



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO (A) PARA AS QUESTÕES DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: TEORIA QUEER, UMA PEDAGOGIA POSSÍVEL

Mac Cleide de Jesus Braga Amaral*

Marcos Lopes de Souza**

RESUMO

O presente trabalho objetiva discutir a formação do pedagogo (a) para a temática corpo, gênero e sexualidade, levando em consideração as abordagens: técnica, prática e crítica no contexto da modernidade. Inicialmente apresentaremos a formação docente na perspectiva das supracitadas abordagens, suas características, relevâncias e críticas. Destacaremos suas potencialidades e limitações no que tange às discussões sobre as temáticas de corpo, gênero e sexualidade, e, nessa direção será apresentada a proposta *Queer* como uma alternativa possível para a formação docente. Para tanto, salientamos que a vertente *Queer* visa subverter a fixidez, as normalizações e estabilidade e objetivam problematizar as ideias cristalizadas e naturalizadas referentes às questões de gênero e sexualidade. Ressaltamos que não estamos apontando-a como solução dos problemas para a formação docente, pois reconhecemos os seus desafios e limitações, mas, como uma pedagogia possível no que tange às questões de corpo, gênero e sexualidade na formação do pedagogo (a), pois a referida vertente relacionada à formação e ao ensino pode contribuir para desconstruir binarismos e essencialismos tão presentes em sala de aula e questionar o lugar de abjetos, no qual diferentes sujeitos têm sido alocados.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, Sexualidades, Teoria *Queer*.

INTRODUÇÃO

As escolas e os(as) professores(as) mostram-se perplexos e desafiados por questões que antes pareciam ter respostas prontas, exatas, fixas e seguras, contudo, hoje com todo o movimento da sociedade e as demandas do mundo contemporâneo, as certezas escapam, as fórmulas não mais estão prontas e os modelos foram desestabilizados. Hoje, o(a) professor(a) não deve se preocupar mais com a transferência de conceitos ou com o acúmulo de conhecimento por parte do(a) aluno(a),



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

os saberes prévios dos(as) alunos(as) precisam ser valorizados e explorados, é preciso se pensar em espaços que possibilitem e favoreçam a participação ativa do(a) aluno(a), além da reflexão, interação e problematização para que as pessoas possam aprender coletivamente, respeitar o direito e o espaço do outro e conviver com as oscilações e incertezas que transitam em todos os cenários da sociedade, particularmente no escolar.

Os aspectos elencados anteriormente respingam direta e indiretamente no processo de formação docente. É claro que é preciso levar em conta que o(a) professor(a) não se forma apenas na graduação, mas esse é um dos espaços que contribuirá para a construção da identidade docente e, para muitos(as) poderá ser um período decisivo. Assim sendo, salientamos que temos como foco a formação inicial do(a) pedagoga(a) e nossa finalidade é ressaltar a necessidade formativa para as questões de corpo, gênero e sexualidade, buscando apresentar uma possível abordagem de formação de professores(as) que consiga dar conta dessas questões e por acreditarmos que é possível pensar e vivenciar uma sociedade e uma escola mais justa, inclusiva e solidária, consideramos pertinente questionar: Como tem sido pensada a formação inicial dos(as) pedagogos(as) para as questões de corpo, gênero e sexualidade? As abordagens de formação de professores(as) na perspectiva atual dão conta de sustentar as discussões que envolvem essas questões? Há alternativas possíveis? Quais?

Nesse sentido, o artigo tem como pano de fundo a discussão sobre o sentido de formação, seu conceito e pluralidade, pontuando questões e posicionamentos que abrangem as abordagens técnica, prática e crítica para a formação docente, suas possibilidades e limitações e no decorrer do trabalho apresentaremos uma alternativa possível para a formação do pedagogo(a), uma nova e desafiadora abordagem numa perspectiva pós-crítica denominada Teoria *Queer* ou Currículo e Pedagogia *Queer* que se caracteriza como uma vertente que pretende romper, desestabilizar, questionar e problematizar as formas fixas e naturais pelas quais o conhecimento e a identidade são apresentadas. Para tanto, utilizaremos os pressupostos teóricos que se fundamentam num viés pós-estruturalista tomando como base os campos teóricos dos Estudos



Culturais, das identidades e de Gênero na perspectiva de autores como Guacira Lopes Louro, Jimena Furlani e Richard Miskolci com a finalidade de debater a teoria *Queer* e propor um novo olhar para a escola, para o currículo, para a educação, e principalmente para a formação do(a) pedagogo(a), além das obras de Carr e Kemmis, Zeichner, Nóvoa e outros, para as reflexões sobre as abordagens de Formação de Professores e perspectivas de formação docente no âmbito da modernidade.

O QUE É FORMAÇÃO?

Formar-se é um processo complexo e permanente. O ser humano desde seus primeiros momentos se desenvolve, cresce, aprende, interage, constrói/desconstrói/reconstrói conceitos, atitudes, relações. Ao mesmo tempo em que se desenvolve, forma-se, e este processo dura ao longo de toda a vida.

No que tange ao foco deste texto que é a formação docente, consideramos que os(as) professores(as) se desenvolvem e são formados(as), não apenas na graduação, nos cursos de formação continuada e no âmbito educativo, mas em toda a sua trajetória, desde as suas experiências enquanto aluno(a), como também nas relações sociais e familiares, além das questões ideológicas, políticas, culturais e econômicas que permeiam esse processo. Nas palavras de Cruz:

A formação docente é um processo que perpassa o campo individual e também o coletivo, depende da relação que o sujeito estabelece consigo e com o outro. A busca pela formação é individual e intransferível, sendo necessário o próprio sujeito ser ativo neste processo. (CRUZ, 2014, p. 28).

A autora entende a formação “[...] como uma construção histórica/social/cultural/política” (Cruz, 2014, p. 28). Portanto, nos cabe pensar a formação como um caminho repleto de possibilidades, levando em conta que na contemporaneidade as transformações sociais, culturais e políticas ocorrem aceleradamente requerendo um pouco mais de atenção por parte dos(as)



formadores(as) e dos(as) formandos(as), pois essas transformações refletirão na escola, no currículo, no ensino e na prática docente. Nesse sentido, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Ainda hoje há o silenciamento e uma visível passividade por parte das pessoas durante o desenvolvimento de sua formação acadêmica. Os currículos, as metodologias e as imposições quase sempre não são questionadas. No que se refere às discussões sobre corpo, gênero e sexualidade, por exemplo, é perceptível o receio das pessoas, sendo o medo uma presença constante. Por isso, levantamos o seguinte questionamento: A formação do(a) pedagogo(a) prepara o(a) professor(a) para lidar com as questões de corpo, gênero e sexualidade na escola? Acreditamos e ressaltamos que o processo de formação é permeado por diversos discursos, desde os saberes que esse(a) professor(a) em formação adquiriu ao longo da sua vida, até os que envolvem suas crenças, ideologias, valores, incertezas, medos, forma de lidar com a própria sexualidade, além dos discursos hegemônicos no âmbito das ciências e das políticas públicas. Ademais, como afirma Miskolci (2013, p.53) “[...] A gente aprende a ensinar como se ensinar fosse um processo bem-sucedido em que no final, todo mundo pensa como você, age como você e vive como você”.

Isto posto, é preciso levar em conta as subjetividades das pessoas, dar voz ao aprendiz, pois estamos aprendendo continuamente. Entendemos que durante toda a graduação os(os) pedagogos(as) em formação carecem de espaço e de oportunidade para que seus discursos sejam problematizados. Assim, poderíamos vislumbrar uma formação plural que tende a contribuir com o rompimento do binarismo e com uma sociedade que pudesse pensar o corpo, os gêneros, as sexualidades e as identidades de forma múltipla e plural (LOURO, 2013).



ABORDAGENS: TÉCNICA, PRÁTICA E CRÍTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Zeichner (1995), estudioso da Formação de Professores(as), define dois paradigmas de formação: a racionalidade técnica e a prática. A partir desses dois modelos e com base na literatura acadêmica é possível identificar as respectivas abordagens de formação de professores: o da racionalidade técnica, o da racionalidade prática e o da racionalidade crítica (PAULA, 2003).

O paradigma da racionalidade técnica ampara-se em uma perspectiva positivista e produtivista do ensino, concebido como atividade visando os resultados. Os/as professores(as) são entendidos(as) como técnicos(as) que se restringem à aplicação de teorias previamente elaboradas e a execução de decisões que foram tomadas por especialistas. O enfoque prático concebe o ensino como atividade artesanal onde a aprendizagem do(a) professor(a) deve se dar pelo contato direto com a prática de um(a) professor(a) experiente e o conhecimento profissional é construído por tentativas e erros, e é acumulado e transmitido de forma rotineira e não reflexiva. Já a racionalidade crítica concebe o(a) professor(a) como um profissional autônomo, visando o desenvolvimento da formação cultural, do estudo crítico e da análise reflexiva da própria prática. Nesse sentido, a ação reflexiva facilitará o desenvolvimento autônomo e emancipador das pessoas que compõem o processo educativo (PAULA, 2003). Ainda hoje, temos como amparo principal uma formação inicial de professores(as) respaldada no pensamento da racionalidade técnica e esta perdurou a educação do nosso país ao longo de toda a história e acumulou forças inclusive por meio da legislação que sustenta a educação brasileira (SILVESTRE; PLACCO, 2011).

Tomando como base a compreensão de que na abordagem técnica a formação é vista como um processo de treinamento de habilidades, onde o(a) professor(a) é passivo(a) diante de sua prática e há a descontextualização dos conteúdos, além de uma dicotomia no sentido de oposição entre a teoria e a prática, aponto o pensamento de Contreras, pois para ele:



[...] a idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (...) O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

De acordo com Carr e Kemmis (1988), na abordagem técnica o currículo e o ensino são percebidos como um artesanato e o(a) professor(a) é visto como um artesão nesse processo. Já a abordagem prática traz um novo olhar para a formação docente, contudo, também é criticada. Nas palavras de Carr e Kemmis (1988, p. 53, tradução nossa) nesse contexto, “[...] a educação é essencialmente um processo ou atividade”.

Tendo em vista que a abordagem prática busca avançar no sentido de transpor as deficiências apresentadas pela abordagem técnica, nesta o professor é o centro desse processo e a construção do conhecimento se dá na reflexão, na análise e problematização da prática. Logo, nesta abordagem o importante é que os cursos e os processos de formação docente:

[...] tomem como referência às dimensões coletivas, contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores [...] a formação contínua deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação contínua centradas nas escolas (NÓVOA, 2002, p. 59-60).



Essas abordagens são apresentadas e debatidas por diversos autores e intelectuais que abordam seus conceitos, potencialidades, desafios e limitações. Nesse sentido, com vista a contribuir com uma maior compreensão, apresentamos uma terceira perspectiva, intitulada abordagem crítica que assim como as referidas anteriormente, se por um lado pode ser criticada, por outro é defendida por muitos.

Compreendemos que a formação do(a) professor(a) na abordagem crítica estimula a reflexão por parte dos(as) professores(as) numa perspectiva social, visando a socialização das experiências, onde os mesmos contribuem uns com os outros com o propósito de enfrentar e superar os desafios da profissão. No entanto, na perspectiva de apontar as limitações da abordagem reflexiva se baseando em Schön, Zeichner enfatiza:

[...]... a maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase a reflexão como prática social, no qual grupo de educadores apóiem e sustentam o crescimento de cada um dos seus membros. A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos professores individuais limita muito seu potencial de crescimento (ZEICHNER, 2003, p.45).

As abordagens supracitadas, por um lado nos permitem trilhar por vias que priorizam a implicação e desenvolvimento de teorias às nossas práticas, sem uma 'compreensão' antecipada sobre as mesmas, entretanto, vale salientar, que partimos da compreensão de que não há prática sem teoria, mesmo que seja a partir do senso comum e das vivências de mundo.

É notório os avanços que transpõe as abordagens técnica, prática e crítica e é também relevante pontuarmos que esses se configuram como mudanças ímpares no contexto educativo. Enfatizamos, inclusive, a potencialidade da perspectiva crítica, suas intenções, propostas, o estímulo à reflexão por parte do professor(a) e toda sua perspectiva social, que almeja superar os desafios desses profissionais. No entanto, Furlani (2011) frisa que para realizarmos a problematização de determinados conteúdos, requer referenciais pelo menos críticos e, mais ousadamente pós-críticos levando em consideração o fato de haver em algumas situações, significativas limitações teóricas e políticas. Portanto, acreditamos que existem hoje em nosso contexto social



geral e principalmente no educativo, desafios e entraves que os aportes críticos não mais conseguirão sustentar (CAVALCANTI; ALCADIPANI, 2010).

PEDAGOGIA E CURRÍCULO *QUEER*: UMA ALTERNATIVA POSSÍVEL

A Teoria *Queer* é contemporânea, trata-se de uma teoria nova que está sendo popularizada aos poucos aqui no Brasil. Inicialmente, buscaremos historicizar a sua origem, pressupostos teóricos e relação com a educação e, em seguida, trataremos de propor a teoria *Queer* como uma abordagem possível para a formação do(a) pedagogo(a) para as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade.

Segundo Pino (2007, p. 160), “os estudos *queer* emergem na década de 1980 como uma corrente teórica que colocou em xeque as formas correntes de compreender as identidades sociais”. A autora ainda ressalta que a referida teoria descende teoricamente dos estudos gays e lésbicos, além dos estudos sociológicos, do feminismo e do campo do pós-estruturalismo francês. Colling (2011, p. 1) reitera que, “A teoria *queer* começou a ser desenvolvida a partir do final dos anos 80 por uma série de pesquisadores e ativistas bastante diversificados, especialmente nos Estados Unidos”.

A história dos estudos *queer* não é tão recente como pensamos, conforme Sabat (2003), existem três fases de lutas políticas que embasaram a Teoria *Queer*. A primeira é entre as décadas de 1960 e 1970, que se caracterizam por pouca produção artística voltada para o público gay, sendo que poucos(as) autores(as) identificavam-se como gays/lésbicas. A segunda, entre metade dos anos 1970 e os anos 1980, em que acontece uma institucionalização do movimento, reconhecimento teórico, literário, artístico, midiático. E a terceira fase a partir de meados dos anos 1980 até a atualidade, onde já há uma solidificação acadêmica e a institucionalização dos Estudos Gays e Lésbicos como área de pesquisa, dando origem à Teoria *Queer*.

O termo *queer* é apresentado com toda multiplicidade de sentidos por Louro (2013). Conforme a autora, *queer* pode ser definido como raro, esquisito, estranho; é sujeito da sexualidade desviante, também pode ser traduzido como esquisito, o



excêntrico, o anormal; é um jeito de pensar, de ser, que desafia normas. *Queer* é um corpo estranho, que inquieta, provoca e atrai. No âmbito da educação a Teoria *Queer* propõe a problematização das diferenças e das desigualdades e o questionamento por meio do currículo, a refutação do que é colocado como verdade absoluta, do conhecimento estabelecido. Nessa perspectiva,

A proposta do *queer* é muito mais fazer um diálogo com aqueles e aquelas que normalmente são desqualificados do processo educacional e também do resto da experiência de vida na sociedade, e é esse diálogo que pode se tornar a própria educação, mudando o papel da escola. Não é pouca coisa, é realmente ambicioso, um desafio a ser encarado e acompanhado em tudo que tem de promissor e incerto (MISKOLCI, 2013, p. 40).

Portanto, é urgente pensar as possibilidades de indagar o discurso acadêmico/científico e toda sua supremacia, inclusive no contexto do curso de formação de professores(as), pensando nos discursos que transitam nos espaços de formação do sujeito, pois essa mudança poderá refletir na prática pedagógica dos(as) futuros(as) profissionais ou dos profissionais em formação. Logo, com base no que foi apresentado e levando em consideração que as abordagens de formação de professores(as) nas perspectivas técnica, prática e crítica não darão conta de formar o(a) pedagogo(a) para as questões de corpo, gênero e sexualidade, propomos a Teoria *Queer* como uma abordagem possível para as discussões que envolvem essas temáticas.

É válido frisar que não temos como proposição eleger novos engavetamentos, novas “verdades”, mas, fazer pensar em diferentes propostas, articulações e movimentações que nos permitam desconstruir ideias, conceitos, desestabilizando as certezas, ressignificando as nossas ações em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Mas, o que seria uma pedagogia e um currículo *queer*? Para Louro, podemos compreendê-los da seguinte forma:



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

Uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades (LOURO, 2013, p. 49).

Entendemos que ao apresentar uma nova pedagogia e um estranhamento do currículo, a autora demonstrou o pensamento de que esse currículo pode ser pensado com base em uma perspectiva menos normalizadora e dessa forma há possibilidade de explorar as multiplicidades e pluralidades em torno das questões de sexualidade, corpo e gênero, sobretudo levando em conta o fato da maioria das pessoas terem dificuldades de compreender e acolher as formas e identidades não hegemônicas. Nessa direção, concordamos com Tomaz Tadeu da Silva, para ele,

O *queer* se torna assim uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. “A epistemologia queer é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeituosa” (SILVA, 2004, p. 107).

Reconhecemos os desafios presentes, a autora Jimena Furlani (2011), por exemplo, levanta o seguinte questionamento: Como a Teoria *Queer* pode estar presente na formação dos(as) professores(as)? Na oportunidade, Furlani reconhece que propor a teoria *Queer* na pedagogia, além de parecer uma impossibilidade epistêmica e política, poderá ser interpretado também como uma heresia teórica, justamente por remeter ao estranhamento e ir de encontro com a normatização imposta no âmbito educativo.

Portanto, apesar de desafiadora, a proposta do currículo *queer* pressupõe o desenvolvimento de trabalhos com conteúdos e conhecimentos que costumeiramente temos dificuldades em desenvolver, justamente porque objetivam problematizar e questionar conhecimentos que internalizamos ao longo da vida e entendemos como



“normal”, único, absoluto. Para Miskolci (2013), é preciso compreender que professores(as) se deparam com uma demanda assustadora, pois não é simples colocar as experiências do ‘outro’ no centro da sala, levando em conta que a vergonha e o medo do ‘outro’ poderá refletir neles(as).

Os autores(as) citados(as) chamam atenção para a instituição escola colocando-a como um instrumento em potencial no controle e vigilância dos corpos e das sexualidades, silenciando-se e reduzindo as possibilidades de vivenciar o corpo, o gênero e a sexualidade. Ademais, ressalta o papel do professor(a) que costuma respaldar suas ações com base no binarismo e na dicotomia masculino/feminino e a importância de desconstruir e ressignificar esses posicionamentos visando estratégias diferenciadas. Contudo, as coisas não são tão simples assim. Segundo Louro:

[...] os contornos de uma pedagogia ou de um currículo *queer* não são os usuais: faltam-lhes as proposições e os objetivos definidos, as indicações precisas do modo de agir, as sugestões sobre as formas adequadas para ‘conduzir’ os/as estudantes, a determinação do que ‘transmitir’.[...] a teoria *queer* é, ao mesmo tempo, perturbadora, estranha e fascinante. Por tudo isso, ela parece arriscada. E talvez seja mesmo... mas, seguramente, ela também faz pensar (LOURO, 2013, p.54).

A ideia é colocar em evidência a compreensão de que de nada adiantará a criação de novos paradigmas/abordagens de formação de professores(as) se não percebermos o quanto é precioso esse processo, pois estamos como dissemos anteriormente, em um processo de formação constante, mas, para tanto, precisamos focar no que almejamos, concentrar esforços para a construção/desconstrução/reconstrução de conceitos, concepções, e nos apropriarmos de todas as abordagens de formação existentes para identificar e reconhecer como estamos agindo. Logo, o conhecimento epistemológico e sua reestruturação se tornam fundamentais, considerando que inevitavelmente fundamentará a ação profissional.



CONCLUSÕES

Elencar os pressupostos de formação de professores(as) e trazer um pouco desse legado, salientando que toda essa conjuntura não dá conta de formar o(a) pedagogo(a) para as questões de corpo, gênero e sexualidade, além de propor uma possível abordagem para isso, sem sombra de dúvidas incomoda nossos parâmetros, nos inquieta, nos provoca e nos perturba. Entretanto, talvez seja exatamente esse o nosso propósito. Com base no exposto, todos os elementos apresentados, reificam a importância de repensarmos a forma como nós, pedagogos(as) estamos sendo preparados(as) para atuar diante de todos os desafios manifestados pela sociedade seja de ordem cultural, social, econômica ou política. Mas, qual o papel da formação? Teria como um curso de formação inicial abarcar tantos conteúdos? Que critérios utilizar para selecionar os conteúdos que devem fazer parte do currículo do curso de pedagogia? A formação do(a) pedagogo(a) tem contribuído para a reflexão e ação crítica numa perspectiva mais equânime, com a finalidade de problematizar todos os aspectos relacionados à diversidade? Esses e muitos outros questionamentos são pertinentes, mas não cabe a nós fazermos todas as perguntas, muito menos encontrar todas as respostas. Nossa real pretensão é inquietar e ressaltar que por mais difíceis e desafiadoras, sempre há alternativas possíveis.

Nessa perspectiva, diversas são as necessidades de reflexão: repensar o currículo que temos, as limitações, a proposta e escopo do curso, os(as) formadores(as), a subjetividade que envolve a identidade de todos(as) que estão envolvidos nesse processo, entre outros, pois só assim poderemos pensar numa formação que objetive profissionais com comprometimento e que reconheçam e valorizem a diferença em seus múltiplos vieses. Assim, os pedagogos(as) aprenderão a lidar com a temática de modo mais democrático, efetivando um trabalho coletivo, reflexivo e problematizador.

Em suma, procuramos propor uma reflexão com base nos pressupostos pós-críticos, entretanto, salientamos que não há modelos ideais e métodos perfeitos, ainda que sejam patenteadas propostas para a formação do(a) pedagogo(a), as limitações



estarão presentes, uma vez que são muitos os conceitos, modelos, valores e princípios que estão extremamente arraigados em nós, reiterando a ideia de que se trata de um campo com possibilidades, mas ao mesmo tempo muito frágil.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, M. F. R.; ALCADIPANI, R. Em defesa de uma crítica organizacional Pós-estruturalista: recuperando o pragmatismo foucaultiano-deleuziano. In: VI ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 2010, Florianópolis/SC. Anais... Florianópolis/SC: 2010.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1988): **Teoría crítica de la enseñanza**. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca. 1988.
- COLLING, Leandro. **Teoria Queer**. In. Mais definições em Trânsito. 2011.
- CONTRERAS, J.A **autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002
- CRUZ, Lilian Moreira. **Discursos cambiantes sobre corpo, gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da UESB**/Lilian Moreira Cruz.- Jequié, UESB, 2014. 157 f:
- FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- LOURO, G.L. **Um corpo estranho: Ensaios Sobre Sexualidade e Teoria Queer**. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2013.
- MISKOLCI, Richard . **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2ª Ed. rev. e reimp. _ Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2013. _ (Série Cadernos da Diversidade; 6).
- NÓVOA, A. (coord.) **Os professores em formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995
- _____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- PAULA, Simone Grace de. **Vozes de formadoras: limites e possibilidades na formação do professor pesquisador/reflexivo**. Belo Horizonte, 2003. 194 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- PINO, Nádía Perez. **A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos desfeitos**. In: cadernos pagu. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007. v.28. p.149-17
- SABAT, R. **Filmes Infantis e a Produção Performativa da Heterossexualidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 183f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Guacira Lopes Louro, orient.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Modelos de formação e estágios curriculares**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Volume 05 / n. 05 ago.-dez. 2011 disponível em 36^a Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/36/1>, acesso feito em 25 de novembro de 2014.

ZECHNER, Kenneth. **Novos caminhos para o practicum**. In: NÓVOA, A. *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ZEICHNER, K. M. **Formação de professores reflexivos para a educação centrada nos alunos**: possibilidades e limites. In BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.