresentadas as estratégias metodológicas adotadas para a realização do estudo, com destaque aos instrumentos que compõem este percurso investigativo.

A pesquisa se desenvolveu em dois contextos educacionais da cidade de Santa Maria/RS, escolhidos não apenas por suas particularidades, mas por se configurarem como espaços vivos de práticas docentes plurais e desafios formativos. A aproximação com esses espaços ocorreu de forma gradual e foi mediada por experiências anteriores de membros do grupo de pesquisa ao qual estou vinculada, o GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social). A familiaridade prévia contribuiu para o estabelecimento de vínculos, fundamentais para o desenvolvimento ético e comprometido da investigação.

A metodologia adotada foi desenhada com base nos pressupostos dos dispositivos de formação, conforme proposto por Souto (2007), os quais são compreendidos como ferramentas que mobilizam sentidos, revelam significados e instigam aprendizagens a partir da escuta e da problematização de experiências. Neste estudo, os dispositivos foram organizados em encontros formativos com docentes, estruturados a partir da exibição de curtas-metragens e discussões temáticas subsequentes, que abordam questões de gênero, etnia e diversidade sexual.

Inspirada pela Lei nº 13.006/2014, que institui a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional nas escolas, a escolha pelos curtas-metragens visou tanto a valorização da produção audiovisual brasileira quanto a problematização de temas contemporâneos relevantes para a formação docente. A curadoria dos filmes incluiu produções que mobilizam sensibilidades e reflexões críticas, tais como *Sophia*, *Cores e Botas*, *Eu não quero voltar sozinho* e *Lila*, este último sendo uma produção internacional que dialoga com a potência da imaginação e da criação artística no enfrentamento das normatividades sociais.

A seleção das obras foi pautada em sua capacidade de provocar deslocamentos nos modos de perceber o mundo e de se compreender nele. Como observa Larrosa (2002), a experiência educativa acontece quando algo nos afeta, quando somos interpelados e transformados no encontro com o outro e com o mundo. Nesse sentido, os curtas-metragens funcionaram como disparadores de narrativas e reflexões, tanto no plano coletivo, durante os encontros, quanto no plano individual, através dos demais dispositivos utilizados.

Entre esses dispositivos, destaca-se o Baralho das Significações Imaginárias Sociais, inspirado na proposta de Ionice Debus (2017), o qual se constitui como uma ferramenta provocadora de falas, imagens e sentidos. Cada carta, com uma imagem e uma pergunta no verso, articula-se com os temas tratados nos encontros, desafiando os participantes a refletirem sobre suas concepções e vivências. Este baralho atua sobre o campo do imaginário social, tal como compreendido por Jessé Souza (2016), que identifica no senso comum não apenas práticas cotidianas, mas também mecanismos de reprodução simbólica das desigualdades sociais e de manutenção do poder.

Assim, o senso comum, longe de ser apenas um conhecimento trivial, constitui-se como um campo de disputa simbólica e política, revelando os modos como os sujeitos interpretam e se posicionam no mundo. Ao mobilizar esse campo, o baralho permite acessar tanto as resistências quanto às possibilidades de resignificação presentes nos discursos docentes, tornando-se, assim, um recurso metodológico potente para a pesquisa-formação.

Como parte do processo de atualização e aprofundamento metodológico desta pesquisa, foi realizada uma revisão e reformulação das cartas que compõem o *Baralho de Significações Imaginárias Sociais*. Esse dispositivo, originalmente concebido como uma ferramenta provocadora de reflexões e debates sobre marcadores sociais da diferença — como gênero, raça, sexualidade e identidade — passou por um processo de reestruturação gráfica e conceitual com o objetivo de torná-lo ainda mais acessível, instigante e representativo das complexidades e urgências do nosso tempo.

A seguir, são apresentadas as novas versões das cartas, incluindo tanto o design de suas faces quanto os conteúdos textuais, cuidadosamente elaborados para estimular o diálogo, a escuta sensível e o enfrentamento crítico de estigmas e preconceitos naturalizados socialmente. As imagens ilustram o cuidado visual e simbólico empenhado nesta reformulação, evidenciando a intenção de que o baralho funcione como um mediador potente nas práticas formativas e investigativas.

Figura 3. Frente atualizada das cartas do Baralho de Significações Imaginárias Sociais

Para esta obra, foi realizada uma atualização nas cartas do baralho utilizado como dispositivo de pesquisa, incorporando novos elementos gráficos e ampliando a diversidade das temáticas abordadas.



Fonte: Arquivo pessoal.

A atualização das cartas do *Baralho de Significações Imaginárias Sociais* representa não apenas uma renovação estética, mas sobretudo uma reafirmação do compromisso ético-político da pesquisa com a promoção de uma educação transformadora, crítica e inclusiva. Ao mobilizar questões sensíveis e, por vezes, silenciadas nos espaços educativos, o baralho se consolida como uma tecnologia social que interpela o imaginário coletivo, desestabiliza certezas e provoca deslocamentos importantes no modo como sujeitos e instituições se posicionam frente às diferenças.

Com a incorporação de novas perguntas e a reorganização visual das cartas, reafirma-se a centralidade da escuta, do diálogo e da problematização como princípios pedagógicos e metodológicos. Esta reformulação também nos convida a reconhecer que a formação docente — e a produção de conhecimento em geral — deve se abrir para experiências estéticas, afetivas e narrativas que possam dar conta da complexidade das vidas que habitam a escola e os territórios onde ela se insere.

Dessa forma, encerro este capítulo destacando que os dispositivos visuais e discursivos utilizados nesta pesquisa não são meros suportes, mas constituintes do próprio processo de construção de sentidos e de resignificação dos saberes que emergem na interseção entre experiência, memória e transformação social.

3. SOBRE E SOB O IMAGINÁRIO

Onde termina o real e começa o imaginário?
(SILVA, 2017, p.15)

Desloco-me pelo caminho do simbólico, das palavras “bonitas” como considero, ou das leituras que necessitam uma assiduidade quase que cotidiana. No meu caso, a falta de um conceito sobre o que é Imaginário é algo que soa estranho em um primeiro momento, pois venho de uma área no qual os conceitos são quase que a parte mais importante, que é a Química. Então não temos um conceito sobre o que é o Imaginário? Sim, e não. Nesse instante me aproximo dos estudos sobre Imaginário de Juremir Machado da Silva (2017), que problematiza o Imaginário, na busca (ou não) de um conceito para defini-lo. Posteriormente, chego a Cornelius Castoriadis, e o Imaginário Social no qual me refiro e tenho como base.

Pensando nisso, os processos de criação ocorrem por meio do Imaginário, que age como um território deslocando e interferindo no sujeito. Nesse sentido, temos que ser menos pragmáticos em relação ao enquadramento do Imaginário em apenas um conceito. Sendo significativo dessa forma, como Silva (2017, p.12) questiona pensar “O imaginário é uma ruptura do dique ou uma criação da imaginação que enche as bacias de sentidos represados?”. Silva (2017, p.12) trás que:

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

Cada pessoa carrega seu imaginário, no qual submete o mesmo no convívio com outros imaginários, projetando-se em uma rede de valores, sensações, e de outras tantas coisas. Ou seja, o imaginário age como um excesso quando tratamos e pensamos o real, em uma relação colaborativa, pois o sentido se dá pelo e no imaginário (SILVA, 2017). Complementando isto com a seguinte ideia de Silva (2017, p.22) onde o imaginário “Funciona como uma cobertura aplicada sobre uma superfície plana. Transforma o trivial em espe-

cial. Potencializa o banal até fazer dele o imaginável. Reveste o acontecimento com uma película de singularidade”.

Sendo uma forma provocativa de se ter a escola e os profissionais que a compõem caminhando junto com a sensibilidade no seu cotidiano, e a função do imaginário dentro da dimensão instituída da escola é de ser uma forma de *contra-pedagogia* (TEIXEIRA, 2006). Pois, o imaginário possui essa potência provocativa em sua essência, onde se agrega ao cotidiano escolar realocando o mesmo, como discute Oliveira (2014, p.27-28):

O imaginário como um outro olhar para as questões educacionais representa uma outra dimensão, ainda pouco explorada pelos dispositivos de formação de professores, na perspectiva do conhecimento daquilo que dá significado à existência da instituição escolar, aos sentidos construídos pelos sujeitos que a vivem, e mesmo aos deslocamentos de sentidos.

Assim, o trabalho com Imaginário na educação e formação docente se coloca como um olhar diferente para a mesma, que provoca os sentidos estéticos e sensíveis dos sujeitos envolvidos no contexto educativo.

3.1 De qual teoria do Imaginário Social me refiro?

Acredito que seja importante situar sobre qual teoria do Imaginário Social estou me fundamentando e delimitando o campo teórico desta pesquisa. Utilizo como base os estudos de Cornelius Castoriadis sobre Imaginário Social, ousando aproximar o instituído e instituinte para discutir sobre as questões de gênero e diversidade sexual na formação docente. Buscando discutir aspectos referentes à constituição da sociedade e sua dinâmica nas instituições sociais que conhecemos, refletindo nas relações de representação de gênero e diversidade de cada indivíduo.

A escolha em percorrer este caminho de pesquisa em conjunto ao Imaginário Social de Castoriadis é decorrente do entendimento que esta teoria trás as questões centrais do estudo para uma relação com o simbólico e o Imaginário de cada um, impulsionado por aspectos referentes à instituição da sociedade, suas regras, *Tabus*, representações sociais. Pensando que o

simbólico pressupõe a capacidade imaginária de criação, onde a partir desta dimensão imaginária se pode aproximar-se do universo do simbólico (OLIVEIRA, 2005).

Justificando então o porquê de utilizar esta base teórica, que como menciona Oliveira (2005, p.53) “os estudos ancorados no Imaginário Social, principalmente na abordagem de Cornelius Castoriadis, explicitam não somente a dimensão do que está e do que é a realidade, mas também do instituinte, da possibilidade do novo”. Pois,

A possibilidade radicada nos estudos do Imaginário Social reside nessa possibilidade de se conhecer as significações imaginárias, as construções que configuram, que solidificam a realidade, bem como compreender o movimento que se dá entre o que é e um possível dever ser, entre o que tem sentido e o que não faz mais sentido. (OLIVEIRA, 2005, p.55)

Logo, a constituição da sociedade é fruto desse movimento de necessidades do real e do racional-funcional na sua instituição (CASTORIADIS, 1982). Dessa forma, a sociedade adquire, ou cria uma série de funções, regras, maneiras de se fazer instituição como, por exemplo, a educação, pois é a partir das necessidades da sociedade que surgem ou criam-se novas maneiras de ser, agir, controlar, organização, etc. Evidenciando o entrelaçamento do que Castoriadis chama de *mundo social-histórico* com o simbólico presente na instituição de uma sociedade.

Nesse sentido, o autor ressalta que (1982, p. 142) “as instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica”, como por exemplo, a rede simbólica que carrega a religião, através de um poder instituído em sociedade. Pois as instituições possuem a tarefa de realizar a ligação entre símbolos, significantes, e significados incluindo as representações e significações (CASTORIADIS, 1984). Trazendo ao contexto deste estudo, essas relações podem ser exemplificadas ao pensar a questão do patriarcado e de sua reprodução no machismo como algo instituído em nossa sociedade, e este poder instituído se efetiva de diversas formas, na produção do masculino e feminino, na violência contra a mulher, na transfobia, e homofobia.

E desta forma a sociedade vai se configurando, diante de diversos fatores, e do simbólico, como Castoriadis (1984, p.152) menciona:

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

Assim, a instituição da sociedade se dá na criação de seu próprio mundo, a partir de um mundo que é comum à sociedade. Segundo Castoriadis (1982, p.159), sobre instituição, menciona que “é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário”. O espaço do indivíduo expressa-se como essencial neste contexto, pois o indivíduo é a sociedade, e neste processo de socialização, como trás Castoriadis (1987-1992, p.58) o indivíduo “abre acesso a um *mundo* de significações imaginárias sociais”.

O imaginário social nos ajuda a compreender a sociedade instituída na medida em que cria significações imaginárias sociais que a sustentam e também porque é ele que cria a sociedade instituída. Por meio da instituição de magmas de significações, na instrumentação da representação social (*legein*) e das condições que colocam em prática essa representação no fazer social (*teukhein*), esse processo ocorre de uma forma recíproca (CASTORIADIS, 1982). Trago a definição de Imaginário Social no olhar/estudos de Castoriadis (1982, p.13), sendo um conceito fundamental para as compreensões relativas ao processo de instituição da sociedade, assim:

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

O Imaginário é criação, no sentido primário do termo, ou seja, no sentido de fazer ser alguma coisa, alicerçado em significações e imagens (CASTORIADIS, 1982). Complementando esta ideia, no seguinte trecho de Castoriadis (1982, p. 287):

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

Desta forma, a sociedade instituída é o exercício do processo instituinte da mesma, no qual o imaginário social se estabelece, esta sociedade se institui em três dimensões: a representação, o afeto e a intenção (CASTORIADIS, 1987-1992). O papel do indivíduo neste contexto é o de funcionar dentro deste dispositivo social, a fim de, preservar as instituições existentes, sendo o indivíduo uma fabricação do social (CASTORIADIS, 1987-1992). Na questão do gênero masculino ou feminino instituído, torna-se relevante estas considerações sobre a sociedade, visto que Castoriadis (1982, p.268) menciona que:

A instituição da sociedade é sempre *obrigada* a levar em consideração esta repartição da coletividade (considerada como um conjunto de cabeças) num subconjunto masculino e num subconjunto feminino; mas este levar em consideração ocorre em e por uma transformação do *fato natural* de ser-masculino ou de ser-feminino em *significação imaginária social* de ser-homem ou de ser-mulher, o que se liga ao magna de todas as significações imaginárias da sociedade considerada.

A sociedade se organiza por meio de uma serie de fatores, como a linguagem, valores, modos de organização das relações dos indivíduos, etc. instituindo desta forma significações imaginárias sociais constituindo o modo de ser dos sujeitos, e da sociedade. Assim, a sociedade se manifesta nas representações sociais que possuímos, e através do Imaginário Social pode nos aproximar de um entendimento, neste caso, das relações que carregam às questões de gênero e diversidade sexual. Sempre buscando movimentos instituintes, que criam outras formas de ser e agir em sociedade, rachando os vínculos instituídos.

3.2 Gênero, etnia e diversidade sexual como instituições sociais: problematizando o instituído e instituinte

*Uma foto, uma foto
Estampada numa grande avenida
Uma foto, uma foto
Publicada no jornal pela manhã
Uma foto, uma foto
Na denúncia de perigo na televisão*

*A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
(Não recomendado – Caio Prado)*

No Imaginário Social, quando se pensa sobre a instituição da sociedade, em regras e normas de conduta, compreende-se que essas instituições possuem um objetivo ao se constituir simbolicamente. As relações dos indivíduos nesta sociedade instituída são fruto de instrumentos sociais e históricos que estabelecem a forma de ser e se constituir no convívio social. Dessa forma, a compreensão da instituição da sociedade se dá por meio da problematização do instituído e do instituinte, como aponta Castoriadis (1982), e o imaginário é parte fundamental nesse contexto colocado.

Evidenciando a necessidade de trazer o Imaginário Social e as dimensões que fazem parte dele, o instituído e o instituinte a compor esta escrita. Fazendo destaque a alguns processos do instituído como os padrões do ser homem e do ser mulher, que se significam em instituições como o patriarcado ou na heteronormatividade como sendo o “normal” ou normatividade quando se pensa sobre gênero. Sabendo que, essas formas de viver são construções nossas, da sociedade, instituídas historicamente. O instituinte se movimenta de diversas formas, como por exemplo, fica perceptível na questão da atuação do corpo como um manifesto político em relação ao gênero instituído, no caso das travestis, transgêneros, *drag queen*; ou na (des)construção das relações do patriarcado pelo feminismo, as heterossexuais e a instituição do sujeito cisgênero em outras formas de ser e identificação de gênero.

Estes processos ocorrem na medida em que o instituído e o instituinte se desenvolvem através do Imaginário Radical, devido à imaginação radical e

sua representação através da criação, de outras formas a partir da sociedade já instituída. Onde segundo Castoriadis (1982, p.414) em relação a este processo “o imaginário social ou a sociedade instituinte é na e pela posição – criação de significações imaginárias sociais e da instituição; da instituição como “presentificação” destas significações e destas significações como instituídas”.

Logo, a sociedade nada mais é que uma instituição, e enquanto isso possui também a capacidade de autocriação e auto-alteração, como resultado da ação do imaginário radical no sentido instituinte (CASTORIADIS, 1987-1992). Como Castoriadis (1987-1992, p. 121) discute a seguir, contemplando a relação do imaginário radical, o instituinte e instituído:

O autodesenvolvimento do imaginário radical como sociedade e como história – como o social-histórico – faz-se e só pode fazer-se em e pelas duas dimensões do *instituinte* e do *instituído*. A *instituição*, no sentido fundador, é criação originária do campo social histórico – do coletivo anônimo – que ultrapassa como *eidos*, toda a “produção” possível dos indivíduos ou da subjetividade. O indivíduo – e os indivíduos – é instituição, instituição de uma vez por todas e instituição cada vez diferente, em cada sociedade diferente. É o pólo a cada vez especificado da imputação e da atribuição sociais normalizadas, sem o que não pode haver sociedade.

Compreendemos que o imaginário social instituído é fruto da solidificação das instituições e significações imaginárias existentes. Podendo assegurar a continuidade da sociedade, como trás Castoriadis (2004, p.130) devido “a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las”. Essas instituições são compostas por *um magma de significações imaginárias sociais*, no qual Castoriadis (1982, p.389) diz que magma é tudo que pode ser dado, como “representação, natureza, significação”, no sentido do indivíduo, são os componentes que o constitui. Desse modo, Castoriadis (1982, p.411) em relação às significações trás:

As significações não *são*, evidentemente, o que os indivíduos se representam consciente ou inconsciente, ou aquilo que eles pensam. Elas são aquilo, mediante e a partir do que os indivíduos são formados como indivíduos sociais, podendo participar

do *fazer* e do representar/dizer social, podendo representar, agir e pensar de maneira compatível, coerente, convergente mesmo se ela é conflitual (...).

É dessa forma, que cada sociedade se institui, com sua criação de mundo, concretizando seu próprio modo de representar. Nesse contexto os indivíduos como parte da sociedade são também criação da mesma, como trás Castoriadis (1997, p.4) “*no hay oposición entre el individuo y la sociedad, el individuo es una creación social, al vez en tanto tal y en su forma social histórica dada cada vez*”. Assim, a constituição dos sujeitos se dá em um processo de fabricação social, no qual dispositivos sociais atuam para fins de preservar e ou reproduzir as instituições sociais existentes (CASTORIADIS, 1987-1992).

Quando se trata das significações imaginárias sociais, e pensamos na forma em que a sociedade institui as atribuições sociais em relação ao gênero torna-se complexo pensar em movimentos instituintes que modifiquem alguns aspectos nesse contexto, pois as instituições são interiorizadas pelos indivíduos durante o decorrer de sua vida (CASTORIDIS, 1987-1992).

Trago agora algumas colocações em relação ao espaço que as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual possuem em alguns documentos e políticas públicas de educação, e na formação inicial de professores (as) em cursos de Licenciatura na UFSM, trazendo a realidade atual de abrangência dos temas e/ou à falta de presença deles. Posteriormente, trago a contextualização dos temas por meio dos estudos de algumas autoras da área, propondo uma conversa inicial com os conceitos que serão ampliados em um movimento maior no trecho em que discuto as implicações e achados da pesquisa.

Dessa forma, a formação de professores (as) possui o desafio de contemplar essas demandas, a complexidade das relações humanas colocam exigências à educação, visto que de um modo macropolítico, a trajetória das políticas públicas voltadas às questões de gênero, etnia e diversidade sexual é recente em nosso País. Para começar essa discussão, destaco nesse sentido o contexto dos cursos de Licenciatura que a UFSM possui, dos 39 cursos de Licenciatura (presenciais e EAD), apenas 16 cursos dispõe explicitamente de disciplinas

que abordam temas de gênero, etnia e ou diversidade sexual¹.

Em relação às políticas públicas, tiveram maior ênfase de construção e implementação com o fim da ditadura militar e abertura política do Brasil, no período dos anos 1980. A partir deste período tem destaque à construção de alguns documentos voltados à educação, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

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

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

Já os temas ligados a gênero e sexualidade são tratados no PCN dos temas transversais, pensando na inserção na escola de uma forma transversal por parte dos (as) docentes, conteúdos, currículos, etc. Integrando áreas convencionais do conhecimento com questões atuais e do cotidiano, oportunizando a relação entre aprendizagens teóricas e a realidade, assim, a função dos temas transversais é dar *sentido social* aos conceitos (BRASIL, 1997b).

¹ Este resultado se deu através da análise das ementas e Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, são dados parciais, podendo posteriormente haver um aprofundamento da análise. Porém ressalto que mesmo não aparecendo explicitamente no nome da disciplina, os temas podem ser trabalhados no interior das mesmas, ou abordados de alguma forma nos cursos, como me foi informado por três coordenadoras de cursos de Licenciatura que realizei contato.

Trazendo como avanço, por exemplo, a definição do termo “orientação sexual”, propondo que seu conceito se movimenta para além das palavras, ocupando espaço problematizador no ambiente da escola, onde menciona (BRASIL, 1997b, p.28):

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

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

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

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

voltadas aos direitos humanos e o combate às opressões, além da abertura ao debate por meio de conferências e encontros relacionados aos temas, resultando em outros documentos construídos a partir da participação coletiva de mulheres, negros e negras, e LGBTTTs.

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

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

A luta das mulheres nesse contexto é marcada simbolicamente com o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que é entregue a sociedade no governo da primeira Presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, sendo reafirmado

seu compromisso com a igualdade de gênero, consolidando políticas públicas em diversos espaços da sociedade, empoderando as mulheres e incentivando seu protagonismo nos diversos setores do País (BRASIL, 2013). Ressalto por meio deste breve relato sobre as políticas públicas de educação e direitos humanos a importância da articulação desses temas na formação inicial e continuada de professores (as), oportunizando a atuação efetiva em relação às desigualdades de gênero, etnia e diversidade sexual no ambiente escolar.

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

Mais do que nunca devemos nos dispor do trabalho com a diversidade nas escolas presume-se que os (as) docentes estejam dispostos a atuar em outra lógica, podendo ser caracterizada como uma (des)construção necessária, e com isto propor-se a reconstruir o imaginário social de naturalização disciplinar e normatizadora representadas nas instituições escolares e sociedade. Ou seja, propor que as formações em relação às questões contemporâneas ocorram por meio do questionamento do modelo instituído, machista, heteronormativo e branco (CÉSAR, 2009).

Este processo de (des)construção é fundamental para refletir sobre a escola no contexto da diversidade, modificando este espaço que possui em sua estrutura um sentido de classificar, normatizar, produzindo saberes e sujeitos, ou seja, corpos dóceis (FOUCAULT, 2012). Sobressaindo-se dessa forma o caráter político da prática docente, que atravessa silêncios, estruturas, e relações, sejam elas de poder, de deslocamentos ou transformações, pois como Foucault menciona (1988, p.30) “não existe um só, mas muitos silêncios”.

É necessário pensar a formação de professores (as) compreendendo questões tão delicadas e complexas em suas singularidades, e que ao mesmo

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

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

Contando também com os estudos de Davis (1982); Scott (1995); Butler (2003); Preciado (2011); Louro (1997), para alicerçar as discussões.

Angela Davis (1982), trás em seu livro intitulado “Mulher, raça e classe”, a questão de que esses elementos estão associados, que possibilitam o entendimento do feminismo como algo dependente dessas categorias. O racismo é um ponto de extrema importância para compreensão do que Davis nos mostra, e para isto, ela recorre à história para contextualizar a figura da mulher negra no período da escravidão Americana, e o quanto este período determinante para configuração do movimento feminista, predominantemente feito por mulheres brancas (DAVIS, 1982). Como complementa Davis (1982, p.16) sobre a construção do movimento feminista nesse contexto:

Enquanto a ideologia do feminismo – um subproduto da industrialização – foi popularizada e disseminada através das novas revistas de mulheres e novelas românticas, as mulheres brancas foram vistas como habitantes de uma esfera cortada do domí-

nio do trabalho produtivo. A clivagem entre a casa e economia pública, trazida pelo capitalismo industrial, estabeleceu a inferioridade feminina mais firmemente do que nunca antes. “Mulher” tornou-se um sinónimo da propaganda prevalecente de “mãe” e de “dona-de-casa”, e ambas “mãe” e “dona-de-casa” eram uma marca fatal de inferioridade. Mas entre as escravas negras, este vocabulário não tinha lugar. Os arranjos económicos da escravatura contradiziam a hierarquia do papel sexual da nova ideologia. As relações de homem mulher dentro da comunidade escrava não estavam conformadas com o modelo ideológico dominante.

Os estudos de Joan W. Scott (1995) trazem o olhar para as questões de gênero para além do universo simbólico no qual nossa sociedade está organizada, mas nas relações relacionadas ao corpo. Destaca que o gênero é concebido como uma construção social, pois se cria papéis sobre a identidade de homens e mulheres, como menciona Scott (1995, p.7) “é uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres”. Assim, o gênero pode ser definido como um elemento constituído pelas relações sociais, baseado nas diferenças sexuais, que abarcam diversas relações de poder, permitindo romper com estruturas conceituais nos estudos sobre gênero.

As questões de gênero nos estudos de Judith Butler (2003) buscam descrever como um fato histórico a oposição construída em relação ao sexo e gênero, e assim, Butler fornece mecanismos de problematização sobre os parâmetros compulsórios de sexo, gênero. Ressalta o exemplo das travestis e transexuais, como representações de gênero que desvinculam-se subversivamente da ordem instituída de estereótipo socialmente “aceitável”. Nesse sentido, Butler (2003) menciona que a representação torna-se parte de um processo político de visibilidade das minorias. Porém também toma a função normativa, pois reflete a desigual produção social sobre gênero, porque representações que fogem do caráter homem/mulher não possuem a mesma relevância (BUTLER, 2003).

Quando se refere às travestis e transexuais como representações subversivas de gênero, essa concepção é explicada através da *teoria da performatividade*, fundamentada nos estudos de Simone Beauvoir, pensando que o

gênero se posiciona num sistema permeado por relações sociais e instituídas, constituindo-se como temas tabu, como reflete Butler (2003, p.18) a performatividade não pode ser entendida como um ato único, mas sim “como a prática reiterativa e referencial mediante a qual o discurso produz os efeitos que nomeia”.

Já Paul B. Preciado (2011) traz o enfoque da questão de gênero a partir dos estudos sobre a Teoria *Queer*, numa crítica a normatização dos corpos e sexualidade inspirada em Michel Foucault, como menciona a autora (2011, p.12) “a análise Foucaultiana da sexualidade é muito dependente de certa ideia de disciplina no século XIX”. Neste contexto os estudos *Queer* são uma maneira de quebrar paradigmas nas questões de gênero, propondo um caminho para isto, sendo através da contrassexualidade, podendo ser entendida como um conjunto de categorias de identidade dos sujeitos que não seguem o padrão heterossexual ou do binarismo homem/mulher. Conceitua gênero como:

O gênero não é o efeito de um sistema fechado de poder nem uma ideia que recai sobre a matéria passiva, mas o nome do conjunto de dispositivos sexopolíticos (da medicina à representação pornográfica, passando pelas instituições familiares) que serão o objeto de uma reapropriação pelas minorias sexuais. (PRECIADO, 2011, p.14)

Pois, entende que o corpo e as minorias divergem quando o assunto é a normatização de/do gênero, e a Teoria *Queer* torna-se um espaço de criação provocando a (des)construção, (des)caracterização da heterossexualidade, ou seja, é um movimento de resistência aos processos de instituição do que é “normal”. Nesse sentido, torna-se relevante o conceito de “Contrassexualidade” criado por Preciado (2017, p.21), onde menciona que:

A contrassexualidade não é a criação de uma nova natureza pelo contrário, é mais o fim da Natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros. A contrassexualidade é. Em primeiro lugar: uma análise crítica da diferença de gênero e de sexo, produto do contrato social heterocentrado, cujas performatividades normativas foram inscritas nos corpos como verdades biológicas (Judith Butler, 2001). Em segundo lugar: a contrassexualidade aponta para a substituição desse contrato social que denominamos Natureza por um contrato contrassexual.

No Brasil, destaca-se os estudos de Louro (1997), menciona que o conceito de gênero deve relacionar-se com a história do movimento feminista contemporâneo, para conseguir entender como funciona a constituição da identidade dos sujeitos (LOURO, 1997). Visto que a escola é um ambiente onde as relações de gênero afloram e se relacionam, possuindo identidade tanto feminina quanto masculina, pois a escola e a profissão docente possuem um simbólico do feminino, devido às ações de zelo e cuidado que são atribuídas as mulheres; já o conhecimento tem caráter simbólico masculino, por ser historicamente produzido por homens (LOURO, 1997). Como traz Louro (1997, p.89) “a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”.

Pensando nisto, Louro (2001) propõe a inserção dos estudos queer no contexto problematizador no espaço da escola, pois o queer sinaliza um sentido de contestação ao que está instituído, segundo a autora (2001, p. 550) “a teoria queer permite pensar a ambigüidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”.

A formação inicial e continuada são espaços muito oportunos para abordagem e discussão dessas questões, porém, ainda não se tem uma completude de problematização dos temas. E esta “falta”, digamos assim, é uma problemática enfrentada posteriormente no cotidiano da escola, que é o contexto no qual a construção da igualdade de gênero, racial e sexual pode ser contextualizada. Cabe ressaltar que a invisibilidade das políticas públicas criadas nos últimos anos produz a invisibilidade dessas questões, consequentemente produzindo empecilhos para a transformação do espaço escolar em um local de compromisso com as diferenças e aprendizagens para a cidadania e direitos humanos.

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) E SEUS DESLOCAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE

Nas discussões a seguir trago os conceitos de formação de professores (as) através dos estudos de alguns teóricos, buscando contextualizar esses processos no contexto do contemporâneo, repleto de pluralidade cultural e novas relações entre sujeitos e o mundo. Mesmo imbricados em um emaranhado tecnológico provocativo a outras relações sociais no cenário virtual, ainda assim, na concepção um elemento resiste a este contexto, que é a questão do grupo, do coletivo. Seja ele criado por afinidades entre as pessoas, ou por proximidades relativos à profissão e ao espaço no qual se inserem.

O grupo se torna um elemento interessante para pensar a formação docente, pois segundo Souto (1999, p.35) “*El grupo marca relaciones de igualdad en la distribución y en la distancia entre los miembros*”. Onde as relações são marcadas por suas interações entre as pessoas que participam do mesmo, carregando sua personalidade, e constituições do indivíduo para o grupo. Devido a isto torna-se um dispositivo, que provoca o pensamento sobre algo que temos em comum, no caso a profissão docente. Insiro-me na questão do dispositivo que trás Souto (1999), que no caso dessa pesquisa ele é pensado pelo cinema, mas o grupo também é um elemento rico de significados. Em relação à discussão de dispositivo, Souto (1999, p.67) aponta que:

El dispositivo pedagógico puede ser pensado y analizado en tanto **construcción social** [Grifo da autora] (para ello requiere de lecturas sociológicas, filosóficas, históricas, organizacionales e institucionales preferentemente). Pero también en tanto **construcción técnica** [Grifo da autora] (que refiere especialmente a lecturas pedagógicas y didácticas).

O dispositivo através da sua concepção como sendo uma construção social propõe-se a desenvolver no processo formativo a construção de práticas educativas a partir da reflexão destas. Nas pesquisas do Imaginário Social, esses conceitos são caros para nós, porque relacionamos a formação como um processo no qual são propostas outras condições para a profissão que provocam alternativas diferentes para o exercício da mesma. Trazendo para dentro

do processo as Histórias de Vida de cada um (a), suas relações com o grupo, e os contextos do instituído e instituinte presentes.

Nesse sentido nos aproximamos do conceito de formação teorizado por Gilles Ferry (2004, p.53-54), onde menciona que:

Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si se puede decir así em español, pero formarse es “ponerse en forma”, como el deportista que se pone en forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo.

Podendo o sujeito tomar para si as condições para análise de sua formação, porém prevê um distanciamento do vivido como forma possível para pensar as representações presentes no que foi vivenciado (POWACZUK & PIVETTA, 2011). Ferry (2004, p.53) ressalta que esta noção de formação se constitui de duas formas, no qual a primeira ocorre no sentido permanente com os dispositivos dando suporte a formação, como diz: *“Esta es la primera acepción de la palabra “formación”. En lo que a mí respecta, voy a decir que cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación. Pero esto no es la formación”*.

A segunda se faz pela implementação de programas e conteúdos de aprendizagem na formação, que segundo Ferry (2004, p.53) este processo seria *“un programa de aprendizaje, el currículo, que hace que haya cierta cantidad de etapas fijadas de manera racional, es también algo que es indispensable para la formación, forma parte de los soportes y condiciones de la formación, pero no es la formación”*. Compreendendo assim, que a formação profissional possa ser concebida como um processo de colocar-se em condições para o exercício da docência, buscando melhores formas para exercer como destaca Ferry (2004, p.19) *“una continuidad entre las situaciones de la vida profesional y lá situación de formacion”*.

Indo ao encontro do conceito de “cuidado de si”, Foucault (2006), em que pensa-se no sentido de ver o sujeito como um ser humano, em função de sua condição no mundo. Como Foucault (2006) explica, essa subjetividade do sujeito se mostra através de suas decisões e, podemos dizer experiências, ético-estéticas como um cuidado de si. Como traz Foucault (1985, p.63) sobre esse conceito que se faz “ao mesmo tempo pessoal e social, o conhecimento de si ocupa evidentemente um lugar considerável”, ou seja, um saber é elaborado a partir do cuidado de si. No trabalho com uma formação ético-estética pelo cinema este conceito é relevante neste cenário, sendo assim, discutido por Foucault (1985, p.49) da seguinte forma:

Pode-se caracterizar brevemente essa “cultura de si” pelo fato de que a arte da existência – a *techne tou biou* sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso “ter cuidados consigo”; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática.

Podemos dessa forma, utilizar as narrativas como um recurso que toma o sujeito em formação por meio do dispositivo, como trás Oliveira (2006) no processo de experimentação de si para produção da narrativa. Na possibilidade de lembrar e esquecer como prática do “cuidado de si”, como explica Oliveira (2006, p.8),

A produção das narrativas de vida no tempo e no espaço formativo da universidade, permite a pessoa que escolheu a docência como campo profissional, revisitar seus repertórios, suas representações sobre o “lugar” do professor e as figuras construídas em torno deste na sua vida, possibilitando problematizar modelos, práticas e comportamentos na perspectiva da produção de um professor e de uma pessoa que exercita um “cuidado de si”, se produzindo melhor neste tempo e neste mundo.

Quando falamos de formação docente, trago os questionamentos nos estudos de António Nóvoa, que menciona que devemos sempre voltar à pergunta “qual profissional docente está sendo formado?”, para assim fazermos discussões efetivas sobre essas questões, sendo importante ressaltar como trás Nóvoa (1995, p.25) que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Assegurando a complexidade da formação como algo visível, e criativo, baseada em práticas de formação que contemplem a investigação e a problemática da ação docente (NÓVOA, 2009). Dessa forma a formação se faz incessante, na ação contínua da movimentação do tempo do sujeito, de seus processos do passado, presente e posteriores. Na construção permanente de si, como menciona Vasconcellos & Oliveira (2014, p.407) a formação docente “envolve processos inacabados, que implicam tempos e espaços da vida docente, em suas idas e vindas, e extrapolam qualquer currículo de curso ou espaço acadêmico, pois são complexos, singulares e se relacionam com as experiências vividas”.

4.1 Formação docente na concepção da experiência ética e estética

Certamente o campo da formação de professores(as) em suas diversas etapas, é uma área de pesquisa muito rica de vivências, desafios, e realidades. Acredito que a complexidade da formação docente se dá devido ao fato do contexto da escola no qual os profissionais atuam. Cotidianamente a sociedade muda, se transforma e nos transforma, e com isso algumas demandas de formação se sobressaem aos muros e corredores da escola. Pensando nisto, algumas questões contemporâneas tornam-se necessárias a formação, como o caso dos temas de gênero, diversidade sexual e etnia. Mas de que forma esse debate se faz?

A formação docente num sentido ético e estético é um caminho que acreditamos comportar o cotidiano contemporâneo no qual estamos inseridos. Atrilando dispositivos de formação provocativos aos temas trabalhados, facilitando este momento de reflexão sobre a docência e principalmente sobre sujeitos de múltiplas diversidades de gênero e etnia que constituem o ambiente

escolar. Porém, esta quebra no olhar que possui representações instituídas não é algo fácil, demanda de movimentos instituintes que provoquem o simbólico do que está posto a nós, pois ainda estamos atrelados a modelos tradicionais de pensamento, como ressalta Nadja Hermann (2005, p.28):

O pensamento pedagógico é tradicionalmente ligado a uma intenção indivisível, ao universalismo da moral. Isso traz uma situação paradoxal, pois se dissolvem os fundamentos, mas não se torna possível que a educação abandone critérios éticos, que deixe de se orientar por uma idéia de bem.

Uma formação estética se dá por processos que englobam sensações, sensibilidade, percepções, desenvolvimento de outros sentidos para o conhecimento. Dessa forma, a experiência estética e o imaginário complementam-se na medida em que utilizam de outros critérios para determinar o seu fazer e ser científico, pois o imaginário se relaciona com a sociedade através de significações que produzem significados às práticas sociais materializadas de diversas formas (OLIVEIRA, 2014). E por isso, encontra no estético e na ética uma possibilidade de conversar com outros modos de relação dos sujeitos com o mundo, podendo compreender melhor esta relação no seguinte trecho de Hermann (2005, p.33):

As relações entre ética e estética não se apresentam do mesmo modo em seu desenvolvimento histórico, oscilando muitas vezes entre relações ambíguas, negativas, opostas ou complementares, até chegar aos processos de estetização da ética, subvertendo a relação estabelecida pela metafísica, pela qual a estética não poderia justificar o bem viver. Considerando que o termo estético não é unívoco, cabe uma breve referência ao seu significado, de modo a explicitar por que hoje o estético ressurgiu como uma forma de lidar com as exigências éticas da pluralidade.

Ao buscar propor uma formação através da experiência estética, pensa-se na realização de um processo (re)significante da profissão, na medida em que o imaginário de cada um se reconstrói, trazendo elementos que vão por algum motivo se perdendo ou se apagando na trajetória docente, fazendo com que se aloje o descontentamento e o pessimismo em relação à profissão. Tenho consciência da atual situação da profissão, das escolas, os “golpes” aos professores(as) vêm de todos os lados, mas compartilho da ideia de Oliveira &

Brancher (2017, p.33) quando trazem o protagonismo docente como uma forma de resistência, de afirmação de que existe um empoderamento necessário no meio de tanta degradação:

Protagonismo nas práticas, protagonismo nas ações formativas, na sala de aula, na sociedade, na produção de saberes, na discussão da carreira e da condição docente no país. Protagonismo na profissão de professor nesse país de enorme extensão territorial e de imensas desigualdades sociais. Protagonismo em ações de luta e reivindicação social e não de aceitação passiva de um movimento de destituição da carreira e da construção de direitos sociais de forma apática.

Nesse sentido, fortalecemos o reconhecimento da estética possibilitando que esse protagonismo muitas vezes esquecido, reviva rompendo as barreiras do instituído. Pois, a criação de experiências do sensível nos leva ao acesso a imaginação provocativa ao que nos é encarado como normal. Por exemplo, os professores não recebem bons salários e por isso estão descontentes com a profissão, porém a uma série de fatores que passam despercebidos, temos um outro olhar em relação a isso, esses processos acabam instituindo – se como normais da profissão. A formação estética atua justamente nesse sentido, ela é provocativa, ela estranha, e toca o sensível, pois como diz Hermann (2005, p.105),

Desse modo, atua numa dupla dimensão: em primeiro lugar, contribui para desenvolver a sensibilidade para as diferenças de percepção ou de gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos com uma força que o cognitivo não consegue produzir; e, em segundo lugar, cria condições para o reconhecimento do outro, evitando os riscos da uniformização diante do universalismo.

Permitindo por meio da experiência estética atrelada a formação docente adentrar os espaços e brechas, encontrando o inesperado (BOUFLEUER & JOHANN, 2016). No sentido apontado por Hermann (2005, p.43) quando menciona que “A estética tem uma finalidade aberta que permite configurar múltiplas possibilidades de comportamentos mais adequadas às exigências do mundo contemporâneo”. Que pode ser complementada pelo seguinte trecho de José Pedro Boufleuer & Maria Regina Johann (2016, p.135) sobre a experiência estética e sua caracterização:

O que caracteriza a experiência *como* experiência é o fato de ela ser algo que nos acontece, sem que sobre isso possa haver qualquer tipo de antecipação. A experiência estética configura-se em um âmbito singular da constituição humana, sendo, por isso, algo que não se pode transferir ou passar a alguém; é única e se dá por uma circunstância na qual o sujeito e vê enredado de modo complexo.

Assim, podemos provocar um processo de uma formação estética utilizando o cinema, possibilitado devido, segundo Hermann (2005, p.39) pelo “impulso da aparição, do efêmero que a arte carrega a possibilidade de fazer emergir aquilo que escapa à reflexão, deixando aparecer algo que ainda não existe”. O cinema contribui para compreensão do espaço da formação e da escola pelo simbólico, pela força da imagem, fazendo concretizar a formação estética, que se configura como aponta Hermann (2005, p.35) pelo “abandono do conceito para dar lugar à força imaginativa e à sensibilidade”.

Quando falamos de experiência estética, nos remetemos diretamente ao estranhamento das práticas instituídas, como Boufleuer & Johann (2016, p.141) refletem que “As experiências constituem o sujeito, fazendo com que algo fique incorporado e que poderá ser mobilizado na ação ou no julgamento”. As experiências estéticas no contexto formativo torna-se uma potencialidade que motiva o aprender por meio do desaprender.

É potente pensarmos o desaprender de imagens e formas de pensar para aprender e operar outras formas de experiências, num processo de aprender, desaprender e reaprender (FRESQUET, 2007). Como discute Adriana Mabel Fresquet (2007), este processo se desenrola a partir do momento em que aprendemos coisas contrárias às aprendidas, o desaprender vai significar outras aprendizagens, mas não significa esquecer o que já aprendemos. Pois segundo Fresquet (2007, p.9),

A cada dia aprendemos coisas novas. Em geral, as aprendizagens variam em intensidade afetiva, importância, valorização social, transcendência. Porém, é necessário e não menos importante desaprender conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados, às vezes, nem totalmente conscientes, carregados como mochilas pessoais, familiares, culturais.

Dessa forma, o cinema torna-se fundamental a esses processos de formação ético estéticos, e do desaprender, pois possibilita a construção de outros códigos, linguagens, e práticas. O cinema é potente no seu adjetivo de ser provocativo principalmente no contexto da escola, onde segundo Domingues & Fresquet (2013, p.18) “O cinema vira um outro, um estrangeiro que provoca a instituição escolar com o ato criativo, alterando rotinas de espaço e tempo, perturbando a ordem estabelecida”.

4.2 O cinema como dispositivo de formação de professores (as)

O cinema, anteriormente à Lei nº 13.006/2014, já estava na escola como recurso didático, ou como professor (a) substituto, e até mesmo nas representações dos (as) estudantes, como por exemplo: “hoje não vai ter aula, tem filme”. Nesse contexto, insere-se na escola proposto, a partir de 2014, como um componente curricular complementar por meio da Lei nº 13.006, no qual a exibição de filmes e outras produções nacionais integram-se na proposta pedagógica de cada escola, com exibição obrigatória de no mínimo duas horas mensais (FRESQUET, 2015). Esta Lei possui uma longa caminhada até sua tramitação, sendo disposta no cenário nacional por meio de um Projeto de Lei (PL 185/08), onde proponha acrescentá-la ao Artigo nº 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015).

Mesmo previsto em Lei, o cinema ainda não é parte integrante do cotidiano da escola, este contexto é evidenciado nos resultados das pesquisas realizadas pelo GEPEIS com professores da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria/RS. Onde os dados referentes à pesquisa foram coletados através de questionários distribuídos aos docentes, obtendo o retorno de 651 questionários respondidos. Podendo dessa forma traçar o perfil dos (as) professores (as) e conheceram as relações que os mesmos possuíam com o cinema. Sendo constatado que 85% dos (as) docentes assistem filmes, em relação ao cinema e educação, a maioria dos (as) professores (as) responderam que é importante aliar o cinema ao espaço escolar, e em sua maioria consideraram uso do cinema como um recurso didático (BREZOLIN, *et. al.*, 2017).

Assim, considera-se o cinema como uma arte de potencial para olhar a escola de outra forma, auxiliando na transformação da realidade por meio deste recurso (BREZOLIN, *et. al.*, 2017). Porém, é notável que ainda não possuímos uma ampla inserção do cinema na escola e na formação, inicial e continuada, persistem fatores relacionados à resistência e a dificuldade de acesso ao cinema e as produções audiovisuais; e o desconhecimento sobre a produção nacional impulsionada pelo preconceito presente sobre esta produção possuir cunho pornográfico². Repensando esta ideia no sentido do cinema ser um provocador ao aprender e ao modelo de escola que se tem, como é ressaltado por Ana Iara Silva de Deus *et. al.* (2017, p.131):

Pensar em outros tipos de escolas, de espaços educativos numa perspectiva instituinte e numa ressignificação da docência na vida dos professores, nos espaços de aprender, nos tempos de ressignificar. Pensar em construir e reconstruir a cada etapa. Admitir que os sujeitos envolvidos, professores e alunos, atuam na realidade, são sujeitos da aprendizagem.

Levantando-se dados significativos que podem mostrar aspectos a serem repensados e problematizados para que a Lei do cinema seja realmente aplicada e incorporada nas escolas. Ressaltando as considerações de Fabiane Raquel Canton *et. al.* (2015, p.115):

Acredita-se que essa obrigatoriedade tornará possível conversar sobre cinema nas escolas, pois ainda que seja a partir de uma Lei, a escola terá que se adaptar à obrigatoriedade, ampliando seu olhar para o cinema nacional. Isso é relatado nas respostas dos, quando indagados sobre o seu conhecimento sobre a Lei. Dos dezenove entrevistados, nove relataram não conhecer a Lei, nem sequer ter conhecimento de relatos sobre ela. Os outros dez comentaram que já haviam ouvido algumas informações a respeito, mas não se mostravam conhecedores do que tratava a Lei. Entretanto, é importante registrar que um dos entrevistados vê a Lei como uma possibilidade de conhecer mais sobre o assunto, ter uma nova visão frente ao tema, sendo essa uma necessidade diante da Lei.

2 Cinema que possui um forte cunho de protesto devido à época no qual estava vinculado, final da década de 1960 e anos de 1970, no auge da ditadura militar no Brasil. Uma transgressão ao cenário conservador que o País possuía, trazia temas como a malandragem, adultério, travestismo, homossexualidade, tráfico de drogas, bissexualidade feminina. Este período de sucesso do cinema nacional vai até início dos anos 1980, período em que as produções estrangeiras tomam o espaço do cinema nacional, (TAVARES & SILVA, 2013).

Para Fresquet & Migliorin (2015), o problema da Lei não estar efetivada é a dificuldade de compreensão da escola como um ambiente para as invenções de tempo e espaço, que são necessárias quando se trabalha com o cinema, visto que o cinema propõe mundos e incentiva a criação, a formação estética e política de docentes e alunos, ou seja, torna-se uma interferência na estrutura disciplinar da escola. Mesmo com os problemas enfrentados desde a sua aprovação e implementação, a Lei nº 13.006 é uma vitória, quando pensamos num viés simbólico que o cinema pode produzir nas comunidades onde está inserido, formando um espaço coletivo no qual diversos temas podem ser contextualizados, muitos espectadores estarão vendo sua realidade cotidiana na tela, podendo pensar sobre ela, e modificá-la, a cultura tem esse poder de recriação, invenção.

Nesse sentido, o cinema como um dispositivo de formação, torna-se um lugar/espaço onde o sujeito está implicado em um movimento de transformação de suas experiências (OLIVEIRA, 2011), atuando em um *fluxo afetivo-mágico*, como menciona Morin (1997, p.104) no trecho a seguir:

O universo do cinema deriva genética e estruturalmente da magia, sem que isso seja magia; deriva da afetividade sem também ser subjetividade... Música... Sonho... Ficção... Universo fluído... Reciprocidade micro-macrocômica ... Tudo isto são termos que de certo lhe convém, sem que nenhum inteiramente lhe quadre.

Por meio do cinema, o espectador pode construir e desconstruir diversos significados a partir da chamada *projeção – identificação*, ocorrendo um identificação, destacando Morin (1989, p.31) onde nesse sentido “o estético domina o real”. Ainda sobre as concepções de Morin (1997) sobre o cinema, destaca o quão mágico o cinema e devido a isto se sobressai sua estética afetiva, ou como menciona o autor (1997, p.112-113) “na medida em que nos identificamos às imagens do écran com a vida real, pomos as nossas projeções – identificações referentes à vida real em movimento”.

Transpondo a formação e a construção de aprendizagens através da *relação simbólica*, como reflete Castoriadis (1982, p. 155) “entre o significante e o significado, o símbolo e a coisa, ou seja, no imaginário efetivo”. Com isto, a pesquisa sobre gênero, etnia e diversidade sexual juntos em uma mesma

pesquisa no GEPEIS ainda é algo novo, logo é perceptível o desafio, pois ao mesmo tempo em que há uma animação em problematizar os temas, existe a compreensão da complexidade que os mesmos possuem, além da sensibilidade necessária ao abordá-los no espaço escolar.

Nesse sentido, ressalto que a educação possui um caráter totalmente atrelado às mudanças sociais, que se moldam ao tempo histórico em que se está situada, onde o saber se transforma na medida em que a sociedade o caracteriza como reflexo dos acontecimentos cotidianos. Estamos imbricados em constantes transformações *Hominescentes*, como um neologismo para designar as mudanças hominídeas, (SERRES, 2013), que abrem em nosso tempo e grupos sociais rachaduras de mudanças.

Torna-se necessário pensar sobre o ensino atual, a escola dos tempos de hoje, a docência, e sobre os (as) jovens de hoje, que não possuem as mesmas *estruturas* que se tinha em outros tempos. Talvez as mudanças cotidianas sejam nosso maior desafio quando falamos de educação. Como mencionei anteriormente, não somos mais os mesmos, as relações sociais mudaram, temos outras formas de ser e estar no mundo, as pessoas se relacionam e opinam sobre o mundo dispondo de uma diversidade tecnológica, afetiva, de gênero, pluralizando a complexidade das relações.

Demonstrando como trás Morin *et. al.* (2003, p.51) que “o grande desafio da atualidade reside em educar “em” e “para” a era planetária”. O entendimento do complexo se faz necessário como facilitador do trabalho docente em meio às mudanças e novos aspectos do cotidiano. O pensamento complexo se faz em rotação, das partes no todo, do todo nas partes (MORIN *et. al.*, 2003), por isso, podemos nos aproximar da nossa realidade para compreensão do que somos hoje, do nosso cotidiano, como reflete Michel Serres (2013, p. 24):

Na extremidade dessa fenda, temos jovens aos quais pretendemos ensinar, em estruturas que datam de uma época que eles não reconhecem mais: prédios, pátios de recreio, salas de aula, auditórios universitários, campus, bibliotecas, laboratórios, os próprios saberes...Estruturas que datam, dizia eu, de uma época e adaptadas a um tempo em que os seres humanos e o mundo eram algo que não o são mais.

Compreender a complexidade não é algo complicado, mas demanda de um olhar diferenciado, pois como menciona Morin *et. al.* (2003, p.44-45) “a complexidade não é complicação”. Embora nosso cotidiano demande de outros sentidos, de uma disposição ao complexo, pois não estamos mais no mesmo tempo, talvez em muitos tempos, como podemos observar no que Serres (2013, p.19) destaca sobre nosso tempo quando diz que: “Por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias”.

Evidenciando o quanto a consciência da complexidade humana se faz necessária atualmente, pois não somos só singulares, mas sim múltiplos (MORIN, 2000). Nesse contexto, quando abordo as questões de gênero, etnia e diversidade, é inevitável não propor a discussão da complexidade em relação ao nosso tempo e às configurações de nós. Pois estas questões nos fazem pensar de um modo plural, no qual nos deparamos com as representações sobre o que é ser mulher ou ser homem que são diversas (LOURO, 1997). Como menciona Louro (1997, p. 23) “as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade”, que se constitui por diversos aspectos, como etnia, religião, classe social, etc.

Se nossa proposta de ensino e docência se propor a desvincular-se do cunho *bancário*, (FREIRE, 1987) já estamos realizando avanços, e assim podendo vincular-se a outras concepções do processo educativo, pensando nas relações possíveis que se tem a partir do cotidiano, partindo da realidade social e vivências de cada um, levando-se as crianças e jovens que *habitam o virtual*, como menciona Serres, (2013, p.19):

As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagem com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro – negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo.

As tecnologias móveis adquiriram um significativo espaço nos cotidianos das pessoas, que atualmente convivem e desfrutam das ferramentas e do acesso às informações que os dispositivos móveis fornecem, e estes novos recursos encontram-se atrelados às relações sociais atuais. Segundo Viviane Mosé (2013, p.33) “vivemos em rede, a palavra mais pronunciada é, provavelmente conexão”, acompanhamos a realização deste laço aos novos tempos, sendo necessário se pensar sobre a utilização desses dispositivos móveis para a aprendizagem no âmbito escolar. Isso porque, a escola não pode mais ignorar os jovens *nativos digitais*³, e tentar chamar-lhes a atenção utilizando-se exclusivamente de seu medieval quadro de giz, assim evidenciamos que (MOSÉ, 2013, p.33) “professores e alunos continuam apertando botões na linha de montagem de uma fábrica em extinção”.

De fato, é necessário discutir novos caminhos para a formação docente, visto que a compreensão das demandas contemporâneas fazem parte da profissão docente e da escola. Educadores não devem ignorar algumas questões pertinentes que se relacionam aos vínculos sociais que compõem esse espaço, (MEIRIEU, 2002). Sendo possível o entendimento disto através da educação para o diálogo, no encontro das reflexões e ações dos sujeitos, opondo-se a redução do espaço educativo a um ato de depósito de conhecimentos.

3 O termo nativos digitais foi sugerido pelo escritor e palestrante sobre aprendizagem e educação, o americano Marc Prensky (2001), designando os nascidos do ano de 1990 em diante que apresentam familiaridade com o computador e outros dispositivos tecnológicos, possuindo a capacidade de recepção de informações de forma rápida, a habilidade de processamento de vários assuntos ao mesmo tempo, e o desempenho de diversas tarefas.

5. ENTRE SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOCIAIS E OS ACHADOS DO PERCURSO DA PESQUISA

*Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define*

*Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só*

*Eu não me vejo na palavra
Fêmea: alvo de caça
Conformada vítima*

*Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar.
- Triste, Louca ou Má
(Francisco, el hombre)*

A exclusão de questões relacionadas a gênero, etnia e diversidade sexual do ambiente escolar contribui para o fortalecimento de estruturas sociais marcadas pelo machismo, patriarcado e preconceito. Tal postura representa um retrocesso frente aos direitos conquistados, sendo que sua compreensão exige uma análise mais profunda do que a mera polarização de opiniões. Trata-se de uma dinâmica complexa, que envolve instituições reguladoras da vida em sociedade.

Nesse sentido, Tiburi (2016) aprofunda o debate ao introduzir elementos como o medo, o ódio e a lógica da distorção para explicar as reações sociais diante de pautas que suscitam posicionamentos divergentes, especialmente os conservadores. Outro aspecto abordado por Tiburi (2016) é a lógica da inversão, que atua como um mecanismo de distorção dos fatos, moldando-os a interesses emocionais, materiais ou conceituais. Essa prática pode ser observada em discursos que transferem a responsabilidade de atos de violência, como o estupro, à própria vítima. Conforme explica a autora: “Distorcer nesse caso é adequar o que aconteceu de fato, ou o que poderia ter acontecido, a uma inter-

pretação útil a algum interesse emocional, material ou conceitual” (TIBURI, 2016, p. 58).

No contexto atual, essa lógica de inversão também atinge a discussão de gênero. A autora argumenta que, diante de um alinhamento entre determinados setores religiosos e o Estado, o termo “gênero” passou a ser demonizado e substituído por expressões como “ideologia de gênero”, mobilizadas por discursos autoritários que se apresentam sob a aparência de proteção aos valores familiares. Tiburi (2016) ressalta:

“O que acontece hoje com a questão de gênero também participa dessa perversa lógica de inversão. [...] Gênero passou a ser uma palavra monstruosa. [...] Há quem esteja invertendo o sentido da necessária discussão sobre gênero [...], tentando convencer populações de que gênero em si mesmo não é um assunto, mas uma prática de inversão de sentido sexual por meio da qual se imporia uma absurda ditadura queer, trans, gay, homossexual. [...] Quando na verdade, é o seu banimento que mantém a promoção do preconceito e da violência” (TIBURI, 2016, p. 64).

A discussão sobre opressões, racismo e demais formas de discriminação se torna possível quando essas questões são contextualizadas e inseridas no debate público e educacional. Nesse cenário, é fundamental que tais temas integrem a formação escolar, proporcionando um espaço de reflexão crítica e consciente.

De modo geral, o dispositivo denominado *Baralho das Significações Imaginárias Sociais* cumpriu satisfatoriamente seu objetivo provocativo no contexto da pesquisa. A proposta inicial era entrevistar todos os(as) colaboradores(as), dada a relevância e singularidade de cada participante. No entanto, apenas duas pessoas aceitaram o convite — uma de cada escola participante — o que, ainda assim, proporcionou um recorte significativo. As entrevistas foram conduzidas com Martin e Margarida, cuja participação foi recebida com satisfação, tendo em vista a relação de empatia previamente estabelecida com ambos(as).

O baralho foi concebido com a intenção de instigar os(as) participantes por meio de imagens e perguntas relacionadas aos temas centrais da pesquisa.

As questões foram elaboradas a partir de expressões e pensamentos recorrentes no cotidiano, selecionados por sua capacidade de gerar reflexões. Durante as entrevistas, o dispositivo revelou-se eficaz ao despertar surpresa e curiosidade. Os(as) participantes escolhiam livremente as cartas, conforme sua afinidade com os temas propostos ou mesmo pela dificuldade percebida em respondê-las. A seguir, apresentam-se os principais achados das entrevistas com Martin e Margarida, com o intuito de contextualizá-los de forma crítica.

A entrevista com Martin proporcionou um contato significativo com sua trajetória pessoal, apresentada em tom calmo e reflexivo. A primeira carta discutida, que questionava “O que mulheres não devem fazer por serem mulheres?”, foi respondida de forma enfática: “Tem que fazer tudo sempre, né? O fato de ser mulher que não vai omitir de fazerem as coisas. Tem que ser respeitadas, simplesmente isso.” A resposta evidencia uma postura aberta às discussões de gênero, algo que, segundo ele, já está presente em seu cotidiano familiar, especialmente em suas conversas com a filha, a quem descreve como politicamente engajada.

Ao abordar a carta “Casamento é somente coisa de casais formados por homem e mulher?”, a entrevista assume um tom mais introspectivo. Martin relata que, por sua formação religiosa católica, internalizou uma concepção tradicional de família. Contudo, reconhece que os modelos familiares têm se transformado, e demonstra abertura para essa mudança. Ainda assim, menciona o termo “libertinagem”, sem aprofundar o conceito, o que pode indicar resquícios de moralismo associados à sua formação religiosa. Apesar disso, também defende a liberdade de constituição familiar e destaca a importância da felicidade e do respeito mútuo como fundamentos para qualquer arranjo familiar. Ele expressa, no entanto, certa dificuldade em lidar com os questionamentos infantis sobre essas novas configurações familiares:

“Ai eu acho que por aí que evoluiu muito, mas se o fator é ser feliz — independente: homem com homem, mulher com mulher, ou uma família composta — o importante é ser feliz, mas não prejudicar os outros, né? [...] Eu tenho dois netos, e eles ficam olhando, ‘mas por quê?’ Né, de mãos dadas. [...] Até eles entenderem essa caminhada, é muito confuso para crianças.”

A simbologia da instituição familiar continua a ocupar um lugar central nas representações sociais. No entanto, como aponta Roudinesco (2003), sua configuração sofreu mudanças substanciais ao longo do tempo. A autora identifica três grandes fases na constituição familiar: a “família tradicional”, voltada à transmissão patrimonial sob autoridade patriarcal; a “família moderna”, baseada na lógica afetiva e na divisão de papéis; e, por fim, a “família contemporânea”, que emerge a partir dos anos 1960, marcada pela busca de relações íntimas e realização pessoal, ainda que permeada por instabilidade e transformações constantes.

Atualmente, há uma diversidade de arranjos familiares que rompem com a lógica tradicional: famílias formadas por pessoas do mesmo sexo, por mulheres solteiras com filhos, avós responsáveis por netos, entre outras configurações (OLIVEIRA, 2009). Essa pluralidade exige problematizações que possibilitem visões mais libertadoras e inclusivas sobre o que se entende por família.

Ao refletir sobre a carta “Menino brinca de boneca? Menina joga futebol?”, Martin manifesta concordância com a liberdade nas práticas infantis, reconhecendo seu papel na formação afetiva e social da criança. Entretanto, ao comentar sobre a inserção desses temas no contexto escolar, levanta a questão da preparação docente. Segundo ele, nem todos os(as) professores(as) se sentem capacitados(as) ou dispostos(as) a tratar desses assuntos, o que compromete sua abordagem em sala de aula:

“E será que todos estão preparados para trazer esse tema? Porque cada um tem sua ideia, eu posso ser favorável, tu não. [...] É a mesma coisa que o ensino religioso dentro da escola: quem é que dá? Quem é que realmente tá preparado? [...] No caso do meu filho, sobrou carga horária da professora de geografia, e ela pegava aula de ensino religioso — dava aula de geografia. [...] Ela não dava o contexto, de debater, de discutir. [...] Mesma coisa esse tema aqui: quem é que vai atuar? Quem é que tá preparado? Não é gostar, tem que ver se está preparado.”

Essa fala evidencia a necessidade de formação continuada e qualificação docente para o enfrentamento responsável e ético de temáticas sensíveis no

ambiente escolar, de modo que se possa promover um espaço democrático de aprendizagem e construção coletiva de saberes. O questionamento trazido por Martin foi o que me motivou a pesquisar sobre esses temas na formação docente, pois eles são praticamente inexistentes tanto nos cursos de licenciatura quanto nas formações continuadas. Talvez os(as) docentes ainda não estejam preparados para colocar esses assuntos em debate, mas demonstram interesse em conhecê-los. Uma proposta que está em processo de implementação nos cursos de licenciatura, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores(as), determina que devem ser incluídos nos currículos conteúdos relacionados a direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexualidade, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, entre outros (BRASIL, 2015). Essa diretriz busca suprir uma lacuna na formação docente, que ainda negligencia discussões fundamentais.

Ao escolher a carta “Por quantos médicos(as) negros(as) você já foi atendido(a)? Somos uma sociedade racista?”, Martin mencionou que “caiu como uma luva”. Em seguida, compartilhou a história de seus dois sobrinhos médicos, enfatizando: “eles são da minha cor, somos negros, não somos ‘moreninhos’. Não, vocês são brancos — não, somos negros”. Ele relatou ter vivido o racismo de forma direta, especialmente ao conhecer sua antiga esposa, branca e de origem italiana. Martin não foi aceito pela família dela e só teve alguma aceitação com o nascimento da filha do casal.

Nesse sentido, a carta “Você já passou ou presenciou alguma situação de opressão, preconceito ou violência relacionada aos temas que discutimos na formação?” também contribuiu para nosso diálogo. Martin contou que costuma ajudar meninos em situação de rua por já ter presenciado diversas formas de preconceito e discriminação.

A partir disso, chegamos à carta “Se você tivesse nascido no corpo errado? Você acredita que isso pode acontecer?”. Reforço que talvez essa pergunta não seja a mais apropriada para tratar do tema. Ainda assim, Martin compartilhou que questões relacionadas a pessoas trans, travestis e transexuais fazem parte de seu cotidiano, uma vez que o professor de português de seu filho é um

homem transexual. Ele afirmou que a juventude tem lidado com esses temas de forma mais “normal”, destacando que os jovens têm maior facilidade para discutir essas questões com naturalidade.

Mas o que é considerado normal e o que é anormal? Esse questionamento surge com frequência quando se debatem temas considerados “polêmicos” ou “tabus”. O senso comum atua nesses espaços, instituindo o que é ou não é normal, e torna-se um elemento relevante para estudos e pesquisas, uma vez que o rigor teórico e acadêmico, por vezes, não é facilmente compreendido. A partir dessa contextualização, recorro aos estudos de Georges Canguilhem e Michel Foucault para discutir os conceitos de normalidade e anormalidade.

Nos estudos de Canguilhem (2009) e Foucault (1977), o tema é tratado de forma semelhante. Ambos problematizam a percepção médica sobre o que é normal ou anormal, destacando como esse saber institui um senso comum a partir de critérios científicos que normatizam os corpos. Canguilhem critica o positivismo científico, argumentando que é impossível definir cientificamente os conceitos de normal e patológico.

Para ele, o “normal” é aquilo que está conforme a regra, o que deve ser. Já o “anormal” é o que foge da regra, o irregular. Canguilhem (2009, p. 51) diferencia os conceitos de “anomalia” e “anormalidade” ao afirmar:

“(…) anomalia designa um fato, é um termo descritivo, ao passo que anormal implica referência a um valor, é um termo apreciativo, normativo, mas a troca de processos gramaticais corretos acarretou uma colusão dos sentidos respectivos de anomalia e de anormal. Anormal tornou-se um conceito descritivo, e anomalia tornou-se um conceito normativo.”

Ele destaca ainda que o conceito de normal não é estático, mas dinâmico e polêmico, sendo discutido em diferentes campos científicos. Segundo Canguilhem (2009, p. 108):

“A respeito dos dois conceitos, de norma e de normal, poderíamos dizer que o primeiro é escolástico, ao passo que o segundo é cósmico ou popular. (...) O próprio termo ‘normal’ passou para a língua popular e nela se naturalizou a partir de vocabulários específicos de duas instituições: a instituição pedagógica e a instituição sanitária (...) Tanto a reforma hospitalar como a

pedagógica exprimem uma exigência de racionalização (...) sob a influência de um maquinismo industrial nascente que levará, enfim, ao que se chamou, desde então, de normalização.”

Foucault (1977), por sua vez, também discute a norma, tomando como base a medicina e seus efeitos sobre os corpos. O saber médico passa a determinar parâmetros de saúde e normalidade, classificando variações como positivas ou negativas. No entanto, essa lógica de regulação não sempre existiu: até o final do século XVIII, a medicina não se baseava na ideia de funcionamento regular do organismo, mas considerava a flexibilidade da doença como elemento central para a análise da saúde.

Essa perspectiva muda no século XIX, quando a medicina passa a buscar padrões de funcionamento “normais”, com o objetivo de regular os corpos e aplicar intervenções que os aproximasse de um ideal de saúde. A medicina, assim, atua como reguladora de estruturas consideradas normais, como afirma Foucault (1977, p.116):

“Na experiência clínica, as variações não são afastadas; elas se repartem por si mesmas; se anulam na configuração geral, porque se integram no domínio de probabilidade...”

Judith Revel (2005) complementa essa leitura ao afirmar que, para Foucault, a norma está ligada à disciplina, que define uma espécie de código de conduta dos sujeitos. Segundo ela:

“A norma corresponde à aparição de um biopoder, isto é, de um poder sobre a vida e das formas de governamentalidade que a ela estão ligadas: o modelo jurídico da sociedade (...) sucumbe a um modelo médico, em sentido amplo, e assiste-se ao nascimento de uma verdadeira ‘medicina social’, que se ocupa de campos de intervenção que vão bem além do doente e da doença.” (REVEL, 2005, p. 65)

Essas considerações nos permitem compreender como se estabelecem mecanismos de regulação coletiva — como a medicalização, o controle da saúde, da alimentação, da sexualidade e do desejo — que operam entre os

polos do normal e do anormal. Tais mecanismos produzem conceitos e representações no senso comum, moldando os discursos sobre diversos temas, inclusive a sexualidade.

Nos estudos de Foucault, a sexualidade aparece como um prolongamento da analítica do poder, sendo moldada por discursos e práticas médicas, religiosas, morais e políticas. Trata-se, portanto, de um campo permeado por biopoderes, que regulam corpos, comportamentos e identidades.

Dessa forma, compreender como os discursos normativos sobre o corpo, a saúde e a sexualidade são construídos e perpetuados é essencial para a formação de docentes críticos, capazes de questionar e transformar realidades dentro e fora da sala de aula.

6. CONCLUSÕES QUE PROVOCAM

*Há quem receite a palavra ao ponto de osso, de oco;
ao ponto de ninguém e de nuvem.
Sou mais a palavra com febre, decaída, fodida, na sarjeta.
Sou mais a palavra ao ponto de entulho.
Amo arrastar algumas no caco de vidro, envergá-las pro chão,
corrompê-las até que padeçam de mim e me sujem de branco.
Sonho exercer com elas o ofício de criado:
usá-las como quem usa brincos.
(Manoel de Barros)*

Lembro-me do momento em que comecei a desenhar esta pesquisa: seu percurso, os encontros com os(as) professores(as), o que eu diria na entrevista de seleção para o mestrado. Ensaiei muitas palavras, mas no momento falei pouco do que preparei — falei, sobretudo, o que o nervosismo e a vontade de “entrar” me impulsionaram a dizer. Uma vez dentro, tracei estratégias, estabeleci datas para os encontros com os(as) docentes e defini por onde começar a leitura: Castoriadis? Sim. Iniciei pela base teórica do GEPEIS, pois era essencial compreender o conceito de Imaginário. A leitura foi transformadora: as lentes com as quais vejo o mundo começaram a se modificar. A pesquisa tornou-se experiência viva, na busca por significações imaginárias sociais que pudessem revelar sentidos sobre a formação, o ensinar e o existir docente.

Havia, inicialmente, a desconfiança de que os temas propostos — gênero, etnia e diversidade sexual — gerassem silêncios ou resistências. No entanto, vivenciei o oposto: os(as) docentes das duas escolas envolvidas demonstraram grande abertura, sensibilidade e compromisso com o outro e com o contexto escolar. Suas narrativas sobre si e sobre os outros revelaram o quanto os temas estavam imbricados em suas trajetórias pessoais e profissionais. As significações imaginárias sociais emergiram como chaves interpretativas fundamentais para compreender como esses(as) docentes se posicionavam frente aos debates da pesquisa.

A participação de 21 docentes, em um processo de formação continuada que propôs o enfrentamento de temas historicamente marginalizados na

formação docente, resultou em um movimento potente de escuta, reflexão e ressignificação. A pesquisa foi estruturada em três momentos metodológicos: os encontros com o cinema; o uso do Baralho das Significações Imaginárias Sociais; e as cartas, que provocaram narrativas de vida e de formação. Cada etapa colaborou de maneira singular para a construção de sentidos, abrindo espaço para a subjetividade, a escuta ativa e o reconhecimento das experiências como saberes legítimos.

O cinema, como dispositivo formativo, proporcionou um campo fértil para as trocas entre os(as) docentes. Muitos(as) desconheciam a Lei do Cinema nas escolas, embora já usassem filmes como recurso pedagógico. Os encontros, inicialmente marcados por certa hesitação ao abordar temas tidos como “delicados” ou “tabus”, foram se transformando em espaços de confiança, nos quais emergiram vivências, concepções e afetos. A arte, como defende Larrosa (2002), é também uma forma de conhecer e sentir o mundo. Assim, os filmes permitiram a problematização estética e ética das questões propostas, revelando significações imaginárias sociais relacionadas ao papel da escola diante desses temas, à constituição dos novos arranjos familiares e à naturalização do racismo na sociedade.

O Baralho das Significações, por sua vez, se mostrou um instrumento fundamental. Criado com o intuito de romper com a formalidade da entrevista tradicional, incorporou o inesperado, que, como nos lembra Walter Benjamin, é parte essencial de toda narrativa significativa. Esse dispositivo permitiu o acesso a histórias de vida, muitas vezes guardadas, que ao virem à tona passaram a fazer parte da construção coletiva de sentidos. Nesse processo, os(as) docentes foram convidados(as) a revisitar suas trajetórias, experiências formativas e posicionamentos, em um movimento de reflexão profunda, como sugere Josso (2010), ao considerar que narrar a si é também formar-se.

As cartas, por fim, trouxeram à pesquisa a densidade da subjetividade. Cada uma delas foi um ato de coragem e generosidade, no qual as participantes reconstruíram suas histórias, confrontaram silêncios, rememoram dores e conquistas. A escrita de si, enquanto gesto formativo, atualizou o conceito de formação como experiência, como afirma Larrosa (2002), sendo menos

um acúmulo de saberes e mais um atravessamento que transforma. As cartas mostraram que cada docente se tornou aquilo que é a partir de múltiplos atravessamentos, e que o saber-fazer docente se entrelaça ao saber-ser, ao desejo, à ética e ao sensível.

Creio que esta pesquisa-formação produziu aprendizagens significativas para todos(as) os(as) envolvidos(as). Aprender, como lembra Josso (2010), é descobrir outros modos de pensar e agir no mundo. E isso só é possível quando nos abrimos ao outro com disposição hermenêutica — como propõe Gadamer (1997) —, reconhecendo os limites de nossas próprias verdades e nos permitindo escutar o que o outro tem a dizer. A escuta, nesse sentido, foi um dos pilares dessa trajetória, assim como o não julgamento e a recusa em impor verdades pré-estabelecidas.

Ao reconhecer a pesquisa como um processo formativo em si, chego a esta conclusão carregada de aprendizados, afetos e inquietações. A pesquisa me ensinou que o espaço da formação docente pode e deve acolher os temas que nos atravessam no cotidiano, especialmente aqueles que dizem respeito às identidades, às desigualdades e à justiça social. Ao trazer para o centro da formação continuada os debates sobre gênero, etnia e diversidade sexual por meio da arte, especialmente do cinema, busquei contribuir com a produção de conhecimento que problematize o papel social da docência e a reprodução de normatividades excludentes no espaço escolar.

Esta é uma conclusão que não fecha, mas abre. Ela é convite, provocação e movimento. Provoca a continuidade da pesquisa, a ampliação dos debates, o fortalecimento de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como valor. Reafirmo aqui o compromisso com uma formação docente crítica, sensível e implicada com a transformação social — como defende Paulo Freire (1996), a educação não transforma o mundo, mas transforma as pessoas, e as pessoas transformam o mundo. Seguimos, assim, sem temer. Seguimos provocando. Seguimos (re)existindo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação.** In: Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria Helena Barreto Abrahão, Márcia Santos Ferreira (org). – Curitiba: CRV, 2016.

Aliança Nacional LGBTI. **Manual de comunicação LGBTI+.** Organização Toni Reis, Rede GayLatino, 2016.

BARROS, Manoel de. **Arranjos para assobio.** – Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARREIRO, Cristhianny Bento; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. **Métodos, metodologias e teorias nas pesquisas em educação: explorando sentidos das narrativas.** In: Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria Helena Barreto Abrahão, Márcia Santos Ferreira (org). – Curitiba: CRV, 2016.

BOUFLEUER, José Pedro; JOHANN, Maria Regina. **A estética como possibilidade de alargamento do horizonte da ética: intercomplementaridades formativas.** In: Experiência formativa e reflexão. Org. Raimundo Rajobac, Luiz Carlos Bombassaro, Pedro Goergen. – Caxias do Sul, Educs, 2016.

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

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

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

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

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

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

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

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

BREZOLIN, Caroline Ferreira; RECH, Indiara; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de. **Em tempos de formação: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente**. In: Telas da docência: professores, professoras e cinema/ organizadoras Inês Assunção de Castro Teixeira ... [et al.]. – 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. – (coleção cinema, cultura e educação)

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

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

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas; revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução do posfácio de Piare Macherey e da apresentação de Louis Althusser, Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite. - 6.ed. rev. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CANTON, Fabiane Raquel; RECH, Indiara; PUJOL, Maristela Silveira; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Ruídos na tela... o cinema e a obrigatoriedade nas escolas**. In: Cinema e educação: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. (Org.) Adriana Fresquet. Belo Horizonte, MG. Universo Produções, 2015.

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

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

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

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

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

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

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

Cinema e Educação: dentro e fora da lei/ organização: Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria Angélica dos Santos. - Porto Alegre: UFRGS/Programa de Alfabetização Audiovisual, 2014.

CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa narrativa: experiência e historia na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – 2ª edição. – Uberlândia: EDUFU, 2015.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. 1ª publicação na Grã Bretanha. The Women's Press, Ltda.1982.

DEBUS, Ionice da Silva. **Imaginários, saberes e fazeres no ensino superior processos formativos do formador de professores**. 2017. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação Em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Valeska Maria Fortes de Oliveira.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira; Revisão técnica de Fernando Scheibe. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEUS, Ana Iara Silva de; SANTOS, Camila Borges dos; LORENZONI, Cândice Moura; NUNES, Cláudia Eliza de Campos; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **O sentido da arte do cinema: a formação do/a professor/a e o imaginário como projeto além-fronteiras na educação**. In: Telas da docência: professores, professoras e cinema/ organizadoras Inês Assunção de Castro Teixeira ... [et al.]. – 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. – (coleção cinema, cultura e educação)

DOMINGUES, Glauber Resende; FRESQUET, Adriana Mabel. **O ponto de escuta no cinema: experiências de exibição e criação cinematográfica para além da técnica**. Linguagem do Cinema. Volume 2- No 2- Julho/Dezembro de 2013.

FERRAROTTI, Franco. **História e história de vida**. Tradução Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. – Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, Vera Laura de Los Santos. **A Constituição da Professora de Educação Infantil pautada na autonomia: entrelaçando gênero e profissão**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, . Orientador: Valeska Maria Fortes de Oliveira.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1 ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didático, 2004.

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

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. Vol. 1: A vontade de saber**. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema, infância e educação**. In: ANPED, 2007, Caxambú. Anais da 30 Reunião Anual de ANPED, 2007.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14**. In: Cinema e educação: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. (Org.) Adriana Fresquet. Belo Horizonte, MG. Universo Produções, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: complementos e índices**. Tradução de Enio Paulo Giachini; Revisão de Marcia Sá Cavalcanti - Schuback. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GELEDÉS. **Nada mais ideológico do que uma escola sem partido**. Julho de 2016. Disponível em: < https://www.geledes.org.br/nada-mais-ideologico-do-que-uma-escola-sem-partido/?gclid=EAIaIQobChMIj4Gqp3l2gIVSwSRCh1KiQoEEAAYASAAEgLKtFD_BwE >. Acesso em: 01/5/2018.

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

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

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

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

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. [Online]. Brasília: Inep, 2017.

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

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

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

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

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras**. Tradução: Teresa Van Acker. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

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

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

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

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

LOUZANO, Paula. **Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.3, n.1, p.111-133. jun. 2013.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Reflexões sobre os fundamentos do método (auto)biográfico: inventando relações**. In: Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria Helena Barreto Abrahão, Márcia Santos Ferreira (org). – Curitiba: CRV, 2016.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa** / Mario Osorio Marques. -5. ed. rev. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 154 p. - (Coleção Mario Osorio Marques ; v. 1)

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre. – Artmed, 2002.

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

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

MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio Roger, MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. - 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **As estrelas: mito e sedução no cinema**. Trad. Luciano Trigo. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Tradução de António-Pedro Vasconcelos. Moraes Editores, Lisboa, 1970.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. – 1^a ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra de. **Recomeçar: família, filhos e desafios** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 236 p.

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

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

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas autobiográficas docentes: o cinema como dispositivo de experiência formadora e “cuidado de si”**. *In*: Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria Helena Barreto Abrahão, Márcia Santos Ferreira (org). – Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. **A escrita como “cuidado de si” no espaço formativo da universidade**. *In*: IV Seminário nacional de pedagogia universitária: aprendizagem na educação superior, 2006, Porto Alegre. IV Seminário nacional de pedagogia universitária: aprendizagem na educação superior: desenvolvimento profissional do docente e o desempenho dos alunos. Porto Alegre, 2006.

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

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. **Sobre “O Cuidado de Si”, Formação e Experimentações Autobiográficas**. In: Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si / Organizado por Cleuza Maria Sobral Dias Lúcia Maria Vaz Peres . – Porto Alegre: EDIPUCRS Natal: EDUFRRN Salvador: EDUNEB, 2012.

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

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação de professores**. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. **Resenha Pedagogia de la formación**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 537-540, set./dez. 2011.

PRECIADO, Beatriz. **Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”**. Tradução: Cleiton Zóia Münchow e Viviane Teixeira Silveira. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(1): 11-20, janeiro-abril/2011.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. – São Paulo: n-1 edições, 2017.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a).

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

RIBEIRO, Daniel. **Eu Não Quero Voltar Sozinho**. [Filme - Vídeo]. Produção/direção de Daniel Ribeiro, Co-produção Diana Almeida. São Paulo, Lacuna Filmes, 2010. 17 min. Cor. Som.

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

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa. **Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário**. 2014. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação Em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Valeska Maria Fortes de Oliveira.

RÖESCH, Isabel Cristina. **Docentes Negros: um estudo através das histórias de vida**. 2001. Dissertação (Mestrado em Mestrado Em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Valeska Maria Fortes de Oliveira.

ROGIS, Kennel. **Sophia**. [Filme – Vídeo]. Produção Rebeca Zavaski, Roteiro Kennel Rogis, Direção de produção: Rebeca Zavaski. Pernambuco, Cozinha de Produção, 2013. 14 min. Cor. Som.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. tradução André Telles. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos. **GESTÃO E RACISMO: como enfrentar a dialética do preconceito**. 2006. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria. Orientador: Valeska Maria Fortes de Oliveira.

SANTOS, Fernanda. **Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras**. 2010. Dissertação (Mestrado em MESTRADO EM EDUCAÇÃO) - Universidade Federal de Santa Maria. Orientador: Valeska Maria Fortes de Oliveira.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês; Tradução da versão francesa por Guacira Lopes Louro. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução Jorge Bastos. — Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Juremir Machado da. **Diferença e descobrimento. O que é imaginário? A hipótese do excedente da significação**. — Porto Alegre: Sulina, 2017.

SILVA, Maria das Graças Carvalho da Medeiros Gonçalves Pinto. **A Maternidade na Fronteira da Representação de Gênero: Histórias de Professores**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Valeska Maria Fortes de Oliveira.

SILVA, Monique da; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; AMARAL, Janine Bochi do. **Entre Narrativas e Significações: A Educação de Jovens e Adultos sob o Olhar do Imaginário Social**. CONTEXTO & EDUCAÇÃO, p. 128 – 147. Editora Unijuí Ano 27 nº 87 Jan./Jun. 2012.

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

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

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Jessé Souza; colaboradores André Grillo ... [et al.]. 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

TAVARES, Carlos Gonçalves; SILVA, Marcus Diego de Almeida e. **Sexo e erotismo no cinema brasileiro: a era da pornochanchada**. ANAIS do 9º Encontro Nacional de História da Mídia UFOP – Ouro Preto – Minas Gerais, 2013. ISSN: 2175-6945.

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

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

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

TOURINHO, Francis Solange Vieira; TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano; SOUZA, Bianca Costa Silva de; GARCIA, Olga Regina Zigelli; SENA, Sergio. **Glossário da Diversidade**. Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades – SAAD, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2017.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.** -- Brasília : UNESCO, 2013.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Experiências estéticas na docência: o cinema como dispositivo formativo.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 405-420, mai./ago.2014.

VICENTE, Juliana. **Cores e botas.** [Curta-metragem]. Produção Juliana Vicente e Nalu Béco. São Paulo, Preta Porte Filmes, 2010. 16 min. Cor. Som.

GLOSSÁRIO DE TERMOS

Ações afirmativas: Programas e medidas especiais e adotadas pelo Estado ou pela iniciativa privada para a prevenção ou correção das desigualdades socioeconômicas, de gênero, raça, deficiência, ou outra, para a promoção da igualdade de oportunidades (baseado no Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.228 de 20 de julho de 2010).

Agênero ou Genderqueer ou não-binária: Pessoa que não se identifica nem como pertencente ao gênero masculino nem ao feminino.

Aliado/a: Pessoa que milita e atua para acabar com algum tipo de opressão, mas que pertence, geralmente por nascimento, ao grupo opressor. Exemplo: um homem que milita contra o machismo.

Assexual: Pessoas que não têm atração e interesse na atividade sexual. Alguns especialistas reconhecem a assexualidade como orientação sexual, outros discordam.

Apropriação cultural: Ato de se apropriar de elementos de uma outra cultura da qual não pertence, desconsiderando os significados e tradições que o permeiam. Isto pode partir de um indivíduo ou da indústria.

Bissexual: Pessoa que sente atração sexual por mais de um gênero. A diferença entre a bissexualidade e a homossexualidade é que também pode haver hipótese de atração entre pessoas do sexo oposto.

Branquitude: Refere-se à identidade racial branca, em que o sujeito branco coloca a si mesmo em uma posição de poder, privilegiada e superior.

Cis/cisgênero: Pessoa cuja identidade de gênero é a mesma de seu sexo biológico.

Cotas raciais: Reservas percentuais de vagas para negros e indígenas.

Cultura: Conjunto de manifestações característicos de uma sociedade.

Cultura do estupro: Maneira em que a sociedade culpa as vítimas de assédio sexual e normaliza o comportamento sexual violento dos homens.

Desigualdade racial: Toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica (Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.228 de 20 de julho de 2010).

Discriminação racial: Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.228 de 20 de julho de 2010).

Desconstrução: Exercício pessoal no qual a pessoa se esforça para desaprender, identificar e eliminar atitudes e/ou valores que tenha aprendido ao longo de sua vida.

Diversidade: Conjunto de diferenças e valores de um dado grupo humano seja de gênero, etnia, religião, situação econômica, nacionalidade, idade, orientação sexual e outros.

Drag: São personagens criados por artistas performáticos que se travestem, fantasiando-se cômica ou exageradamente com o intuito geralmente profissional artístico. Chama-se *drag queen* a pessoa que se veste com roupas exageradas femininas estilizadas e *drag king* a pessoa que se veste como homem. A transformação em *drag queen* (ou *king*) geralmente envolve, por parte do artista, a criação de um personagem caracteristicamente cômico e/ou exagerado.

Educação antirracista: Educação entendida como processo de desenvolvimento humano a partir do reconhecimento da cultura. Localizando o conceito e o processo da educação no contexto das coletividades e pessoas negras e desta relação com os espaços sociais, com o desafio de afirmação e revitalização da autoimagem do povo negro.

Estereótipos de gênero: Variando de acordo com a cultura, é um conjunto de ideias utilizadas para explicar a forma de comportar-se que devem ter em sociedade homens e mulheres. Por exemplo: Dentre os estereótipos de gênero masculinos se encontram a força, a segurança, a incapacidade emocional e a agressividade. Nos femininos podemos encontrar a doçura, a submissão, a delicadeza, a emotividade.

Etnia: Conceito que se refere às línguas, comportamentos, cultura e características físicas compartilhadas por um determinado grupo de pessoas.

Feminismo: Movimento social e político iniciado no final do século XVIII que defende que as mulheres devem ter os mesmos direitos dos homens.

Feminismo interseccional (pós-moderno): Ele procura conciliar as demandas de gênero com as de outras minorias, considerando classe social, raça, orientação sexual, deficiência física... São exemplos de feminismo interseccional o transfeminismo, o feminismo lésbico e o feminismo negro.

Feminismo negro: Movimento social e segmento do feminismo que tem como protagonistas principais as mulheres negras. O objetivo é a discussão de gênero e antirracista, exigindo visibilidade e reivindicando os direitos das mulheres negras.

Feminismo liberal: O feminismo liberal prega que as mulheres podem vencer a desigualdade das leis e dos costumes gradativamente, combatendo situações injustas pela via institucional e conquistando cada vez mais representatividade política e econômica por meio das ações individuais.

Feminismo radical: O feminismo radical acredita que as raízes da opressão feminina são os papéis sociais inerentes aos gêneros. O feminismo radical se desdobra em muitas vertentes.

Feminazi: É uma junção dos substantivos Feminismo e nazismo. O termo é utilizado de uma forma geralmente depreciativa, para descrever uma militante feminista extrema.

Feminicídio: Assassinato da mulher, motivado por esta ser mulher.

Gênero: Conjunto de valores socialmente construídos que definem as diferentes características (emocionais, afetivas, intelectuais ou físicas) e os comportamentos que cada sociedade designa para homens e mulheres. Diferente do sexo, que vem determinado como o nascimento, o gênero se aprende e se pode modificar, sendo portanto, cultural e socialmente construído.

Gay: Palavra inglesa utilizada para designar o indivíduo (homem ou mulher) homossexual. Embora, algumas vezes, *gay* seja usado para designar homens e mulheres homossexuais e bissexuais, tal uso tem sido constantemente rejeitado por implicar na invisibilidade da lesbianidade e da bissexualidade. Sendo assim, a palavra *gay* é utilizada no senso comum, para se referir a homens que sentem atração afetivo/sexual por outros homens.

Heteronormatividade: Sistema que normaliza a heterossexualidade e os comportamentos tradicionalmente ligados a ela, mostrando-os como única opção válida, tornando marginal qualquer forma de relação fora dos padrões/ideais heterossexuais, da monogamia e da conformidade de gênero.

Homofobia: Aversão, ódio, atitudes e sentimentos negativos a pessoas homossexuais.

Homossexual: Pessoa que sente atração física e afetiva por pessoa do mesmo sexo ou gênero.

Homossexualidade: Característica, condição ou qualidade de um ser (humano ou não) que sente atração física, estética e/ou emocional por outro ser do mesmo sexo ou gênero.

Identidade de Gênero: Refere-se ao gênero com o qual a pessoa se identifica (se ela se identifica como sendo um homem, uma mulher ou se ela vê a si como fora do “padrão” convencional). Esse gênero com o qual ela se identifica pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero.

Lesbianidade: Refere-se ao amor romântico e/ou prática sexual entre mulheres.

Lésbica: Mulher que experimenta amor romântico e/ou atração sexual por outras mulheres.

Lesbofobia: Aversão, ódio, atitudes e sentimentos negativos a pessoas lésbicas.

Linguagem sexista: Linguagem discriminatória que coloca as mulheres em subordinação, às excluem ou mesmo invisibilizam, ocultando-as.

Machismo: Crença de que o homem é superior à mulher e, portanto esta deve estar sempre submissa/sujeita ao homem.

Misoginia: Ódio ou depreciação das mulheres e, por extensão, de tudo que está associado com os estereótipos tradicionalmente femininos.

Orientação sexual: Diz respeito à atração que se sente por outros indivíduos. Ela geralmente também envolve questões sentimentais, e não somente sexuais. Ela pode ser assexual (nenhuma), bissexual (atração por mais de um gênero - ou, por dois gêneros e outros gêneros), heterossexual (atração pelo gênero oposto), homossexual (atração pelo mesmo gênero) ou panssexual (atração por todos os gêneros).

Patriarcado: Desigualdade de poder entre homens e mulheres que se traduz na superioridade do homem em todos os aspectos da sociedade.

Pessoa não binária (nb): É a pessoa cuja identidade não cabe nem como homem nem como mulher ou ainda que está entre um gênero e outro (masculino ou feminino) podendo também ser uma combinação dos dois. São pessoas que não necessariamente optam por fazer processos de readaptação de gênero, por meio de medicamentos e cirurgias.

Preconceito racial: Conceito ou noção elaborada sobre negros e indígenas, sem conhecimento desses grupos sociais, geralmente um sentimento hostil assumido após generalização apressada ou experiência pontual.

Queer: É uma palavra inglesa, usada por anglófonos há quase 400 anos. Na Inglaterra havia até uma “Queer Street”, onde viviam, em Londres, os vagabundos, os endividados, as prostitutas e todos os tipos de pervertidos e devassos que aquela sociedade poderia permitir. Queer tornou – se o termo para os “desviantes”, dentro do contexto teórico, “Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário”, como diz Louro (2004, p. 38), positivando o termo antes usado para insultar os homossexuais.

Sexualidade: Refere-se às construções culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto, até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideias, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos.

Sexo biológico: Diz respeito às características biológicas que a pessoa tem ao nascer. Podem incluir cromossomos, genitália, composição hormonal, entre outros.

Sexismo: É o preconceito ou discriminação baseada no sexo ou gênero de uma pessoa. O sexismo pode afetar qualquer gênero, mas é particularmente documentado como afetando mulheres.

Transfobia: Ódio ou intolerância as pessoas transexuais e a diversidade de gênero a partir da crença de que a identidade/expressão sexual de uma pessoa deve corresponder ao seu sexo biológico.

Transexual: Pessoa que possui uma identidade de gênero oposta ao sexo designado (normalmente no nascimento). Geralmente usa hormônios, mas há exceções. Nem toda pessoa transexual deseja fazer cirurgia para mudança de sexo.

Transhomem: Pessoa que possui sexo biológico de mulher, mas se identifica como homem.

Transmulher: Pessoa que possui sexo biológico de homem, mas se identifica como mulher.

Transexualidade: Refere-se à condição do indivíduo cuja identidade de gênero difere daquela designada no nascimento.

Travesti: Identidade histórico-política, construída sócio culturalmente, da pessoa que é designada como sendo do sexo masculino, transiciona do masculino ao feminino e vive 24 horas no gênero feminino. Geralmente usa hormônios e faz modificações no corpo através de intervenções cirúrgicas, não sendo as mesmas uma regra. Em reconhecimento e respeito a esta identidade deve-se sempre dizer a travesti e nunca o travesti.

Raça: Do ponto de vista biológico, existe apenas uma raça. O conceito de raça surgiu para justificar a dominação colonial europeia e branca na África e América, sobre negros e indígenas; este conceito está atualmente ligado à discriminação racial, que pode variar de país para país, sendo que no Brasil é de marca (aparência ou fenótipo) em relação a negros, étnico (em relação a indígenas) e outros, e em outros países pode ser de origem (ascendência) inclusive para negros.

Racismo: São práticas que partem da crença de que uma raça é superior à outra.



O IMAGINÁRIO SOCIAL EM CENA

Gênero, etnia e diversidade sexual
na formação continuada de docentes

GABRIELLA ELDERETI MACHADO



TERRIED