

A instituição da sociedade se dá na criação de seu próprio mundo, composto de representações, valores, modos de representar e categorizar o mundo. Segundo Castoriadis (1982, p. 159), instituição “é uma rede simbólica, socialmente sancionada, em que se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário”. O espaço do indivíduo expressa-se como essencial nesse contexto, pois o indivíduo é a sociedade e, neste processo de socialização, como traz Castoriadis (1987-1992, p. 58), o indivíduo “abre acesso a um mundo de significações imaginárias sociais”.

**Valeska Maria Fortes de Oliveira
Gabriella Eldereti Machado**

O olhar do imaginário social sobre as representações de gênero permeadas pela pesquisa autobiográfica

The look of the social imaginary on gender representations permeated by autobiographic research

VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA*
GABRIELLA ELDERETI MACHADO**

Resumo

Considerando a importância na formação dos sujeitos, no qual faz parte à construção das representações de gênero, propõe-se nesta escrita uma reflexão sobre essas questões contemporâneas que permeiam a docência e o espaço formal que a docência se efetiva, a escola. Buscando discutir sobre a instituição das representações de gênero, através dos estudos do Imaginário Social na teoria de Cornelius Castoriadis. Dialogando com a Pesquisa Autobiográfica no contexto da formação docente, que abrange as histórias de vida, biografias e autobiografias, e memoriais, utilizando para isto, alguns referenciais como base teórica, como: Castoriadis (1982); Josso (2006; 2007); Oliveira (2012); Clandinin (2015); Foucault (1988); Louro (1997); Butler (2003).

Palavras-chave: Imaginário. Formação de professores. Gênero.

Abstract

Considering the importance of the formation of the individuals, in which the construction of the gender representations is part, it is proposed in this writing a reflection on the contemporary issues that permeate the teaching

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires – Argentina; Email: vfortesdeoliveira@gmail.com

** Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria; Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria; Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação; Email: gabriellaelderete@hotmail.com

and the formal space that teaching becomes effective, the school. Seeking to discuss the institution of the representations of gender, through the studies of the Social Imaginary in the theory of Cornelius Castoriadis. Dialoging with the Autobiographical Research in the context of teacher training, which covers life histories, biographies, autobiographies, and memorials, using for this, some references as theoretical basis, such as: Castoriadis (1982); Josso (2006; 2007); Oliveira (2012); Clandinin (2015); Foucault (1988); Louro (1997); Butler (2003).

Keywords: Imaginary. Teacher training. Genre.

Considerações iniciais

Pensa-se o papel da escola no sentido social, considerando sua importância na formação dos sujeitos, ou seja, a escola é parte da construção da imagem simbólica de cada um, e atua como uma instituição normativa, na medida em que propaga questões de gênero que determinam ou recriminam os sujeitos em seu caráter comportamental. Nesse contexto, as representações de gênero são construídas a partir de uma prática social reflexo instituído e instituinte da sociedade. Considerado também que os movimentos de normatização dos corpos são fruto das relações sociais, reproduzindo modelos de ser, viver e ver o mundo (HALL, 1997).

No contexto contemporâneo, se faz necessário pensar a formação docente levando em conta a compreensão de questões complexas e singularidades, constituídas em uma ordem simbólica de representações que assumem significados distintos ao olhar 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”, ficando evidente que novos caminhos de formação docente devem ser traçadas visto que as compreensões das demandas contemporâneas exigem um olhar para as *significações*, sejam elas correspondentes ao “percebido”, o “racional” ou o “imaginário” (CASTORIADIS, 1982).

E é nesse sentido que se propõem outros caminhos de formação docente, compreendendo a necessidade na pesquisa em educação do olhar para as *significações*, sejam elas correspondentes ao *percebido*, o *racional* ou o *imaginário* (CASTORIADIS, 1982). Propõe-se, nesta escrita, uma reflexão em conjunto ao aporte da Pesquisa Autobiográfica para problematizar sobre essas questões contemporâneas que permeiam a docência e o espaço formal que a docência se efetiva, a escola. Busca-se questionar o modelo instituído, machista, heteronormativo e branco (CÉSAR, 2009), numa (des) construção, agregando o caráter problematizador e político da prática docente, provocando deslocamentos e transformações, pois, como Foucault menciona (1988, p. 30), “não existe um só, mas muitos silêncios”.

Construção do simbólico e as questões de gênero

Antecedendo as discussões sobre a relação instituinte e instituindo, é importante compreender o simbólico, visto que é impossível a existência desta fora de um simbólico. Questões instituídas, como as de gênero, por exemplo, são resultado de uma rede simbólica, constituídas de símbolos e representações, assim a instituição se constitui na maneira de ser, no simbólico (CASTORIADIS, 1982). Como Castoriadis (1982, p. 142) menciona no seguinte trecho:

Tudo o que nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica.

Segundo Castoriadis (1982), o primeiro simbólico é a linguagem, que pode ser expressa de diversas formas, e uma delas é através da imagem, pensando a mesma como um relato sobre algo, constituída de simbolismo e memória. Assim, o simbolismo se constitui no natural e no histórico, originando relações entre significantes e significados, já a instituição, como ressalta Castoriadis (1982, p. 159) “é uma rede simbólica, socialmente sancionada, em que se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário”.

Pensando nisto, as significações aparecem veiculadas a estruturas que produzem representações de gênero, pois são permeadas por uma constituição instituída num discurso composto pelo simbolismo. A questão de gênero e sua binaridade se expressa no cerne da instituição da sociedade, como menciona Castoriadis (1982, p. 268):

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 imaginaria social de ser- homem ou de ser-mulher, o que se liga ao magna de todas as significações imaginárias da sociedade considerada.

Devido a isto fica difícil desvincular-se dessa constituição de representação de gênero, no qual predominam somente dois o masculino e o feminino. A partir disto, pode-se compreender melhor como as questões de gênero ocorrem binariamente na sociedade, deixando de lado outras possibilidades de desconstrução e construção de gênero, de outros modos de ser. Pensando

para a problematização dessas questões, o recurso visual da imagem agrega-se como uma linguagem que provoca deslocamentos necessários na discussão dessas questões.

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 (CASTORIADIS, 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. As instituições possuem a tarefa de realizar a ligação entre símbolos, significantes, e significados, incluindo as representações e significações (CASTORIADIS, 1982). 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 esse poder instituído se efetiva de diversas formas: na produção do masculino e feminino, na violência contra a mulher, na transfobia, e homofobia.

E, dessa forma, a sociedade vai se configurando diante de diversos fatores, e do simbólico, como Castoriadis (1982, 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 conseqüências, que não eram nem visadas nem previstas.

A instituição da sociedade se dá na criação de seu próprio mundo, composto de representações, valores, modos de representar e categorizar o mundo. Segundo Castoriadis (1982, p. 159), instituição “é uma rede simbólica, socialmente sancionada, em que se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário”. O espaço do indivíduo expressa-se como essencial nesse contexto, pois o indivíduo é a sociedade e, neste processo de socialização, como traz 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. 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). 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.

(Re)significação das concepções de gênero na escola e o aporte da pesquisa autobiográfica

A Pesquisa Autobiográfica abrange as histórias de vida, biografias e autobiografias, e memoriais. Constituem-se por fontes como: as narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, e outros documentos, que possibilitam ao pesquisador o acesso a elementos de análise. Ferrarotti (2014) destaca a importância metodológica da Pesquisa Autobiográfica, pois proporciona ao pesquisador um olhar significativo sobre a (FERRAROTTI, 2014, p. 124) “matéria-prima essencial para uma história vista de baixo”, em uma análise do sensível, da vivência.

Através deste caminho metodológico, pode-se transitar em redes dialéticas, nas relações cotidianas, já que os temas pesquisados na área da educação estão numa categoria complexa, abarcando diversas concepções e contextos. E assim a pesquisa qualitativa busca entender sobre as subjetividades dos sujeitos envolvidos. Com isso, as biografias possuem um destaque, pois como traz Ferrarotti (2014, p. 137) “as biografias são talvez, o instrumento metodológico mais fecundo se quisermos identificar e compreender as trilhas tortuosas e as novas formas assumidas pela exploração da nossa época”.

Possibilitando ir além da concepção trivial, dissolvendo o contexto que

é mostrado na pesquisa, vale destacar o conceito de polo dialético que Ferrarotti (2014, p. 141) menciona, como:

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 agem e vivem os indivíduos e os grupos primários.

Aqui há o destaque para como as narrativas como ferramentas consideráveis ao buscar compreender as formas nas quais as relações, e consequentemente as representações de gênero, ocorrem no espaço da escola e da profissão docente. Sendo assim, é necessário demarcar o ponto de partida da pesquisa e, devido a isto ressalta 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.

Delory-Momberger (2012) ao referir-se sobre o diferencial que a pesquisa biográfica possui, ressalta a postura da pesquisa em deter-se a mostrar o *tempo biográfico* que cada indivíduo possui, ou seja, são as experiências que carregamos. Com o propósito de explorar a essência do indivíduo no espaço social do qual é/faz parte pensando que:

O devir 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 (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

No âmbito interpretativo das questões levantadas na pesquisa, Delory-Momberger (2014) traz em seus estudos diversas abordagens. Destaco a Hermenêutica da Escola Alemã ao considerar a análise do todo e das partes que o compõem, como menciona a autora (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 205), “tradição hermenêutica que quer compreender todas as particularidades de um texto a partir de sua totalidade”. Complementando essa ideia, como traz 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 referências na área. Entende que a produção dos relatos de vida produz o olhar em relação à formação dos sujeitos envolvidos, atuando 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 cotidiana e na sua ação em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à compreensão da natureza dessas próprias mutações.

A Pesquisa Autobiográfica torna-se mais do que uma gama de possibilidades metodológicas, mas um espaço/processo em que nos aproximamos dos imaginários, das representações de cada um. Ela possibilita, com essa base metodológica, experiências e partilhas de saberes, consolidando-se num processo formativo mútuo em que se priorizam as questões individuais e coletivas através de *redes colectivas de trabalho* com o propósito de socialização profissional (NÓVOA, 1995). Alguns dispositivos cooperam nesse processo, como menciona Oliveira (2012, p. 303), “a escrita e a oralidade se configuram como dispositivos de formação e autoformação no espaço formativo da educação”.

Representações de gênero e problematização necessária na formação docente

A complexidade das relações de gênero demandam uma sensibilidade e (des)construção de representações sociais enraizadas e desse modo, exige a incorporação de políticas públicas, como no caso das ações afirmativas, por exemplo, o uso do Nome Social por pessoas transexuais, travestis, etc, e cotas para ingressos de estudantes negros(as) e indígenas nas universidades; políticas para punição da violência contra as mulheres, e comunidade LGBTTT¹, entre outras. Porém, essas políticas públicas não são suficientes por si só, devemos ir além quando o assunto são essas questões, para isso, vale ressaltar a contribuição de algumas estudiosas da área, no qual irei trazer algumas considerações oriundas de seus estudos. Contando com os estudos de Scott (1995); Butler (2003); Preciado (2011); Louro (1997), para alicerçar as discussões.

Os estudos de Scott (1995) trazem o olhar para as questões de gênero

¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros.

para além do universo simbólico no qual nossa sociedade está organizada, mas nas relações relacionadas ao corpo. Destaca que o gênero se torna uma forma de construções sociais, pois 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 Butler (2003) buscam descrever como um fato histórico a oposição construída em relação ao sexo e gênero, e assim fornecer mecanismos de problematização sobre os parâmetros compulsórios de sexo, gênero e, a partir disso, menciona o gênero produz significados. 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 tabus, 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 Preciado (2011) traz o enfoque da questão de gênero a partir dos estudos sobre a Teoria Queer, numa crítica à normatização dos corpos e sexualidade inspirada em Michel Foucault, como menciona a autora (PRECIADO, 2011, p. 12) “a análise foucaultiana da sexualidade é muito dependente de certa ideia de disciplina no século XIX”. Nesse 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. Preciado (2011, p. 14) 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.

Entende-se 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”. Dispõe sobre a teoria Queer como sendo:

Um dado passivo sobre o qual age o biopoder, mas antes a potência mesma que torna possível a incorporação protética dos gêneros. A sexopolítica torna-se não somente um lugar de poder, mas, sobretudo, o espaço de uma criação na qual se sucedem e se justapõem os movimentos feministas, homossexuais, transexuais, intersexuais, transgêneros, chicanas, pós- coloniais... As minorias sexuais tornam-se multidões. O monstro sexual que tem por nome multidão torna-se queer. (PRECIADO, 2011, p. 14)

No Brasil, destaca-se os estudos de Louro (1997), que 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). A escola é um ambiente onde as relações de gênero afloram e se relacionam, possuindo identidade tanto feminina quanto masculina, pois a profissão docente possui um simbólico do feminino devido às ações de zelo e cuidado que são atribuídas as mulheres e 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 (LOURO, 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”.

Em um breve histórico, são destacadas as reformas educacionais da década de 1990, quando se incluem as questões de gênero e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), representando um avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais, norteando o currículo das escolas brasileiras na inclusão da perspectiva de gênero. E assim se questiona a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres, incentivando a transformação do paradigma instituído, indo ao encontro da diversidade, o respeito pelo outro sexo e pelas variadas expressões do feminino e do masculino, conforme apontado no PCN que trata da “Orientação Sexual” (BRASIL, 2000, v. 10).

Na organização curricular da educação no Brasil, temos os temas

transversais, no qual as questões de gênero aparecem no volume que trata da “Orientação Sexual” juntamente à Prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL, 2000). Vale destacar algumas discordâncias em relação ao termo “orientação sexual”, pois muitos debates referentes ao termo mostram sua limitada abrangência. Embora haja certo avanço em relação à questão de gênero e a outras questões, as temáticas deveriam estar consideradas em todo o documento de forma mais clara e mais contundente, e estar mais presente nos cursos de formação de professores (as), tanto inicial, como continuada, o que ainda não acontece de forma efetiva, ainda é um tabu.

Ressaltamos algumas medidas que se fazem importante no contexto atual, como a incorporação de políticas públicas como no caso das ações afirmativas, por exemplo, o uso do Nome Social por pessoas Transexuais, Travestis, etc. e cotas para ingressos de estudantes negros(as) e indígenas nas universidades; políticas para punição da violência contra as mulheres, e comunidade LGBTTT, entre outras.

Considerações finais

Dessa forma, fica evidente pensar sobre a discussão das questões de gênero na escola, entendendo a mesma como um espaço de convívio social, de aprendizagem e de construção da identidade de cada sujeito. Cabe ao docente se propor a fazer parte desse processo formativo, tendo consciência do quanto é importante criar na sala de aula um espaço para a diversidade de representações e relações de gênero.

Devido a isso, a formação docente deve possibilitar uma base teórica e problematizadora para o desenvolvimento desse trabalho nas escolas e outros espaços educativos, tendo como compromisso o fortalecimento do processo de transformação crítica dos indivíduos, e fortalecimento das diversas identidades de gênero. Buscando (re)construir os papéis sociais instituídos, através da ação educativa como forma de construção de uma sociedade composta de relações de respeito e valorização da diversidade.

Ao dispor do trabalho com gênero presume-se que os (as) docentes, seja em formação inicial ou continuada, estejam dispostos a atuar em outra lógica, numa (des)construção necessária e, com isso, se reconstrói o imaginário social de naturalização disciplinar e normatizadora representadas nas instituições escolares e sociedade. Mas ainda estamos em um caminho inicial. Um exemplo disso são os cursos de formação docente que não abrangem de forma significativa as temáticas de gênero, ficando de fora dos currículos questões importantes sobre o cotidiano escolar e também de relevância à formação dos (as) profissionais da educação.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia"**. Curitiba: Editora UFPR, n. 35, p. 37-51, 2009.

CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

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

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

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, v. 1, 1988.

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

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

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, p. 541-553, 2001.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5 ed. Rio Grande do Sul: Editora UNIJUI, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. Sobre "O cuidado de si", formação e experimentações autobiográficas. In: DIAS, Cleuza Maria Sobral; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs.). **Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 301-321.

PRECIADO, Beatriz. **Multidões queer: notas para uma política dos "anormais"**.

Tradução de Cleiton Zóia Münchow e Viviane Teixeira Silveira. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 11-20, jan./abr. 2011.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução da versão francesa por Guacira Lopes Louro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.